

Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña

Autor/a: M^a Estrella Monelos Muñiz

Tese de doutoramento UDC / 2015

Directora: Carmen Delia García-Fuentes de la Fuente

Co-director: Jesús Miguel Muñoz Cantero

Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Dña. *Carmen Delia García-Fuentes de la Fuente* y D. *Jesús Miguel Muñoz Cantero*, profesores titulares de Universidad del Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, en calidad de Directores de la tesis de

Dña. María Estrella Monelos Muñiz

Titulada

Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria

HACEMOS CONSTAR QUE:

Dicha tesis reúne los requisitos científicos necesarios para que este trabajo se pueda presentar para su lectura y defensa.

Lo que hacemos constar en A Coruña a 10 de Octubre de 2015.

Fdo: Carmen Delia García Fuentes de la Fuente

Fdo: Jesús Miguel Muñoz Cantero

**A mi padre, Jaime Monelos Corral por considerar que
“la mejor herencia es una buena educación”
Gracias**

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas aquellas personas que con su apoyo, dedicación y esfuerzo, con su presencia y con su ausencia, con sus palabras y con sus silencios, han posibilitado la realización del presente trabajo académico.

Así mismo, quisiera tener unas palabras de recuerdo y gratitud para todos los docentes, directores, personal de servicios y, especialmente para el alumnado, de los centros que, con su participación voluntaria, facilitaron la realización de esta tesis.

De igual manera, quiero dejar constancia de mi más sincero agradecimiento a los directores que con acierto y paciencia, guiaron el desarrollo de mi tesis doctoral, a la Dra. Dña. Carmen Delia García Fuentes de la Fuente y al profesor Dr. D. Jesús Miguel Muñoz Cantero.

Hago extensiva mi consideración hacia los miembros que conforman el Área de Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales contribuyeron manifestando sus opiniones, al buen fin de esta tesis. Me gustaría mencionar especialmente a la Dra. Paula Mendiri, a la Dra. Alicia Arias y a la Dra. Nuria Rebollo, por sus adecuadas aportaciones al trabajo realizado.

Finalmente, aunque no por ello con menor relevancia y sentimiento, agradezco a mi madre su comprensión y la positividad sencilla de su ánimo que se erigió en motor fundamental transmisor de energía e ilusión en aquellos momentos de desfallecimiento e incertidumbre.

Por último, el más profundo agradecimiento a mi marido por su cariño incondicional, por su ayuda permanente y por su apoyo inquebrantable a lo largo de todo el proceso de elaboración de la presente tesis.

RESUMO

O bullying ou acoso escolar, é un fenómeno real e presente. Fronte a esta realidade existente e difundida nas nosas aulas realizamos este traballo. Olweus (1987-1994) desenvolve unha extensa investigación sobre bullying ou acoso escolar en Noruega e en Escandinavia. Preocupación semellante impulsa as investigacións noutros continentes e países. En Europa e especialmente en España, son numerosos os estudos de bullying ou acoso escolar, entre eles mencionamos os de Avilés e Monjas (2005), Avilés (2013), Barri (2006), Oñate Piñuel e Zabala (2006) e o Cisneros Informe VII, VIII e X.

A base teórica desta investigación analiza o fenómeno do bullying e cyberbullying e as súas diversas manifestacións. Isto suscita a conveniencia da elaboración dun instrumento de medición de bullying nos centros de Educación Secundaria, con resultados inmediatos, como se fora un screening, sobre o acoso escolar ou bullying nas escolas de Educación Secundaria. A partir de aquí xurde DIRABULL-A o cal foi aplicado os alumnos de ensino secundario. Os resultados preséntanse e analízanse neste estudo, realizando comparacións e contrastes cos resultados obtidos por outros autores, a través doutros instrumentos de medida.

RESUMEN

El bullying o acoso escolar, es un fenómeno real y actual. Ante esta realidad existente y generalizada en nuestras aulas, se realiza el presente trabajo. Olweus (1987-1994) ha sido el pionero en el estudio del fenómeno del bullying, desarrolla una amplia investigación sobre el acoso escolar o bullying en Noruega y en los países nórdicos. Preocupación semejante impulsa investigaciones en otros continentes y países. En Europa y concretamente en España, son numerosos los estudios sobre el acoso escolar o bullying realizados, entre ellos mencionamos los de Avilés y Monjas (2005), Avilés (2013), Barri (2006), Oñate Piñuel y Zabala (2006) sobre el Informe Cisneros VII, VIII y X, entre otros muchos.

La base teórica de esta investigación analiza el fenómeno del bullying y del cyberbullying y sus distintas manifestaciones. Esto suscita la conveniencia de elaborar un instrumento de medida del acoso escolar o bullying que proporcione una evaluación con resultados inmediatos, a modo de screening del fenómeno bullying en los centros de Secundaria. De aquí surge el DIRABULL-A que se ha aplicado a estudiantes de Educación Secundaria cuyos resultados se analizan y presentan en este estudio, realizando la reflexión comparada y contrastada con los resultados obtenidos a través de otros instrumentos de medida, realizados por otros autores.

ABSTRACT

The bullying is a real and present phenomenon. To analyze this existing and widespread reality in our classrooms is this work done. Olweus (1987-1994) develops extensive research on bullying in Norway and Scandinavia. Such concern research encourages other continents and countries. In Europe and particularly in Spain, studies on bullying made are numerous, including the mention of Avilés and Monjas (2005), Avilés (2013),), Barri (2006), Oñate, Piñuel and Zabala (2006) on the Cisneros Report VII, VIII and X.

The theoretical basis of this research analyzes the phenomenon of bullying and cyberbullying and its various manifestations. This raises the convenience of a measuring instrument on bullying to provide an assessment with immediate results, as a way of screening bullying in secondary schools. From here arises DIRABULL-A has been applied to secondary school students whose results are analyzed and presented in this study, making a compared and contrasted reflection with the results obtained through other measuring instruments, made by other authors.

PRÓLOGO

Es preciso señalar que el tema del acoso escolar o bullying ha estado y sigue estando de actualidad ahora y en las últimas décadas. De esta forma podemos constatar que el fenómeno bullying abunda cada vez más o tal vez cobra nuevo énfasis ya que se identifica, reconoce y diagnostica con más precisión y efectividad.

Los estudios en este ámbito del bullying han comenzado con Olweus (1979) y se multiplican en los países europeos con el paso de los años. Por tanto gran número de investigaciones proliferan tanto a nivel nacional como internacional.

En general, se intensifican los estudios de investigación con sus correspondientes programas de intervención para frenar el acoso escolar o bullying en el ámbito europeo.

En este sentido, fruto de la preocupación existente, Blaya y Ortega (2006) señalan que la Comisión Europea comenzó a promover seminarios, conferencias y proyectos para la identificación del problema y promover la prevención del mismo. En el seno de esta preocupación surgió el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, fundado en 1998 y la creación de la revista virtual *International Journal of Violence and School*.

En Alemania, no existió una preocupación por la violencia escolar hasta bien entrada la década de los años 90. Así tal como indican Otto y Merten (1993) esta elevación de la violencia está vinculada con el proceso de reunificación de Alemania. Dando un paso más conviene señalar las investigaciones de Hanewinkel y Knaak (1997).

Respecto al continente americano, Serrano (2006) destaca un dato preocupante señalando que en Estados Unidos, existen altas tasas de delitos que ponen en peligro la vida de otros y que desde principios de los años 90, la violencia ejercida por los escolares de EEUU, comenzó a ser considerada como el mayor problema al que se enfrentaban las escuelas estadounidenses.

Es preciso destacar que en los países asiáticos Hong Kong, Japón y Corea del Sur la existencia de acoso escolar estuvo como silenciada hasta el comienzo del siglo XXI, en cambio se han propuesto acciones de intervención con rapidez y eficacia al ser detectada. En este sentido, en Japón concretamente, señalan Reyzábal y Sanz (2014) que tras la aplicación de programas con el respaldo del gobierno, se ha producido una disminución del acoso escolar en esta última década.

España, se incorpora también en los años 90 a esta preocupación por estudiar la violencia y el acoso escolar. Son numerosas las iniciativas y los planes de actuación, en algunos estudios se vinculan la violencia y el acoso escolar, con rendimiento académico.

De Haro y Lorenzo (2013) hacen referencia a las actuaciones para erradicar y prevenir el Bullying y cuentan entre otras con el Plan para la mejora de la convivencia escolar (2006) en el que interviene la Policía Nacional. Esto tiene continuidad, puesto que en el 2013 se propuso la renovación de la vigencia del anterior Plan Director.

La misma preocupación ha propiciado iniciativas en las distintas comunidades autónomas. Por citar la nuestra, en la Comunidad Autónoma Gallega (C.A.G.) se programa para 2015 y siguientes acciones para realizar un Informe sobre la Estrategia Gallega de Convivencia y el Clima Escolar en Galicia.

Acciones similares, que se mencionarán adecuadamente a lo largo de este trabajo, se implantan en otras Comunidades Autónomas de nuestro país. Todo ello tiende hacia la preocupación por esta temática y hace que se intensifiquen las revisiones de estudios ya aplicados en otros lugares con objeto de establecer la conveniencia de su aplicación en las realidades circundantes.

Todo esto y la revisión de posibles conductas de acoso escolar o bullying presenciadas en nuestro trabajo diario, en el ámbito del trabajo profesional, desde la docencia y desde el Departamento Orientación, nos ha llevado a materializar esta preocupación en dos vertientes puestas de manifiesto en esta Tesis Doctoral.

Obtener mayor información a base de lecturas de autores y expertos en el tema del bullying, revisando un número importante de investigaciones al respecto.

La creación de un instrumento suficientemente fiable y de rápida obtención de resultados para diagnosticar las conductas de bullying y del ciberbullying.

Esta motivación nos animó en la ejecución y presentación del trabajo para el Diploma de Estudios Avanzado (DEA) al finalizar los Cursos de Doctorado en el Bienio 2007-2008. Ahora tras superar las Oposiciones correspondientes y tras varios años de ejercicio profesional damos forma a esta inquietud con la realización de esta Tesis Doctoral.

En el marco teórico, quedan recogidos cinco capítulos, con sus correspondientes apartados y subapartados de interés, mientras que en la que concierne a la segunda parte, la cual denominamos marco empírico, dado su evidente cariz experimental, quedan recogidos los tres capítulos restantes, así mismo con sus apartados y subapartados específicos.

Respecto a una reseña sintética que refleje el contenido de los capítulos, podemos expresar que:

En el primer capítulo, denominado conceptualización de términos, se analizan distintos conceptos, los referentes a la agresividad, la violencia, el conflicto, a la convivencia escolar y el bullying o acoso escolar, contemplando el papel relevante y la importancia que, en éste ámbito que nos ocupa, se confiere a los aspectos de la prevención.

En el capítulo segundo, se analiza el bullying a través de todos los aspectos que inciden en el mismo, tales como las distintas características que conforman dicha conducta perniciosa, las clases o tipos existentes, los principales actores y/o participantes implicados, la respuesta de la víctima y las consecuencias de la conducta citada.

A lo largo del tercer capítulo, se hace especial hincapié en aquellos lugares, formas y modalidades diferenciales, en las que ha acabado derivando el bullying, básicamente, al compás cronológico que han marcado las nuevas tecnologías en el área de la comunicación individual y/o social.

En el cuarto capítulo, denominado evaluación e intervención del bullying y del cyberbullying, se describe detalladamente cómo se evalúan, al tiempo que se destaca la importancia de una buena intervención, así como las actuaciones adecuadas que pueden ser puestas en práctica para intentar evitarlo.

Finalmente, en el capítulo cinco, analizamos los argumentos teóricos desarrollados al amparo de su correspondiente marco contextual, las características de la adolescencia, resaltando aquellos cambios físicos, sociales y de la personalidad más relevantes, por medio de los que pudieran derivarse la aparición de ciertos problemas que, a su vez, pueden adquirir una presencia crónica y afectar posteriormente al desarrollo de áreas importantes de la persona.

En cuanto a la parte empírica de la presente tesis, se aborda el estudio del bullying en distintos centros educativos de la comunidad autónoma gallega, se presenta una investigación del bullying y del cyberbullying, aplicada a estudiantes de primer y segundo curso de enseñanza ESO, pertenecientes a cinco Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de La Coruña, unos situados geográficamente en la zona centro, mientras que el resto están ubicados en la zona periférica de la ciudad de referencia.

Nuestro objetivo se encaminó a la aplicación de un cuestionario diseñado específicamente para que nos permitiera analizar distintas características asociadas al bullying y/o al ciberbullying, validado previamente por un conjunto de expertos.

Esta prueba sencilla y rápida acabó denominándose como: “DIRABULL-A (DIagnóstico RApido BULLying- Alumnos). En este Cuestionario, además de medir las dimensiones que posteriormente serán desarrolladas, se estimó oportuno incluir el análisis de una conducta actual que presenta una alarmante tendencia social creciente. Esta conducta se deriva del uso de los modernos dispositivos tecnológicos del ámbito de la comunicación e información. Por este motivo, se introdujo un número de ítems para poder medir esta característica denominada como ciberbullying o ciberacoso, basado en el uso de internet y/o de distintas redes sociales.

Con los resultados, se espera analizar la influencia de distintos aspectos o dimensiones relevantes, por medio de los cuales, pudiésemos evidenciar con mayor probabilidad, una conducta tan indeseada y perniciosa como resulta ser bullying y el ciberbullying. A partir de dicho conocimiento, se pretende colaborar en la divulgación e implementación de maneras específicas de intervención y prevención, tendentes a la total y absoluta erradicación de este tipo de conductas indeseadas.

Así, en el apartado empírico, tal como se ha citado previamente, se subdivide en tres capítulos: en el primero de ellos, sexto de la Tesis, se hace referencia a la metodología aplicada en este estudio, partiendo de los distintos objetivos establecidos, tanto a nivel general, como desde el ámbito de objetivos de naturaleza más específica. Por otra parte, se realiza la descripción del diseño utilizado, mostrando las variables analizadas en el estudio y el instrumento utilizado para la evaluación correspondiente. Del mismo modo, se detallan los distintos análisis estadísticos que posteriormente serán ejecutados para realizar el conveniente tratamiento de datos.

El segundo capítulo, séptimo de la tesis, destaca y expone de manera centrada, el análisis de resultados y comprobación de los supuestos de trabajo.

El tercer capítulo, octavo de la tesis, discute los resultados obtenidos en el estudio y las conclusiones generales, así como las limitaciones encontradas. Se incluyen unas aportaciones sobre la prospectiva y aplicación de las mismas en el futuro.

Finalmente, se aportan las referencias bibliográficas utilizadas y un apartado de anexos con el instrumento de evaluación elaborado, con las cartas enviadas a los centros educativos, y la validación del cuestionario por el método de la opinión de expertos.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS

RESUMO/RESUMEN/ABSTRACT

PRÓLOGO

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. Conceptualización de términos

INTRODUCCIÓN 43

1.1 Conceptos de agresividad, violencia, conflicto y convivencia escolar 44

1.2 El bullying o acoso escolar 51

1.2.1 Investigaciones y estudios realizados sobre el bullying 54

1.2.2. Teorías explicativas sobre el acoso escolar o bullying 57

1.3 La prevención 64

1.3.1. Tipos de prevención 65

1.3.1.1. Medidas de intervención a nivel primario 66

1.3.1.2. Medidas de intervención a niveles secundarios 66

1.3.1.3. Medidas de intervención a nivel terciario 67

1.3.2. Prevención de la violencia mediante la inteligencia emocional 68

1.3.3. Modelo ecológico de prevención 71

1.3.4. Actuaciones ante el bullying 75

1.3.5. Prevención de la violencia y aprendizaje cooperativo 79

RESUMEN 85

CAPITULO II El acoso escolar o bullying

INTRODUCCIÓN 89

2.1. Aspectos que caracterizan al bullying 89

2.2. Clases de bullying 92

2.3. Participantes en el bullying 97

2.3.1. Características de los participantes principales y secundarios en el bullying 99

2.3.1.1. Quiénes agreden: los agresores 101

2.3.1.2. Quienes sufren las agresiones: las víctimas	103
2.3.1.3. Los espectadores u observadores	105
2.3.1.4. Los adultos	108
2.3.1.5. A quién se cuenta lo que sucede	110
2.3.2. El género en las conductas de acoso escolar	112
2.4. Respuesta de la víctima	118
2.4.1. Las tres fases de la tortura	119
2.5. Situación de ataque	120
2.5.1. Constantes circunstanciales	120
2.5.2. Constantes en la dinámica grupal	121
2.5.3. Constantes en el agresor	122
2.5.4. Constantes en la víctima o reacciones	123
2.6. Consecuencias del bullying	124
2.6.1. Consecuencias del bullying para las víctimas	126
2.6.2. Consecuencias del bullying para los agresores	129
2.6.3. Consecuencias del bullying para los observadores	131
2.7. Contextos de aparición del bullying	133
RESUMEN	136
CAPÍTULO III Nuevas formas de violencia	
INTRODUCCIÓN	141
3.1. El ciberbullying	142
3.2. Semejanzas y diferencias entre bullying y ciberbullying	151
3.3. Características del ciberacoso o del ciberbullying	153
3.4. Riesgos de Internet y de las redes sociales	154
3.5. Modalidades de comunicación para practicar el acoso cibernético	162
3.6. Características del menor constituido en acosador cibernético	164
3.7. Diferencias del acosador cibernético con otras formas de acoso	165
3.8. El ciberacoso: estudios recientes sobre su incidencia	169
RESUMEN	175

CAPÍTULO IV El bullying y el ciberbullying: Evaluación e intervención

INTRODUCCIÓN	179
4.1. Evaluación del bullying	180
4.1.1. Razones para evaluar el bullying	181
4.1.2. Fuentes de obtención de la información	182
4.1.2.1. Autoinformes	183
4.1.2.2. Heteroinformes	184
4.1.2.3. Observación directa	184
4.1.2.4. Las entrevistas	185
4.1.3. Instrumentos de evaluación del bullying	185
4.1.4. Instrumento de evaluación del ciberbullying	192
4.2. La intervención	195
4.2.1. Punto de partida de la intervención	196
4.2.2. Clarificación de los programas de intervención	199
4.2.3. Programa de intervención de Ólweus	201
4.2.4. Programa ZERO aplicado en Noruega	204
4.2.5. Proyecto Shelffield	206
4.2.6. Programas contra el acoso escolar ejecutados en España	207
4.2.7. Programas contra el acoso escolar ejecutados en otros países	211
4.2.8. Programas dirigidos a los profesores	214
4.2.9. Programas dirigidos a las familias	216
4.2.10. Programa KiVa dirigido a estudiantes, profesores y padres	219
4.2.11. Nuevas tendencias en Programas en la Red	221
4.2.11.1. Programa ConRed: Conocer, Construir, Convivir en la Red	222
4.2.11.2. Redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC)	224
4.2.11.3. Propuestas On-Line	226
4.3. Actuaciones para evitar el bullying	228
4.3.1. Medidas para la convivencia de los centros	229
4.3.2. Estrategias proactivas y reactivas en intervención de centros	233
4.3.3. Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar	237
4.3.4. Intervención de la ciberconducta	239
4.3.5. Orientaciones para la elaboración del plan de actuación	241
RESUMEN	242

CAPÍTULO V: El acoso escolar y la adolescencia: un período de cambios	
INTRODUCCIÓN	247
5.1. Marco legislativo	248
5.2. La adolescencia: momento vital de grandes cambios	256
5.2.1. Cambios físicos	258
5.2.2. Cambios psicológicos	259
5.2.3. Cambios sociales	262
5.3. Acoso y violencia escolar: un problema de alcance mundial	264
5.3.1. Fracaso escolar-fracaso social en el ámbito europeo	265
5.3.2. Fracaso escolar-fracaso social a nivel internacional	274
5.3.2.1. Violencia escolar en Estados Unidos	277
5.3.2.2. Violencia en las escuelas escandinavas	281
5.3.2.3. Violencia en las escuelas alemanas	283
5.3.2.4. Violencia escolar en Hong Kong, Japón y Corea del Sur	286
5.4. El acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia	287
RESUMEN	291

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI: Aspectos metodológicos y técnicos de la investigación	
INTRODUCCIÓN	297
6.1. Justificación y antecedentes	298
6.2. Metodología de la investigación	300
6.2.1. Diseño de la investigación	300
6.2.2. Propósitos generales y objetivos de la investigación	301
6.2.3. Variables	302
6.2.4. Muestreo	304
6.2.5. Distribución y descripción de la muestra	304
6.2.6. Instrumento de recogida de información	306
6.2.7. Análisis de expertos	311
6.2.8. Procedimiento de recogida de datos	312

CAPÍTULO VII Análisis de datos e interpretación de resultados	
INTRODUCCIÓN	317
7.1. Análisis exploratorio. Primer análisis factorial	318
7.1.1 Valoraciones previas para analizar la idoneidad del desarrollo del análisis factorial	319
7.1.2. Estimación de los factores o dimensiones	319
7.1.3. Interpretación de los factores o dimensiones	326
7.1.4. Análisis Descriptivo de los factores	329
7.2. Análisis exploratorio. Segundo análisis factorial	344
7.2.1 Valoración previas para analizar la idoneidad del desarrollo del análisis factorial	344
7.2.2. Estimación de los factores o dimensiones	344
7.2.3. Interpretación de los factores o dimensiones	349
7.2.4. Análisis Descriptivo correspondiente a los ítems del cuestionario	351
DIRABULL-A	
7.3. Análisis De las dimensiones en función de las variables de identificación	354
7.3.1. Contexto ambiental de localización de espacios (CALE)	354
7.3.2. Variables asociadas a la incidencia causal (VAIC)	357
7.3.3. Conducta específica de ciberbullying (CEC)	363
7.3.4. Comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB)	367
CAPÍTULO VIII. Conclusiones generales y aplicabilidad del trabajo con las limitaciones encontradas y futuras líneas de investigación	
INTRODUCCIÓN	375
8.1. Conclusiones generales	376
8.2. Limitaciones del estudio	389
8.3. Prospectiva	392
Referencias bibliográficas	399
ANEXOS	
Anexo 1: Cuestionario: Diagnóstico Rápido Bullying-Alumno (DIRABULL-A)	429
Anexo 2: Cartas de presentación	437
Anexo 3: Validación del cuestionario por el método : opinión de expertos	443

Índice de figuras

Figura N° 1: Causas de la conducta de maltrato. Santaella y Santaella (2007) (elaboración propia).	64
Figura N° 2: Actuaciones con la comunidad educativa (elaboración propia).	68
Figura N° 3: Modelo ecológico (elaboración propia).	73
Figura n° 4: El mediador (elaboración propia).	77
Figura N° 5: Clases de bullying (elaboración propia).	96
Figura N° 6. Los testigos: tipos (elaboración propia).	107
Figura N° 7. Semejanzas y diferencias entre bullying y cyberbullying (elaboración propia)	152
Figura N° 8 Tipos de acoso cibernético (elaboración propia).	161
Figura N° 9 Características del acosador cibernético (elaboración propia).	165
Figura N° 10. Obtención de la información a través de la evaluación (elaboración propia)	183
Figura N° 11: La convivencia en los centro (elaboración propia).	229
Figura N° 12: Los cambios en la adolescencia (elaboración propia).	258
Figura N° 13: Porcentaje de alumnos participantes en función del género que presentan.	305
Figura N° 14: Porcentaje de alumnos participantes en función de la localización del centro.	305
Figura N° 15: Porcentaje de alumnos participantes en función del curso en el que están matriculados.	306
Figura N° 16: Representación gráfica de la sedimentación de los autovalores en función de cada uno de los componentes expuestos, correspondientes al análisis factorial inicial.	320
Figura N° 17: % de respuesta al Factor N° I: CALE.	330
Figura N° 18: % de respuesta al Factor N° II: VAIC.	334
Figura N°19: % de respuesta al Factor N° III: CEC.	337
Figura N° 20: % de respuesta al Factor N° IV: ACSIB	340
Figura N° 21: % de respuesta al Factor N° V: IC	343
Figura N° 22: Representación gráfica de la sedimentación de los autovalores en función de cada uno de los componentes expuestos, correspondientes al segundo análisis factorial.	345

Índice de tablas

Tabla 1. <i>La convivencia escolar (elaboración propia)</i>	49
Tabla 2. <i>Actuaciones a desempeñar con la comunidad educativa según Santaella y Santaella (2007) (elaboración propia).</i>	71
Tabla 3. <i>Programas de prevención del acoso escolar (elaboración propia).</i>	74
Tabla 4. <i>Participantes del bullying. Avilés (2006) (elaboración propia).</i>	98
Tabla 5. <i>Diferencias sexuales en la investigación sobre el acoso escolar</i>	117
Tabla 6. <i>Instrumentos de evaluación del bullying. Garaigordobil (2011)</i>	191
Tabla 7. <i>Instrumentos de evaluación del ciberbullying. Garaigordobil (2011)</i>	193
Tabla 8. <i>Primer análisis factorial. Auto valores y porcentajes de varianza</i>	320
Tabla 9. <i>Matriz de componentes no rotados y rotados para los 38 ítems iniciales del cuestionario de nueva creación, diseñado para medir el acoso escolar.</i>	322
Tabla 10. <i>Porcentajes de varianza total explicada absoluta y acumulada, antes y después de la rotación de factores.</i>	323
Tabla 11. <i>Resultados finales derivados del análisis factorial realizado mediante los 38 ítems presentados inicialmente, con objeto de saturar los cinco componentes expuestos.</i>	325
Tabla 12. <i>Matriz de componentes rotados y comunalidades asociadas en el análisis factorial inicial.</i>	327
Tabla 13. <i>Ítems con saturación por debajo de .05 de comunalidad</i>	328
Tabla 14. <i>Factor N° 1 CALE. Análisis de frecuencias.</i>	329
Tabla 15. <i>Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° 1: CALE</i>	331
Tabla 16. <i>. Factor N° 2: (VAIC). Análisis de frecuencias</i>	332
Tabla 17. <i>Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° 2: VAIC</i>	335
Tabla 18. <i>Factor N° 3: (CEC). Análisis de frecuencias</i>	336
Tabla 19. <i>Análisis de los valores medios que forman el Factor N° 3: CEC.</i>	338
Tabla 20. <i>Factor N° 4 (ACSIB). Análisis de frecuencias</i>	339
Tabla 21. <i>Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° 4 ACSIB</i>	341
Tabla 22. <i>Factor N° 5: IC Análisis de frecuencias</i>	342
Tabla 23. <i>Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° 5: VAIC.</i>	343
Tabla 24. <i>Autovalores y porcentajes de varianza asociados a cada uno de los componentes expuestos, correspondientes al segundo análisis factorial</i>	345
Tabla 25. <i>Matriz de componentes no rotados y rotados para los 23 ítems finales del cuestionario</i>	346
Tabla 26. <i>Porcentajes de varianza total explicada absoluta y acumulada, antes y después de la rotación de factores.</i>	347
Tabla 27. <i>Resultados finales derivados del análisis factorial realizado mediante los 23 ítems</i>	348

Tabla 28. <i>Análisis de la distribución de los ítems por dimensión, según la fase de análisis.</i>	350
Tabla 29. <i>Análisis de los ítems por factor. Segundo Factorial.</i>	352
Tabla 30. Comparativa de los resultados de fiabilidad tras el primer análisis factorial	353
Tabla 31. <i>Estadísticos descriptivos para el factor CALE</i>	354
Tabla 32. Prueba t dimensión CALE	355
Tabla 33. <i>Prueba χ^2 factor CALE</i>	356
Tabla 34. <i>Estadísticos descriptivos para el factor VAIC</i>	357
Tabla 35. <i>Prueba t de análisis inferencial de diferencias significativas para la dimensión VAIC</i>	358
Tabla 36. <i>Prueba χ^2 para el análisis de diferencias significativas en los ítems que conforman el factor VAIC</i>	359
Tabla 37. <i>Tabla de contingencias en función de la localización. Mis compañeros del colegio me insultan</i>	360
Tabla 38. <i>Tabla de contingencias. Género. Mis compañeros del colegio me pegan</i>	361
Tabla 39. <i>Tabla de contingencia en función del curso. Los compañeros me han puesto motes que me ofenden</i>	362
Tabla 40. <i>Estadísticos descriptivos para el factor CEC</i>	363
Tabla 41. <i>Prueba t de análisis inferencial de diferencias significativas para la dimensión CEC</i>	364
Tabla 42. <i>Prueba χ^2 para análisis de diferencias significativas en los ítems que conforman el factor CEC</i>	365
Tabla 43. <i>Tabla de contingencia. Localización. Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales.</i>	365
Tabla 44. <i>Tablas de contingencia. Localización. Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red</i>	366
Tabla 45. <i>Estadísticos descriptivos para el factor ACSIB</i>	367
Tabla 46. <i>Prueba t de análisis inferencial de diferencias significativas para la dimensión ACSIB</i>	368
Tabla 47. <i>Prueba χ^2 para análisis de diferencias significativas en los ítems que conforman el factor ACSIB</i>	369
Tabla 48. <i>Matriz de contingencia. Género. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores</i>	369
Tabla 49. <i>Matriz de contingencia. Género. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres</i>	370
Tabla 50. <i>Matriz de contingencia. Género. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera</i>	371
Tabla 51. <i>Matriz de contingencias. Localización. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera del centro</i>	372
Tabla 52. Comparativa de estudios y resultados principales respecto al acoso escolar, entre algunas de las investigaciones más relevantes desarrolladas (a nivel nacional e internacional) y las aportaciones de la tesis de E.M.M. (elaboración propia).	384

LISTA DE ABREVIATURAS

ACSIB	Aspectos de Comunicación de la Situación Indeseada de bullying
AE	Acoso escolar
ANDAVE	Proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar
Art.	Artículo
AVE	Cuestionario de Autoevaluación de la Violencia Escolar
B.	Bullying
b.c.	Before computer
CAG	Comunidad Autónoma Gallega
CALE	Contexto Ambiental de Localización de espacios
CBQ	Cuestionario de Cyberbullying
CCB	Cuestionario de cyberbullying
CE	Constitución Española
CEC	Conducta específica de ciberbullying
CEPEIP	Cuestionario de evaluación violencia escolar en infantil/primaria
CIMEI	Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales
CMS	Course Management System
ConRed	Conocer, Construir y Convivir en el la Red
CGCC	Redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo
CONVES	Evaluación de la convivencia escolar
CPCE	Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar
CUVE-R	Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado
D.	Decreto
DEA	Diploma de Estudios Avanzados
DIRABULL-A	Diagnóstico Rápido del Bullying en los alumnos
DOG	Diario Oficial de Galicia
DT	Desviación típica
EAG	Estatuto de Autonomía de Galicia
Ed.	Edición
EGB	Educación General Básica
Ep.	Epígrafe
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FLOSS	Free, libre, Open Sourced Software

IC	Incidencia Contextual
INCIBE	Instituto Nacional de Tecnologías de la Ciberseguridad
IH	Índice de homogeneidad
INTECO	Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación de España
KMO	Test de Kaiser-Meyer-ofkin
L	Ley
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
MSA	Measures of Sampling Adequacy
M.Tec	Migrantes tecnológicos
Nº	Número
N	Muestra total
Na-neo-tecs	Nativos de las nuevas tecnologías
núm.	Números
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
p.	Página
pp.	Páginas
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos
PRECONCIMEI	Cuestionario sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales
RCBI	Inventario de Caber Bullying revisado
RD	Real Decreto
REBI	Inventario de Cyberbullying revisado
SAVE	Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar
SMS	Mensajes de texto
TIC	Tecnología de la Información y de la Comunicación
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
VAIC	Variables asociadas a la Incidencia Causal
VARIMAX	Varianza Máxima
Vol.	Volumen
Vols.	Volúmenes

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Conceptualización de términos

*“El hombre que ha cometido un error
y no lo corrige comete otro error mayor”*
Confucio

INTRODUCCIÓN

Afrontaremos este capítulo inicial, realizando una clarificación terminológica sobre distintos términos utilizados frecuentemente, a lo largo del desarrollo del presente estudio, tales como: violencia, agresividad, conflicto, convivencia y acoso escolar o bullying (en adelante expresado indistintamente por medio del vocablo: bullying, derivado de su acepción en lengua inglesa, dado lo extendido del uso del citado vocablo en nuestra sociedad actual).

De la misma manera, señalaremos distintas investigaciones y estudios realizados sobre el bullying y, las principales teorías explicativas, centrándonos en el análisis de la prevención, entendida ésta como la mejor herramienta disponible, para favorecer una buena convivencia en el aula.

Son muchas las definiciones que han delimitado el concepto de acoso escolar o bullying, aunque todas ellas, parten de la expresada inicialmente mediante la concepción de Olweus (1999), la cual, básicamente destaca el aspecto físico del ejercicio de la agresión, expresando textualmente que el acosado lo es “cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas intencionadas, que intentan infligir o infringen un mal o malestar”.

En la actualidad, para ofrecer un acercamiento adecuado a la conducta de bullying, se admite aquella que lo considera como una manera multiforme de ejercicio del maltrato entre iguales, en los contextos escolares. Unido a las clásicas formas de maltrato a través de las acciones verbales, físicas o sociales, en los últimos tiempos aparece con fuerza el maltrato causado desde los entornos virtuales, maltrato coloquialmente conocido con el nombre de ciberbullying y que, dada su relevante y actualizada importancia, analizaremos en el capítulo tres de la tesis.

Finalmente es preciso añadir que, para intentar erradicar el bullying de nuestra sociedad, no existe mejor herramienta que la implementación de distintas medidas preventivas, medidas basadas en criterios pedagógicos, de educación y de promoción de actitudes y valores, contrarios a las conductas agresivas, violentas y/o conflictivas, propias del acoso. Para ello, todos los participantes que conforman el conjunto de la comunidad educativa, tienen que verse implicados, puesto que, la prevención exige una aplicación multidisciplinar que abarca desde las programaciones, hasta la organización de los recursos del centro.

El acoso escolar y el ciberacoso son realidades que viven los niños y las niñas, que afecta y dañan a quienes las padecen, no pueden considerarse como juegos sino que se debe dar una respuesta de protección hacia las víctimas. Es importante que se tomen medidas desde edades tempranas para evitar que se establezcan dinámicas de relaciones basadas en el desequilibrio de poder.

1.1. Conceptos de agresividad, violencia, conflicto y convivencia escolar

Nuestra escuela debe ser compensadora, idea que comparten Rodríguez (2004), Barri y Serrano (2006) entre otros, es decir, debe suplir las carencias con las que sus alumnos acuden a ella, tanto en el plano afectivo como en el emocional o intelectual. En este sentido, se deben arbitrar las medidas necesarias para instaurar los valores socialmente aceptables a partir de los existentes en estos alumnos, analizando la situación en que fueron adquiridos, con el fin de compensar (si las hubiere) las carencias que se generaron en sus propios sistemas de valores.

En todos estos casos se hace necesaria, como indica Barri (2006), la implicación de las familias, que no siempre están en situación de poder intervenir adecuadamente, o bien, su propio sistema de valores tampoco es coincidente con el que tratamos de transmitir para una convivencia en sociedad, haciéndose muy difícil la intervención. Para poder hacer frente a este tipo de situaciones, resulta necesario poner en marcha, distintos programas de intervención social, encaminados a la búsqueda de una mejora en la calidad de vida de estas familias, promoviendo la educación en valores de las mismas, de modo que se sientan participen de un proceso de cambio personal y familiar, que permita a todos los miembros integrantes, valorar de forma positiva la satisfactoria integración en el tejido de su propio entorno social.

La Real Academia Española en su versión 2014, define la agresividad como la tendencia a actuar o a responder violentamente y la violencia como la acción violenta o contra el natural modo de proceder. Conflicto lo define como la coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. Analizaremos a continuación más sucintamente estos términos.

- **La agresividad**

Tal como indican Lorenzo (1992); Eibl-Eibstfedt, (1993) y Tobeña, (2001); citados en Sanmartín, (2004), desde su nacimiento, todo ser humano es portador de una cierta agresividad, al igual que es innato en él, el miedo o la tendencia sexual. Gracias a ella es capaz de satisfacer sus necesidades y preservar la especie, ya que cuando resulta necesario puede actuar a modo de mecanismo de defensa.

Sanmartín (2004) señala que los expertos diferencian entre agresividad y violencia. La agresividad supone una conducta guiada preferentemente por los instintos biológicos.

Para Sanmartín (2004) la violencia sería el producto de la interacción entre factores culturales y biológicos: el agresivo nace y el violento se hace.

La violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.), no altera su naturaleza dañina (p, 130).

La agresividad se constituye en un determinado tipo de conducta, la cual, no siempre tiene una causa externa que la provoque, motivo por el que resulta de complicada erradicación.

En este sentido y, en congruencia con las argumentaciones evolucionistas de perspectiva etológica, podemos aproximarnos al intento de esclarecimiento de la conducta agresiva, entendiéndola como una respuesta instintiva. Desde tal consideración y tal como exponen Carrasco y González (2006), “las teorías evolucionistas consideran que la agresividad es un producto natural consustancial al ser humano” (p. 15). De la misma manera y, consecuentemente con los presupuestos de las posturas etológicas (amparadas por eminentes autores como Tinbergen y Lorenzo), podemos concluir que:

Los etólogos interpretan el comportamiento agresivo, tanto animal como humano, dentro del proceso de selección natural, el cual evolucionó al servicio de diversas funciones, de ahí su carácter funcional. Dicho comportamiento descansa en adaptaciones filogenéticas de base fisiológica, que cambian de una especie a otra, como las secreciones hormonales, especialmente de testosterona, los impulsos nerviosos centrales y otras variables genéticas, como la selección de machos fuertes y sanos, idóneos para la reproducción y el cuidado de la prole. (p. 15).

Dicho esto, debemos diferenciar entre la agresividad desatada para defendernos y, sin más motivación que ésta, y por consiguiente, que es capaz de desencadenar mecanismos de inhibición de la misma una vez que se ha conseguido el objetivo y, por otro lado, la agresividad que no consigue desatar esos mecanismo y que se dedica a hacer daño sin más, lo que nos llevaría a hablar de violencia.

En esta misma línea, Fromm (1973) distingue entre dos aspectos diferentes de la agresividad:

1. La agresividad biológicamente adaptativa se encuentra al servicio de la vida. Se trata de un aspecto filogenéticamente programado, es común a todos los seres vivos y explica los mecanismos vitales de defensa, tales como la búsqueda adaptativa o el ataque o huida ante las amenazas
2. La agresión perversa que da origen a la crueldad, a la violencia y a la destructividad, y que por su naturaleza carece de intenciones biológicamente adaptativas.

Garaigordobil y Oñederra (2010) afirman que la agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero al contrario que la violencia que siempre es “no habitual”, a veces sí puede ser “natural”, cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa.

El concepto de agresión hace referencia a la conducta observable, en el que hay un componente biológico que predispone a la persona hacia la agresión pero no la condena a ejercerla; un componente contextual donde se genera y manifiesta las tensiones, frente a las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos y contextuales, que confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva, potenciando su prevención e intervención y negando la inevitabilidad de dicha respuesta.

- **La violencia**

La OMS en el resumen de su informe mundial sobre Violencia y Salud pública, define la violencia como “el uso deliberado de fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS 2002:15), en la que el rasgo fundamental y definitorio es la intencionalidad de causar daño.

La violencia no es un comportamiento natural, es una conducta aprendida mediante la socialización. La violencia es sólo una de las posibles respuestas a un conflicto.

Investigadores del aspecto fundamental de la agresión y/o violencia que se vive como característica del fenómeno de bullying o acoso escolar, tales como Santaella (2007), en la misma línea que las opiniones de autores relevantes en este campo, tales como:

Berkowitz, (1993); Olweus, (2007) & Sanmartín, (2007) afirman que la violencia es un comportamiento hostil y deliberado, que supone una intención, acción u omisión de imponer nuestra voluntad sobre otro u otros. Puede provocar daños físicos o psicológicos sobre quien actúa y suele ir asociada con la agresión de cualquier índole; física, verbal, emocional... Es una posible definición de violencia que nos hace reconocer esta conducta tan extendida en la actualidad en nuestra sociedad y tan estudiada por diferentes autores (p. 20).

Sin embargo, el mismo Santaella (2007), destacando el concepto de deliberación como elemento fundamental de la manifestación de este tipo de conductas agresivas, relaciona distintas posibilidades de concreción para la violencia, añadiendo que:

La violencia es deliberada (y derivada) de la fuerza o del poder para provocar a otro daño físico o moral. La violencia puede ser de diferentes tipos, dependiendo del criterio que utilicemos para conceptualizarla. Así, atendiendo a su modo de concretarse, nos podemos referir a la violencia directa (abuso de autoridad, peleas...) o indirecta (inducir a otros a despreciar a un tercero, por ejemplo), física (a través de golpes, patadas...), verbal (a través de la palabra), psicológica (afectando a la personalidad del sujeto, a su yo interno), social (cuando trata de aislar, menospreciar); atendiendo a la persona, la violencia puede ser interna (cuando uno está a disgusto consigo mismo) o externa (cuando se manifiesta sobre otro), si nos fijamos en el colectivo que la sufre podemos hablar de violencia juvenil, en forma de vandalismo (p. 20).

Por otra parte y, en relación al concepto de violencia, podemos expresar, en consonancia con lo señalado por Rodicio e Iglesias (2011) que:

Para poder describir adecuadamente el concepto de la violencia, resultaría necesario contar con un concepto con mil caras y con un denominador común que no es otro que, la falta de control que uno tiene sobre sí mismo, de ahí la dificultad para controlarla si no es a través de una intervención que vaya de lo particular a lo general. A esto hay que añadir como señala Girard (1983) que, *“hay que reconocer a la violencia un carácter mimético de tal intensidad que la violencia no puede morir por sí misma una vez que se ha instalado en la comunidad. Para escapar a ese círculo sería preciso liquidar el terrible atraso de la violencia que hipoteca el futuro, sería preciso privar a los hombres de todos los modelos de violencia que o cesan de multiplicarse y de engendrar nuevas limitaciones”* (p. 120).

- **El conflicto**

Santaella (2007) señala que los conflictos forman parte de nuestra vida y, son necesarios para avanzar. Son consustanciales a las relaciones humanas, ineludibles y positivas. Sólo por medio del conflicto con personas o instituciones, podemos avanzar hacia relaciones mejores y, por ello, podemos señalar que el conflicto acaba convirtiéndose en una palanca de transformación social. Además, gracias a ellos aprendemos a resolver los conflictos futuros y así podemos relacionarnos con los demás de manera serena y armónica. Siempre que resolvemos un conflicto, nos estamos preparando para afrontar el futuro con mayor garantía de concordia y bienestar

Si vemos el conflicto como algo negativo, asegura Santaella (2007), es porque nos genera un problema y sobre todo porque no hemos sido enseñados desde pequeños a resolverlos. Por ello, una de las tareas básicas de cualquier educador es adiestrar a sus educandos a analizar conflictos y a descubrir su complejidad para resolverlos con mayor facilidad, y a encontrar soluciones a cada uno que se presente, sin tener que recurrir a la violencia, y sin necesidad de destruir a la otra parte.

Rodicio e Iglesias (2011) aseguran que el conflicto es aquella situación que se produce cuando dos o más partes se sienten en oposición. Como tal es un proceso interpersonal que surge del desacuerdo entre dos o más personas.

El conflicto puede ser: intrapersonal o interpersonal. El conflicto intrapersonal es aquel que surge del interior del propio sujeto como resultado de la adopción de roles contrapuestos. Por su parte, el conflicto interpersonal es aquel que se genera en la interacción con otros al producirse o sentir que se produce un ataque de uno o varios contra otro. Ese ataque suele ser a la identidad o autoestima por lo que afecta profundamente a las emociones de una persona. En otros casos los conflictos son producto de deficiencias comunicativas o diferencias de percepción acerca de algo o alguien.

- **La convivencia escolar**

Hasta ahora la convivencia se entendía como un medio cuyo objetivo era el de crear un ambiente educativo adecuado para el aprendizaje de los alumnos, pero ahora se entiende como una finalidad esencial del sistema educativo, por lo que se tiene que trabajar durante todo el tiempo que el alumno y la alumna esté en el Centro.

Tabla 1

La convivencia escolar. (Elaboración propia)

CONVIVENCIA	ANTES	Ambiente educativo adecuado de aprendizaje de los alumnos/as
	AHORA	<p>Finalidad de la educación Legislada por las comunidades Agentes responsables de la convivencia escolar (D.8/2015 desarrolla L.4/2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad educativa • Consejo escolar • Comisión de convivencia • Claustro de profesores • Equipo directivo • Órganos de Coordinación docente • Consejo para la convivencia escolar (C.A.G)

Tal y como se describe en el Diario Oficial de Galicia (DOG N° 17 del pasado 27 de enero de 2015), el apartado II del preámbulo del DECRETO 8/2015, del 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar, señala como punto de partida argumental, aquel que establece la consideración que entiende la convivencia escolar como la:

Capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa. Tiene un enfoque formativo, al tratarse de un aprendizaje enmarcado en objetivos fundamentales y transversales y, por una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa (p. 3885).

A lo largo del Capítulo I del Título II, del citado Decreto 8/2015, del 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar (DOG N° 17 de 27 de enero), se recogen los diferentes agentes responsables de la convivencia escolar, así como sus responsabilidades:

- La comunidad educativa (art. 4, DECRETO 8/2015)
La comunidad educativa, en su conjunto, es responsable de la convivencia escolar y por lo tanto participa en la elaboración, desarrollo, control del cumplimiento y evaluación del Plan de convivencia.
- Consejo Escolar (art.5, DECRETO 8/2015)
El Consejo de convivencia escolar de la Comunidad Autónoma de Galicia, será el órgano de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa, en lo que se refiere a la convivencia escolar.
- La Comisión de convivencia.(art. 6, DECRETO 8/2015)
Se potenciará la labor de la Comisión de convivencia del centro educativo, creada en el seno del Consejo Escolar, como órgano responsable de la convivencia en el centro educativo y con integrantes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
- El Claustro de profesores. (art. 7, DECRETO 8/2015)
El claustro de profesores, realizará propuestas para la elaboración del plan de convivencia, especialmente en lo referido a las normas de convivencia y actuación de carácter educativo, relacionadas con la resolución pacífica de los conflictos. Además participará en la evaluación periódica de convivencia, incidiendo especialmente en el desarrollo del Plan.

- El equipo directivo. (art. 8, DECRETO 8/2015)
El equipo directivo del centro, en conjunto y de manera individual a la persona que ejerza la dirección del centro y a la persona que ejerza la jefatura de estudios del centro.
- Órganos de coordinación docente. (art. 9, DECRETO 8/2015).
- Consejo para la convivencia escolar de la Comunidad Autónoma de Galicia. (art. 10, DECRETO 8/2015).

1.2. El bullying o acoso escolar

En España y otros países, se ha difundido el término sajón bullying cuya traducción literal al español sería intimidación o como mucho, maltrato.

La primera referencia que se hizo respecto al acoso entre iguales en la escuela la realizó el psiquiatra sueco Heinemann (1969), definiéndolo como la agresión de un grupo de alumnos/as contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo.

El término fue empleado y popularizado por el que quizá debe considerarse precursor de los estudios sistemáticos sobre esta manifestación de la violencia escolar, el noruego Dan Olweus.

El bullying lo define Olweus (1993) como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posición de las que difícilmente pueden superar por sus propios medios”.

En un trabajo posterior Olweus (1999) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos y considera como acción negativa toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada.”

Otros formas utilizados para expresar el significado de bullying, son los definido por Rodríguez (2004), señala que el término bullying, sirve para explicar un proceso de abuso e intimidación sistemática, idea que comparte Barri (2006), cuando sitúa tal conducta de un niño/a hacia otro/a que no tiene posibilidad de defenderse, resultando que dicha imposibilidad de la víctima puede deberse a que está acostumbrada a ocupar ese lugar de desventaja en su familia, o bien porque se siente incapaz de enfrentarse al poder de aquel compañero/a que ejerce la conducta de bullying.

Una definición más concisa, de Barri (2006), es aquella que señala el “bullying como un acoso sistemático que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno o varios acosados a una o varias víctimas” (p. 189).

Así mismo, Avilés (2006), para atender a la definición del concepto de bullying, señala que:

El maltrato entre iguales o bullying delimitándolo como lo que queremos decir (contenido) cuando nos referimos a él o identificar y señalar los términos (contenido) que nos sirven para ello. Si utilizamos su origen literal, el anglicismo bully hace referencia al término castellano matón y las acciones propias de quienes ejercen el matonismo.

El bullying es la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal (p. 82).

En el informe del defensor del pueblo (2007), aparece la nueva consideración social y cultural del bullying, la cual se refleja asimismo en su inclusión en el ámbito de la legislación educativa con referencia a las víctimas del fenómeno.

Revisando la literatura científica sobre este ámbito de estudio, Avilés (2003); Benítez y Justicia (2006); Cerezo (1998); Díaz-Aguado (2004); Piñuel y Oñate (2005); señalan que se puede apreciar que el abanico de definiciones es amplio y existen importantes puntos en común, aunque también matices de importancia.

Podemos afirmar, que el acoso escolar o bullying es una conducta agresiva intencional donde el agresor actúa con deseo o intención de dominar y de ejercer control sobre otra persona.

Así, según lo expuesto por los anteriores autores, podemos encontrar como criterios definitorios para definir y entender que determinada conducta se constituye en acoso escolar o bullying, aquellos que convergen con:

- Es una conducta habitual, persistente y sistemática: generalmente la agresión intimidatoria comienza con actos aislados como burlas o insultos y progresivamente se produce una escala en el grado y diversidad de conductas hasta llegar a formas muy complejas y dañinas.
- Conlleva un desequilibrio de fuerzas entre los participantes: se produce en una relación desequilibrada, asimétrica y desigual tanto en el poder o fuerza física como psicológica, además en la capacidad de respuesta ya que la víctima se percibe más débil. A veces, el desequilibrio se debe fundamentalmente a que el maltrato se perpetra por un grupo hacia una única víctima.
- Generalmente permanece secreta, oculta, no conocida para los demás: aunque no es un criterio definitorio, generalmente hay cierto grado de privacidad y secreto ante estas conductas.

Sin embargo, si atendemos a lo expuesto por especialistas como Ovejero, Smith y Yubero (2013):

....en España no contamos con una palabra que denote de forma exacta el significado del término bullying, lo que ha favorecido que se usen diferentes nombres que configuran un crisol semántico. Desde los inicios resultó problemática la traducción del término, ya que, en la lengua española contamos con muchos vocablos que refieren comportamientos diferentes pero similares que podrían incluirse dentro de la categoría bullying, como, por ejemplo, abuso, maltrato, meterse con, violencia, prepotencia.. De todas ellas aquí se elegiría preferentemente la de maltrato entre iguales y también, aunque con menos frecuencia, la de acoso escolar (p. 17).

Garaigordobil (2014), define el bullying como una forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores con mayor poder y con intencionalidad de causar dolor, acosan y someten reiteradamente a otro compañero.

Reyzábal y Sanz (2014) señalan una interesante distinción de conceptos muy relacionados entre sí y que no conviene confundir:

- La conducta agresiva constituye una estrategia de resolución de problemas interpersonales basada en el ataque.
- La agresión implica un ataque de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, valorado negativamente por el entorno.
- La conducta agresiva antisocial alude a aquella que no se ajusta a las normas y que tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo.
- La violencia escolar abarca las agresiones, de mayor o menor intensidad y gravedad, que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia una persona, propiedad y/u objetos personales.

En el artículo 33.2 del Decreto 8/2015 se recoge una definición de acoso escolar en los siguientes términos:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 28 de la Ley 4/2011, del 30 de junio, se considera acoso escolar cualquiera forma de vejación o de malos tratos continuados en el tiempo de un alumno o alumna por otros u otras hacia ellos, ya sea de carácter verbal, físico o psicológico, incluyendo el aislamiento o vacío social, con independencia del lugar donde se produzca. Tendrán la misma consideración las conductas realizadas a través de los medios electrónicos, telemáticos o tecnológicos que tengan causa en una relación que surja en el ámbito escolar. El acoso escolar tendrá la consideración de conducta gravemente perjudicial para la convivencia (...)

Analizando las distintas definiciones citadas, podemos concluir que, el acoso escolar o bullying es la violencia (física, verbal, psicológica, o social) que sucede entre los alumnos, en los centros educativos. Está basada en una relación de poder que se caracteriza por una dominación y una sumisión entre una persona que acosa y otra que es el acosado.

1.2.1. Investigaciones y estudios realizados sobre el bullying

El Acoso escolar o bullying ha sido ampliamente estudiado en la Unión Europea, en Estados Unidos, en Canadá, en Japón y en Australia.

Durante el periodo 1990-1998, el equipo de Ortega desarrolla tres estudios sobre maltrato escolar amparados por la Universidad de Sevilla, estudios que desde un enfoque globalizador, conducen al desarrollo de distintos programas anti-violencia, tales como el programa SAVE, por medio del que, tal como asegura la propia Ortega (2000) “se intenta unir la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos, la innovación educativa y la formación permanente del profesorado” (p. 52).

La oficina del Defensor del Pueblo situada en Madrid (con apoyo del Comité español de UNICEF) elaboró un Informe sobre Violencia Escolar (1999) realizando un estudio epidemiológico mediante una revisión de investigaciones, centradas en la incidencia del maltrato entre escolares, así como en las consiguientes actuaciones educativas realizadas. De la misma manera, el informe permitió un análisis del marco jurídico de la violencia contra los menores en España y en el resto de Europa.

Como dicen Ortega y Mora-Merchán (2000) es evidente que los cambios sociales han aumentado la visibilidad de la violencia en la escuela, fomentando su investigación.

Así mismo, Serrano e Ibarra (2005), al amparo del Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia, con el objetivo fundamental de intentar identificar el punto en que se encontraba la violencia escolar en dicho contexto y momento, desarrollan un Informe sobre la Violencia entre compañeros en la escuela, cuyos resultados principales aseguraban que:

- 1º) El 75% de escolares consultados entre 12 y 16 años presenció algún episodio de violencia escolar.
- 2º) El 15% de los citados escolares fue víctima de violencia escolar en general.
- 3º) El 3% de los citados alumnos padeció acoso escolar en particular.
- 5º) El 8% de los citados alumnos resultan ser agresores, principalmente de sexo masculino.¹

En el mismo sentido y, atendiendo al territorio nacional, podemos expresar con Rabazo y Moreno (2006) que: “En cuanto a los estudios realizados en España, el primer trabajo sobre violencia por abuso entre iguales fue en Madrid (Fernández y Quevedo 1991; Viera; Fernández y Quevedo 1989)” (p. 429).

¹ Fuente: Informe Violencia entre Compañeros de Escuela. España. (Serrano e Iborra. 2005).

Por otra parte, Avilés (2006), en referencia al Informe Cisneros, señala la existencia de cinco **fases** en el desarrollo del acoso escolar o bullying, fases que siguen una secuencia típica:

- Fase I: Incidentes críticos o desencadenamiento del proceso por el instigador.
- Fase II: Acoso y estigmatización escolar, social y familiar: la generación del chivo expiatorio.
- Fase III: Latencia y aprendizaje de la indefensión psicológica.
- Fase IV: Manifestaciones psicológicas y psicósomáticas graves.
- Fase V: Expulsión o autoexclusión escolar y social de la víctima y cronificación del daño (victimización a largo plazo) o resolución y protección del niño/a (superación del daño).

Posteriormente, la misma oficina del Defensor del Pueblo (2007), realiza un nuevo Informe sobre Violencia Escolar, marcándose como principal objetivo la determinación de la magnitud del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En dicho sentido, atendiendo a los principales estudios realizados, podemos exponer con Sánchez (2009) la siguiente cronología introductoria:

Durante los años ochenta las principales investigaciones se realizaron en el Reino Unido e Irlanda y, a comienzos de los noventa, fueron más numerosas en Alemania y Holanda. También realizaron estudios en países mediterráneos como en España, Italia y Portugal. En Francia la violencia escolar, se estudiaba en el contexto de la violencia juvenil y con medidas de intervención más generales y, por tanto, en el marco educativo. (p. 160)

Ha sido en Europa, concretamente en la región Escandinava, donde se definió por primera vez y se realizaron los primeros estudios sobre la incidencia del bullying, así mismo, se crearon distintos programas de intervención.

Por otra parte, Sánchez (2009) menciona la interesante aportación de Oñate y Piñuel, quienes, el pasado 2006, mediante la elaboración y desarrollo del Informe Cisneros sobre Violencia y Acoso Escolar en España, donde se analizan las respuestas de cinco millones de alumnos/as, encuentran:

- Uno de cada cuatro niños españoles sufren acoso.
- 500.000 niños lo padecen de forma intensa.
- 2.5 millones de niños/as sufrían bullying en la Educación Primaria (E.P.).

- 1.8 millones de alumnos sufrían bullying en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).
- 0.6 millones de alumnos sufrían bullying en Bachillerato.
- Concretamente, en lo que concierne a la comunidad autónoma de Galicia, de los cinco millones de alumnos/as encuestados, 263.519 sufrieron bullying, de los cuales 123.307 eran de Educación Primaria (E.P.), 101.423 eran de Educación Secundaria (E.S.O.) y 38.789 se encontraban realizando bachillerato.
- Atendiendo a las estadísticas de las distintas comunidades, la mayor existencia de bullying se encuentra en la Comunidad Valenciana (513.036 casos), mientras que la menor incidencia de bullying se encontró en Ceuta (10.947 casos) y en La Rioja (30.704 alumnos/as que padecieron el bullying).

Podemos afirmar, siguiendo, Gómez, A.; Gala, F.J.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.T. Lupiani, S.; y Barreto, M.C. (2007), que la investigación más completa realizada en España es la presentada por Oñate y Piñuel en el Informe Cisneros X. Para realizar esta investigación se pasaron el cuestionario AVE (Cuestionario de Autoevaluación de la Violencia escolar a 24.990 alumnos entre 7 y 18 años pertenecientes a 14 comunidades autónomas. Los resultados de estos estudios varían en función de los criterios utilizados. Por ejemplo, Ortega y Mora-Merchán hablan del 19,4% de agresores pero reduce esa cifra al 1,4% al utilizar como criterio el haber cometido agresiones al menos una vez por semana durante el último trimestre.

Se conocen algunos datos de la magnitud del acoso escolar como un problema a nivel mundial (OMS, 2003; Moreno & Torrego, 1999; Defensor del Pueblo, 2002; Smith, 2003), América Latina no cuenta con abundantes investigaciones de corte nacional donde la violencia escolar sea abordada como objeto de estudio. Sin embargo existen esfuerzos valiosos en la región (Alterman & Flogino, 2005; Onneto, 2005; Abramovay, 2005 a y b; Sús, 2005; Uanini, 2005; Blaya & Baudrit, 2005; Ortega et al. 2005; Maldonado, 2005; Dussel, 2005) incluyendo a México, donde también el interés y los estudios son cada vez mayores (Furlan, Ramos & Lara, 2004; Fierro, 2005; Prieto, 2005; Saucedo, 2004 & 2005; Chagas, 2005; Vázquez, 2005; Gómez, 2005; Pasillas, 2005; Tello, 2005; Velázquez, 2005; Castillo & Pacheco, 2008; Muñoz, 2008; Valadez & Martin, 2008; Garza et al. 2008. Citado en Barragán et al. 2010), entre otros.

Una vez analizadas las investigaciones y estudios realizados sobre el bullying pasaremos a analizar las teorías explicativas sobre el fenómeno del bullying. Veremos que existen muchas teorías que pretenden explicar el por qué ocurre el bullying por lo que nos centraremos en las causas del mismo.

1.2.2. Teorías explicativas sobre el acoso escolar o bullying

Las teorías explicativas sobre el origen de la conducta violenta/agresiva en el ser humano pretenden tratar de explicar el comportamiento violento. A continuación presentamos las principales teorías, desde las más clásicas a las más recientes.

En este apartado Sánchez (2009), cita una serie de teorías que han tenido mayor trascendencia en la explicación de la conducta antisocial y que, en mayor o menor medida, tienen importancia para la comprensión de los modelos de intervención existentes. Dentro de las teorías clásicas que han intentado explicar la delincuencia están las teorías psico-biológicas, teorías del aprendizaje, teorías del desarrollo cognitivo-social o moral, Teorías sociológicas y Teorías integradoras.

Las teorías psico-biológicas explican la conducta antisocial como aquella que está en función de anomalías o disfunciones orgánicas, en la creencia de que son los factores internos al individuo los que concurren en algunas personas, y les llevan a una predisposición congénita para la comisión de la delincuencia. (Pérez, J. 1984)

La teoría de la conducta antisocial de Eysenck (1976), es una de las más destacables dentro de la concepción psico-biológica, y se basa en la teoría de la personalidad. Relaciona la conducta antisocial con los rasgos de personalidad, así un alto nivel en los rasgos de psicoticismo, extraversión y neuroticismo, complica el proceso normal de socialización.

En las teorías del aprendizaje, señala Sánchez (2009), se explican que el comportamiento delictivo como una conducta aprendida, pudiéndose basar en el condicionamiento clásico, el operante o el aprendizaje vicario.

Dentro de las teorías cognitivo sociales, Piaget, ya en 1932, afirma que los niños comienzan a aprender las reglas morales de los adultos, pasando por un período de egocentrismo, para después pasar por la etapa del realismo moral y el relativismo moral. El desarrollo inadecuado en la etapa del relativismo moral, implica una perturbación en el proceso de socialización que conlleva la conducta delictiva.

Dentro de las teorías sociológicas, la teoría del aprendizaje social es considerada en la actualidad la explicación más completa de la conducta delictiva. Akers (2006) considera que el aprendizaje del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos interrelacionados, que son la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivos, la adquisición por el individuo de definiciones favorables al delito, el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos y la imitación de modelos pro-delictivos.

Las teorías anteriores, biológicas, psicológicas y sociales, no han conseguido explicar de manera satisfactoria la conducta antisocial en los jóvenes. Según Farrington (1986) los delitos tienen lugar a través de procesos de interacción entre el individuo y el ambiente.

Dentro de los modelos teóricos, Sánchez (2009) señala que a nivel psicológico, se puede dar una explicación causal de un suceso de acoso escolar. El hecho de que un agresor inicie un proceso de acoso contra otro compañero se deberá a causas diversas. Puede tratarse de una persona violenta, por vivir en un contexto familiar en el que estén presentes modelos de violencia. También, la propia sociedad puede hacer que el agresor se comporte de forma violenta, pues aprecia que en ella puede encontrar mejores oportunidades si actúa así. Desde el punto de la psicología evolutiva, se puede explicar el origen de este comportamiento agresivo por medio de una serie de modelos explicativos como pueden ser, el modelo psicoanalítico, el modelo teórico-descriptivo de la frustración, el modelo conductista social, el modelo etológico, el modelo cognitivo y el modelo vigorskiano o psicología sociocultural. (p.109).

Albaladejo, N. (2011) postula que las teorías más clásicas que explican las diferencias individuales en los modelos de comportamiento violento, destacan las teorías activas e innatas y la teoría de la frustración agresión.

Las teorías activas e innatas suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos del individuo. Las principales son: la teoría genética, la teoría psicoanalítica, la teoría etológica y la teoría de la personalidad.

La teoría genética sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos o de procesos bioquímicos y hormonales que tienen lugar en el organismo del ser humano.

La teoría psicoanalítica sostiene que las agresiones son el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que el individuo es incapaz de exteriorizar.

La teoría etológica asume que los seres humanos, al igual que el resto de las especies animales, poseen un impulso agresivo innato que debe ser periódicamente descargado o liberado por medio de estímulos específicos sin ningún tipo de aprendizaje previo. Considera que la agresividad se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie, teniendo como finalidad la supervivencia del individuo y de la propia especie.

La teoría de la personalidad considera que determinados rasgos de personalidad explican o aumentan la probabilidad de que el ser humano se implique en conductas agresivas, fundamentando el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la falta de autocontrol.

Albaladejo, N. (2011) señala otra teoría que explica la violencia y que se denomina teoría de la frustración. Esta teoría propuesta por Dollard et al. (1939) considera que todo comportamiento agresivo es consecuencia de una frustración que produce agresión, y cuando más frustrado esté el sujeto más agresivo se vuelve, dándose una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión.

A partir de los supuestos de la teoría de la frustración, Berkowitz (1962) propuso la teoría de la señal-activación, considerando que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. Además introduce un nuevo concepto que se encontraría entre la frustración y la agresión, afirmando que la frustración provoca ira, la cual activa al organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación del individuo.

En cuanto a las teorías o modelos reactivas o ambientalistas pretenden explicar las diferencias individuales en el comportamiento violento, cómo se adquiere y desarrolla la violencia para tratar cómo se puede reducir y prevenir. Dentro de ellas podemos destacar la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico, teoría del aprendizaje por condicionamiento operante y teoría del aprendizaje social.

En la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico, la agresión puede aprenderse por asociación o condicionamiento clásico, cuando un estímulo neutro se asocia a otro que provoca agresión intrínsecamente. Esta teoría defiende que la frustración, la ira y los sentimientos negativos, cuando interactúan con estímulos condicionados a la agresión, refuerzan la violencia.

En la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante, la agresión se aprende de forma operante mediante las contingencias de la conducta (condicionamiento operante). Cuando la conducta agresiva es castigada, ésta tiende a inhibirse, mientras que cuando es recompensada de distintos modos (alabanzas, recompensa, omisión...) estas conductas aumentarán su probabilidad de aparición.

La teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura y Walters (1963), se centra tanto en las influencias ambientales como en las cognitivas y autoregulativas, considerando que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación, así como de las experiencias directas que pueden llevar a la violencia. Así, la perspectiva del aprendizaje social explica que el comportamiento agresivo se adquiere por factores biológicos, experiencia directa y/o aprendizaje observacional.

En esta línea, se sostiene que la imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad, afirmando que la conducta agresiva está controlada o regulada por sus consecuencias y destacando tres formas de control del reforzamiento: reforzamiento externo vicario, reforzamiento vicario y el auto reforzamiento o consecuencias autoimpuestas.

La teoría de la interacción social, subraya entre las características personales del ser humano y las circunstancias del contexto social que le rodea, concediendo mayor relevancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos al individuo, destacando el carácter bidireccional de la interacción.

La teoría sociológica, interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad, concediendo gran importancia a los valores predominantes en la sociedad, así como considera que en algunas sociedades la agresión tiene un valor positivo, siendo esta tolerancia favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en el ser humano, como son los medios de comunicación.

Los modelos socio-cognitivos, pretenden explicar la adquisición, mantenimiento, cambios en el desarrollo, y control y prevención de la violencia a través de los factores cognitivos, los cuales son adquiridos a través del aprendizaje y el desarrollo, que contribuyen a la percepción e interpretación de experiencias sociales que conducen a la violencia e interviniendo o mediando una respuesta individual violenta como respuesta a determinadas experiencias sociales como señala Pepler y Slaby, (1994).

Básicamente el modelo socio-cognitivo propone que los patrones de violencia están altamente gobernados por procesos cognitivos específicos y por mecanismos de procesamiento de la información social que el sujeto activa cuando entra en interacción con el medio ambiente.

En la perspectiva de la psicopatología evolutiva siguiendo los postulados de Cichetti y Cohen (1995), afirma que el desarrollo se concibe como una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica, y a partir del cual se adquieren niveles de competencia social, emocional y cognitiva progresivamente más complejos. De esta manera, las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva y una inadecuada solución de las tareas críticas, obstaculizan el desarrollo de las siguientes, considerándose como una condición de riesgo, ya que aumenta la vulnerabilidad del niño/a.

El modelo ecológico de Brofenbrenner (1987) se basó en las teorías de Lewis sobre los territorios topológicos y en las expuestas por Piaget. Esta teoría contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Díaz-Aguado (2004,2006) apunta que en cada uno de estos espacios interactivos existen factores de riesgo.

El modelo ecológico del desarrollo representa un marco teórico para el estudio de la violencia escolar entre iguales, debido a que comprende los entornos en los que se desenvuelve el escolar. Estos escenarios contribuyen al desarrollo de la conducta prosocial del individuo, si éstos son positivos. (Citado en Albadalejo 2011)

Por otra parte, en cuanto al por qué surge el acoso escolar, son muchas y diversas las teorías que se han esgrimido para explicar el por qué, como hemos visto. En general, las causas de estas situaciones hay que buscarlas en la educación familiar, en la aceptación de la violencia que promueve actualmente nuestra sociedad, en la falta de compromiso de las autoridades académicas por encarar el problema y/o en la falta de estrategias con que cuentan los centros para hacer frente a esta situación.

En este sentido, tal como refieren Santaella y Santaella (2007), expresamos que:

Incluso nuestros poderes públicos, tanto el poder legislativo, como el ejecutivo o el judicial, son los primeros que nos muestran una enorme violencia verbal contra el adversario político, sin permitir el diálogo ni el acuerdo en sus actuaciones. Estos espectáculos, tan frecuentes y tan expandidos a través de los medios de comunicación, son un mal de fondo que tiene su incidencia sobre el comportamiento general de la sociedad y de los jóvenes de hoy (p, 75).

Siguiendo con Santaella y Santaella (2007), se señalan las posibles causas que pudieran acabar generando la conducta de maltrato, entre las que citamos las siguientes:

A) Causas PERSONALES

Aquel tipo de alumnos/as que presentan un perfil donde destacan variables psicoemocionales como la impulsividad, la falta de empatía y/o el déficit de estrategias para el autocontrol, entre otras, suelen resultar alumnos/as causantes de conflicto en las aulas, tanto respecto a las relaciones profesor-alumno, como respecto al rechazo suscitado en los demás compañeros de clase.

De esta manera, pudiera suceder que:

Esto explicaría que lo que induce a la violencia a muchos de ellos, es el sentirse poco aceptados en la escuela y en el entorno social en el que se desenvuelven, por lo que la mejor medida que la escuela puede tomar con ellos, es aplicar programas de lucha contra la exclusión, e incluirlos en grupos donde haya alumnos maduros y responsables, alejándolos de los violentos (p. 75).

B) Causas FAMILIARES

Probablemente se erijan en el tipo de causas que resulten más determinantes. En este sentido, sucede que en un número considerable de familias, el control de los progenitores adultos cede, perdiendo la autoridad con sus hijos, al facilitar y potenciar que los menores se conviertan en los “reyes de la casa”, ya que los padres, al disponer de poco tiempo para compartir con ellos, intentan sustituir la escasez de tiempo, con una gran presencia de distintos objetos materiales; inhibiéndose de educar (en el más amplio sentido de la palabra) a los hijos que tienen a su cargo, al tiempo que, impidiendo al profesorado que ejerza la necesaria autoridad para facilitar el citado proceso educativo.

En este sentido, en España se constata falta de sintonía entre la vida laboral y la vida familiar, lo cual causa que los padres apenas puedan disponer de tiempo para poder dedicar a sus hijos. Sería necesario compatibilizar ambas actividades, si realmente queremos atender a las necesidades educativas de los jóvenes.

A continuación se analizan diferentes teorías explicativas, en relación a las causas familiares que pueden contribuir a las conductas violentas de los alumnos en las aulas:

- **Teoría del apego**

La crueldad y la falta de compasión del violento se explica, según esta teoría, por la falta de afecto que esta persona tuvo en su infancia, bien porque careció de padres, bien porque no le dedicaron el tiempo necesario y, sobre todo, porque no le dieron el cariño que todo ser humano precisa. No olvidemos que el cariño se enseña y se transmite, como se enseña y se transmite la actitud ante la vida o la concepción del mundo.

- **Aprendizaje vicario**

El niño que crece en una familia donde impera la violencia, la falta de respeto, la descalificación permanente y la degradación sistemática del otro, terminará actuando con iguales parámetros que él ha conocido en su mundo.

- **Deformaciones educativas**

Si la educación recibida por un niño adolece de excesiva dureza, o de laxitud o de incoherencia, por parte de los educadores, estos niños no habrán asimilado un patrón o modelo claro de comportamiento y, terminarán actuando caprichosamente, movidos por impulsos pasionales o emotivos, sin ningún control de la razón.

C) Causas SOCIALES

Según estas teorías, la violencia que surge en nuestros centros se explica porque reproduce el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos, así como de la sociedad en general, la cual está formando a los alumnos en valores inadecuados tales como la violencia, la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el excesivo interés hacia el dinero, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico, la intolerancia y la falta de respeto hacia el diferente.

Al amparo de teorías de esta naturaleza, autores como los ya mencionados Santaella y Santaella (2007), presentan y analizan distintos tipos de violencia:

- **Violencia estructural**

Derivada de la organización social y económica, presente en el conjunto de nuestra sociedad, donde priman los poderosos, los violentos y los agresivos y, donde (en no pocas ocasiones) son destruidos los débiles, los pobres y los que exponen y defienden planteamientos éticos prosociales. Los alumnos asumen esa violencia como natural y la filtran en las aulas.

- **Violencia presente en los medios de comunicación**

Las conductas violentas que los jóvenes y niños ven diariamente en la televisión y en el cine, están influyendo enormemente sobre sus conductas, en los distintos roles sociales que desarrollan, entre ellos, cuando están en el contexto educativo.

Esto nos obliga a proteger, especialmente a los miembros más jóvenes de nuestras sociedades, de programas destructivos (cargados de violencia y de ausencia de valores de forma gratuita) y de empezar a utilizar la televisión con una finalidad educativa.

D) RELACIONES ENTRE IGUALES

Si esta relación se basa en la competitividad y no se cultiva la cooperación, puede provocarse la agresión en lugar de la empatía y la resolución armónica de problemas. Así, la adaptación social y emocional de un niño depende de su relación con los compañeros, y sabemos que si un alumno es rechazado por sus compañeros, sobre todo a partir de los ocho años, esto puede desembocar en graves problemas posteriores como violencia, absentismo escolar, falta de rendimiento, abandono, delincuencia, necesidad de demanda psíquica, e incluso puede llegar al suicidio. De ahí la importancia que los compañeros de clase tienen en un niño, en su autoestima, en su aceptación personal y en su desarrollo intelectual, afectivo y emocional.

E) LOS CENTROS

Para finalizar, siguiendo con Santaella y Santaella (2007) se considera que, la organización y estructuración de cada centro debería acometer las normas objetivas de conducta, en cuya aprobación se inmiscuyese a toda la comunidad educativa, incluidos los alumnos/as. Cuando un centro no tiene normas claras que regulan la convivencia, el alumnado no sabe cómo ha de actuar dentro y fuera de la clase y, suelen aparecer los problemas de conducta.

De igual manera, se debería promover la participación de padres y madres, con objeto de generar un conjunto de líneas directrices que pudiesen nacer del consenso, al tiempo que pudiesen quedar implementadas en idéntica dirección dentro y fuera del contexto educativo, favoreciendo así mismo el claro compromiso y soporte paterno hacia las actuaciones del profesorado, con objeto de potenciar la autoridad de los/as docentes.

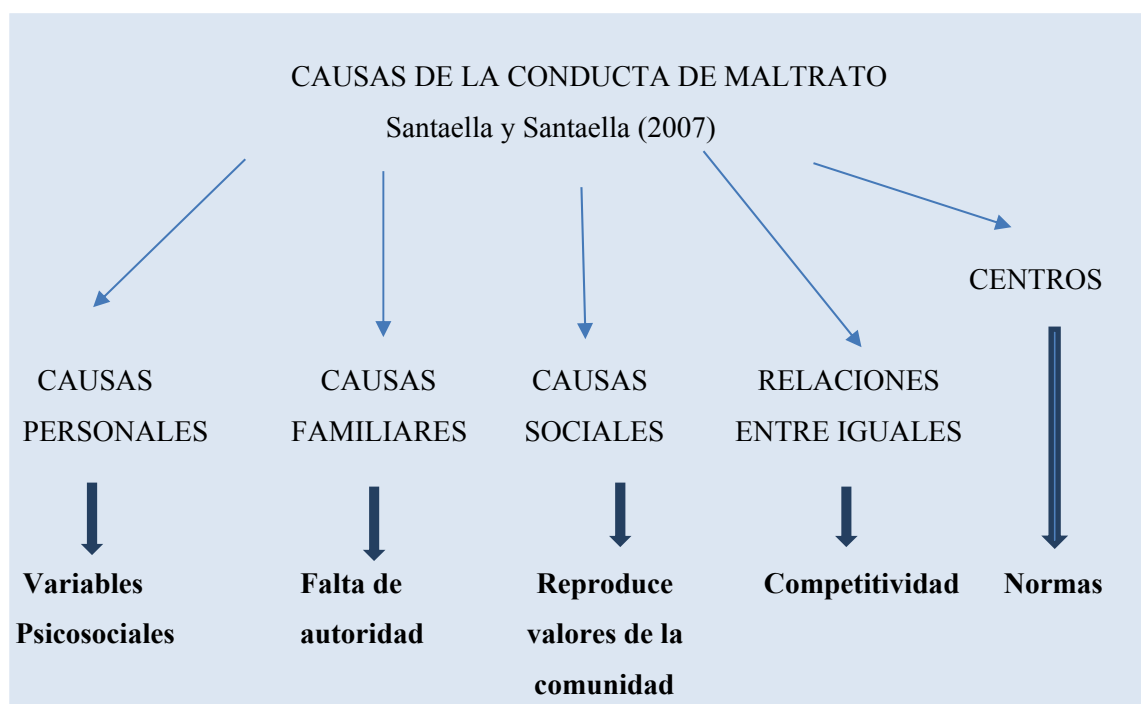


Figura Nº 1: Causas de la conducta de maltrato. Santaella y Santaella (2007). (Elaboración propia)

1.3. La prevención

Para que la prevención resulte eficaz ha de conseguirse la implicación de toda la comunidad educativa en general, profesorado, familias, alumnado y personal no docente.

Según el Programa Noruego Anti-Bullying Cero (2005) las iniciativas de prevención deben ser aquellas que:

.....promueven un ambiente de aprendizaje positivo donde las relaciones entre las personas crean una barrera contra el bullying. El trabajo para fortalecer este tipo de ambiente requiere un esfuerzo continuo entre los estudiantes y los adultos. Incluye rutinas, formas de trabajo, conocimiento y actitudes. Incluso aunque los estudiantes deberían ser traídos a este trabajo, son los adultos quienes tienen la responsabilidad de desarrollar tal ambiente. Para que así sea, es necesario que haya una comprensión común a través de la escuela y se necesita llevar a cabo algunas iniciativas involucrando a la escuela completa (p.5).

Así, parece claro que, la prevención debe contar con una aproximación global en cuanto a la implicación de todos los actores implicados. En este sentido, Gairín, Armengol y Silva (2013) indican que “la prevención va encaminada a una respuesta mucho más global que toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia se convierta en eje del sistema relacional del centro y se aborde como un aspecto a considerar en la organización y funcionamiento del centro educativo” (p. 30).

1.3.1. Tipos de prevención

Serrano (2006) muestra la distinción entre tres tipos de prevención:

- Prevención **primaria**: tiene como objetivo evitar la aparición del trastorno.
- Prevención **secundaria**: implica la identificación de grupos vulnerables y es afín al concepto de tratamiento, pues su finalidad consiste en acortar la duración y discriminar el efecto de un trastorno dado, mediante intervenciones terapéuticas.
- Prevención **terciaria**: similar al concepto de rehabilitación. En este caso el objetivo es ayudar al individuo a llevar una vida tan útil como sea posible, a pesar de la existencia de daños crónicos.

Por otra parte, con objeto de poder prevenir el comportamiento agresivo, contamos con una buena estrategia que consiste en disponer el ambiente de modo que el niño no aprenda a comportarse agresivamente y, por el contrario, lo dispongamos de modo que le resulte asequible el aprendizaje de conductas alternativas a la agresión. Se dispondrá de este tipo de ambientes óptimos modelando, instruyendo y forzando conductas adaptativas, al tiempo que no reforzando las conductas agresivas.

Ante una situación conflictiva, Serrano (2006) considera la utilización de marcadores verbales y no verbales (postura, gestos, expresiones faciales, etc.) para modelar comportamientos adecuados, así como conductas asertivas, tendentes a gestionar una adecuada defensa de los derechos individuales.

En ningún caso, se debe dejar que el niño consiga lo que desea cuando patalea, grita, o empuja a alguien. Se debe esperar a darle algo cuando lo pida con calma. Si un niño no ha tenido la oportunidad de aprender cómo se piden calmadamente las cosas, se le deben ofrecer instrucciones suficientes acerca de cómo debe hacerlo, reforzando las conductas adecuadas mediante una sonrisa o cualquier otro pequeño reforzador positivo.

1.3.1.1. Medidas de intervención a nivel primario

Entre las medidas a aplicar en una intervención primaria están, siguiendo a Serrate (2007), la asamblea o reunión periódica, el círculo de calidad, las comisiones de alumnos, el aprendizaje cooperativo, las actividades comunes positivas y las reuniones de padres y profesores.

1.3.1.2. Medidas de intervención a niveles secundarios

Entre las medidas de intervención a nivel secundario, Serrate (2007) destaca, el sistema de ayuda, el cual consiste en entrenar al alumnado para que aprenda a poner en marcha sus habilidades de actitud colaborativa hacia otros compañeros, ante diversas tareas de la vida cotidiana, formando a alumnos para que actúen como supervisores de un grupo de estudiantes y los ayuden en las tareas diarias.

Profundizando en este tipo de habilidades colaborativas, Salmerón, Pérez, Andreu y Calvo (2007) señalan que:

La importancia de promocionar el desarrollo de estas habilidades en la infancia, se ha demostrado en diversas investigaciones en que se ha comprobado la existencia de una sólida relación entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica. Así mismo, existe una relación directa entre el aislamiento o la incompetencia social y los problemas escolares o personales, los desajustes psicológicos y la psicopatología infantil, la inadaptación juvenil o los problemas de estructuración ambiental entre otros (p, 100).

Así mismo, atendiendo a las distintas medidas que pueden llevarse a cabo en los centros educativos, según el Informe del Defensor del Pueblo (2007), se puede plantear el modelo del “alumno consejero”, modelo de mediación que, tras la formación específica requerida en el campo de las habilidades de comunicación necesarias, consiste en que, los alumnos consejeros escuchan a aquellos otros que quieran comunicarles diversos problemas que puedan tener con otros compañeros o con profesores, pudiendo actuar en situaciones de riesgo. De esta manera, los mediadores escolares se erigen en un importante y válido recurso humano, para la resolución de conflictos en el aula.

1.3.1.3. Medidas de intervención a nivel terciario

Es preciso destacar entre las medidas de intervención terciarias, siguiendo a Serrate (2007), el método Pikas, método que consiste en el desarrollo de una serie de entrevistas con los agresores y la víctima de forma individual, por medio de las cuales, se intenta crear un espacio conjunto de preocupación compartida, donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima.

Dada su especial relevancia y amplitud de intervención, otro tipo de medidas desarrolladas dentro del marco de la prevención de nivel terciario que pueden citarse, consiste al referido método de no-inculpación, citado por la Junta de Castilla La Mancha en su Guía orientativa de medidas para el tratamiento individualizado en caso de maltrato entre iguales (2009), método que consiste en reunirse con la víctima y un grupo reducido de alumnos, entre los cuales se encuentran los agresores y algunos observadores, promoviendo la posibilidad en la que la víctima pueda expresar abiertamente su estado de sufrimiento y su preocupación al grupo, con objeto de que cada alumno pueda sugerir una forma en la que cambiará su propio comportamiento en el futuro.

Florentino (2010), en relación al nivel terciario de intervención, expresa que estas estrategias de prevención, las cuales se desarrollan en aquel tipo de circunstancias donde el acoso escolar ya se ha desarrollado y, lo que se pretende es impedir que dicha conducta continúe produciéndose, intentan “erradicar su presencia”. Tratan de corregir o mejorar la conducta antisocial ya en marcha. En este nivel hay que utilizar los incidentes reales que se produzcan para desmarcar la conducta deseable” (p. 2).

Para finalizar este apartado referido a las medidas preventivas de nivel terciario, citaremos la existencia del reciente protocolo de actuación ante el acoso escolar, desarrollado por la Xunta de Galicia el pasado 2013, organismo que, señalando la reeducación como una medida correctora fundamental, sugiere además, por medio de las actuaciones propuestas para intentar prevenir la manifestación de futuras situaciones de bullying, la utilización de un registro de conflictos, cuya pretensión consiste en obtener una visión global y objetiva, de las distintas situaciones problemáticas que pudieran producirse en el centro de enseñanza, con el objetivo de poder introducir las medidas pertinentes, que garanticen la convivencia en el centro.

En dicho sentido y, a partir de la argumentación previamente citada, el protocolo diseñado por la Xunta de Galicia (2013), intenta promover distintas líneas de trabajo, por una dirección, persigue la comunicación alumno-profesor, con objeto de facilitar la información veraz de los hechos, al tiempo que, por otra dirección y, basada en la conducta cooperativa, al desarrollar las citadas medidas de reeducación, busca fomentar una correcta resolución y gestión de conflictos entre iguales, por medio de medidas como las que incluyen tareas grupales en las que se trabajan las habilidades sociales asertivas y de autoconocimiento, para capacitar al alumnado en la adquisición y uso habitual de respuesta adecuadas, ante el conflicto derivado de las relaciones interpersonales entre iguales, amparando el proceso comunicativo en el respeto mutuo, la educación y el cumplimiento y utilización cotidiana de valores prosociales, por medio de cuyas conductas, se permita y posibilite el que unos alumnos/as agresores/as se puedan poner en la dura e indeseada situación de los compañeros/as agredidos/as que, en la mayoría de ocasiones vienen soportando tales hechos en silencio.

1.3.2. Prevención de la violencia mediante la inteligencia emocional

Santaella y Santaella (2007) afirman que, dentro de nuestros centros y, antes de que surja la violencia, podemos poner en práctica una serie de actitudes y comportamientos, orientados por la inteligencia emocional, lo cual generará un ambiente agradable entre todos los miembros de la comunidad educativa.

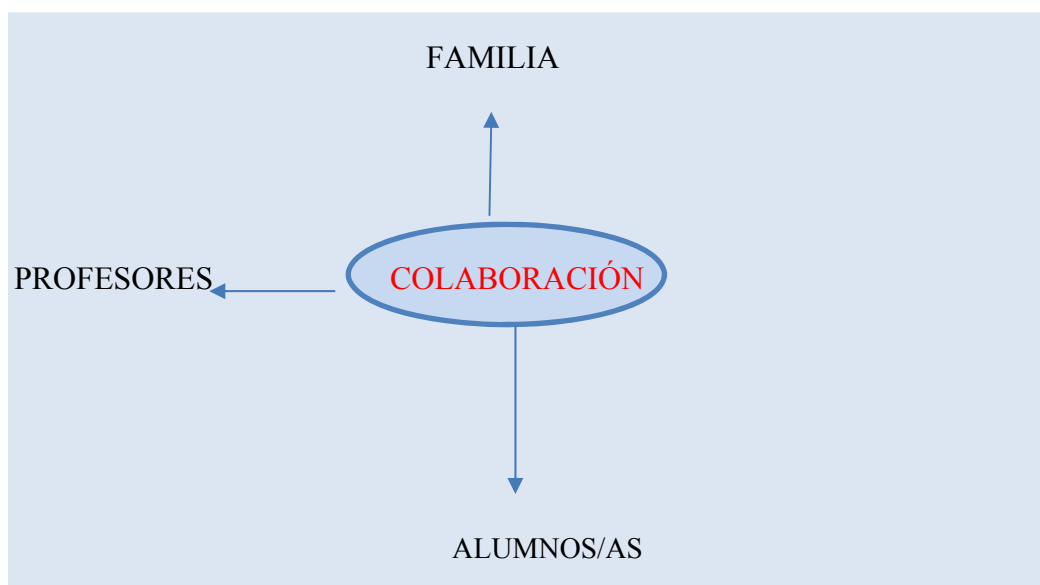


Figura N° 2. Actuación con la comunidad educativa. (Elaboración propia)

Seguendo a Santaella y Santaella (2007), entre los alumnos pueden acometer las siguientes actuaciones:

- Conocer mejor a todos los compañeros, presentándose al comienzo de curso, buscando la ocasión para hablar con todos ellos, animarlos cuando se vean desanimados.
- Ser solidario con los más indefensos y con los más tímidos.
- Elegir al delegado de curso más responsable posible, sin caer en la provocación de designar al más violento o irresponsable.
- Iniciar conversaciones, juegos y diálogos con todos los compañeros para crear un ambiente agradable.
- Elogiar a los compañeros cuando les sale algo bien. Esa actitud nuestra la agradecerán y los estimulará para seguir esforzándose.
- Animar a los compañeros cuando tienen alguna contrariedad académica, familiar o de grupo, para que vean que no están solos en la adversidad.
- Saber controlar las emociones propias, con objeto de no caer en la provocación ni actuar con ira o con miedo cuando alguien nos eleve la voz o pretenda intimidarnos. Nunca debemos perder la compostura ni la dignidad.
- Fomentar ciertas habilidades sociales, sobre todo la empatía y la solidaridad
- Escuchar respetuosamente a los otros, sin insultar, ni amenazar, ni provocar, ni mirar con altanería. El otro es importante y digno como nosotros
- Hablar con los compañeros con sinceridad, manifestando cómo me siento y utilizando mensajes “yo”.
- Buscar soluciones dialogadas y razonables a todos los conflictos que surjan, sin buscar culpables, ni haciendo responsable del conflicto a nadie.
- Relativizar los conflictos, sabiendo que la solución de los que hoy nos agobian nos ayudarán a resolver los muchos que tendremos de mayores.
- Aprender a pedir las cosas, sin pensar nunca que “si los demás ya saben lo que quiero para qué lo voy a pedir”.
- Aprender a decir “no”. Debemos ser autónomos y con criterios propios para decidir lo que nos interesa y nos conviene.

Atendiendo a la perspectiva relacionada con el ámbito de los profesores, los citados Santaella y Santaella (2007) señalan que, generar y promover el conjunto de condiciones necesarias para alcanzar la convivencia adecuada en el seno de los centros educativos, constituye una labor fundamental de los tutores en particular y de los profesores en general. Entre otras, pueden acometer las siguientes medidas:

- Elaborar normas de actuación dentro del aula acordadas con los alumnos.
- Analizar los problemas de convivencia dentro del aula, sin echarle la culpa a nadie, sino intentando ver el problema, sus causas y las soluciones más adecuadas.
- Redactar por escrito las normas concretas que rigen el comportamiento en la clase. Si los alumnos tuvieran siempre la misma aula y el mismo profesor, estas normas se fijarán en el tablón de anuncios de la clase.
- Incidir las consecuencias que reportará el incumplimiento de las normas.
- Revisar el comportamiento de las normas en las sesiones semanales de tutoría.
- Propugnar a través del Consejo Escolar la elaboración de un Reglamento que recoja unas normas de comportamiento general claras, realizables y fácilmente exigibles, con indicación de las consecuencias para el que no las cumpla.
- Crear un clima de diálogo respetuoso con el alumno, que permita la creación de un ambiente de bienestar y seguridad dentro del centro.

Así mismo, respecto a la intervención correspondiente a la responsabilidad familiar, Santaella y Santaella (2007) afirman que el hábitat familiar más adecuado para proteger las conductas de acoso escolar, consiste en la actuación de unos padres que delimiten los espacios de actuación mediante normas, al tiempo que eduquen con afecto, exigiendo el cumplimiento de las citadas normas de convivencia social; en este sentido, aquellas familias que fomenten el diálogo y la educación de valores, están actuando contra la manifestación de conductas violentas y agresivas como respuesta habitual a la resolución de conflictos. Así, las actuaciones básicas que una familia debe tomar para prevenir el conflicto familiar y, con dicho proceder, proyectar posteriormente, tal actitud hacia el exterior, consisten en:

- Dialogar permanentemente en familia.
- Crear un ambiente familiar relajado y tranquilo.
- Respetar la forma de ser y de pensar de cada miembro de la familia, siempre que no atente al derecho y a la libertad de los demás.
- Compartir los éxitos y los fracasos de todos los miembros de la familia.
- Transmitir los sentimientos y las emociones.

- Vivir coherentemente las dificultades que se presenten y afrontar, desde los principios morales que se comparten, la solución de los problemas.

Finalmente, exponemos a modo de resumen, la siguiente tabla (Tabla Nº 2), donde se puede apreciar de manera sintetizada, el conjunto de actuaciones descrito por los citados Santaella y Santaella (2007), en los tres ámbitos mencionados, a saber, profesorado, alumnado y familia:

Tabla 2.

Actuaciones a desempeñar con la comunidad educativa según Santaella y Santaella (2007) (elaboración propia)

Santaella y Santaella (2007)		
Profesores	Alumnos/as	Familia
<p>Elaborar normas de actuación en el aula.</p> <p>Analizar los problemas de convivencia dentro del aula.</p> <p>Redactar por escrito las normas.</p> <p>Incidir en las consecuencias que reportará el incumplimiento de las normas.</p> <p>Crear clima de diálogo.</p>	<p>Conocer mejor a los compañeros.</p> <p>Ser solidarios con los indefensos.</p> <p>Iniciar conversaciones, juegos y diálogos creando un ambiente agradable.</p> <p>Fomentar habilidades sociales de empatía y solidaridad.</p> <p>Buscar soluciones dialogadas.</p>	<p>Dialogar.</p> <p>Crear un ambiente relajado y tranquilo.</p> <p>Respeto.</p> <p>Transmitir sentimientos y las emociones.</p> <p>Vivir coherentemente las dificultades que se presenten y afrontar la solución de los problemas.</p>

1.3.3. Modelo ecológico de prevención

El modelo ecológico de prevención resulta un modelo de actuación que implica a todos los agentes sociales para evitar el conflicto antes de producirse, o afrontarlo si ya se ha producido. Abarca diferentes ámbitos: el personal, familiar, educativo y social.

Consiste en un método básicamente preventivo, ideado con el propósito inequívoco de desarrollar unas medidas de actuación, antes que se haya producido la conducta tendente con la violencia.

Según Santaella y Santaella (2007), el modelo se denomina ecológico porque pretende implicar a todos los miembros que conforman la comunidad educativa: alumnos, profesores, padres, barrio y sociedad. El objetivo básico de este modelo es neutralizar los factores que pueden propiciar la violencia y fomentar aquellos que aportan la paz.

En el modelo ecológico se producen factores que propician el conflicto, con objeto de presentar y, posteriormente atender, las alternativas adecuadas de respuesta hacia las citadas conductas disruptivas.

Respecto a los factores mencionados, podemos encontrar los siguientes:

❖ **1º) Factores que propician el conflicto y las estrategias ante ellos:**

a) Individuales

Hay que identificar los rasgos biológicos de las personas, su inteligencia, su constitución, su carácter, su personalidad, e intentar apoyar la autoestima y el fomento de actitudes y prácticas saludables, el desarrollo de habilidades personales y sociales. Este apoyo se puede ofrecer al alumno a través de la tutoría y del departamento de orientación.

b) Relacionales

Hay que analizar a los compañeros del alumno, a su pareja (en caso de que la tenga), a su familia y a sus amigos, e intentar incidir en ellos de forma positiva, mediante técnicas como el Plan tutorial o la Escuela de Padres.

c) Comunitarios

Referentes a las relaciones que existen en la escuela, en el barrio, en el trabajo. En todos estos ámbitos, tratan de conciliar la necesidad de una convivencia pacífica y constructiva. Las actividades extraescolares y las campañas de fomento de la paz dentro de los centros, se erigen en herramientas fundamentales para intentar lograr el objetivo.

❖ **2º) Factores correspondientes al Ambiente socioeducativo adecuado:**

Para que un centro pueda fomentar la paz y la concordia dentro de los diferentes estamentos, es necesario que cree comunidad y se aleje del individualismo; ha de propiciar un buen clima escolar y ha de tener unas prácticas educativas idóneas.

a) Crear comunidad, mediante la prevención de conflictos

Para lograr una relación armónica y pacífica dentro del centro, resulta necesario que éste tenga un proyecto cultural, un sistema organizativo adecuado y unas relaciones fluidas entre los distintos estamentos; es decir, se ha de trabajar en la búsqueda de una escuela humanista e integrada, alejada de modelos individualistas y de confrontaciones.

b) Clima escolar adecuado

El clima escolar es la seña de identidad de un centro y lo que define su personalidad. Depende de los valores que practique, las actitudes que facilite y los sentimientos que genere entre sus miembros. El clima escolar es el resultado de distintas variables tales como, las relaciones, el orden, la calidad, la educación y el clima de pertenencia; es decir, sentirse satisfecho y orgulloso de pertenecer al centro.

c) Prácticas educativas idóneas

Estas prácticas engloban la existencia de un Reglamento Escolar para todos los/as alumnos/as, con la intención de buscar la potenciación de la autoestima. Los resultados académicos deben estar en consonancia con las cualidades y el esfuerzo de los alumnos, las actividades extraescolares y complementarias inciden de manera positiva en la formación y en la capacidad de relación de cada alumno, se ha de fomentar la participación de la familia en el centro y el equipo directivo debe tener un estilo de comportamiento y de organización escolar abierto y democrático.

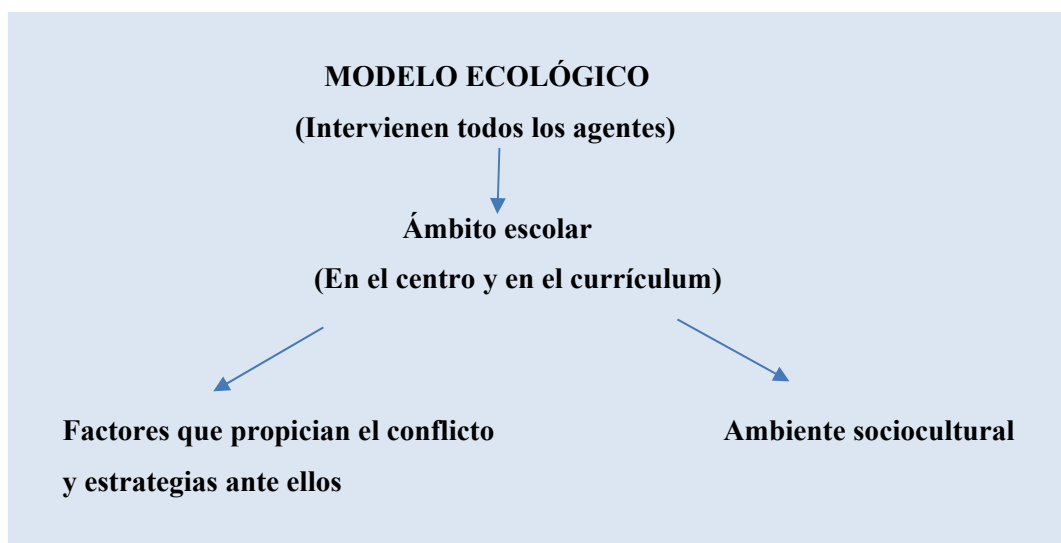


Figura N°3. Modelo ecológico. (Elaboración propia)

A continuación presentamos algunos programas de prevención del acoso escolar, especificando el nombre que llevan, sus autores, el país de procedencia, el modelo sobre el que se basan y los resultados obtenidos.

Tabla 3

Programas de prevención del acoso escolar

PROGRAMA	AUTORES	PAÍS	MODELO	RESULTADOS
Anti-Bullying Program of Schleswig-HolsteiN	Hanewinkel y Knaak (1997)	ALEMANIA	Bergen	Escasa reducción de la victimización en primaria y leve aumento en secundaria
Styria-Austria AntiBullying Program	Atria y Spiel	Austria	Cognitivo-conductual	No se encontró reducción
Flanders AntiBullying Program Stevens, 2000	Bélgica	Adaptación de Bergen y Sheffield	Reducción de víctimas en primaria	Sin reducción en secundaria
Toronto Anti-Bullying Intervention Program	Pepler, 1994	Canadá	4 niveles familia centro aula individual	Modesta reducción de la victimización
Anti-Bullying Program of South Carolina	Melton, 1989	Estados Unidos	Bergen	Reducción de nivel de agresión sin cambio de nivel de victimización
Expect-Respect Elementary School Proyect USA	Sánchez, et al.	Estados Unidos	Formación Equipos directivos, de familias, orientación y actividades de aula y whole policy	Incremento de conciencia sobre importancia de la violencia escolar y la necesidad de intervenir a nivel de centro. Tendencia a asumir personalmente la lucha contra la violencia
Helsinki-Turku	Salmivalli y otros, 1996	Finlandia	Multinivel	Reducción de victimización y agresión en últimos años de primaria.
Bern-Kindergarten Prevention Program	Alsaker y Valkanover, 2001	Suiza	Focalizado en docentes	Reducción de agresión física e indirecta pero aumento de agresión verbal.

Fuente: Ortega, 2006 (citado en Jiménez, 2007)

Como se puede observar en la tabla, existen diferentes esfuerzos, pero no todos obtienen resultados exitosos de manera integral, en algunos casos, el éxito es parcial y en otros, incluso aparentemente no se dan cambios significativos, todo lo cual sugiere la necesidad de implementar nuevas estrategias que sean rigurosamente evaluadas para poder ser potencializadas al máximo.

Así, desde la perspectiva referida a los factores de prevención y los programas de acoso escolar anteriormente citados, podemos preguntarnos qué hacer cuando surge un caso de bullying.

A continuación, se plantea un análisis referido a las distintas actuaciones y directrices a desarrollar y poner en práctica, en caso de que surjan conductas asociadas al fenómeno del bullying.

1.3.4. Actuaciones ante el bullying

Según lo expresado por Barri (2006), las distintas actuaciones que pueden desarrollarse ante aquel tipo de conductas indeseadas, consecuentes con el fenómeno pernicioso del bullying, versan sobre:

1º) *Intervención ante la disrupción*

Cuando el mal ya está hecho y se manifiestan actitudes desadaptativas que conllevan una frustración personal y, dificultan la convivencia en los centros docentes, se debe intentar reconducir la situación, por medio de la asunción de valores que fomenten la correcta convivencia, capaces de modelar actitudes adecuadas a lo largo del proceso de socialización, buscando que las normas no se erijan en motivo de enfrentamiento permanente y fuente continua de conflicto, sino que, muy por el contrario, consistan en marcos de referencia, a partir de los cuales, se pueda construir el edificio de la convivencia de una manera adecuada, en el seno de toda la comunidad educativa.

En este sentido, resulta necesario que todos seamos conscientes de la necesidad de la existencia de un buen clima de convivencia en las aulas, con objeto de poder alcanzar los estándares adecuados que toda educación debe perseguir; a saber, la adquisición de conocimientos, procedimientos y valores prosociales que permitan a los alumnos/as, adquirir una formación que facilite su propio crecimiento y proceso de maduración personal, al tiempo que les confiera un conjunto de herramientas relacionales que les permita formar parte de las sociedades del mañana.

2º) Medidas conciliadoras y medidas reeducadoras

Siguiendo los postulados de Barri (2006), se están desarrollando planes de convivencia que tienen como finalidad intentar poner de acuerdo a las personas que se encuentran en una situación de conflictos

El conflicto en sí mismo no tiene por qué consistir en algo negativo, sino que se puede constituir en una situación que permita facilitar la existencia de un punto de inflexión y de replanteamiento de puntos de vista personales preestablecidos, por medio de los cuales podamos readaptarnos a nuevas situaciones, saliendo del conflicto con una mayor preparación que permita asumir nuevas situaciones de relación social.

Los problemas surgen en el proceso de resolución del conflicto. Este proceso no se resuelve de forma adecuada en muchas ocasiones por falta de la habilidad suficiente para ello o, a causa de una falta de disposición para ceder en determinadas pretensiones y poder avanzar en el mencionado proceso de resolución.

De todos modos, en la relación social, nace el conflicto en muchas situaciones cotidianas, máxime en una sociedad individualista y ajetreada como la nuestra, donde se producen una multiplicidad de valores personales, que hacen que esa idílica e ideal situación previamente comentada, sea muy difícil que se produzca.

En dicho contexto, muchas de las respuestas airadas y desproporcionadas que se producen, lo hacen por una falta de habilidad en la gestión del conflicto, bien sea por carencia de entrenamiento social para ello, bien por el propio miedo interno y falta de seguridad personal, que causan que la persona se sienta de tal modo ofendida, que su respuesta no guarda relación de proporcionalidad con la presunta vulneración sufrida.

En este sentido, resulta muy importante el entrenamiento en asertividad, con objeto de que sepamos exigir de forma clara e inequívoca nuestros derechos, mostrándonos seguros en ello. Seguridad por medio de la que se facilita una respuesta tranquila y proporcionada a la causa que la motiva, a la vez que no ofrece dudas a nuestros interlocutores, respecto a nuestras pretensiones legítimas.

En definitiva, Barri (2006) señala que, la mediación consiste en una medida de intervención a una tercera persona para la conciliación de las partes, la cual puede resultar muy útil para resolver ciertos conflictos, sobre todo aquellos que responden a la existencia de una disputa o choque de intereses, o aquellos otros que surgen porque no se dispone de estrategias y habilidades para la resolución pacífica de los conflictos.

En este sentido, Sánchez (2009) afirma que cuando hablamos de mediación hacemos referencia a un proceso de comunicación entre individuos que están en conflicto y que, con la ayuda de una o varias personas imparciales, procuran que las partes se escuchen para que comprendan que el conflicto tiene solución. Ello supone la resolución positiva de conflictos con la ausencia de violencia y agresividad.

Los programas de mediación, según Sánchez (2009), son métodos educativos que no sustituyen a las normas de un centro, sino que funciona como complemento del mismo. No solo es una técnica que facilita la resolución de conflictos, sino que puede suponer un aprendizaje para intentar trabajar en colaboración con el otro, y no contra el otro, en busca de una solución pacífica y equitativa para afrontar las desavenencias que puedan surgir en los Centros.

Tanto Barri (2006), como Sánchez (2009) y Avilés (2011) señalan que el objetivo de la mediación es promover la reflexión y el autocontrol en una situación crítica para el alumno, de esta manera el alumno o la alumna pensará antes de actuar para solucionar sus conflictos a través de diálogo y no a través de la violencia.

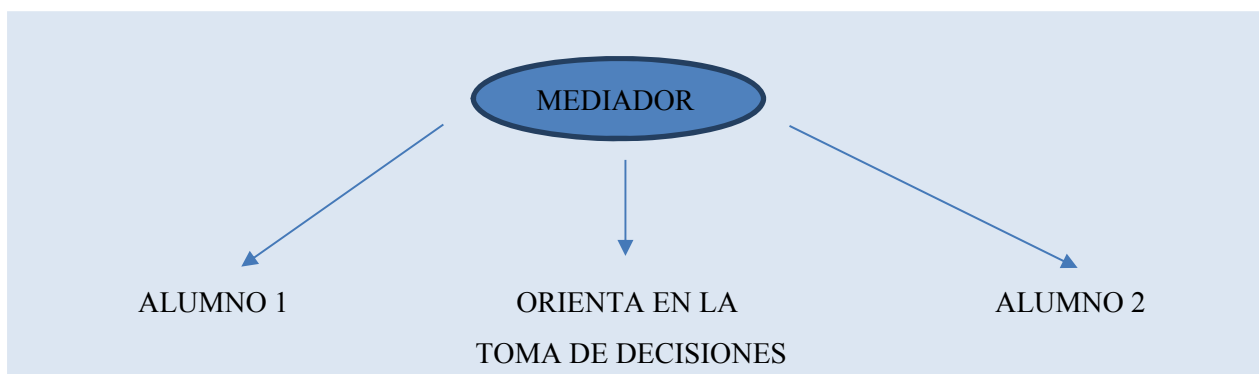


Figura N° 4. El mediador. (Elaboración propia).

Así, cuando detectamos una actitud disruptiva en nuestros alumnos/as, con objeto de poder corregirla adecuadamente, se debe analizar tanto la situación actual del alumno/a, como tratar de conocer las circunstancias personales que ha vivido y que le han llevado a esa situación. Solamente conociendo de forma precisa sus carencias y las vivencias personales que le han llevado a manifestarlas, podremos atender adecuadamente a dichos jóvenes, intentando compensar sus carencias e integrarlos de la mejor manera posible en el plano de la relación social.

Desde tal perspectiva, Barri (2006), indica que podemos prever que estos alumnos, aparte de un rechazo por todo aquello que la escuela representa, tanto en los aspectos intelectuales que en ella se desarrollan, como en la exigencia de comportamientos que limitan su libertad, por la falta de interés y de capacidad de integrarse en el aula, manifiesten actitudes contrarias a la convivencia.

En ocasiones, las carencias que se hallan presentes en este tipo de jóvenes, nacen en el seno de una familia con problemas de integración social, riesgo de marginalidad y/o dificultades reales para la progresión social.

No obstante, no todos los problemas relacionados con la convivencia, son protagonizados por niños de familias pertenecientes a estratos sociales desfavorecidos. En el polo opuesto, se constata la existencia de un porcentaje significativo de casos de alumnos que, teniendo sobradamente satisfechas, tanto las necesidades básicas, como muchos caprichos, por la circunstancia de pertenecer a familias acomodadas, se comportan de forma contraria a la convivencia, con actitudes agresivas, despóticas e intolerantes, en la relación con compañeros y profesores.

Teniendo en cuenta el entorno y las experiencias del adolescente, para mejorar la convivencia en el aula una de las mejores maneras de favorecer la convivencia señala Sánchez (2009) es un programa de mediación, el cual debe ser global para que sea efectivo. Un programa de mediación es una herramienta al servicio de un modelo de convivencia positivo y pacífico, enmarcado dentro de un programa de convivencia más amplio y con carácter preventivo y educativo, por lo que abarca a toda la comunidad educativa. (p.230)

Sánchez (2009) señala un programa escolar global planteado por Ramón Alzate Sáez (2003), que constaría de los siguientes elementos /Moore y Cols., 1995-1996).

1. Un programa de mediación entre compañeros que trata los conflictos.
2. Padres que aceptan el programa, usan las habilidades en casa y dan apoyo a sus hijos.
3. El personal del centro acepta el programa y usa sus habilidades, incluyéndolo en el currículum y dirige los conflictos hacia la mediación entre compañeros.
4. Se enseña a todos los estudiantes en el aula a la resolución de conflictos a través del diálogo y de la comunicación
5. Un programa de resolución de conflictos para los adultos que trate los conflictos entre profesores, padres....

1.3.5. Prevención de la violencia y aprendizaje cooperativo

Respecto a las posibilidades con que el contexto educativo actual cuenta para prevenir la violencia, Díaz-Aguado (2003), asegura que:

....para prevenir la violencia desde la escuela es preciso llevar a cabo, además de actividades con contenidos explícitamente orientados a dicho objetivo (sobre valores contrarios a la violencia, como la igualdad, la democracia, los derechos humanos o la tolerancia...), que con frecuencia se consideran propias de la tutoría o de determinadas materias relacionadas con estos contenidos (Ética, Filosofía, Historia, Ciencias Sociales...), otras innovaciones metodológicas que adecuadamente aplicadas, desde cualquier materia, pueden ser de gran eficacia para prevenir la violencia y otros problemas relacionados con ella. (p. 1).

De igual manera y, con objeto de maximizar la eficacia de las posibilidades de las medidas innovadoras propuestas para prevenir la violencia, Díaz Aguado (2003) señala las siguientes:

- 1) En los últimos años se han producido una serie de cambios sociales que exigen innovaciones educativas de similar envergadura en los papeles del profesorado y del alumnado.
- 2) Heterogeneidad y comportamiento disruptivo, exclusión y violencia.
- 3) Superación del currículum oculto, de la monotonía y el aburrimiento.
- 4) Mejorar la calidad de la vida en la escuela y desarrollar alternativas de violencia
- 5) Cooperación interétnica y superación del racismo y otras formas de intolerancia.
- 6) Incrementar la autoridad y el poder del profesorado sin recurrir a coerción ni al miedo.
- 7) Nuevas actividades que mejoran la relación entre el profesorado y el alumnado.
- 8) Papel y necesidad de la colaboración a múltiples niveles: la esencia del conjunto de actividades desarrolladas en programas de prevención de la violencia, consiste en incrementar la cooperación a múltiples niveles, tanto en el alumnado, como en el profesorado, entre las personas que coordinan la investigación y el profesorado que desarrolla programas en sus aulas, entre la escuela y la familia. (p. 1-4).

Tal como afirma Díaz Aguado (2003), en lo concerniente al aprendizaje cooperativo podemos expresar que:

Las investigaciones de Díaz Aguado, sobre cómo favorecer la tolerancia y prevenir la violencia han llevado a utilizar cuatro procedimientos, que adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa puede contribuir a dichos objetivos, estos son la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, enseñar a resolver conflictos sociales y la democracia participativa.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- Discusión entre compañeros
- Aprendizaje cooperativo en equipo heterogéneos
- Enseñar a resolver conflictos sociales
- Democracia compartida

De los cuatro procedimientos anteriormente mencionados, cabe destacar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, como el de aplicación más generalizada para educar en valores tan relevantes como la cooperación, la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad o la tolerancia, desde cualquier materia educativa (p. 5).

El Modelo de aprendizaje cooperativo para Educación Secundaria indicado por Díaz-Aguado (2003), es aquel que afirma que los modelos de aprendizaje cooperativo en la ESO, consisten en la formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos, estimulando la interdependencia positiva, así como la división del material en tantas secciones o especialidades como miembros tiene cada equipo.

Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información.

Por su parte, Torres (2010), intentando buscar alternativas de solución a las conductas violentas, afirma que:

La escuela constituye un espacio social, donde se asumen retos de educación y enseñanza y no debe ser ajena a los problemas de la cotidianeidad; por tanto, se requiere partir de una concepción humanista del mundo, con un enfoque socio-histórico, donde el sujeto debe ser visto como un ser social, constructor de su propio conocimiento; que busca soluciones a las problemáticas de su entorno; así, los sujetos involucrados en estos procesos, deben ser conscientes de las consecuencias de cada una de sus acciones (p. 242).

Desde tal perspectiva, en el seno de la escuela se deben fomentar y educar actitudes, entendiendo al profesor como un agente transformador que, promoviendo la reflexión moral desde concepciones éticas, persiga la participación social a través del trabajo colaborativo y el fortalecimiento del vínculo entre iguales, como manera más conveniente de erradicar la violencia del contexto escolar.

De igual manera, profundizando en las consideraciones de Torres (2010) respecto al papel fundamental que debe ostentar la escuela, podemos exponer que:

Las instituciones educativas deben responder de manera satisfactoria a los procesos de educabilidad y enseñabilidad en el ambiente escolar, un reto interesante frente a este tipo de situaciones es la oportunidad de ofrecer a las instituciones educativas comunidades de reflexión en donde todos los agentes involucrados se reconocen como ciudadanos con responsabilidad social, lo cual favorece procesos de formación en los estudiantes y los lleva a tomar decisiones responsablemente frente a las situaciones de violencia escolar (p.243).

De igual manera, junto a la consideración de la importancia participativa del propio centro educativo, hay que destacar el papel relevante de los docentes en el proceso descrito. En este sentido el profesorado deberá canalizar las alternativas al conflicto agresivo, para lo que, según la citada Torres (2010):

Es fundamental que el docente conozca a cada uno de sus estudiantes e implemente estrategias que ayuden a prevenir cualquier condición en la que se pueda generar violencia, como lo afirma Perkins (1992) y quien señala algunas herramientas como:

1. Realizar prácticas reflexivas (la cual consiste en la oportunidad de que los estudiantes participen en forma activa y reflexiva, con independencia de lo que están haciendo y de la manera como resuelven problemas).
2. Asesoramiento continuo sobre las situaciones que enfrentan los educandos.
3. Motivación constante.
4. Trabajo en equipo (p. 244).

Así, según Traver (2004, citado en Torres, 2010) “Aprender a trabajar en equipo, constituye una de las tareas de la educación de hoy, promueve un hábito participativo para la solución de conflictos, potencializa aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales que generan aspectos muy positivos para el logro del aprendizaje” (p.244).

Por otra parte, derivado del estudio desarrollado en dos instituciones educativas colombianas, en referencia a las estrategias utilizadas para intentar alcanzar una disminución significativa de la violencia escolar, la citada Torres (2010) concluye que “los docentes deben desarrollar una verdadera función de orientación en todas las dimensiones del desarrollo humano. Es de señalar la importancia que tiene el acompañamiento y la orientación en problemas de maltrato, violación, drogas, alcohol y pérdida de seres queridos” (p. 244).

Así mismo, respecto a la motivación necesaria para alcanzar las distintas metas propuestas; conviene realizar un trabajo de gestión de la autoestima que permita potenciar en cada estudiante, aquellas cualidades y habilidades propias de cada uno de ellos; fomentando la participación en proyectos que involucren el dialogo y la interacción con los adultos.

Finalmente, respecto al conflicto que pueda desarrollarse en el seno del ámbito escolar, Torres (2010) señala que:

Algunas herramientas útiles ante problemas que afectan la convivencia en las instituciones educativas son:

- Utilizar lecturas que tenga como fin la reflexión y el rescate de valores.
- Desarrollar una relación afectiva.
- La función del docente debe ser un seguimiento del proceso personal de los estudiantes.
- Se debe resaltar lo positivo de cada estudiante para abordar posteriormente los aspectos negativos.
- Fomentar la participación de cada estudiante.
- Canalizar inquietudes.
- Favorecer la solidaridad y el apoyo mutuo.
- Potencializar el apoyo de responsabilidades entre los miembros de un grupo, asumiendo un juego de roles (p.246).

Por su parte, Pliego (2011) presenta diferentes definiciones sobre el aprendizaje cooperativo entre la que destacamos:

.....aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure el máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos” (Pujolás, 2009:231). (p. 65).

Tanto Díaz Aguado (2010) como Pliego (2011) señalan que el objetivo del aprendizaje cooperativo es que todos los componentes de un equipo participen y aprendan favoreciendo las relaciones y respetándose.

Las técnicas del aprendizaje cooperativo no sólo mejoran las relaciones y las actitudes grupales, sino que además, resultan muy positivas para fomentar la cooperación entre el alumnado y mejoran el rendimiento académico de todos los alumnos/as.

Por su parte y, respecto a las posibilidades del aprendizaje cooperativo, Ovejero, Smith y Yubero (2013) señalan que:

No debe extrañar a nadie que el aprendizaje cooperativo tenga efectos positivos y que varios de ellos afecten directamente a la prevención del maltrato entre iguales si tenemos en cuenta algunos de los hallazgos de la psicología social. En efecto, si, como sobradamente ha demostrado nuestra disciplina, el liderazgo democrático es más eficaz que el autoritario o el apático, si la interacción social es el motor del conocimiento; si el aprendizaje activo es cuantitativo y sobre todo cualitativamente superior al pasivo; si el sentirse socialmente apoyados mejora nuestra salud, nuestra felicidad y nuestro rendimiento; si la cohesión grupal mejora la motivación intrínseca de los miembros del grupo, así como el rendimiento, a la vez que reduce los prejuicios y la xenofobia; si todo lo anterior es así, entonces no es raro que el aprendizaje cooperativo, que consiguiera eso, sea realmente eficaz y lo sea a varios niveles (p. 44).

Así mismo, Ovejero, Smith y Yubero (2013), afirman que la puesta en escena del aprendizaje cooperativo reduce significativamente los niveles de violencia, puesto que, incide adecuadamente en dos direcciones, por una parte facilita una gestión del conflicto, sustentada en parámetros constructivos de resolución y, por otra parte, reduce los posibles factores de riesgo que conducirían hacia la manifestación de la violencia.

Desde tal argumentación, los citados Ovejero, Smith y Yubero (2013) exponen:

El aprendizaje cooperativo ha demostrado reducir significativamente esos factores de riesgo. De hecho, en general los sistemas de apoyo entre iguales han demostrado una alta eficacia en la disminución de tasas de maltrato entre iguales.

Por lo tanto con los métodos de aprendizaje cooperativo aplicados en el aula diariamente se mejoraría la convivencia entre nuestro alumnado, puesto que estos métodos han demostrado su gran capacidad para integrar en el grupo clase a todos los alumnos, sea cual sea su origen social, étnico o cultural y sea cual sea su nivel de capacidad intelectual. Por lo tanto mejora la convivencia, las relaciones afectivas y la resolución de conflictos y el respeto a la diversidad intercultural y de género. Pasaremos a continuación a analizar cuáles son las actuaciones más adecuadas para evitar las conductas del bullying en el aula (p. 50).

Para finalizar este apartado destacamos que los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, siguiendo a Díaz-Aguado (2003), se pueden englobar en tres grupos, los cuales, a su vez, se encuentran relacionados con los tres tipos de problemas más representativos (dada su incidencia e importancia) que actualmente debe afrontar la escuela:

- Aquellos que persiguen la atención y erradicación respecto a los distintos problemas psicosociales, entre los que destacan los relativos a la motivación escolar.
- Aquellos que se dirigen al área puramente intelectual de asunción de aprendizaje y, por tanto, se encuentran en estrecha relación con el rendimiento académico y, por consiguiente, con el fracaso escolar, aspectos que en gran medida provienen de la problemática psicosocial.
- Los problemas derivados de una educación para todos y por tanto, de una educación también pluricultural e incluso intercultural, propia de la actual sociedad global, que exigen una plena integración social, si realmente queremos evitar futuros conflictos intergrupales, así como reducir conductas violentas como puede ser el caso del maltrato entre iguales.

RESUMEN

En este capítulo se realiza una conceptualización de términos relacionados con el acoso escolar, de manera que, definimos diferentes terminologías referidas a conceptos como: agresividad, violencia, conflicto, convivencia escolar y acoso escolar o bullying. Así mismo y, de manera expresa, incluimos la postura argumental adoptada por la Comunidad Autónoma de Galicia en el artículo 33.2 del Decreto 8/2015, donde se recoge una definición de acoso escolar.

A continuación, enunciamos distintas investigaciones y estudios realizados sobre el bullying, ampliamente analizado en diferentes países de la Unión Europea, así como en Estados Unidos, Japón, Canadá y Australia.

Mencionamos que las causas de estas situaciones de bullying pueden ser explicadas en el seno de las teorías que mayor trascendencia han tenido en la conducta antisocial y que tienen importancia para la comprensión de los modelos de intervención existentes, analizando las Teorías psico-biológicas, las Teorías del aprendizaje, Teorías del desarrollo cognitivo-social o moral, Teorías sociológicas y las Teorías integradoras. Existen además una serie de causas personales, que hacen que surjan situaciones de acoso escolar y es cuando los alumnos presentan un perfil donde destacan variables psicoemocionales de impulsividad, de falta de empatía y/o déficit de estrategias para el autocontrol, por otro lado en la educación familiar debida a una pérdida de autoridad sobre los hijos, incluimos unas teorías explicativas en las relaciones familiares que pueden contribuir a las conductas violentas de los alumnos en las aulas y que son la Teoría del apego, Teoría del aprendizaje vicario, las deformaciones educativas entre otras. Otra causa del bullying sería la aceptación de la violencia que promueve actualmente nuestra sociedad, derivándose en la falta de compromiso de las autoridades académicas para encarar el problema, así como en la falta de estrategias con que cuentan los centros para hacer frente a esta situación.

Por último, destacamos la importancia de la prevención para la eliminación del acoso escolar o bullying de las aulas, señalando que para que la prevención sea eficaz, resulta necesaria la implicación de toda la comunidad educativa y, desde tal perspectiva, el tema finaliza enumerando y analizando algunos modelos de prevención, tales como los que destacan la inteligencia emocional, la teoría ecológica y/o el aprendizaje cooperativo entre otros muchos.

CAPÍTULO II

El acoso escolar o bullying

*“El que no valora la vida
no se la merece”*

Leonardo Da Vinci

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordamos los aspectos característicos del acoso escolar o bullying, así como algunas de las clasificaciones realizadas por diversos autores relevantes, tales como Avilés (2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011, 2013); Díaz-Aguado (2003, 2005, 2006, 2013); Garaigordobil (2001, 2010, 2011, 2013, 2014) Muñoz y Fragueiro (2013); Olweus (1979, 1991, 1993, 1999); Ortega (1997, 1998, 2000, 2006, 2008, 2011), Piñuel y Oñate (2005); Serrano (2005, 2006); entre otros muchos. Para tal consideración, tenemos en cuenta la proliferación de las mismas y la autoría; es decir, la pertenencia a autores destacados dentro del ámbito de la educación. Hemos optado por acotar el campo en unas cuantas figuras representativas, sin agotar el amplio abanico de las mismas.

Nos acercamos al análisis de los participantes del bullying la respuesta de la víctima, las consecuencias del bullying, tanto para la mencionada víctima, como para los agresores y para los observadores. Por último, detallamos diferentes contextos de aparición del bullying: aula, recreo, pasillos, parada del autobús, espacios externos al centro educativo.

2.1. Aspectos que caracterizan al bullying

Podemos asegurar que la práctica totalidad de los centros educativos de las sociedades actuales, lejos de permanecer instalados en ámbitos pedagógicos basadas en perspectivas autoritaristas, rígidas y/o unidireccionales, fomentan el aspecto integral u holístico de los menores que deben formar, asistir y atender; por tanto, desde dicha línea argumental, el alumno/a que va adquiriendo mayores cotas de desarrollo y madurez en el contexto académico actual, no sólo recibe formación académica individual, sino que además, se encuentra inmerso en un conjunto de programas, actuaciones, intervenciones y espacios docentes, donde, al amparo del uso y análisis de distintos valores éticos positivos, se fomenta la actividad relacional, buscando de igual manera que en los aspectos más puramente intelectuales, el desarrollo adecuado de los aspectos sociales y/o relacionales, producidos, no sólo en los propios grupos de edad, sino además, en la relación con el mundo adulto, por medio de la interacción de distintos roles que con dicho mundo, se acaban poniendo en práctica. En este sentido, se trata de ver al adulto como alguien que fomenta la colaboración, la cooperación, que dirige esfuerzos y sinergias, en vez de alguien que tan solo reprende autoritariamente cualquier incumplimiento de las normas establecidas.

Por su parte, Olweus (1993) señaló las siguientes características del acoso escolar o bullying:

1. Desequilibrio: es el elemento más nombrado y discriminativo del bullying. Debe existir una desigualdad con relación al poder entre quien arremete y su víctima. Se establece una relación desequilibrada. Desequilibrio que además de referirse al poder se refleja también en la capacidad de defensa (Besag, 1989), que suele asociarse al término vulnerabilidad (Rugby, 1996). No hay equilibrio entre lo físico, lo psicológico y lo social. Esta situación de desigualdad e indefensión sitúa a la víctima como a alguien vulnerable, del cual puede abusarse.
2. Intención: El agresor tiene intención de hacer daño y suele obtener satisfacción por ello. No son acciones casuales, aunque a veces se puedan argumentar así por exculpación, ocultación o justificación.
3. Reiteración: El bullying es repetido. Se mantiene durante un período largo de tiempo y de forma recurrente. La persistencia del bullying genera en la víctima la sensación de temor, incluso más allá de las propias situaciones de ataque, circunstancia que permite que pueda seguir sufriendo en otros espacios y tiempos distintos a los que se producen los ataques, al repensarlos, revivirlos y anticiparlos, con el consiguiente sufrimiento psicoemocional asociado a tan perniciosa situación.

Díaz Aguado (2005) considera el bullying como una forma de violencia entre iguales que tienen las siguientes características:

- Suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidación, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos)
- Tienden a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo.
- Supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que no puede por sí misma solucionar esta situación.
- Y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Con el paso del tiempo y, a medida que se disponía de mayores conocimientos e investigaciones desarrolladas en el área citada, autores como el doctor Avilés (2006), contando con un claro interés por profundizar en el esclarecimiento de este tipo de situaciones indeseadas, señalaron una serie de características complementarias, referidas de manera específica a la situación de acoso escolar, características de entre las que se pueden destacar las siguientes:

- Daño sobre la víctima
- Silencio de los participantes ante los adultos
- Focalización de las agresiones
- Vulnerabilidad de la víctima
- Gratuidad de los ataques
- Provocación por parte de algunas víctimas
- Falta de respuesta en la víctima
- Exculpación de los agresores
- Indefensión de la víctima
- Rechazo grupal de la víctima
- Ocurrencia alejada de los adultos
- Inhibición del grupo de iguales
- Vinculación relacional enfermiza

No obstante y, pese a los distintos esfuerzos de todos los actores implicados, la realidad académica de nuestras aulas actuales, señala que el acoso escolar (bullying) no sólo se sigue produciendo de manera generalizada en nuestro país (así como en la totalidad de países donde se han desarrollado análisis de la citada situación indeseada), sino que además, cada vez sucede a edades más tempranas.

En este sentido, en lo que respecta al descubrimiento de conflictos violentos en edades muy tempranas, tal como indican Albadalejo, Ferrer, Reig y Fernández (2013), podemos señalar que:

La violencia escolar se ha observado, por ejemplo, en guarderías noruegas (Alsaker y Nagele, 2008; Alsaker y Vilén, 2010), en jardines de infancia en Estados Unidos (Kochenderfer y Ladd, 1996), en Suiza (Alsaker y Valkanover, 2001; Perren y Alsaker, 2006), así como en el Reino Unido, Italia y España (Monks, Palermiti, Ortega y Costabile, 2011; Ortega y Monks, 2005) (p. 1060).

No obstante, los mismos autores previamente citados, matizan su reflexión respecto a la violencia que, en el contexto escolar se encuentra a edades tan tempranas, coincidiendo con las aportaciones de Alsaker y Vilén (2010), quienes ya señalaron con anterioridad, el hecho que plantea como: “necesario desarrollar investigaciones que nos permitan un mayor conocimiento de las características y topografía de la violencia escolar en edades tempranas” (p. 1060).

La opinión de Reyzábal y Sanz (2014), establece una argumentación dirigida hacia considerar que, esta etapa infantil, se constituye en un periodo importante para prevenir futuras victimizaciones entre compañeros.

Apoyando tal consideración, encuentran influencias del entorno como causantes directas o indirectas de conductas de acoso entre los menores.

Así, aunque como acabamos de leer, ya se empiezan a detectar diversas situaciones en las que parece manifestarse la conducta convergente con el acoso escolar, en niños que muestran edades tan tempranas, como las referidas en aquellos que se hallaron en las guarderías noruegas; no obstante, todo indica que las edades donde más casos empiezan a aparecer, convergen con aquellas que coinciden con los primeros cursos de enseñanza primaria, llegando a producirse una acentuación significativa de la problemática referida al acoso escolar, a lo largo del período correspondiente a la enseñanza secundaria obligatoria, período donde los niños sufren más y mayores cambios de todo tipo, al entrar en la etapa de la adolescencia. (Reyzábal y Sanz, 2014).

Tras analizar los aspectos que caracterizan al acoso escolar o bullying, se analizan las tipologías de la intimidación puesto que, pueden adquirir distintas formas y/o manifestaciones: amenazas, extorsiones mafiosas, presiones psicológicas, maltrato físico, palizas, o, de la misma manera, puede urdirse una conversación grupal para excluir socialmente a un individuo o atemorizarlo psicológicamente. Sin embargo, también existen conductas más violentas y que tienen que ver con actos vandálicos, ataques o intervenciones de elementos extraños al centro e incluso con el uso de algún arma o con acoso sexual.

2.2. Clases de bullying

En función de la orientación pedagógica y/o formativa del propio investigador o equipo de investigación, podemos encontrar diversas opiniones sobre los tipos de maltrato existentes.

De entre ellas, seguidamente se citan algunas de las más relevantes o actuales:

➤ En el informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en España (2000) se especifican las tipologías del bullying, diferenciando entre:

- **Maltrato físico**

Amenazar con armas (maltrato físico directo)

Pegar (maltrato físico directo)

Esconder cosas (maltrato físico indirecto)

Romper cosas (maltrato físico indirecto)

Robar cosas (maltrato físico indirecto)

- **Maltrato verbal:**

Insultar (maltrato físico indirecto)

Poner motes (maltrato verbal directo)

Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto)

Exclusión social

Ignorar a alguien

No dejar participar a alguien en una actividad

Atacar la red social de la víctima

- **Mixto (físico y verbal):**

Amenazar con el fin de intimidar

Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)

Acosar sexualmente

❖ Garaigordobil y Martínez (2014), partiendo de la definición de bullying, considerado como “forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores con mayor poder y con intencionalidad de causar dolor, acosan y someten reiteradamente a otro compañero” (p. 290), señalan que:

.....en la actualidad se distinguen cuatro formas tradicionales de bullying presencial o “cara a cara”: físico (conductas agresivas dirigidas contra el cuerpo o la propiedad), verbal (conductas verbales despectivas), sociales (conductas de aislamiento y marginación) y psicológicas (conductas para minar la autoestima y generar miedo) (p. 290).

Así mismo, las citadas autoras previamente mencionadas, añaden nuevas formas de acoso, las cuales se producen, básicamente, al amparo de las nuevas tecnologías, señalando al respecto que:

En la actualidad se observan otras formas emergentes de acoso como el ciberbullying que consiste en utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente Internet y el móvil, para ejercer acoso a otros compañeros (Garaigordobil, 2011a; Garaigordobil, 2011b; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Según Smith et al. (2008), el ciberbullying es una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente, utilizando dispositivos electrónicos, sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. (p. 290).

Por su parte, Avilés, Irurtia, García-López (2015) indican tres criterios no excluyentes para poder clasificar el acoso entre iguales:

- 1º) Con arreglo a la **FORMA**: las agresiones toman formas verbales, físicas sobre las personas y/o sus pertenencias, de exclusión social o relacional, de alto daño psicológico o focalizadas en algún aspecto concreto (sexual, contenido homofóbico, racista, necesidades educativas especiales). Estas formas de maltrato se han denominado como verbal físico, psicológico, relacional o focal.
- 2º) Con arreglo al **FONDO**: se enfoca en las intenciones de quienes actúan y los efectos que producen en los destinatarios. A este respecto, las acciones de agresión persiguen desde provocación hasta ridiculización, exclusión, difamación, humillación, suplantación de la personalidad, chantaje, dominación-sumisión.
- 3º) Con arreglo al **ESCENARIO**: tradicionalmente el maltrato entre iguales se ha desarrollado en escenarios presenciales y reales en los que la víctima y agresor se veían las caras; sin embargo, cada vez con más fuerza y frecuencia, el maltrato se está llevando a escenarios virtuales, denominado a este nuevo tipo de conducta emergente como ciberbullying, apoyado por el auge y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Por otra parte, si atendemos al aspecto social del bullying, podemos concluir con Del Rey y Ortega (2007) que:

Al margen del debate conceptual, comprender la naturaleza del bullying, en particular y, la violencia escolar, en general, con objeto de conocer las variaciones que influyen en ellos y así poder diseñar medidas preventivas y de intervención para evitarlos, nos lleva a considerarlos como fenómenos de naturaleza social (Björkqvist, 1986). Concretamente Björkqvist y sus colegas destacan su carácter colectivo y su inserción en la dinámica de un grupo. (p. 80).

Como podemos ver, resulta evidente en nuestras sociedades actuales (donde los escenarios de globalización, rápidamente ponen en relación a grandes conjuntos de personas localizadas en cualquier parte del planeta), la violencia no solo está circunscrita al ámbito escolar sino que, engloba a todo el conjunto de la sociedad.

En la figura nº 5 realizamos un cuadro resumen sobre las clases de bullying citando a los autores mencionados anteriormente así como las aportaciones del Informe del Defensor del Pueblo.

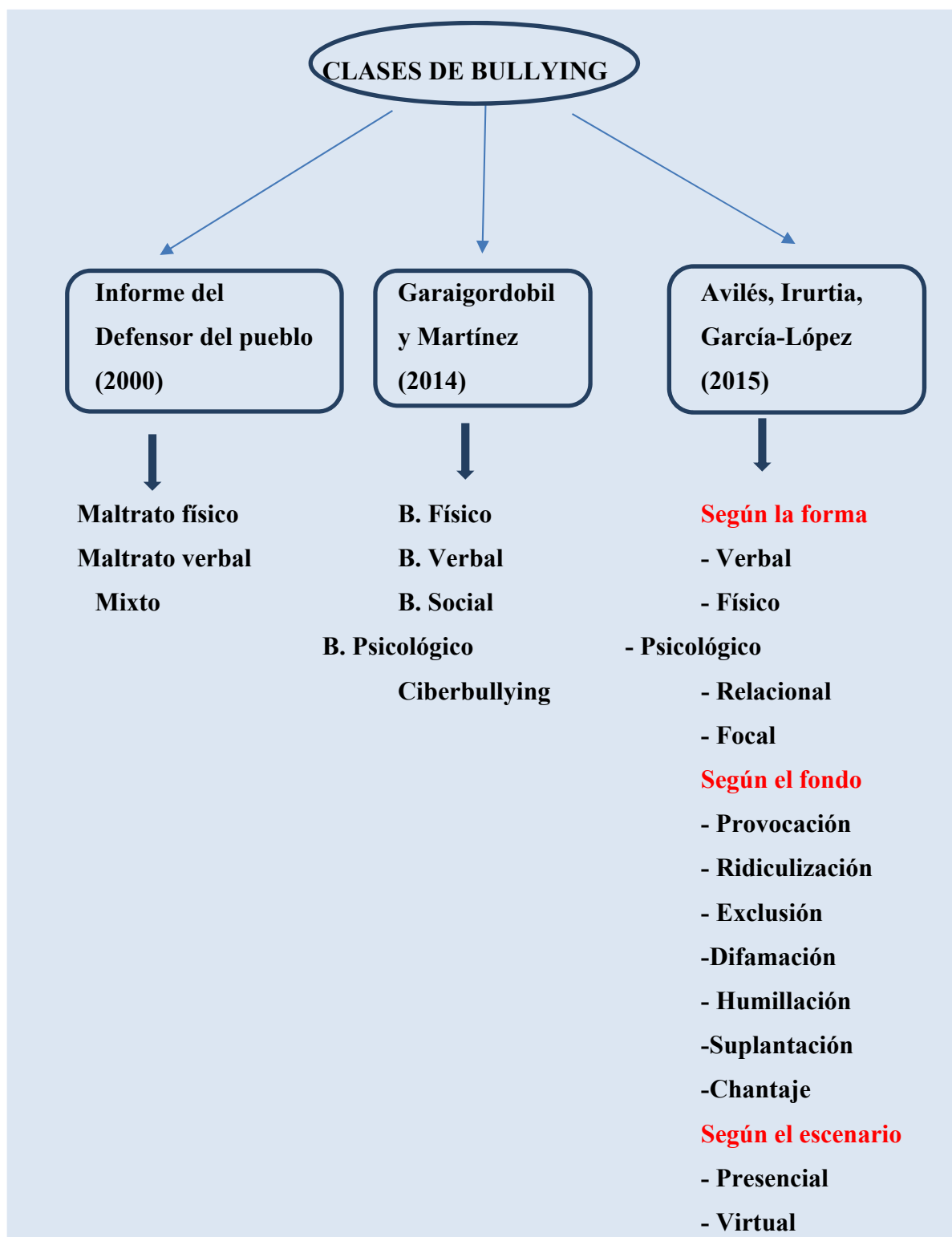


Figura Nº 5. Clases de bullying. (Elaboración propia)

Una vez analizada las clases de bullying pasaremos a identificar a los participantes que intervienen en este fenómeno

2.3. Participantes en el bullying

Respecto a los distintos actores participantes en la conducta perniciosa de bullying, Avilés (2006) diferencia y señala que, en la manifestación de la conducta del bullying, existen quienes ejercen la intimidación directa o indirectamente (los agresores), quienes la sufren directa e indirectamente (las víctimas) y quienes la contemplan (los testigos).

De igual manera, señala que, normalmente sucede que la conducta violenta de acoso se produce contra uno o más alumnos/as en situaciones grupales, aunque no resulta extraño el tipo de acoso de naturaleza individual donde un alumno/a la ejerce contra un compañero/a.

En cuanto a determinar la tipología de los distintos participantes en la conducta de bullying, se han expresado diferentes posiciones; a este respecto, Avilés (2006) clasifica a los participantes como primarios y secundarios, atendiendo básicamente a la incidencia, definición y a su relevancia en la dinámica de la intimidación.

Por su parte, Avilés, Irurtia & García-López (2011), señalan unos perfiles de los participantes en el bullying. En el acoso de las víctimas, además de la pasiva, resulta habitual encontrar víctimas provocativas, aquel tipo de víctimas que generan en su entorno situaciones irritantes, ejerciendo el rol de diana de la conducta agresiva del acosador. Ello no significa que estos niños/as sean culpables; sin embargo, resulta importante realizar este tipo de diferenciación entre las víctimas, ya que, de esta manera, se pueden dirigir intervenciones de manera más eficaz y eficiente; por ejemplo, si atendemos a este caso concreto, la intervención que se debería encaminar hacia este tipo de víctimas, debería buscar la concienciación de las conductas previas a la agresión que ellas mismas realizan, con objeto de fomentar su erradicación y/o cambio por otro tipo de conducta que no despierte ese tipo de respuestas en el agresor/a. Otro tipo de víctimas que podemos encontrar consisten en las víctimas seguras, son chicos y chicas brillantes escolarmente y que, entre otras razones, también por eso se convierten en blanco y objetivo de los agresores.

A continuación, podemos observar mediante la presentación de la siguiente tabla (Tabla Nº 4), la taxonomización realizada por el doctor Avilés (2006) o Avilés et al. (2011), en lo concerniente a los participantes implicados, desde distintas perspectivas de actuación o presencia de los alumnos/as que intervienen en la situación de bullying:

Tabla 4.
Participantes del bullying. Avilés (2006). (Elaboración propia)

Participantes del bullying. Avilés (2006)		
Agresores	Víctimas	Testigos
Ejercen la intimidación (directa o indirecta)	Quienes sufren la intimidación (directa o indirecta)	Quienes la contemplan
Avilés, Irurtia y García-López (2011)		
	Víctimas pasivas Víctimas proactivas (alumnos que generan situaciones irritantes) Víctimas seguras (alumnos brillantes)	

Por otra parte, repasando los aspectos diferenciales que coexisten en las personas de aquellos niños/as que acaban siendo las víctimas, podemos señalar, tal como indican Benítez y Justicia (2006) que:

“las víctimas difieren de los demás en la forma de procesar la información social que perciben (Venstra et al., 2005). Los niños sumisos, a la hora de solucionar conflictos, valoran mejor las alternativas sumisas e infravaloran las agresivas. Del mismo modo, predicen mejores consecuencias para las alternativas sumisas incluso cuando no les gustan” (p. 157).

Así mismo, en el caso de los agresores, también se pueden apreciar distintas variaciones, tales como la del agresor secuaz, señalada por Olweus en 1998, figura que consiste en la de quien se suma a los ataques una vez el agresor principal ya los ha iniciado o ha dado la orden de inicio, aunque probablemente este tipo de agresores/as, difícilmente desarrollarían la conducta de acoso ellos/as solos/as.

También en el caso de los espectadores se han descrito variantes que van desde los indiferentes a los culpabilizadores. Respecto al rol de espectador, denominado “ajeno”, según el modelo del triángulo de la violencia, diseñado por Ortega (1997), tenemos que considerar con Del Rey y Ortega (2007) que “se ha demostrado que la mayoría de los alumnos y alumnas están presentes cuando un alumno está siendo victimizado por otro u otros” (p. 81).

Finalmente, es preciso concluir en este apartado que, resulta importante considerar parte fundamental del fenómeno a los espectadores y a los adultos por varias razones:

- La víctima acaba siendo atendida por los espectadores, bien cuando se manifiestan abiertamente en su defensa, o bien cuando intentan que no siga produciéndose dicha conducta indeseada.
- Cuando la víctima desea contar lo sucedido, en no pocos casos, acude a algún espectador/a para buscar solución, comprensión y/o protección.
- En un gran número de ocasiones, la participación de los espectadores se ha revelado de gran eficacia para la resolución del conflicto.
- En última instancia, está en manos de los adultos adoptar y promover las medidas necesarias para combatir y prevenir la conducta de bullying.

2.3.1. Características de los participantes principales y secundarios en el bullying

Con el fin de estar más atentos a la detección precoz del acoso, han sido diversos los intentos de caracterizar con la mayor precisión posible, los rasgos que podrían considerarse peculiares, tanto en los agresores, como en las propias víctimas. Aunque, para algunos autores, éste se erija en un enfoque simplista, pues convierte el fenómeno en un hecho que involucra solamente a individuos, sin tener en cuenta su carácter sistémico-estructural.

En este sentido, pudiera parecer oportuno no obviar tal consideración, en la medida en que pueda aportar claves que permitan colaborar, tanto en la identificación precoz de disfunciones relacionales, como en la prevención de la manifestación de las mismas.

Salmavilli et al. (1996), Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, (1997); Salmivalli, (1998) sostiene que todo el alumnado está implicado en los episodios de violencia escolar de alguna manera, aunque no estén activamente agrediendo, y añaden una serie de roles que son muy útiles para analizar la dinámica intragrupos e intergrupos que se establece. Estos roles son:

- Los agresores o bullies: son estudiantes que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instigan a otros para que lo hagan.
- Ayudantes o assistants: son los seguidores más pasivos del anterior, los apoyan y actúan en segundo plano.
- Los animadores o reinforcers: son aquellos que refuerzan la conducta del intimidador incitando, riendo o mirando, siendo público del matón.
- Víctimas o victims: son los que soportan la conducta agresiva.
- Defensor de las víctimas o defenders: es el que presta su ayuda a la víctima a través de la acción directa enfrentándose al intimidador o indirectamente a través de consuelo y apoyo.
- Los que pasan o outsiders: son aquellos que no hacen nada, se quedan fuera de la situación de maltrato.
- El resto de estudiantes

Estos mismos roles se utilizan por Sutton y Smith (1999) y Olweus (2001) analiza las reacciones y roles de los alumnos/as implicados en la violencia escolar bajo el término de “ciclo del bullying”, diferenciando entre: bully o agresor, víctima, seguidor secuaz, bully pasivo, seguidor activo, testigo implicado, posible defensor y el defensor de la víctima. Este autor señala ciertos mecanismos de grupo como el contagio social, el control e inhibición deficiente ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima.

Existen tantos perfiles como investigaciones que se han realizado sobre el tema. No existe una unanimidad en las características de personalidad de los agentes implicados, aunque si existen ciertas tendencias o rasgos que vamos a analizar a continuación.

2.3.1.1. Quiénes agreden: los agresores

Rodríguez (2005), señala que los agresores suelen presentar cuatro necesidades básicas; necesidad de protagonismo, necesidad de sentir superioridad y poder, necesidad de ser diferentes y necesidad de llenar un vacío emocional.

Con respecto a los rasgos generales comunes asociados a la figura del agresor y, Avilés (2006) destaca:

- Rasgos personales intensos

- Presentan niveles de autoestima contradictorios.
- Perspectiva de agresividad en los otros: hace que distorsionen cognitivamente sus relaciones con los otros y las vivan como agresiones.

- Problemas en su relación con los otros

- Algunos presentan deficiencias en habilidades sociales para la comunicación y la negociación, sobre lo que quieren o necesitan.

- Muy baja escala moral

- Buena capacidad de autoexculpación y salida de situaciones delicadas.

- Aspecto físico y social

- Externamente muestran seguridad y avasallamiento sobre los demás. Dentro del grupo son respetados por miedo
- Diferencias de actitudes en su relación hacia el profesorado respecto a otros chicos.(Cerezo, 1997)

Por su parte, Sánchez (2009) señala que la personalidad del agresor puede ser diferente y variar en cada caso que analicemos. Algunos son jóvenes que aparentemente tienen todo lo que desean, con buenas calificaciones y amigos. Sin embargo, nos encontramos que no se sienten seguros por algún motivo y, para sentirse mejor en sí mismo, agreden a otro compañero con el fin de obtener el reconocimiento de los demás. Por otro lado, puede ser que el hecho de hacer daño, en sí, sea una fuente interna de satisfacciones por el placer que siente al ver sufrir al otro.

Sánchez (2009) incide en que la personalidad de los acosadores tiene unos rasgos comunes que son el comportamiento agresivo, desafiante y con gran impulsividad en sus actos, fuerte temperamento y fácilmente irritable, escasamente reflexivo, falta de empatía y de autocontrol, presenta una baja tolerancia a la frustración, posee una percepción errónea de la realidad, piensa que el motivo de que le regañen o castiguen por sus malos actos no es responsabilidad suya, sino que es debido a que los demás están en contra de él. Piensa que es el otro el que busca tener conflictos con él. Suele alcanzar su puesto en el contexto social a partir de la exclusión de otros compañeros. Necesita dominar, tener poder, sentirse superior al resto, por eso suele buscar presas débiles. No suele cumplir las normas impuestas socialmente y, con frecuencia, presenta comportamientos antisociales tempranos, tiene déficit en habilidades sociales, técnicas de resolución de conflictos...haciendo uso de la fuerza y agresividad para resolver los problemas y habitualmente posee una actitud negativa hacia la escuela. (p.52)

Reyzábal & Sanz (2014) señalan que a partir de numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre las características de los agresores, iniciadas ya por el propio Olweus (1998) y sistematizadas por Garaigordobil y Oñederra (2010), se podría establecer el siguiente retrato del alumnado que actúa como agresor sistemático de algún compañero.

Habitualmente son alumnos mayores a la media del grupo al que están adscritos, fuertes físicamente, que suelen mostrar con frecuencia conductas agresivas, generalmente violentas, con predilección hacia aquellos que consideran débiles y cobardes.

- Se consideran líderes y suelen gozar de mayor popularidad entre sus compañeros, casi siempre basada en la imposición del miedo.
- Muestran una alta autoestima y llamativa asertividad, que resulta fronteriza muchas veces con las actitudes provocativas.
- Se caracterizan por ejercer escaso autocontrol en relaciones sociales.
- La percepción que tienen de su ambiente revela cierto grado de conflictividad.
- Su valoración de la escuela y el rendimiento escolar que alcanzan suelen ser bajos, debido a sus reducidos logros cognitivos, los cuales contrastan con la habilidad en juegos y actividades no académicas.
- El nivel de empatía es muy bajo, así como su sentimiento de culpa, tendiendo a percibir la agresividad de su conducta como respuesta a la provocación de los otros. De hecho suelen disfrutar con el sufrimiento de los demás y a sentir necesidad de controlar las situaciones mediante la fuerza. (p. 217).

2.3.1.2. Quienes sufren las agresiones: las víctimas

En el ámbito escolar, aquellos alumnos/as que sufren el rol de víctimas, son los/as destinatarios/as de las agresiones. Con reiteración son expresión del dominio por parte del agresor y, en general, reciben las agresiones de las que son objeto con sumisión: ridiculizaciones, humillaciones, aislamiento, exclusiones, empujones, insultos, rumores falsos sobre su persona, amenazas, patadas, rechazos, intimidaciones por parte de quienes tienen más poder que ellas, dentro de grupo de iguales en el que conviven.

Díaz-Aguado (2004), afirma que las víctimas suelen diferenciarse en víctimas pasivas y víctimas preactiva o agresiva. Las víctimas pasivas, se caracterizan por ser agredidas pero no agreden a otros y las víctimas proactivas suelen ser miembros de un grupo de menor tamaño que es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros alumnos/as.

Respecto a los rasgos comunes asociados a las víctimas, Avilés (2006) señala:

1.) Peculiaridades personales

- Rasgos personales definidos: tímidos, inseguros, tranquilos, sensibles, débiles, huidizos y precavidos. No son agresivos ni asertivos ni violentos y, muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad.
- Escasa competencia social y concepto negativo de sí mismo.
- Indefensión propia y ajena, (incapacidad para resolver la situación).

2.) Rasgos personales

- La victimización es también de sexo masculino: En general, todas las investigaciones son coincidentes en que hay más víctimas chicos que chicas, o un número similar, excepto en el Japón, en las que las intimidaciones se dirigen mayoritariamente a las chicas.
- Entre los rasgos que diferencian a las víctimas de otros estudiantes, sería llevar gafas, ser obeso/a o débil, el color de la piel o el pelo, la orientación e identidad sexuales o la dificultad en el habla.
- Generalmente las víctimas son menos fuertes físicamente.
- Visualización del maltrato: a causa de los ataques recibidos, a la víctima le pueden quedar secuelas de sus heridas en su propia piel y en su cuerpo. Además se puede dar una visualización de su aislamiento social en el grupo, al formar equipos o jugar en el recreo.

3.) **Ámbito social**

- Dificultades para encontrar apoyos de salida a la victimización, puesto que la red social de la víctima es muy limitada.
- No suelen reaccionar ante las agresiones, permanecen pasivos o paralizados, lo que rebaja su grado social, convirtiéndose en presas fáciles para los intimidadores.
- Resulta sencillo percibir que no encuentran quien quiera trabajar con ellos en grupo, deambulan solos en los recreos y no consiguen acompañantes para actividades extraescolares y lúdicas. Son rechazados y, en general, no suelen tener amigos o les cuesta mucho trabajo hacerlos.
- Con el profesorado suelen tener una buena actitud, aunque no suelen ser exitosos académicamente.
- La relación con sus familias es buena. Las víctimas, en especial, mantienen un estrecho lazo con sus madres. Pasan más tiempo en casa que otros chicos.

Por otra parte, desde la perspectiva de la víctima, existen no obstante algunas diferencias significativas, en función de la etapa educativa por la que atraviese el alumno/a implicado/a. Así, bajo tal consideración, la doctora Cerezo (2007), establece la siguiente diferenciación:

- En Educación Primaria, son centro de mofa, sufren intimidación, se involucran en peleas, indefensos, suelen llevar el material maltratado y en ocasiones presentan evidentes lesiones físicas.
- En Educación Secundaria, están aislados, sufren exclusión y maltrato, se muestran muy inseguros en las interacciones, depresivos, infelices, distraídos y se observa una importante pérdida de interés por las tareas escolares. (p. 11).

Así mismo, parece que, otro factor que diferencia a los distintos tipos de víctimas existentes, según Avilés (2009), consiste en “las atribuciones causales que hacen sobre lo que les pasa. A diferencia de los agresores/as (Avilés, 2007), razones como la provocación no tienen peso en las víctimas. En contraste con los espectadores (Avilés y Monjas, 2005), sí pesa la razón de las asimetrías y, además, la de la minimización de los hechos” (p. 21).

Por su parte Sánchez (2009) afirma que no sólo las características personales son responsables de las agresiones que los matones ejecutan sobre sus víctimas, también se ve influida por ciertas condiciones situacionales, puesto que tiene que compartir el medio con los matones. En cuanto a sus rasgos de personalidad son inseguros con una baja autoestima, con un alto nivel de ansiedad, con un carácter débil y sumiso, introvertido y tímido, inmaduro para su edad, con frecuencia está sobreprotegido en la familia, por lo que está acostumbrado a que otros adultos le resuelvan los problemas y tiene pocas estrategias de afrontamiento inadecuadas tendentes al aislamiento y resignación. En cuanto a los aspectos sociales tienen mayor dificultad para hacer amigos y son poco populares en la clase. (p.57)

Profundizando con las características de las víctimas, Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013), señalan que “las características de la víctima del acoso también están cambiando, ya no se centran en carencias psicológicas individuales para explicarlas en función del contexto en el que se produce, puesto que el riesgo de ser elegidos como víctima en la escuela se incrementa con determinados tipos de condiciones” (p. 354).

Atendiendo a dichas condiciones previamente citadas, los autores mencionados destacan:

- “*Las conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales que hacen al individuo diferente de sus iguales, especialmente entre los chicos (Young y Sweet, 2004).*”
- “*La pertenencia a una minoría étnica y el origen inmigrante*”.
- “*La existencia de necesidades educativas especiales*”(Nabuzoka y Smith, 1993). Suele explicarse diciendo que dichas necesidades incrementan la visibilidad del individuo como alguien vulnerable (Mishna, 2003), característica que permite ejercer fácilmente el dominio. (p. 354).

2.3.1.3. Los espectadores u observadores

Trianes (2000) define al espectador como aquel sujeto que, si bien no hace nada, observa la situación adoptando una actitud pasiva y complaciente, que, como resaltan investigadores como Cerezo (2007), pone de manifiesto el apoyo al agresor y el rechazo, o al menos la falta de solidaridad, con la víctima.

Contemplar el maltrato y no hacer nada, aprender a mirar hacia otro lado cuando el agresor perpetra sus acciones y restar importancia al ejercicio de la imposición que el grupo contempla sobre la víctima, genera en el grupo una opinión contagiada de que se trata de algo normal e inevitable.

Conseguir que los espectadores se impliquen en parar las situaciones de bullying debe ser uno de los objetivos principales de cualquier Programa que busque erradicar la conducta indeseada del bullying del interior de las aulas de cualquier centro educativo.

Sin embargo, lo que ocurre es que todos los espectadores no reaccionan de igual forma ante el maltrato de sus compañeros.

Avilés (2006) expresa que cuando se pregunta al alumnado qué piensa y cómo reacciona cuando observa la manifestación de la conducta del bullying, se van a poder esclarecer y definir distintos perfiles, en función de las distintas respuestas y actitudes que exponen los alumnos/as consultados/as.

Por su parte, Castro (2007) quien considera que la dinámica de los implicados en la conducta de acoso escolar, se sustenta al amparo de una ley implícita de silencio, respecto a la expresión de la violencia que acaece en el interior de los distintos centros educativos, señala que:

Los espectadores juzgan el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente, lo que lleva a considerar que esta dañina relación provoca escándalo y miedo en los chicos, aunque no se vean involucrados directamente en ella. El temor impreciso de llegar a ser objeto de violencia es muy negativo desde el punto de vista psicológico y moral. Se aprende a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor del otro. Pero los efectos del silencio no siempre dejan dormir tranquilo a quien sabe que es inmoral lo que sucede: junto al miedo, aparece el sentimiento de culpabilidad, y así, los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas. (p. 83).

En la misma dirección, Sag (2008) señala que: “después de observar actos violentos hay un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta el participar al resto de compañeros. A veces, puede ser tal el miedo a ser incluidos en el círculo de victimización, que les lleve a no hacer nada para remediar la situación” (p. 6).

Montañés, Bartolomé y Parra (2010) definen a los espectadores como: “chicos y chicas que no participan directamente de la situación de maltrato pero que, sin embargo, juegan un papel importante en el origen y mantenimiento de los episodios de malos tratos, tanto favoreciendo como, en ocasiones, atajando el problema” (p. 8).

Además, los citados autores, respecto a cómo y en qué se fijan los espectadores, señalan que “Cuando se les pregunta a los espectadores por la causa del maltrato suelen señalar a las víctimas como los principales causantes del mismo (lo mismo que hacían los agresores), y a los agresores como alumnos con mayor corpulencia física (se fijan, por tanto, en aspectos externos)” (p. 8).

Así mismo, los autores citados (2010) exponen una clasificación, referida a los diferentes tipos de espectadores que podemos encontrar en el ámbito del acoso escolar, entre los que exponen:

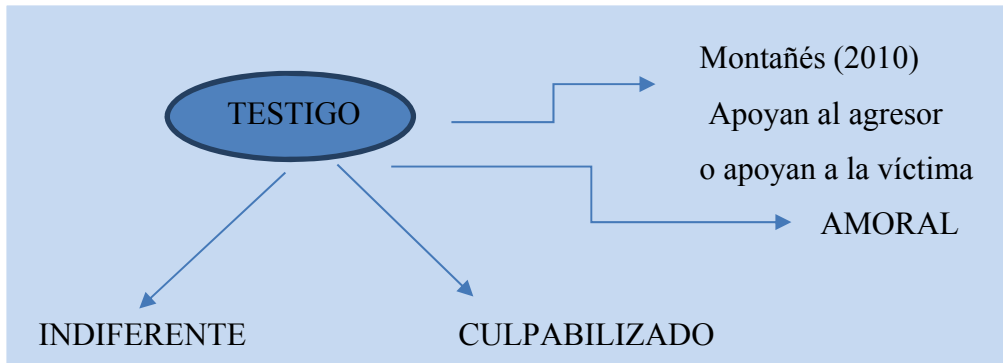


Figura Nº 6. Los testigos: tipos. (Elaboración propia)

- **Testigo indiferente.** Alumnos/as a los que no les importa lo que pasa y lo demuestran no mostrando ninguna reacción. La indiferencia se mantiene, mientras no se metan con ellos.
- **Testigo culpabilizado.** Alumnos/as que presentan connotaciones de miedo temor y culpabilidad. Siente miedo al agresor por lo que no se atreve a actuar por si es el próximo en ser agredido. Al mismo tiempo, se siente mal porque está internamente convencido de que debería hacer algo, ya que se encuentra ante una situación injusta. No es amigo de la víctima ni le da apoyo. Sólo es un testigo que juzga la situación como espectador.

- **Testigo amoral.** Alumnos/as que reconocen la fuerza y el poder al agresor/a y justifican que la ejerza abusivamente sobre la víctima. No apoya con actos las acciones del agresor, pero reconoce que sus actos son inevitables y normales, y que no hay nada que pueda cambiar esa situación. (p. 8-9).

De la misma manera, el grupo de Montañés (2010), considera a otro tipo de espectador participante, al cual diferencia de los testigos previamente citados, señalando que: “Estos tipos de testigos son diferentes a los alumnos considerados “participantes secundarios”, que son los espectadores que apoyan al agresor/a o a la víctima, y que concurren en el bullying participando activamente a favor de uno o de otro” (p. 9).

Para finalizar este apartado referido a los/as alumnos/as que ejercen su rol de espectador, podemos concluir que el ideal de actuación, lo encontraríamos cuando el alumnado en general, adoptase responsablemente el papel de espectador que apoya a la víctima, aun a riesgo de su propia seguridad, interviniendo para ayudar y proteger al alumno/a acosado/a, con objeto de impedir la situación de intimidación, imposibilitando que el agresor se acerque a la víctima, al tiempo que manifestando con esta actitud, su desacuerdo y oposición a los ataques del agresor, consiguiendo de este modo solidarizarse con la situación de la víctima. De esta manera, el defensor de la víctima participa activamente y, demuestra inequívocamente su ayuda hacia aquella, así como su firme rechazo hacia el agresor.

Reyzábal y Sanz (2014) inciden en que las conductas de agresión reiteradas de ciertos estudiantes hacia sus víctimas suelen mantenerse bastante ocultas a los ojos de los adultos, pero en absoluto suceden en la intimidad del tú a tú, sino que suelen ser contempladas e implícitamente apoyadas por otros estudiantes que, sin intervenir directamente en el acto de acoso, participan del mismo y también se ven afectados por las profundas consecuencias de esta violencia soterrada y mantenida.

2.3.1.4. Los adultos

La concepción ecológica del desarrollo humano concede importancia fundamental a diferentes contextos en que el individuo interacciona con los demás, siendo la familia el primer y principal microsistema de interacción.

Díaz-Aguado (2004,2005) señala que las peculiaridades de las relaciones familiares las diferencian particularmente de las relaciones que se pueden dar en otros contextos. Si estas características son las adecuadas, se desarrollan en el ámbito familiar los vínculos afectivos más importantes y permanentes, que colaboran positivamente en el desarrollo de la personalidad segura y estable. Si estas características no son las adecuadas, se producen elevados niveles de estrés y conflicto, donde la agresión resulta el medio para resolver los problemas y el contexto familiar se torna un espacio en el que se pueden producir graves y frecuentes situaciones de violencia.

Según Avilés (2006), en muchas ocasiones y por diferentes razones, las personas adultas no son conscientes de los hechos relacionados con la manifestación del bullying. Para que se acabe produciendo este hecho de falta de conciencia, pueden haberse dado distintas circunstancias, entre las que señalamos, no ser capaces de observar, detectar y/o actuar ante la situación de bullying, no llegar a tiempo de evitar la mencionada situación y, finalmente, considerar que con nuestra inacción, se protege de manera más adecuada a la víctima, ya que de intervenir, se podría considerar que la conducta agresiva del acosador podría exacerbarse, cuando el adulto no estuviese presente para evitarla.

En este sentido y, respecto a la primera consideración, resulta necesario concienciarse de la importancia de tener una actitud activa y despierta de recogida y observación de situaciones. De tal manera, resultará muy importante disponer, en el caso del profesorado, de instrumentos como el cuaderno de incidencias referido al bullying, cuaderno que todo el equipo docente debería manejar de manera habitual, y en el que se fueran anotando esas observaciones que se detectan en la clase o grupo y que, aisladamente, quizás no son valoradas suficientemente, pero que tomadas todas en su conjunto y conectadas por medio del conocimiento compartido de todos los docentes, permitan la valoración adecuada del riesgo ante el que algún alumno/a se pueda ver inmerso, permaneciendo en una situación de peligro no deseada.

Por otra parte, para superar este primer inconveniente de detección de los adultos, también resulta necesario fomentar actitudes comunicativas hacia los/as alumnos/as y expresar confianza para conseguir aumentar en ellos, esa actitud comunicativa de contar aquello que les sucede.

No obstante, en este aspecto están mejor posicionados los padres y madres que el profesorado, pero en cualquier caso, no debemos cejar en el empeño de fomentar la comunicación. Para lograr vencer la segunda dificultad, también será necesario trabajar con los iguales, los testigos, para que se comprometan, que actúen con actitudes y hechos y rompan la ley del silencio que atenaza a las víctimas y a ellos mismos, cuando están sometidos por el acosador, con el fin de tener presentes, allí donde sucede el maltrato, más observadores para prevenirlo y denunciarlo. Por último, respecto a la tercera circunstancia citada, hemos de señalar que el adulto, profesor, educador, monitor, padre o cualquier otro que presencie una situación de acoso, nunca debe valorar como positiva la actitud del silencio, ya que, con tal proceder, no sólo no se corrige la situación, sino que se ofrece al agresor una falsa sensación de impunidad, la cual no puede causar más que el empeoramiento y la cronificación de la situación.

Cuando el bullying ya está instalado y se manifiesta con regularidad desde hace tiempo en el grupo y, la víctima lleva sufriendo de forma prolongada el acoso, Avilés (2006) afirma que, a pesar de nuestra indignación y rechazo, debemos además cuidar escrupulosamente que nuestras actuaciones no empeoren, todavía más, la indeseable situación que está viviendo la víctima, quien se encontrará en esos momentos con escasas o nulas posibilidades de autodefensa y defensa, dentro del grupo de iguales.

2.3.1.5. A quién se cuenta lo que sucede

Ortega (2001) señala que en la edad infantil, los niños comunican más su situación de riesgo a profesores y padres: un 32% de las víctimas lo hace a los profesores y un 29% a la familia, mientras que en edades adolescentes el grado de comunicación es inferior. Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, el daño de las agresiones suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto, es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos/as qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles y, por consiguiente, deberían comunicarse con las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las aulas, como señala el Defensor del Pueblo (1999).

El silencio es el mejor aliado de los agresores (Avilés, 2006). Las víctimas no se atreven a comunicarlo suficientemente y, los testigos tienen miedo a convertirse en blanco o, incluso, a empeorar las cosas. Como sucede en otros tipos de acoso, en el caso del bullying, también el silencio ayuda a que el maltrato se mantenga en la privacidad de quienes lo conocen, víctimas, agresores y testigos.

Avilés (2006) señala que el silencio se puede mantener por los siguientes motivos:

- Una de las constantes en la conducta de intimidación es esa dificultad de la víctima para comunicarse.
- La trivialización: una situación de acoso que, inicialmente estaba bajo control, no promueve la comunicación cuando lleva algún tiempo produciéndose.
- La cultura del chivato: en primer lugar existe una presión del grupo y un miedo a ocupar la posición de chivato que hace que estas conductas permanezcan tapadas aunque existan muchos chicos y chicas que las conozcan.
- El fatalismo: las víctimas tienen la sensación de que nada pueden hacer al respecto.
- Ausencia de control sobre la actuación de los adultos: La víctima tiene la idea de que contárselo a un adulto no sólo no cambiará las cosas, sino que las puede empeorar. La víctima tiene miedo a reacciones y actuaciones que no controla en sus padres y profesores.
- El grupo de iguales tiene sus normas y reglas y los adultos estamos fuera de ellas, somos los últimos a los que los chicos se confían. Antes lo hacen a sus compañeros. Las propias víctimas desconfían mucho de que los adultos podamos intervenir decisivamente modificando la ley que impera en el grupo de pares.

En un estudio realizado por Vodafone junto a la consultora you Gov el pasado mes de septiembre del 2015 señala que España ocupa uno de los lugares más bajos en la percepción de ciberacoso. De los jóvenes que afirman haber sufrido ciberacoso en España, un 71% de ellos han compartido con sus padres el problema, frente al 57% de media del conjunto de los encuestados, siendo el porcentaje más alto de todos los países. La principal razón de los jóvenes para no informar a los padres es la preocupación por lo que podrían hacer sus progenitores (60%), el miedo a que éstos se involucren (50%), la dificultad para admitir que sufren ciberacoso (40%) y la falta de confianza en los padres (40%)

2.3.2. El género en las conductas de acoso escolar

Un gran número de estudios realizados en el ámbito del bullying se han llevado a cabo con objeto de esclarecer e intentar conocer mejor, las características de quienes se encuentran implicados como participantes, ya sea en su rol de agresores, seguidores, víctimas, defensores o testigos. El interés de estos estudios estriba en conocer los factores relacionados con el bullying para potenciar los esfuerzos preventivos. En este sentido, la variable sexo ha alcanzado un lugar privilegiado entre los factores examinados.

Sin embargo, en aras de intentar superar la anterior disquisición argumental, en las próximas líneas se incluirán todas las aportaciones destacadas en el ámbito del género como factor relacionado a las conductas manifiestas de agresión y violencia. En este sentido, expertos como Ortega y Monks (2005) señalan los estudios de Salmivalli et al. (1996) expresando que “evidencian que un mayor porcentaje de chicos se encontraban implicados en los roles de animadores y ayudantes del agresor, mientras que las chicas se distribuían más frecuentemente en el rol de defensoras, encontrándose estas diferencias desde los años de Educación Infantil” (citados en Albadalejo, 2011).

Así mismo, Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010), indican que “En cuanto a la influencia de variables moderadoras, se constata la importancia del sexo y la edad. Así, los chicos suelen estar más implicados en problemas relacionados con el acoso escolar (ya sean agresores y/o víctimas) que las chicas” (p. 73-75)².

² Citado en la Edición de Infocop On-Line. Consejo General de la Psicología de España. Edición 17/09/2010.

Por otra parte, atendiendo a la posible influencia diferencial de una variable como el género, en relación a las conductas del acoso escolar, Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) señalan:

Respecto a la violencia indirecta o relacional, es interesante señalar que los primeros estudios en los que se comenzó a analizar este tipo de violencia estaban relacionados con las diferencias de género en el uso de las formas directas e indirectas de agresión (Crick y Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, 1988). En estos primeros estudios se planteaba que los chicos utilizaban en mayor medida la agresión directa, mientras que las chicas utilizaban más la agresión indirecta (Archer y Coyne, 2005; Card et al., 2008). Sin embargo, en el caso de la agresión indirecta los estudios sobre diferencias de género no han sido concluyentes. De hecho, en la revisión realizada por Card y colaboradores (2008), un metaanálisis realizado a partir de 148 estudios, los autores concluyeron que si bien existían diferencias de género significativas a favor de los chicos en el uso de formas directas de agresión, las diferencias eran mínimas en agresión indirecta. Respecto a las posibles diferencias de género en los efectos negativos de una u otra forma de violencia, ésta ha sido una cuestión apenas analizada (p. 23).

No obstante, según lo expuesto por Sánchez, Moreira y Mirón (2011), podemos mencionar que:

A pesar de este interés creciente por las diferencias entre hombres y mujeres en las distintas modalidades de conducta agresiva, resulta llamativo el escaso número de trabajos previos que se han planteado evaluar también los aspectos de rol de género o identidad de género, para clarificar su posible incidencia sobre la probabilidad de que hombres y mujeres se impliquen en conductas agresivas (p. 37).

De modo global Ovejero, Smith y Yubero (2013) afirman que los análisis de las diferencias por sexo en el bullying y en la victimización escolar han encontrado resultados similares a los de otra forma de conducta agresiva. Las investigaciones sobre su prevalencia coinciden en señalar que los chicos, comparados con las chicas están más implicados tanto en el rol de agresor como en el de víctima.

Se ha producido una mayor discusión en torno a las distintas formas de agresión que se utilizan en las dinámicas de la intimidación/victimización, con respecto a las diferencias de sexo. De acuerdo con los primeros estudios en torno a esta cuestión, los chicos emplean en mayor medida formas de agresión directa, como la agresión física, mientras que las chicas harían un mayor uso de estrategias indirectas o relacionales, como los rumores. Sin embargo, esta diferencia no parece tan clara como la encontrada en los porcentajes de implicación dentro de los roles de agresor y víctima.

Diversos estudios han puesto de manifiesto que, si bien los chicos difieren significativamente en el uso de la agresión física, no existe una diferenciación tan clara en el caso de estrategias indirectas.

Al parecer, el género influye en la violencia, pero conviene matizar respecto a determinadas creencias erróneas que existen en cuanto a la manifestación de la agresión de tipo relacional. En este sentido, citamos a Gómez y Chaux (2013), quienes expresan al respecto que:

Existe la creencia errónea de que las mujeres son las únicas que usan la agresión relacional (Gyles & Heyman, 2005; Ostrov & Keating, 2004). A pesar de que algunos estudios han mostrado que la agresión relacional es más frecuente entre niñas que entre niños (Crick, Casas & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995), otros estudios no han encontrado diferencias (Card et al., 2008; Salmivalli & Kaukiainen, 2004) (p. 16).

Así mismo, cuando se analiza la consideración de la violencia y sus formas en función del género, diferentes estudios nos muestran particularidades específicas de género de interesante consideración. En este sentido citar:

- Owens y MacMullin (1995), con una muestra de 422 estudiantes de distintos niveles y edades (menores y adolescentes), informaron que los chicos estiman una mayor utilización de la agresión física para su propio sexo en todas las edades, al tiempo que las niñas utilizan en mayor medida que sus compañeros la agresión indirecta.
- En Osterman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Landau, Fraczek y Caprara (1998): Osterman et al. (1994) encontraron, en niños y niñas de ocho años, que los chicos eran vistos física y verbalmente más agresivos que ellas.
- Díaz-Aguado (2005) sugiere que, según la mayor parte de investigaciones realizadas en el ámbito general de la manifestación de conductas violentas, la citada actitud agresiva, siempre surge en mayor medida, en estrecha asociación con el varón, ya que la superioridad de género masculino:

.....se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Defensor del Pueblo, 2000; Olafsen y Viemero, 2000; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) (p. 552).

- Posteriormente, continuando con el análisis de las conductas estereotipadas, mediante sus interesantes aportaciones acerca del sexismo, entendido como limitador de las estrategias de tipo emocional y como factor que puede contribuir al proceso de victimización, Díaz-Aguado (2006) encontró que:

Las creencias sexistas y de justificación de la violencia son rechazadas en mayor grado por las adolescentes, el 70% o el 98%, de las cuales rechaza las creencias que lo expresan, que entre los adolescentes, entre los cuales el rechazo se sitúa del 43% al 86%, según el tipo de creencia. De lo cual se deduce la necesidad de orientar la prevención de este problema de forma que contribuya a incrementar el rechazo al sexismo y la violencia de género también en ellos, en los que dicho rechazo parece ser a veces demasiado superficial....(p. 45).

- Yovany, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007) encontraron que los procesos de victimización escolar están basados en relaciones de abuso de poder. Al tiempo que destacaron que “Los estudios europeos (Astor, Benbenishty, Vinokur, & Zeira, 2006) muestran que, en cuanto al género, se encuentran más implicados los estudiantes varones que las mujeres en la frecuencia de intimidación a otros en los centros escolares” (p. 128).

- Para Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009), la perspectiva evolutiva ofrece argumentos interesantes a destacar. En concreto:

La perspectiva evolutiva señala que, en edades semejantes, las chicas muestran mayor desarrollo cognitivo-social que los chicos, lo que facilitaría el uso de estrategias relacionales de acoso (Hawley, 2003). A favor de esta hipótesis se observa que este tipo de agresiones aumentan con la edad (Ortega y Monks, 2005; Gruber y Fineran, 2007). En contra, se observa que la madurez cognitiva en preescolar pronostica conductas agresivas o disruptivas en los chicos, y en las chicas conducta prosocial (Walker, 2005). Asimismo, el acosador y sus cómplices manifiestan déficits en los aspectos emocional y moral de la empatía, siendo hábiles en la toma de perspectivas (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Gini, Albiero, Benelli y Altoé, 2007); mientras que, atendiendo al género, sólo se observa relación con conductas antisociales en chicos adolescentes (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000; Gini et al., 2007) (p. 454).

- Así mismo, en referencia a la inadecuada conducta del sexismo, Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro (2013) señalan:

Glick y Fiske (2001) exponen en su teoría del sexismo ambivalente, que el sexismo tiene un componente hostil y un componente benévolo. El sexismo hostil representa una actitud negativa de antipatía hacia las mujeres y se basa en su supuesta inferioridad como grupo social. Se considera que las mujeres deben ser controladas por el hombre, ya que son incapaces e incompetentes. El sexismo benevolente implica una imagen también negativa de la mujer, dado que la percibe de forma estereotipada y limitada a ciertos roles, aunque aparenta una actitud más positiva, dado que pretende expresar un deseo por parte del hombre de proteger a las mujeres. A su vez, reconoce la dependencia del hombre en aspectos como la realización de las tareas domésticas, la intimidad sexual o por el amor que le proporcionan las mujeres. Ambas formas de sexismo, el hostil y el benévolo, llevan a una discriminación de la mujer. El sexismo legitima la desigualdad de género y mantiene a las mujeres en una posición de roles subordinados (p. 1).

- Por su parte, Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez (2014), analizando las diferencias de género bajo la perspectiva de la percepción de los/as alumnos/as, encuentran que:

Respecto a las diferencias en función del género, los resultados obtenidos coinciden con los hallados por estudios previos (Ararteko-IDEA, 2006; Núñez et al, 2010) en que los alumnos perciben más violencia del profesorado hacia el alumnado y más violencia física, tanto directa entre estudiantes como indirecta por parte del alumnado, que las alumnas. Coinciden, asimismo, en vincular la violencia verbal indirecta entre estudiantes con las alumnas (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). (p. 356).

Finalmente, concluiremos este apartado, señalando con Ovejero, Smith y Yubero (2013) que parece existir suficiente evidencia científica respecto a la idoneidad de incluir a la variable género como una variable importante en el estudio de las diferencias de actuación en la conducta de acoso escolar.

En este sentido, los estudios señalan la importancia de que los investigadores y los profesionales presten atención en el bullying tanto a las diferencias por sexo como al porqué se producen dichas diferencias. El género es una de las variables que se debe tener en cuenta, los rasgos estereotipados, el conflicto de rol de género y el sexismo pueden contribuir a explicar el acoso y la victimización escolar.

Los datos expuestos deben llevarnos a reflexionar sobre los valores y conductas que, desde los procesos de socialización de género, se transmiten a chicos y chicas, al tiempo que deben facilitar la mejora de la efectividad de los programas de prevención e intervención sobre el bullying.

A continuación presentamos una tabla donde se analizan las diferencias sexuales en diferentes investigaciones sobre el acoso escolar, analizando variables como incidencia, empatía, amistad, motivación social y popularidad.

Tabla 5
Diferencias sexuales en la investigación sobre el acoso escolar

Variables estudiadas	Chicos	Chicas	Referencias ejemplo
Incidencia	Más agresión de tipo relacional	Mayor como acosador Más agresión física	Ortega & Monks, 2005 Veenstra et al, 2007 Defensor del pueblo 2007
Características personales			
Empatía	Alta empatía relacionada con la conducta prosocial En general relación indirecta y negativa con agresión	Baja empatía relacionada con la agresión	Walker, 2005 Caba et al. 2006 Buelga et al. 2008
Características relacionales			
Amistad	Exclusión que fomenta el acoso indirecto	Amigos agresivos predicen la agresión	Remillard & Lamb 2005 Lamarche et al. 2007
Motivación social	Defensa de los recursos socioafectivos	Mantenimiento de autoestima y estatus social	Campbell 2004
Popularidad	Agredem para ser aceptadas por los chicos	Víctimas más rechazadas agreden para ser aceptados por chicos acosadores	Dijkstra et al. 2007 Olthog & Gossens 2008 Westermann 2008

Fuente: Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009)

2.4. Respuesta de la víctima

En relación a las actitudes que un acosador puede desempeñar hacia su/s víctima/s, Rodríguez (2004) señala que si al acosador, se le proporciona aquello que demanda, dicha actitud generará (de manera inexorable), dos posibles fuentes de problemas, ya que:

Dar a un bully (acosador) lo que pide no soluciona nunca el problema, básicamente por dos razones: porque el bully encuentra de este modo en su víctima una fuente de satisfacción; y porque cuanto más da al otro lo que le pide, la víctima empieza a atribuirse errores, defectos, como si dudara de si ha hecho algo para que eso le suceda. Esta culpabilidad, que tarde o temprano las víctimas ven como una realidad, les lleva a creer que está en sus manos remediar el problema, y no encuentran mejor salida que dar al bully lo que pide. Desgraciadamente, la fantasía de que todo volverá a ser como antes se desintegra cuando la víctima se da cuenta de que el acosador se convierte en una especie de ser insaciable que exige más y más sacrificio. De este modo, el miedo y la confusión de la víctima fácilmente se convierten en pánico, y el bully sigue actuando en la más absoluta clandestinidad. La víctima no cuenta su secreto a nadie por miedo a sufrir más, así que cuando los padres se dan cuenta descubren tardíamente verdaderas catástrofes (p. 85).

Rodríguez (2004) señala que existen muchos indicios que nos permiten entender que se está produciendo y sufriendo la conducta de acoso, incluso estando mal, este tipo de niños/as son hábiles en esconder sus sentimientos y, por esa razón, se van a producir un gran número de cambios significativos, cambios que incluyen variaciones de humor, trastornos del sueño, conductas regresivas, enuresis, retraimiento social, temores inexplicables ante otros niños, violencia, rebelión constante ante las normas. También pueden manifestar cambios bruscos en el rendimiento escolar, mentiras, excesiva sumisión frente al adulto, dolores abdominales, delincuencia... En los preadolescentes y adolescentes pueden aparecer, además de estos indicadores previamente citados, conductas agresivas en el hogar y hacia los compañeros, también conductas autoagresivas, y/o trastornos de la alimentación.

Así mismo, en relación a los apoyos grupales o individuales percibidos por el agresor, Rodríguez (2004) afirma que:

...para las víctimas del bullying resulta fundamental, saber que alguien del grupo les apoya. Porque les proporciona la fuerza que necesitan para salir de lo que más le tortura: la soledad.

En aquellas escuelas en las que se habla del bullying, de temas como la no-violencia, donde de un modo continuado se mantiene informados a los alumnos sobre las consecuencias de los comportamientos hostiles, las víctimas pierden el miedo a hablar y buscan ser protegidas por sus compañeros: un mecanismo importante porque entonces ya no es la víctima la que se opone a su agresor, sino el grupo.

A partir de los diez y once años, cuando el grupo está bien formado, ha hecho tareas grupales de reflexión o ha participado en algún tipo de foro que el centro ha propuesto, es raro que el grupo no se comprometa si ve una injusticia. Si lo hace, en la mayoría de los casos, el que queda aislado es el bully (p. 89).

2.4.1. Las tres fases de la tortura

En relación a los efectos perniciosos derivados del bullying, distintos autores expresan que tal situación, cuando produce como consecuencia un elevado grado de desamparo en la víctima, puede llegar a convertirse en una verdadera tortura. En este sentido, Pérez (2010), señala que dicha situación de tortura atraviesa tres fases:

- **1ª) De los motes inocentes al estigma**

El menor (que en ocasiones cuenta con algún rasgo físico que motiva las burlas y los motes), no sabe cómo hacer frente a esta situación de hostigamiento, circunstancia que acaba generando en él un estado de ansiedad tan poderoso que no le permite estar relajado, sino siempre atormentado con el pensamiento de cuándo y dónde tendrá lugar la próxima burla. No se trata únicamente del momento de la agresión, del instante hiriente de la risa colectiva o, de que el grupo que etiqueta adquiera cada vez más fuerza, sino que se trata de que las expectativas principales de la víctima se centran en que no llegue a producirse otro ataque que le cause tanto malestar y sufrimiento.

- **2ª) Confusión y derribo**

El menor ya es acosado de manera sistemática, resultando agredido de forma continua, con lo que acaba adquiriendo cogniciones distorsionadas, situando de manera inadecuada el alcance de su verdadera responsabilidad en lo que concierne a la manifestación de la violencia desatada contra su persona. Ya no se trata sólo de burlas, sino que se trata de un maltrato dirigido. La víctima, ya presenta el sentimiento de creerse merecedor y responsable de lo que le sucede.

- **3ª) Aislamiento**

En esta fase, el alumno/a acosado/a realiza un movimiento de aislamiento creciente, fortalecido por un doble motivo, por una parte, el grupo lo considera como invisible (fuera del espacio donde se desarrolla la conducta de bullying) y por otra, la propia víctima, utiliza el aislamiento como herramienta para evitar nuevas conductas de hostigamiento hacia su persona.

En este sentido, la indefensión percibida y el desamparo sentido, una vez minado todo trazo de autoestima individual, acaban derivando de forma natural, como única consecuencia posible, en la búsqueda activa de mayores grados de aislamiento, cuando no, en otro tipo de conductas más peligrosas, las cuales pudieran resultar irreversibles para la integridad de la propia víctima.

Así, aunque el objetivo del bullying no era excluir o aislar a la víctima, la exclusión acaba convirtiéndose en una de las consecuencias lógicas.

Desde tal perspectiva, tan sólo quedará que el adulto situado en el contexto donde se desenvuelve la conducta habitual de la víctima, esté atento para detectar a un menor con aspecto solitario, retraído y silencioso, que presenta una actitud temerosa e huidiza.

2.5. Situación de ataque

Avilés (2006) afirma que la situación en que se produce el ataque contiene unas constantes que suelen repetirse en los casos de bullying en cada uno de los personajes y en las circunstancias situacionales siguientes:

2.5.1. Constantes circunstanciales.

Por regla general los ataques de bullying se producen lejos de los ojos y oídos de los adultos. Pero cada vez son más usuales las intimidaciones a compañeros en clase, en presencia del profesorado.

No obstante, la situación de ataque casi siempre se produce en un medio cerrado para los participantes, el espacio escolar entendido en sentido amplio, escenario donde prácticamente quedan cortadas todas las vías de escape que pudieran utilizar las víctimas.

2.5.2. Constantes en la dinámica grupal

Ante una situación de bullying, la percepción de la víctima por parte del grupo de espectadores, se distorsiona, pierde todo (o gran parte de) su valor, el alumno/a acosado/a acaba minimizado, sin dignidad, sin derechos, sin posibilidad de exigir reparación alguna.

De esta manera, en la situación de acoso escolar, resulta inevitable la adopción de un posicionamiento moral y comportamental de los testigos. Son varias las posturas entre quienes contemplan lo que pasa en ese momento.

- Unos actúan aprendiendo a mirar hacia otra parte, aun sabiendo internamente que deberían intervenir a favor del débil. En general, no lo hacen porque tengan miedo a ser los próximos, sino porque adoptan el rol de espectadores culpabilizados.
- Otros, aun valorando la situación injusta y cruel, prefieren estar al lado del más fuerte y admiten que lo que hace el agresor es porque tiene más poder y puede, y porque quien es víctima es un “pringado”. Son espectadores amorales
- Existe un grupo de testigos que se manifiesta ajeno, que se muestra indiferente al tema, sin importarle el por qué sucede ni cuál será su desenlace. Son los espectadores indiferentes.
- Otros testigos toman partido activamente por las víctimas y las defienden dirigiéndose a los agresores, recriminándoles, encarándose con ellos. Son los espectadores que apoyan a la víctima.
- Otros, en cambio, animan y refuerzan al agresor. Lo legitiman valorando adecuadamente su conducta, aunque no se sumen a los ataques, son los espectadores que apoyan al agresor.
- Finalmente, existe otro tipo que son aquellos que toman partido por el agresor e incluso le ayudan en sus ataques o les obedecen cuando estos actúan desde la sombra. Son los agresores secuaces.

2.5.3 Constantes en el agresor

Antes de iniciar una conducta acosadora, el agresor valora la situación, pondera sus posibilidades y escoge a la víctima más propiciatoria; esto es, (en la mayor parte de ocasiones) no elige a cualquier alumno/a, sino que, inicialmente, realiza un acercamiento de exploración intimidatoria en el grupo, donde el agresor prueba las reacciones de las posibles víctimas. De esta manera, cuando se asegura de que su ataque contará con éxito y, no encontrará resistencia, podrá imponer el esquema denominado dominio-sumisión (sustentado en la debilidad e incapacidad de respuesta de la víctima, así como en la total y absoluta superioridad del agresor).

El citado esquema, se basa en la debilidad de la víctima y en su incapacidad de respuesta, así como en la manifiesta superioridad del agresor, aunque cuenta con otra característica fundamental como es su capacidad de repetición y generalización, motivo que le confiere su pernicioso nivel de peligrosidad.

Siguiendo con el análisis del citado modelo, del cual Avilés (2006) indica que se acaba perpetuando gracias a que el poder y la fuerza del agresor no hallan ninguna dificultad para manifestarse libremente, sucede que, lo que el agresor espera, cuando lleva a cabo una perpetuación de su ataque, lo hace para imponer su dominio, tratando de asegurarse que se produzcan los tres comportamientos que él y su grupo de apoyo, se encargan que así se presenten, tanto respecto a la propia víctima, como respecto al grupo.

En concreto, los componentes del modelo que el agresor y sus espectadores de apoyo esperan encontrar consisten en:

- 1º) Que no haya respuestas que cuestionen sus ataques.
- 2º) Que no haya traición: ley del silencio.
- 3º) Que se manifieste el daño sin encontrar reacción.

Avilés (2006) señala además determinadas características constantes y tipologías diferenciales interesantes, respecto a la figura del agresor, en concreto expone:

- La ambivalencia en los perfiles: Son comportamientos mixtos de intimidación y victimización que se instalan de manera repetida en los sujetos haciéndolos unas veces víctimas y otras agresores/as, aunque terminan predominando en uno u otro campo. Los más conocidos son los agresores/as agredidos/as (bully-victim), sujetos que predominantemente son agresores/as pero en ocasiones son victimizados por sus pares, más fuertes que ellos o mejor posicionados momentáneamente en el grupo.

- La seguridad y el dominio del agresor/a: parece evidente que el control de la situación es una característica de quien hemos llamado agresor/a seguro/a o puro/a. Sabe lo que quiere y mueve sus hilos hasta conseguirlo. En este sentido, es un perfil que responde a un modelo de habilidad social especialmente competente para ejercer el maltrato y que puede llegar a disfrazarse o revestirse de las mejores de las sonrisas, habilidades sociales o tretas grupales para conseguir sus objetivos. Entre estas habilidades está la de manipular a los otros, lanzarles al ataque y quedarse en la sombra consiguiendo que parezca que él no hace nada y que quienes agraden son otros. Es el maquiavelismo (Sutton y Keogh, 2000) de quien se sirve de la habilidad social para manipular y ejercer el maltrato sobre otros sin que parezca que lo hace.
- La dependencia y la torpeza del agresor/a: Sí, muchos agresores/as son dependientes de otros/as más listos que ellos/as. Los necesitan para ser considerados alguien en el grupo o, simplemente, para ser tenidos en cuenta cuando el grupo actúa. Son los agresores/as secuaces, que no realizarían la agresión si no fuera porque hay otros que los guían o porque la agresión se hace en grupo, en el que se esconden y arropan. Sin duda, también hay agresores/as que no son ni tan listos ni tan dependientes como los señalados hasta ahora y lo que les sucede es que en su repertorio de aprendizajes sociales no han conocido otras formas de relación para establecer vínculos con otras personas que los de la agresión, el dominio y la sumisión y el maltrato (Hoover, Olivar y Hazsler, 1992). Son agresores inhábiles socialmente que presentan muchos déficits en sus relaciones interpersonales con el grupo y que se hacen bastante impopulares y evitados entre sus compañeros/as. Son los agresores/as antisociales.
- La confusión del agresor/a: En algunas ocasiones también nos encontramos agresores/as que están en una situación de confusión sobre lo que ven y perciben, interpretan las situaciones sociales en el grupo como ataques hacia ellos/as, lo que les lleva a un nivel alto de ansiedad e intranquilidad, y su distorsión cognitiva les lleva a generar ataques hacia los otros que en realidad son mecanismos de defensa de las situaciones que viven e interpretan. Son los agresores/as ansiosos (p. 7-8).

2.5.4. Constantes en la víctima o reacciones

Respecto a los posibles tipos diferenciales de respuesta (reacciones) que pueden ofrecer las víctimas que se ven sometidas al acoso, Avilés (2006) las clasifica como:

- Ausencia de reacción (pasividad): no encontrar una respuesta ante lo inesperado del ataque del agresor es una acción típica de la víctima. Pudiendo no hacer nada o asumiendo la función de víctima.

- Existencia de una reacción: un importante número de víctimas sí que reaccionan, aunque solo sea para quejarse o afrontar la situación con los medios a su alcance.

Reacciones que pueden ser:

1. Reacciones de Evitación: son reacciones que buscan esquivar los ataques pero sin enfrentarlos directamente para darles solución. Destacamos: la huida y el escape.
2. Reacciones de Ocultación: Hay una respuesta que se oculta, como disimulo (hacer como si no se ha oído el insulto), indiferencia (la víctima se mostrará indiferente, hará como que no le importa), distracción (para ocultar la reacción que internamente se está produciendo).
3. Reacciones de Queja: Son reacciones que denotan los efectos sobre las víctimas. Las consecuencias de los ataques en quienes los sufren y que no pueden evitar. Destaca, la protesta y el llanto.
4. Reacciones de afrontamiento: dirigidas a obtener una salida que solucione el problema y destaca la agresión, la confrontación, la aserción (posicionarse ante el agresor y transmitirle que no acepta ser agredido), y la búsqueda de ayuda de los iguales y de los adultos.

2.6. Consecuencias del bullying

Sufrir bullying de forma sistemática, ejercerlo de manera habitual o contemplarlo y acostumbrarse a su ocurrencia, genera un conjunto de consecuencias negativas para los sujetos que se acaban viendo involucrados en su desarrollo y/o manifestación.

También sucede en este caso, tal como lo hace en cualquier otro tipo de violencia mantenida durante el tiempo, que las conductas de hostigamiento, agresión y violencia que conlleva asociadas el acoso escolar o bullying, se inician y perpetúan, tal como hemos visto en las páginas precedentes, amparadas bajo códigos de silencio, establecidos de forma explícita o implícita entre sus participantes, circunstancia que así mismo conlleva asociada la invisibilidad de los escenarios en que acontece, respecto a los conocimientos de los adultos.

Sin embargo, el bullying no deja indemne a nadie. Nos guste o no, de él se derivan unas consecuencias indeseadas, las cuales, básicamente se concretan en el rechazo social, las perturbaciones psicológicas, los trastornos de naturaleza afectiva y/o emocional como los que convergen en patologías asociadas a la ansiedad y/o a la depresión, las ideas de suicidio en las víctimas, así como, en distintas ocasiones, acaban derivando en actos delictivos en los agresores y, en una importante distorsión de los valores morales en los testigos.

En este sentido, aquellas víctimas que puedan indicarnos con sus conductas (o ausencia de ellas) la posibilidad indeseada del suicidio, deberá contar con la especial vigilancia de los adultos, tanto en el contexto académico, como en el contexto sociofamiliar, puesto que, no hay que olvidar el grave hecho de que, la más terrible de las consecuencias finales a la cual puede derivar el acoso escolar reiterado, no es otra más que al suicidio de la propia víctima, tal como ya se empieza a conocer en los distintos medios de comunicación actuales, que se hacen eco de tal circunstancia. Carney (2000), Kochenderfer y Ladd (1997) y Sharp, Thompson y Arora (2000) comparten la idea de que los niños que son victimizados constantemente, tienen niveles de autoestima bajos, rechazan la escuela, muestran síntomas psicósomáticos y de depresión crónica y, cuando la conducta se cronifica durante condiciones prolongadas, acaban dirigiéndose hacia el suicidio.

Por su parte, Gini (2004) señala que mediante la intervención con programas en las escuelas, se alcanza un nivel de éxito mayor, puesto que se modifican las actitudes de los alumnos/as en cuanto a los comportamientos de intimidación, reduciéndose de esta manera el nivel de discriminación. La intimidación, según afirma el citado Gini (2004) es perjudicial no solo para los/as niños/as, sino también para el ambiente de la propia escuela, resultando que, la intervención con programas dirigidos a prevenir la discriminación, consiguen incrementar los estándares de calidad de vida en los centros educativos donde se implementan.

En este sentido, resulta conveniente señalar que, la prevención a través de trabajar adecuadamente la gestión de emociones, así como la comunicación asertiva de aquellas, sustentada en la adquisición y fomento de valores que favorezcan el respeto y la cooperación y que rechacen la violencia, deben consistir en el verdadero desafío a afrontar, no sólo por parte del propio alumnado sino, y además, por todos aquellos profesionales que se ven implicados en este tipo de indeseadas situaciones; esto es, psicólogos, profesores, monitores de ocio y tiempo libre

Así, analizando la población de alumnos/as que se han visto inmersos en conductas violentas derivadas del acoso escolar y, en referencia a los distintos menoscabos, traumas y problemáticas derivadas de aquel, Oñate y Piñuel (2007) por medio del Informe Cisneros X (2006) destacan: alteraciones cognitivas, trastornos emocionales, alteraciones del comportamiento y sintomatología psicósomática.

Garaigordobil y Oñederra (2010) afirman que la violencia entre iguales tiene consecuencias perjudiciales para todos los implicados, aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima. Todos los alumnos involucrados en situaciones de violencia escolar se encuentran en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales, e incluso trastornos psicopatológicos, en la adolescencia y madurez.

Por su parte, Barragán et al. (2010) consideran que la intimidación entre escolares tiene consecuencias como, el debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, lo cual se traduce en un incremento de los problemas de salud, sobre todo mental como menciona el Primer Informe Nacional sobre Salud Mental de EUA (Satsgerm 1999), que reporta 20% de depresión en niños y adolescentes, que suele manifestarse como una conducta agresiva contra otros niños, mostrando una mayor predisposición a la depresión, a la autolesión y al suicidio.

2.6.1. Consecuencias del bullying para las víctimas.

Olweus, uno de los investigadores referentes en el ámbito del bullying, al referirse a las consecuencias que de esta conducta se producen en cuanto a la víctima que las sufre, señaló que su autoimagen puede llegar a ser muy negativa, social y académicamente hablando, circunstancia que, según el propio Olweus (1993) conllevaría la presencia de unos efectos claramente negativos en su autonomía y equilibrio emocional, llegando incluso a la depresión.

Así mismo, Olweus (1998) señala que, a consecuencia de las dificultades de la víctima para salir de la situación de ataque por sus propios medios, surge un importante número de efectos negativos, tales como el descenso de la autoestima, diferentes estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica que de los anteriores efectos se deriva.

Por su parte, Avilés y Monjas (2005) afirman que un conjunto elevado de alumnos/as, confiesa que es victimizado de forma habitual y continua o, de forma más esporádica pero consistente, en concreto citan que “un 5.7% del alumnado es victimizado sistemáticamente (“bastantes veces”-4.3%- o “casi todos los días, casi siempre” -1.4 %-) y un 24% de forma ocasional. Es decir el 29.7% sufre victimización en cualquiera de sus intensidades” (p. 31).

Piñuel y Oñate (2005) señalan que cuando la victimización se prolonga, se pone de manifiesto la relación positiva entre ser víctima del bullying y el abandono definitivo de la vida escolar, trastorno de estrés postraumático, síntomas psicossomáticos, cuadros de enuresis, depresión, ansiedad, ideación suicida, trastornos de la conducta alimentaria o abusos de drogas. El concepto negativo de sí mismo y la baja autoestima acompañarán al niño acosado hasta la vida adulta, haciendo de él una presa fácil para abusos ulteriores en el ámbito laboral, doméstico y social.

Avilés (2006) destaca que aunque los agresores no estén delante, sufren anticipadamente los hechos, son los efectos de la latencia del bullying no resuelto. Esta latencia y la acumulación progresiva de experiencias de agresión, que no afloran, en su gran mayoría protegidas por el silencio de todos, ahogan a las víctimas, que necesitan una salida. Solo cuando la situación resulta insoportable y existen huellas físicas que no pueden ocultarse por más tiempo, es cuando la víctima suele hablar.

No obstante, cuando los chicos/as admiten lo que pasa y acaban accediendo a comunicarse (normalmente y en principio con algún compañero/a de confianza), en muchas ocasiones expresan sentimientos de impotencia ante qué es lo que deben o pueden hacer, puesto que la autoimagen que la propia víctima tiene de sí misma, está altamente distorsionada, fruto de la grave pérdida de autoestima.

Por su parte, Benítez y Justicia (2006), respecto a la diferenciación de las consecuencias en las víctimas señalan:

Quienes más sufren las consecuencias del maltrato son quienes lo padecen, las víctimas: falta de autoestima, reducción de la autoconfianza, aislamiento y/o rechazo social, absentismo escolar, (disminución del rendimiento académico, problemas psicosomáticos, ansiedad, disfunción social, depresión, tendencias suicidas, etc. que dejan su huella a corto, medio y largo plazo (Perren y Alsaker, 2006) (p. 160).

Al analizar las situaciones de acoso escolar entre iguales, en el contexto universitario de un curso de verano realizado en San Sebastián, Oñederra (2008) señala como las principales consecuencias en la víctima:

- Bajo rendimiento académico y fracaso escolar.
- Ansiedad y depresión.
- Sentimiento de culpabilidad.
- Autoconcepto negativo, baja autoestima y autodesprecio.
- Carencia de asertividad.
- Terror y pánico.
- Distimia (alteraciones del estado de ánimo, como la tristeza) y autolisis (ideación de suicidio).
- Inseguridad, alteraciones de la conducta y conductas de evitación; introversión, timidez, aislamiento social y soledad.
- Baja popularidad y a veces impopularidad.
- Baja apertura a las relaciones sociales y baja amabilidad.

Más recientemente, autoras como Muñoz y Fragueiro (2013) señalan la importancia de las secuelas, de manera que:

No podemos referirnos al acoso escolar sin hacer mención a las importantes secuelas psicológicas que pueden acompañar a las víctimas que han sido objeto de victimización. Muchas de estas secuelas pueden aparecer a corto plazo, pero otras pueden llegar a manifestarse en un futuro (Piñuel y Oñate, 2007). Un elevado nivel de ansiedad, fobia a ir al colegio, cuadros depresivos, autoimagen negativa, somatizaciones y disminución de la autoestima son algunas de las secuelas que pueden acompañar al alumno victimizado. En los casos más graves pueden producirse incluso intentos de suicidio. (p. 42).

2.6.2. Consecuencias del bullying para los agresores

Uno de los primeros autores que señalan que ser agresor en la escuela, se erige en un poderoso predictor de la delincuencia futura, fue Olweus (1999) el cual establece que el 60% de los agresores identificados por él en la etapa infantojuvenil de la escolarización, terminaban teniendo algún problema de tipo delictivo a los 24 años (cuatro veces más que lo que sucedía habitualmente con sus compañeros/as no agresores en la escuela).

Una interesante aportación respecto al papel de los agresores, considerando la posibilidad de que en su mismo pasado hubiese a su vez algún tipo de situación conflictiva y/o traumática, como pudiera ser la opción de que el propio agresor hubiese sufrido previamente a su vez, una situación de acoso escolar, es la que sugiere Zabalza (2002) cuando afirma que:

.....un análisis simplista que equipara a los agresores con delincuentes o perturbados resultaría poco aceptable, al menos desde el punto de vista educativo. Normalmente los agresores han sido previamente víctimas ellos mismos de violencia o viven su situación escolar de una forma especialmente dramática. También ellos/as necesitan ayuda (p. 144).

Por su parte, Avilés (2003) refiriéndose a las consecuencias que de la conducta de bullying se derivan en la figura del propio agresor, afirma que, como en general sus acciones suelen producirse sin consecuencia punible, los acosadores lo único que aprenden son conductas inadecuadas, y una impunidad asociada a sus actos, lo que conlleva a reforzar sus comportamientos agresivos y violentos, los cuales tiende a utilizar inadecuadamente y de manera generalizada, como un elemento de gestión para sus relaciones sociales, ya que con su conducta (en muchas ocasiones aplaudida por los espectadores, además de asumida temerosamente y no contradicha por la propia víctima), pueden obtener una forma de ser valorados socialmente, de alcanzar estatus y poder dentro del grupo, además de posibilitar una forma de establecimiento de vínculos sociales.

Respecto a los resultados obtenidos en el análisis de la intimidación y acoso escolar, en relación a las características, comportamientos y consecuencias del agresor, Avilés y Monjas (2005) señalan que, analizando la perspectiva argumental de la consideración que los alumnos tienen de sí mismos, se aprecia:

Quando se pregunta al alumnado si se considera agresor de sus compañeros sistemáticamente, sólo un 2.8% lo reconoce (“con cierta frecuencia”-1.2%- y “casi todos los días”-1.6%-). Pero cuando cuantificamos esa agresión en veces a la semana encontramos que hasta un 5.9% de ellos agrede de forma frecuente a sus pares, lo que hace pensar que reconocen su participación, aunque no se consideran agresores frecuentes. Por otra parte, las participaciones más esporádicas en la intimidación a compañeros abarca un 24.9%. Es decir, que un 30.8% de la muestra ejercería formas de maltrato en mayor o menor frecuencia (p. 31).

No obstante, en contra de lo que pudiera pensarse inicialmente, también el agresor está sujeto a consecuencias indeseadas y, el ejercicio del bullying puede suponer para él o ella un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos conculcando lo moral y legalmente aceptable.

Con posterioridad, siguiendo con la temática del agresor, Avilés (2006) señala que una consecuencia directa de la agresión manifiesta consiste en obtener una forma de autoafirmarse en el seno del grupo; esto es, se trataría del ejercicio de la agresión para ser valorados socialmente.

Así mismo, según Avilés (2006) sugiere que, en muchos casos, los agresores reaccionan ante la institución escolar en forma de rechazo a la organización y a sus contenidos. En otros casos, se sienten aburridos y desinteresados por las tareas que se realizan en ella. El absentismo de la escuela sería, por una parte respuesta a su desconexión del currículo escolar, hecho que sucede en bastantes casos, y por otra parte podría ser entendido como respuesta lógica a la práctica de intervención congruente únicamente con medidas de naturaleza punitiva, que utilizan la expulsión de las clases y/o del centro, como medida disuasoria para intentar erradicar la conducta indeseada del agresor.

Por otra parte, Avilés (1999); Cerezo (2006), Defensor del Pueblo (1999-2006), Díaz-Aguado (2004); Piñuel y Oñate (2005): Sanmartín (2005); Serrano e Iborra (2005) señalan que entre las consecuencias a corto y medio plazo para el agresor están, Por un lado el refuerzo de un estilo de comportamiento agresivo (impulsividad, sentimientos de ira, hostilidad...) , por otro lado el refuerzo de las distorsiones cognitivas que hay en la base de su conducta, baja capacidad de empatía, problemas de rendimiento escolar, tendencia a implicarse en los actos de conducta antisocial y, por último, se refuerza el uso de la violencia entendida como un estilo de vida.

Finalmente, Sánchez (2009) afirma que el agresor, va aprendiendo que puede obtener lo que quiere hostigando a los otros, es decir, que haciendo sufrir a alguien se beneficia, por lo que se produce el aprendizaje de conductas dirigidas a conseguir sus objetivos y son el precedente de las conductas delictivas posteriores. Con su conducta obtiene reconocimiento social y estatus dentro del grupo, se vuelven insensibles ante el sufrimiento de los otros, se disminuye su capacidad de comprensión moral y como consecuencia una baja tolerancia a la frustración y una generalización de estas conductas al ámbito familias y al ámbito del trabajo. (p.132)

2.6.3. Consecuencias del bullying para los observadores

En ocasiones, los alumnos/as que comparten el espacio académico con la víctima que sufre el acoso escolar, pueden presentar comportamientos normalizados, resultando incluso ser compañeros adecuados del alumno/a agredido/a cuando están a solas con aquel/ella y, sin embargo, momentos más tarde, cuando están reunidos con los amigos, sometidos a la influencia grupal que de tal proceder se suscita, manifestar comportamientos hirientes de menosprecio y burla contra el mismo acosado al que en situación de acercamiento individual trataban con respeto y educación, protegiendo de esta manera la perpetuación de la violencia manifiesta que el agresor ejerce contra la citada víctima.

En otras ocasiones, también puede suceder que, los mismos observadores, no sean plenamente conscientes de que están haciendo tanto daño, a causa de la modulación grupal que puede producir la propia presencia de un grupo de alumnos/as ejerciendo el rol de espectadores/as. Pueden pensar que se trata de una inocente diversión, amparados por modelos de conducta sustentados en prácticas de ocio pasivo, tal como el que expresan distintos videojuegos violentos, donde conductas punibles se convierten en norma habitual.

Por otra parte, una consecuencia hartamente indeseable a la que se pueden ver impelidos los/as espectadores/as, consiste en facilitar sus propios comportamientos indeseados, posibilitando que los agresores/as a los que jalean (y en ocasiones admiran) modelen sus propias acciones y, de esta manera, acaben convirtiéndose a su vez, en nuevos/as acosadores/as.

Ortega y cols. (1998) afirman que la observación por parte de los espectadores de este tipo de conductas violentas, contribuye a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía, la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que a su vez, aumentan el riesgo de que en el futuro acaben siendo los protagonistas directos de la violencia.

En consonancia con la argumentación de la insensibilidad que acaba instalándose en los espectadores, Pérez (2009) afirma que:

Los espectadores y espectadoras no permanecen ilesos respecto de estos hechos y les suponen un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, un escaparate para valorar como importante y respetable la conducta agresiva.

Se señala como consecuencia para ellos la insensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas.

Por otra parte, también se indica que aunque el espectador reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima (p. 5).

Sánchez (2009) señala que las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella, pueden padecer problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor. Pueden sentir miedo a terminar siendo víctimas de una agresión similar, sufren reducciones de la empatía y son proclives al aprendizaje de comportamientos de apatía e insolidaridad respecto a los problemas de los demás.

Los espectadores aprenden cómo comportarse ante situaciones injustas, por lo que tiene lugar un refuerzo de aquellas conductas individualistas, egoístas y agresivas. Además, a medida que van contemplando agresiones reiteradas, en las que no son capaces de intervenir para evitarlas, se insensibilizan ante el sufrimiento de otros. (p.133)

Finalmente, en referencia a las consecuencias sufridas por los espectadores de bullying, Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan que, la observación pasiva y reiterada de conductas violentas puede provocar la inhibición progresiva ante el dolor del prójimo, así como estándares crecientes de insolidaridad. De la misma manera, también expresan que, es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en nuevos blancos de agresiones, lo que impide que los alumnos/as sientan que deberían desarrollar determinados comportamientos de ayuda a las víctimas, aunque finalmente, no los acaben desarrollando. En consecuencia, derivado de dichas situaciones ambivalentes en las que emociones y cogniciones toman caminos opuestos, los espectadores desarrollan sentimientos de culpabilidad.

Por otra parte, en situaciones en las que el agresor sale impune y victorioso de una acción intimidatoria, los espectadores pueden interiorizar que una forma para conseguir un deseo o el éxito, consiste en el uso normativo (y normalizado dada la pasividad con la que se responde a su manifestación) de la violencia.

2.7. Contextos de aparición del bullying

La violencia escolar puede producirse en, prácticamente cualquier lugar, de entre los distintos espacios que conforman las dependencias de los centros escolares, aunque, no obstante, el tipo de agresión que se realiza en cada lugar, dependerá de si éste está más o menos vigilado por el profesorado.

Ortega (1992) señala que, en cuanto a los actos de violencia física se refiere, el agresor siempre intentará buscar lugares donde apenas exista supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro. En estos lugares la presencia de adultos es menor y, de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros.

Olweus (1993) concluye, que las agresiones se producen con mucha mayor frecuencia dentro de la escuela que en el camino entre dicho contexto y el familiar. Y sobre todo, que resultan más frecuentes en aquellas situaciones que se desarrollan durante el tiempo destinado al recreo académico, situación en las que se producen menores y/o más laxos niveles de supervisión, por parte del profesorado.

Por su parte, en el sentido expuesto, los resultados pertenecientes a algunas de las investigaciones realizadas en el Reino Unido, tales como el Proyecto Sheffield, encuentran que la frecuencia con la que se producen las conductas de violencia al ir o venir de casa o al colegio es menos de la mitad de la que se predice dentro de la escuela.

Olweus (1999) descubre una relación inversa entre la presencia del profesorado durante el recreo y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. Afirma que a mayor número de profesores que vigila durante los períodos de descanso desciende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela. Por ello, enfatiza la importancia de disponer de personal suficiente, con intención de poder intervenir en los centros, ya que, las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización, resultarán ser decisivas para abordar y erradicar el problema.

García Orza (1995) afirma que cuando se produce una situación de ataque, generalmente, no resulta ser en presencia de los adultos que puedan censurar al agresor.

El informe “Violencia entre compañeros en la escuela” elaborado por el por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia realizado en el año 2005, Sanmartín afirma que la mayor parte del acoso tiene lugar en clase (75%), en el patio (60%), en los pasillos (40%), y en los alrededores del centro (10%).

Así mismo, en cuanto a lo que concierne a territorio español, en el Informe del Defensor del Pueblo (2006) sobre el estudio del alumnado de Educación Secundaria, se hace referencia a distintos escenarios, dependiendo del tipo de agresión sufrida, siendo el recreo el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los moteos y las agresiones se producen con mayor frecuencia en el aula.

En el Informe del Defensor del Pueblo (2006) no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre centros públicos o privados. También cabe destacar que los pocos casos de amenazas con armas se producen en el patio y fuera del centro, por parte de los alumnos del mismo. Así mismo, el citado Informe, pone de manifiesto que a mayor gravedad de la agresión, menor identificación del aula como escenario del conflicto.

Por otra parte, López, Domínguez y Álvarez (2010), en cuanto a los escenarios escolares donde se produce el acoso escolar, señalan que:

Así, entre las características propias de los centros de enseñanza que pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, destacan: la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Henry, Guerra, Huesmman, Tolan, Van Acker y Eron, 2000). Autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones: la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado; el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos; y la existencia de dobles mensajes en el aula, al utilizar el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante, genera en ocasiones un “efecto rebote” y más agresividad en el alumnado (p. 27).

RESUMEN

Comenzamos este capítulo analizando los aspectos que caracterizan el bullying y las diferentes clasificaciones de acoso escolar o bullying aportadas por diversos autores. Así mismo, mencionamos los elementos participantes del bullying, los que agreden o los agresores, quienes sufren las agresiones o las víctimas, los espectadores y observadores y, los adultos. Los adultos deben presentar una actitud activa y despierta de recogida y observación de las situaciones, fomentando actitudes comunicativas hacia los alumnos y, expresando confianza para conseguir aumentar en ellos una actitud comunicativa de contar aquello que les está sucediendo y fomentar la comunicación con los padres puesto que son ellos en ocasiones los primeros conocedores de las situaciones de acoso. Todo ello siguiendo a autores relevantes como Avilés (2006), Avilés, Irurtia y García-López (2011), Del Rey y Ortega (2007), Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés (2010), Reyzábal y Sanz (2014) entre otros.

Hemos señalado un gran número de estudios realizados en el ámbito del bullying con el objetivo de esclarecer las características de quienes se encuentran implicados como participantes en el bullying. En este sentido la variable sexo ha alcanzado un lugar privilegiado entre los factores examinado por autores como Aguado (2005,2006), Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez (2014), Cook, Williams, Kim y Sadek (2010), Díaz Sánchez, Moreira y Mirón (2011), Ovejero, Smith y Yubero (2013), entre otros.

A lo largo del tema hemos analizado todos aquellos indicios que influyen en el mantenimiento del acoso escolar como pueden ser las características biológicas y psicológicas de los individuos, el factor familiar como la inteligencia emocional de los padres, la permisividad, el uso de la violencia para instaurar la autoridad y la relación existente entre los progenitores. Entre otros componentes causantes o acompañantes del acoso escolar en el ámbito escolar podemos señalar, el sistema de disciplina instaurado, la ausencia de acciones en contra de situaciones de acoso, las pobres relaciones con los compañeros, la escasa participación en actividades de grupo, la poca comunicación entre profesorado y el alumnado o la confusión o ausencia de la figura de autoridad.

En este capítulo, destacamos la existencia de unos indicios de protección hacia el acoso escolar los cuales reducen potencialmente la probabilidad de realizar conductas de riesgo del acoso escolar, entre ellos destacamos al individuo, la familia, los amigos, a la comunidad, y los contextos medioambientales en los que se desenvuelve habitualmente un individuo y que hacen que se evite o se produzca el acoso escolar.

Finalizamos el capítulo señalando las consecuencias del bullying y los escenarios o contextos de aparición del mismo.

En cuanto a las consecuencias del acoso escolar hemos diferenciado las relativas a la víctima entre las que señalamos la fobia escolar, el fracaso y las dificultades escolares, alto nivel de ansiedad, baja motivación de logro, falta de confianza en sí mismo. Las consideradas para otros, el déficit de autoestima, autoimagen negativa, síntomas depresivos, problemas psicosomáticos, contenidos o pensamientos de suicidio o indefensión aprendida. Seligman señala que la indefensión aprendida es como un estado de desesperanza, en el que el sujeto aprende que no puede controlar los sucesos de su entorno mediante sus respuestas, por lo que deja de emitirlos.

Como consecuencias para el acosador señalamos la adquisición de un aprendizaje de conductas dirigidas a conseguir sus objetivos, son el precedente de las conductas delictivas posteriores, se obtiene reconocimiento social y estatus dentro del grupo, se vuelven insensibles ante el sufrimiento del otro, disminuye su capacidad de comprensión moral, baja tolerancia a la frustración y la generalización de sus conductas a otros ámbitos como sería la familia o al trabajo.

Y con respecto a las consecuencias del acoso escolar para los observadores serían el aprendizaje de conductas inapropiadas para conseguir sus objetivos, la exposición a modelos de comportamiento agresivo, la modelación de comportamientos violentos, la falta de empatía, la disminución de la sensibilidad ante el sufrimiento de los otros, la insolidaridad, la apatía, la falta de sensibilidad y se convierte en cómplices de situaciones de abuso.

Con respecto a los aspectos de aparición de acoso escolar destacamos que puede aparecer en cualquier lugar, de entre los distintos espacios que conforman las dependencias de los centros escolares, aunque, dependerá de la vigilancia del mismo. En el informe del Defensor del Pueblo (2006) señala que es el recreo el escenario más frecuente de las agresiones físicas y la exclusión directa mientras que los insultos, los moteos y las agresiones se producen con mayor frecuencia en el aula. López, Domínguez y Álvarez (2010) señalan que los escenarios escolares donde se produce el acoso escolar son las características propias de los centros de enseñanza que pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas.

CAPÍTULO III

Nuevas formas de violencia

*“La violencia es el miedo
a los ideales de los demás”*
Gandhi

INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizamos las nuevas formas de violencia; esto es, el ciberbullying, realizando una clarificación terminológica, analizando su secuenciación y las diferencias existentes entre el ciberacoso y el acoso escolar, finalizando con el análisis de los estudios recientes sobre el mismo.

Desde que los fenómenos de acoso escolar comenzaron a estudiarse en 1970, han transcurrido más de cuatro décadas, en las que se ha ampliado, matizado y situado contextualmente, el conocimiento de este acto de violencia; así mismo, a lo largo de dicho periodo cronológico, se han desarrollado una diversidad de programas de intervención en el ámbito escolar, con objeto de intentar una disminución significativa (sino la erradicación total) de este tipo de conductas.

En la última década observamos un rápido desarrollo y utilización de nuevas formas de acoso, en este caso nos vamos a centrar en el ciberbullying, también denominado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital y entre iguales.

El fenómeno del ciberbullying es más reciente y por lo tanto más desconocido, por lo que aparecen definiciones y estudios nuevos que cada vez permiten profundizar en esta nueva forma de violencia entre iguales.

Hemos comenzado este apartado haciendo un recorrido sobre el concepto de ciberbullying, siguiendo a autores como Smith (2000) que concibe el ciberbullying como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente.

Podemos afirmar que, en el marco contextual de unas sociedades globalizadoras, donde las conductas, modas y tendencias, se transmiten a velocidades insospechadas, la delincuencia informática constituye uno de los ámbitos delictivos de más rápido crecimiento, puesto que, cada vez un mayor número de delincuentes se aprovecha de la rapidez, la comodidad y el anonimato que ofrecen las tecnologías modernas para cometer diversos tipos de delitos. Delitos entre los que figuran, según Ferro (2013) los ataques contra sistemas y datos informáticos, la usurpación de la identidad, la distribución de imágenes de agresión sexual contra menores, el acoso laboral y escolar y las estafas relacionadas con las subastas realizadas a través de Internet.

En la actualidad, existen distintos autores, tales como Avilés (2009, 2013), Buelga, Cava y Musitu (2010), Garaigordobil (2011, 2014) y Oñederra (2010), entre otros, quienes señalan que vienen observándose desde hace ya algunos años, de la mano de las nuevas tecnologías y de una manera notoriamente creciente, nuevas formas de acoso como resulta ser el ciberbullying.

3.1 El ciberbullying

El primer trabajo de investigación sobre el fenómeno del ciberbullying, ha sido el de Finkelhor, Michell y Wolak (2000). En el se realizó una encuesta telefónica a gran escala dentro de los Estados Unidos donde se puso de manifiesto que el 6% de los adolescentes eran acosados a través de Internet. De ellos el 33% lo era a través de programas de mensajería instantánea, el 32% en las salas de Chat y el 19% a través del e-mail. En el Reino Unido, el National Children`s Home realizó en el 2002 una primera investigación detectando que el 25% de la muestra había padecido ciberbullyin, el 16% de ellos a través de mensajes de texto (SMS) en sus teléfonos móviles. Este estudio fue el primero en considerar los mensajes de texto a través del teléfono móvil como una vía de cyberbullying.

En el año 2004 se realizó la llamada National i-Safe Survey en todo el territorio de los Estados Unidos, Keith y Martín (2005) señalaron que de 1566 chicos y chicas de entre 9 y 13 años, que contestaron el cuestionario, el 42% de los encuestados declaraba ser acosado a través de la red. El 7% de la muestra lo padecía con frecuencia, alrededor de una vez a la semana. Por otra parte, el 35% de los sujetos manifestaba estar amenazado online, de ellos el 5% con una implicación más severa. En otro estudio dentro del mismo país Ybarra y Michell (2004), con una muestra de 1501 jóvenes entre 11 y 17 años, detectaron tasas de ciber-agresores superiores al 10%. Mientras que el número de cyber-víctimas, mucho más escaso, se situaba en torno al 4%. Un 3% de la muestra se manifestaba agresor y víctima.

Los estudios realizados por Li (2005,2007) en Canadá, presentan tendencias parecidas. En un estudio con 177 participantes, 80 chicos y 97 chicas, en el que se apreciaba un elevado porcentaje de cyberbullying: una cuarta parte de ellos afirman haber estado implicados en este problema. Smith et al. (2006) han detectado que un 15,6% del alumnado declara haber sido víctima de cyberbullying una o dos veces, mientras que el 6,6% declara una frecuencia mayor, casi una vez a la semana o más de una vez a la semana.

En nuestro país, el Defensor del Pueblo (2006) detectó un 5,5% de cybervíctimas, de ellas el 5,1% lo es de forma esporádica (menos de una vez a la semana) y el 0,4% con una frecuencia superior a una vez por semana. Se encontraron porcentajes similares respecto a los agresores: 5,4% en la total, de los cuales el 4,8% lo es de forma eventual y el 0,6% de forma frecuente. El mismo informe comenta que uno de cada cuatro escolares ha sido testigo de fenómenos de cyberbullying, ya sea de forma eventual (22%) o de forma prolongada (3%)

Hoy en día observamos un rápido desarrollo y utilización de nuevas formas de acoso, el ciberbullying, también denominado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital y entre iguales. Por su parte, Belsey (2005) conceptualiza el cyberbullying como el uso vejatorio de algunas tecnologías de la información y la comunicación como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales y/o el comportamiento personal en línea por redes sociales, establecido de manera difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otra persona.

De acuerdo con Smith et al. (2006), al cyberbullying podemos considerarlo como un subtipo o una nueva forma de bullying, por lo que su definición es válida con una nueva connotación, antes no contemplada, referida al uso de los medios tecnológicos para acosar, molestar o maltratar a la víctima, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Estas formas electrónicas son las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han supuesto una evolución inimaginable en la sociedad y una herramienta indispensable para trabajar y comunicarse. Su uso se ha extendido en el primer mundo de una forma muy rápida, como señala Li (2006). De hecho, es difícil encontrar a un o una adolescente que no tenga teléfono móvil o acceso a un ordenador conectado a Internet.

Barri (2006) señala que en los últimos tiempos aparecen casos de violencia gratuita, ejercida con la finalidad de procurar divertimento a quien la infringe y a terceros que permanecen expectantes o que la presencian a través de teléfonos móviles o Internet, advirtiendo en relación a las citadas nuevas conductas que, no se trata de la presencia de casos aislados, sino que se producen con una frecuencia que hace constatar que algo está sucediendo en la asunción de los valores con que se socializan nuestros niños y adolescentes actuales.

Así, desde que el joven se provee de la tecnología necesaria para llevar a cabo su premeditado plan, hasta que junto con otros (en un número significativamente superior de ocasiones) comete este hostigamiento, Barrí (2006) señala que, los acosadores/as han utilizado las estrategias de que se valen para obtener las imágenes, sin ser vistos por otras personas, al tiempo que han planeado con antelación, los actos que van a realizar; en este sentido, las actuaciones que se van sucediendo exigen la premeditación de un acto que, sin ningún tipo de duda, resulta ser contrario a la imagen y a la dignidad personal; esto es, a una parte importante de los derechos individuales que todos y cada uno de nosotros, ciudadanos españoles, tenemos reconocidos por nuestra constitución.

Así, cuando se produce tal circunstancia, Barri (2006) señala que ha fallado una parte de la educación en los valores éticos y/o morales, menoscabo que, en algunas ocasiones se habrá gestado en el seno familiar o, en otro conjunto de casos, lo habrá hecho en los grupos significativos de interacción relacional del propio menor, mientras que, finalmente, en un último tipo de situaciones, habrá sucedido que, mediante imágenes que han ido llegando al joven, por diversos medios de comunicación y que la escuela no ha sabido o no ha podido descubrir y/o atajar, se ha ido formando una personalidad basada en la normalización de conductas violentas.

Pero no sólo los casos de acoso y violencia relacionados con las nuevas tecnologías se refieren a imágenes grabadas y difundidas por móvil o Internet. La mayor parte de los casos se refieren a amenazas, burlas e insultos transmitidos por vía de los SMS enviados y recibidos mediante soportes de telefonía móvil y los sistemas de correo electrónico, mensajería y Chat compartido por las distintas redes sociales de uso habitual.

Los jóvenes, señala Barri (2006), se suelen conectar a grupos de Chat donde se pueden comunicar a cualquier hora y en cualquier lugar, mediante el envío de mensajes que pueden ser vistos por todos los miembros del grupo o por aquel individuo o individuos para los que se establece una comunicación en forma privada.

De esta manera, aprovechando la inmediatez y la accesibilidad de este tipo de nuevas tecnologías de la comunicación, los acosadores suelen ridiculizar a los acosados ante los otros compañeros de charla telemática, e incluso pueden llegar a amenazarlos públicamente, reproduciendo las pautas de conducta que se dan en las situaciones donde la relación es física y no virtual.

A la vista de estas investigaciones, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) señalan que parece clara la importancia que tiene el fenómeno del ciberbullying dado el elevado número de alumnos, adolescentes en su mayoría, que están implicados. Este interés es aún mayor, si cabe, debido al aumento que parece se está experimentando en los niveles de incidencia en los últimos años.

Desde la perspectiva de la investigación internacional y, según las conclusiones a las que llegan los estudios recogidos por Smith et al. (2008), el ciberbullying consiste en una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente, utilizando dispositivos electrónicos, sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Las vías utilizadas para acosar cibernéticamente son variadas: mensajes de texto, acoso telefónico, grabaciones de agresiones físicas o vejaciones que son difundidas vía móvil o Internet, acoso mediante fotografías o vídeos que se difunden vía móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, redes sociales, páginas web, entre otras.

Por otra parte, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008), nos ofrecen distintas aportaciones respecto a las definiciones de cyberbullying, en concreto exponen que:

Diferentes autores han tratado de catalogar de alguna forma las diferentes conductas que pueden realizar los agresores a través de las TIC. Según la vía por la que se produce el acoso podemos dividir el cyberbullying en siete subtipos (Smith et al. 2006): mensajes de texto recibidos en el teléfono móvil; fotografías o vídeos realizados con las cámaras de los móviles y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con hacerlo; llamadas al teléfono móvil acosadoras; e-mails insultantes o amenazantes; salas de Chat en las que se agrede a uno de los participantes o se le excluye socialmente; el acoso mediante los programas de mensajería instantánea (a través de programas como el Messenger); y páginas Web donde se difama a la víctima, se “cuelga” información personal o se hacen concursos en los que se ridiculiza a los demás (p. 184-185).

Sin embargo, junto a la anterior consideración, los mismos Ortega et al. (2008), también proponen aportaciones, que señalan otras perspectivas argumentales, tales como las siguientes:

Willard (2005, 2006) no clasifica el cyberbullying dependiendo de la vía por la que se produce ya que la considera imprecisa, por el contrario distingue ocho tipos de cyberbullying en relación a la acción que se realiza: provocación incendiaria, discusión que se inicia, generalmente en Internet, y que aumenta de tono en los descalificativos y la agresividad con mucha velocidad, como un incendio; hostigamiento, envío repetido de mensajes desagradables; denigración, enviar o “colgar” en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades; suplantación de la personalidad, hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a sus amigos; violación de la intimidad, compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red; juego sucio, hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas (en ocasiones se provoca que la propia víctima sea quien difunda información personal sin conocer el alcance que tendrá la misma); exclusión, excluir a alguien de un grupo online de forma deliberada y cruel; ciberacoso, palabras amenazantes y/o denigrantes que buscan infundir miedo o intimidar (p. 185).

Desde que en 1970 se comenzó a estudiar el fenómeno del maltrato entre iguales en el ámbito escolar, han transcurrido más de cuatro décadas, en las que se ha ampliado, matizado y situado contextualmente. Paralelamente a esta evolución, en los estudios sobre acoso escolar (bullying), investigadoras como Garaigordobil (2011) señalan que se han ido introduciendo cambios en la realidad del maltrato, al tiempo que han ido apareciendo nuevas formas de agredir a los iguales, así como nuevas modalidades de acoso. Una de estas nuevas modalidades, consistiría en el citado cyberbullying, el cual, tal como acabamos de apreciar, consiste en utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, principalmente Internet y el teléfono móvil, para hostigar y acosar a los compañeros/as.

En este sentido, podemos expresar que, a lo largo de la última década se ha producido un vertiginoso y constante desarrollo y utilización de nuevas modalidades de bullying, una de ellas es el cyberbullying, también denominado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital entre iguales.

Atendiendo al importante aspecto de prevalencia respecto a la conducta de ciberacoso, Buelga, Cava y Musitu (2010) señalan que:

.....en el estudio de la prevalencia del cyberbullying. En Estados Unidos, Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) concluyen, en uno de los primeros trabajos realizados sobre esta cuestión, que el 6% de los adolescentes entre 11 y 17 años ha tenido alguna experiencia de acoso a través de Internet en el último año. En el Reino Unido, Smith, Mahadavi, Carvalho y Tippett (2006) diferencian entre cyberbullying moderado (menos de una agresión a la semana) y cyberbullying severo (más de una agresión a la semana) para analizar la incidencia del acoso tecnológico en los dos últimos meses. Encuentran un 15,6% de víctimas moderadas y un 6,6% de víctimas severas entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria. También en el Reino Unido, el estudio de Noret y Rivers (2006) indica que el 7% de los escolares entre 11 y 15 años ha sido acosado en alguna ocasión durante el último año con mensajes amenazantes por el teléfono móvil (p. 784).

Kowalski, Linber y Agatston (2010) destacan que, aunque el acoso en el recinto escolar continúa sucediendo con regularidad, derivado de la elevada accesibilidad que brindan los servicios de correo electrónico gratuitos, tales como Hotmail y Yahoo, un solo niño que practique el acoso cibernético puede comunicarse con una víctima utilizando diferentes identidades y diferentes direcciones de correo electrónico. Este nuevo tipo de acoso se conoce con el nombre de acoso cibernético, crueldad social online, y acoso electrónico.

Rodicio e Iglesias (2011) señalan que el ciberacoso puede adoptar formas tan variadas como usos distintos puedan dar los acosadores a los medios tecnológicos que disponen, estando, por tanto, muy expuestos a la pericia informática de los agresores. En algunos casos se trata de acoso directo, mediante el envío de mensajes crueles a través de teléfonos móviles o a través de comentarios maliciosos enviados por correo electrónico y, en otras ocasiones, puede resultar ser indirecto, colgando información o vídeos que pueden dañar su imagen.

Así mismo, respecto a la delimitación del concepto que hace referencia al cyberbullying, Garaigordobil (2011), citando el estudio de Aftab (2010) considera:

cyberbullying (CB) cuando un niño o un adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o se convierte en el blanco de otro niño, niña, o adolescente a través de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfonos móviles. Tiene que implicar a un menor de edad en ambos lados, o por lo menos la situación tiene que haber sido instigada por un menor contra otro menor. Desde su punto de vista, cuando un adulto está involucrado no es CB (p. 235).

Por otra parte, Garaigordobil (2011) citando a Flores (2008) nos refiere la siguiente clasificación respecto a las formas que puede tomar el cyberbullying:

1ª) Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.

2ª) Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, y cargarle de “puntos” o “votos” para que aparezca en los primeros lugares.

3ª) Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, etcétera.

4ª) Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.

5ª) Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos...

6ª) Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que le llegan a su buzón violando su intimidad.

7ª) Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.

8ª) Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.

9ª) Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio (p. 236).

Finalmente Ferro (2013) explica el término ciberdelincuencia señalando tres tipos de actividades delictivas:

1º) Delincuencia tradicional como el fraude o la falsificación, aunque en el contexto cibernético, se refiere específicamente a los delitos cometidos mediante las redes de comunicación y los sistemas de información electrónicos

2º) Publicación de contenidos ilegales a través de medios de comunicación electrónicos.

3º) Delitos específicos de las redes electrónicas, por ejemplo los ataques contra los sistemas informáticos, la denegación de servicio y la piratería.

En este sentido y, bajo el marco del debate suscitado ante el intento de realizar una correcta contextualización de términos, donde se pretende delimitar si el acoso desarrollado mediante el mencionado ciberbullying, consiste en una forma inequívocamente novedosa de acoso, la cual funciona de forma autónoma o, si por el contrario, se trata de un tipo de bullying específico, Garaigordobil y Martínez (2014) señalan que:

.....se considera el ciberbullying como una nueva forma de bullying, como un tipo específico de bullying, pero con unas características novedosas, asociadas a los nuevos medios técnicos. El ciberbullying se asemeja al bullying en que es una conducta violenta premeditada e intencionada, fundamentada en una relación asimétrica de poder-sumisión sobre otro y repetitiva. No obstante, el ciberbullying presenta particularidades que lo diferencian de otras formas de acoso presencial, por ejemplo, la víctima no puede escapar (porque continuamente está recibiendo mensajes en su móvil o en su ordenador), la amplitud de la audiencia (llega a infinitud de personas), la invisibilidad de los acosadores, la durabilidad en el tiempo (el contenido del hostigamiento puede ser imperecedero), así como la rapidez y comodidad con la que se realiza (Garaigordobil, 2013) (p. 290)

Finalmente, la Xunta de Galicia en el artículo 3302 del Decreto 8/2015 recoge una definición de acoso y de ciberacoso, por medio de la cual, entiende que éste último consiste en:

El ciberacoso o ciberbullying es el uso de las redes sociales, correos electrónicos, blogs y otros ámbitos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en perjuicio de una o más personas, o de su imagen pública (...)

El ciberacoso supone el uso de la difusión de la información lesiva o difamatoria (insultos, difamaciones, amenazas, intimidación, seguimiento persistente, envío reiterado de correos a alguien que no desea recibirlos, exclusión, boicot, humillaciones, spam, distribución de datos e imágenes personales, robo y suplantación de la identidad...) en formato electrónico a través de medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, redes sociales, la mensajería de texto a través de teléfonos o dispositivos móviles, la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos, y cualquiera otra que pueda surgir con las características similares.

Analizado el concepto de ciberbullying y la tipología del mismo, entendiéndolo como una nueva forma de bullying, con unas características propias, analizaremos a continuación las semejanzas y diferencias que existen entre ambos términos.

3.2. Semejanzas y diferencias entre bullying y ciberbullying

Partiendo de la argumentación que sostiene que, el acoso iniciado en la red, puede pasar más tarde a convertirse en una situación de bullying presencial, aunque también puede suceder que situaciones de hostigamiento surjan y se mantengan siempre dentro del alcance tecnológico, Garaigordobil (2013), en base al planteamiento anterior señala:

Hernández Prados (2006) conceptualiza dos formas de ciberbullying: 1) el que actúa como reforzador de un bullying ya emprendido, en cuyo caso la víctima acosada en red conoce a su agresor, ya que coincide con el hostigamiento presencial; y 2) el que no tiene antecedentes, en el cual la víctima comienza a recibir e-mail acosadores, amenazas al móvil, grabaciones de persecuciones, fotos manipuladas, todo ello acompañado del desconocimiento de la identidad del agresor y de los motivos que pudieron desencadenar el acoso. En ocasiones, después de un tiempo de recibir este tipo de acoso, el/la ciberacosador/a decide completar “su obra” con una experiencia presencial, “cara a cara” (p. 18).

Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014), señalan que el ciberbullying mantiene algunas características propias del bullying y puede considerarse una nueva forma de aquel, pero con matices novedosos, conferidos por los nuevos medios tecnológicos, puestos a disposición del adolescente. El ciberbullying se asemeja al bullying en que “es una conducta violenta premeditada e intencionada, fundamentada en una relación asimétrica de poder-sumisión sobre otro y repetitiva.” (p. 290).

Pese a las semejanzas, el ciberbullying presenta particularidades que lo diferencian de otras formas de acoso presencial. Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014) señala que las diferencias entre ciberbullying y bullying son las siguientes:

- 1) No hay donde esconderse, la víctima no puede escapar puesto que continuamente está recibiendo mensajes en su móvil y ordenador.

- 2) La amplitud de la audiencia: no cabe duda alguna respecto al potencial inconmensurable de la divulgación de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- 3) Invisibilidad de los acosadores.
- 4) Durabilidad en el tiempo: el tiempo resulta ser otra variable que sufre grandes diferencias respecto al acoso presencial, pues en este caso, puede hablarse de un hostigamiento que se puede extender todo el tiempo que desee el acosador, sin que prácticamente existan límites.
- 5) La amplitud del lugar físico, ya que la movilidad y conectividad de las nuevas tecnologías dan ocasión de que se realicen en cualquier lugar y en cualquier momento.
- 6) Rapidez y comodidad, porque no sólo llega a infinidad de personas, sino que llega más rápido y con la facilidad de no necesitar un enfrentamiento físico.

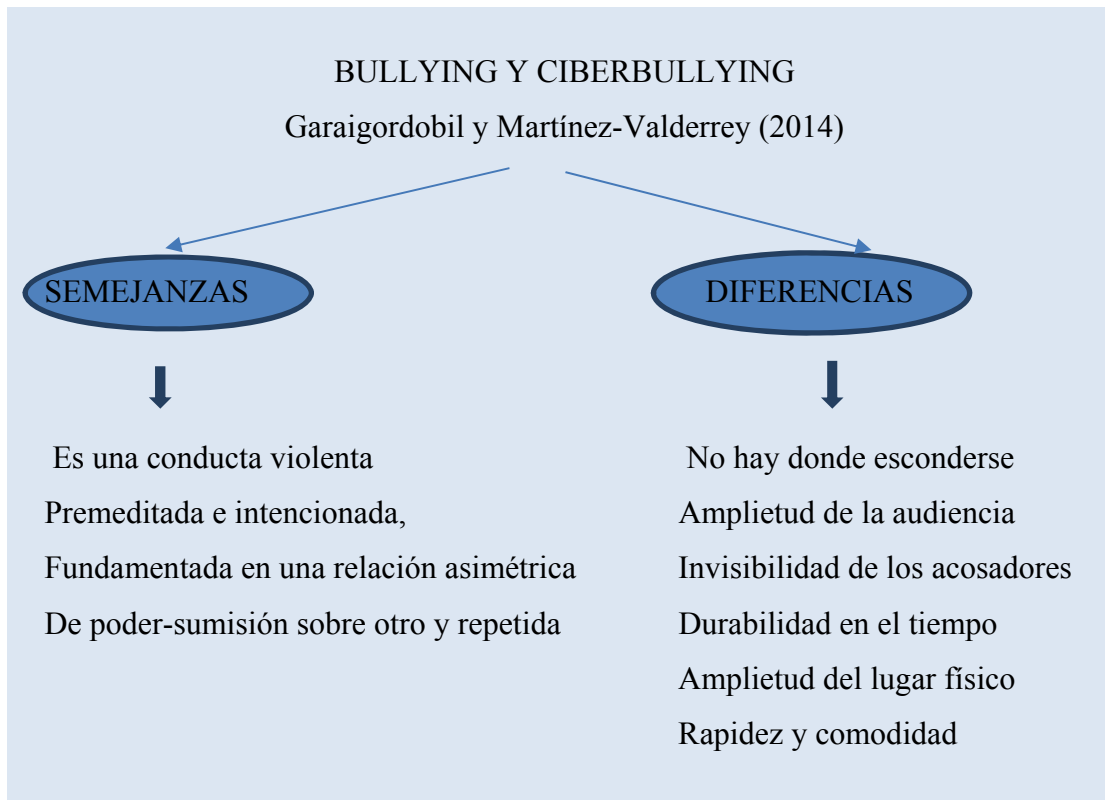


Figura Nº 7. Semejanzas y diferencias del bullying y del ciberbullying. (Elaboración propia)

3.3. Características del ciberacoso o cyberbullying

Luengo (2011), por medio de la guía de recursos disponibles, diseñada para que los centros educativos puedan afrontar un caso de ciberacoso, señala que el ciberacoso supone acosar en el entramado correspondiente al contexto digital o, aprovecharse de él, para hacerlo diferente, expansivo y con mucha frecuencia, más virulento. No obstante, hay que destacar que, no todo comportamiento irregular y poco deseable (usando las TIC), que tenga que ver con las complejas relaciones entre iguales, debe ser considerado ciberacoso sin más.

Algunas de las características expresadas a continuación, pretenden aportar luz a este difícil proceso de categorización, en lo que concierne a la conducta de ciberacoso o cyberbullying.

- Para hablar en sentido estricto de ciberacoso, debemos asegurarnos de que la agresión sea repetida y no un hecho puntual
- Puede evidenciarse cierta jerarquía de poder o prestigio social del acosador o acosadores respecto de su víctima, si bien esta característica no se da en todos los casos.
- La intención de causar daño de modo explícito no está siempre presente en los inicios de la acción agresora. No obstante, el daño causado a un tercero utilizando dispositivos digitales multiplica de manera notable los riesgos a los que se expone aquel en muy poco tiempo.
- El medio para agredir son de naturaleza tecnológica. Los medios a través de los cuales se produce el ciberacoso son muy diversos, si bien incorporan los dispositivos tecnológicos de mayor uso por parte de adolescentes como son mensajería instantánea, perfiles de redes sociales, teléfonos móviles, juegos online, páginas personales, chats....
- Es habitual el contacto previo entre víctima y agresor en los espacios físicos
- Es frecuente que los episodios de ciberacoso puedan estar ligados a situaciones de acoso en la vida real y de acoso escolar. Comportamientos de exclusión y aislamiento en los espacios físicos son los más habituales como previos y, en ocasiones, añadidos, a las experiencias en contextos virtuales.
- El ciberacoso entendido como fenómeno acosador, no incorpora acciones de naturaleza sexual.

- Las conductas del ciberacoso más habituales son: remitir correos electrónicos amenazantes, etiquetar fotos o asociar comentarios indeseables, publicar postings, fotos, vídeos, suplantar la identidad en un foro de mensajes o en una sala de Chat.

Diversos autores como Garaigordobil (2011), Ferro (2013) y Reyzábal y Sanz (2014) afirman que las características del ciberbullying son la existencia por un lado de un comportamiento deliberado el cual debe ser repetido no un comportamiento aislado, los mensajes no suelen reducirse a los textuales pueden incorporar imágenes y existe por otro lado medios electrónicos, bien sean ordenadores, tablets o teléfonos.

Debemos concluir diciendo que, para prevenir el ciberbullying resulta conveniente crear un clima de convivencia en el centro, mantener un conocimiento de lo que está ocurriendo en el centro u mantener informadas a las familias para abordar de manera conjunta el problema, estableciendo espacios de comunicación para evitar los riesgos evidentes de internet y de las redes sociales.

3.4. Riesgos de internet y de las redes sociales

Como acabamos de apreciar en los apartados precedentes, la conducta del ciberacoso, la cual se desarrolla de forma veloz ante un continuo y vertiginoso cambio, pues vertiginoso resulta el avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que cada nuevo día acaparan la atención del mercado y del consumidor, consiste en el uso inadecuado de las citadas tecnologías novedosas, con objeto de hostigar y acosar a un compañero/a de similar edad a la del acosador/a.

La socialización en la etapa de la adolescencia ha sufrido numerosos cambios en los últimos años. Fajardo, Gordillo y Regalado (2013) citando a Pérez (2010) señala que la propia aceleración de los tiempos ofrece hoy a los adolescentes nuevos espacios y, posiblemente, nuevas formas de dinámica social.

Menjívar (2010) afirma que cabe hablar en este espacio de los M-Tec, los migrantes tecnológicos, que tienen un papel importante en la temática que abordamos. Los M-Tec se refiere a personas que nacieron y vivieron su niñez y adolescencia antes del boom de los medios digitales y que han tenido que hacer un esfuerzo para aprender a manejarlos.

Este hecho provoca la existencia de dos tipos de ciudadanía: la generación de la era before computer (b.c.) y los nativos de las nuevas tecnologías (Na-neo-tecs), es decir, aquellos que han nacido con las nuevas tecnologías de la comunicación y la vivencia de la sexualidad vinculada a dichas tecnologías (p.6).

Por su parte, Del Rey, Casas y Ortega (2012) señalan que Internet y el uso de redes sociales conlleva ciertos riesgos que se amplifican para la población juvenil entre los que destaca:

- La pérdida de control de la información personal en la Red.
- La dependencia de estas tecnologías y la consiguiente carencia o deterioro en actividades y relaciones necesarias para el desarrollo.
- El ciberacoso como forma indirecta del viejo problema interpersonal del acoso escolar.

La ausencia de control sobre la información puede ser aprovechada por otro para ponerlo en evidencia, coaccionarlo o chantajearle. La actividad en Internet, señala Del Rey, Casas y Ortega (2012), puede llegar a crear hábitos de adicción. Chicos y chicas que dejan de lado sus obligaciones y tiempo de ocio, que empiezan a mostrar síntomas de malestar cuando no están frente al ordenador o el móvil y que basan sus relaciones con los demás en una interrelación tecnológica.

Reyzábal y Sanz (2014) apuntan una serie de rasgos de identidad para la modalidad de acoso, señaladas por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación de España (INTECO, 2011), desde la propia perspectiva de los verdaderos expertos en este campo; esto es, adolescentes y los jóvenes, ya que, los adultos que las contemplan apenas lo hacen como ingenuos aprendices:

- La situación de acoso debe dilatarse en el tiempo.
- No presenta elemento de índole sexual en un principio. En este sentido, cabe hacer dos matizaciones que suelen presentarse a equívocos frecuentes, en concreto en relación con el grooming y el sexting.

El grooming, que es una conducta de acoso sexual paulatina a través de medios cibernéticos, constituye una actuación ejercida por un adulto hacia un niño/joven y, por lo tanto, no tiene ninguna relación con lo que se entiende como ciberacoso, que es una agresión ejercida entre personas de edades próximas. En cuanto al sexting (Ahern y otros, 2013), que alude al envío por teléfono móvil o celular de imágenes más o menos explícitamente eróticas, en principio no constituye un acto de acoso, sino un intercambio voluntario de dichos contenidos en el que no suele haber una presión o extorsión externa para llevarlo a cabo. El riesgo de tal práctica radica, como en otros muchos actos que trascienden al ciberespacio, en el desconocimiento del alcance que ese envío puede tener posteriormente, en el grado de difusión real que va a alcanzar la fotografía o el vídeo transmitido y en el uso que, una vez fuera del control del emisor, se vaya a hacer de esos contenidos. Sin olvidar que, en muchos casos, los participantes mienten sobre su edad y otras cuestiones.

- La víctima y el acosador deben contar con edades similares.
- Víctima y acosadores tienen relación o contacto en la realidad no virtual. Los rasgos del ciberacoso implican una capacidad de daño psíquico infinitamente mayor que en el acoso presencial, y también derivan en peculiaridades específicas del perfil psicológico del agresor, incluso, de la víctima.
- El acoso debe realizarse por medio del uso de medios tecnológicos.³

Por otra parte, tal como se indica en la guía de actuación contra el ciberacoso, desarrollada para padres y educadores (2012), por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO), el profesor Avilés (2006) se centra en las ventajas adicionales que la vía cibernética ofrece al agresor, al tiempo que refuerza sus rasgos más antisociales, en concreto expone:

³ Fuente: Guía legal sobre Cyberbullying y Grooming. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. INTECO.

.....como sucede en el bullying presencial, el agresor no presenta un perfil único ni especialmente perturbado desde el punto de vista psicológico. Por tratarse el ciberbullying de una forma indirecta de agresión, es un medio que favorece la aparición de perfiles de agresores indirectos, que buscan cierta seguridad y evitación del riesgo a la hora de atacar. Incluso, aquellos que no lo harían presencialmente y que se encubren en la red para cometer abusos que no realizarían cara a cara. En cualquier caso, el agresor es un menor que no tiene una escala de valores conforme a un código moralmente aceptable y en el que priman o se instalan con no demasiada dificultad constantes como el abuso, el dominio, el egoísmo, la exclusión, el maltrato físico, la insolidaridad o la doble moral. Muchos de ellos se han socializado en entornos familiares sin pautas de educación moral, con modelos de ejercicio de autoridad desequilibrados, autoritarios, inexistentes o permisivos, o, incluso, en modelos en los que los menores mismos han sido la autoridad y que han generalizado abusivamente a otras situaciones (p. 29).

Con respecto al grooming, Rodicio e Iglesias (2011) señalan que procede del verbo groom (del inglés), que significa adiestrar, preparar. Se refiere al acoso sexual sufrido por menores de edad a través de la red. Comienza con el despliegue por parte de un adulto, de toda una serie de estrategias para ganarse la confianza del menor. En el caso de escolares puede ser cualquier persona que se relacione con los niños desde profesores, hasta personal de servicio de los centros, como por ejemplo monitores de actividades extraescolares. Una vez lograda esa confianza se le solicitan favores de tipo sexual o erótico a través de imágenes pornográficas del menor, situación que en los casos más desagradables y graves para el/la menor, puede acabar derivando en una situación de abusos sexuales.

Consiste en un nuevo tipo de acoso tecnológico que se ve alimentado por la explosión de redes sociales tales como Facebook, por Blogs, Chats, SeconLife, etc..., las cuales facilitan la interacción y la comunicación de una gran cantidad de usuarios, mediante aplicaciones web gratuitas y de fácil acceso para cualquier persona.

Se trata de una situación de acoso que, a diferencia del ciberbullying y utilizando la herramienta de internet, es ejercido por un adulto sobre un menor, con intención de desarrollar un control emocional sobre el niño/a, tendente a satisfacer deseos sexuales.

Esto es, la principal intención que se persigue con este tipo de acoso, ya sea a nivel implícito o directamente explícito, resulta de naturaleza sexual.

Rodicio e Iglesias (2011) señalan que el grooming, habitualmente, se constituye en un proceso que puede durar semanas o incluso meses, proceso que además, suele pasar por las siguientes fases, de manera más o menos rápida, según diversas circunstancias:

- 1º) El adulto procede a elaborar lazos emocionales de amistad con el menor, normalmente simulando ser otro niño o niña.
- 2º) Inicialmente, el adulto acosador, con objeto de no asustar a la futura víctima, desarrolla sus primeros pasos con suficiente lentitud, aunque de manera constante. De esta manera, conforme avanza el tiempo, cada vez va alcanzando mayores cotas de confianza, por medio de las cuales acaba obteniendo datos personales y de contacto del menor.
- 3º) Utilizando tácticas como la seducción, la provocación, el envío de imágenes de contenido pornográfico, finalmente consigue que el menor se acabe desnudando o realice actos de naturaleza sexual frente a la webcam o consienta un envío de las propias fotografías del menor, en idénticas condiciones de desnudo y/o de conducta sexual explícita.

Alcanzadas todas y cada una de las fases mencionadas, el adulto acosador inicia la conducta de ciberacoso, chantajeando a la víctima para obtener cada vez más material pornográfico o, inclusive, llegar a tener un encuentro físico con ella, encuentro donde se explicitará la conducta de abuso.

Por su parte, Willard (2006), destacando la característica de anonimato, considerada por ella como fundamental, la cual proporciona y diferencia la conducta de ciberacoso, de otro tipo de acoso, enumera una serie de conductas que, según la investigadora, alega constituyen casos de ciberacoso. Entre dichas conductas figuran los insultos electrónicos acalorados, el hostigamiento, la denigración, la suplantación, el desvelamiento y el sonsacamiento, la exclusión y el ostracismo y la ciberpersecución.

Citado en Kowalski, Limber y Agatston (2010), Aftab (2006) señala y describe cuatro tipos de menores que practican el acoso cibernético:

- **El ángel vengador:** se ve a sí mismo buscando justicia para reparar los daños infligidos ya sea a ellos mismos o bien a otras persona, se trataría de un joven que busca venganza para reparar situaciones padecidas en su propia persona o en la de compañeros/as cercanos/as.
- **El hambriento de poder:** se asemeja al típico matón del patio del colegio, en su deseo de ejercer control, poder y autoridad sobre los demás, se suele crecer ante los espectadores, pues uno de sus objetivos consiste en la búsqueda de aplauso de los demás.
- **“las chicas malas”:** menores que acosan por aburrimiento por lo que el acoso tiene lugar más por el placer y por el entretenimiento del ciberacosador que por ningún deseo en particular de hacer daño a la víctima, si bien es evidente que una parte del valor de entretenimiento del acoso cibernético residiría en saber que lo que hacen ha servido para avergonzar o humillar a otra persona.
- **El ciberacosador accidental o “porque puedo hacerlo”:** aquellos sujetos que se convierten en ciberacosadores al responder al mismo nivel a los mensajes negativos que reciben, o que se han visto envueltos involuntariamente en el acoso cibernético por delegación.

En este sentido, desde el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación –INTECO-, (2009), así como desde las reflexiones suscitadas por Rodicio e Iglesias (2011), se llega al conocimiento suficiente como para señalar que, tanto el grooming, como el ciberbullying, constituyen dos riesgos importantes para los menores en Internet, por lo que se hace necesario que tanto éstos, como sus padres y tutores dispongan de información suficiente, para proceder ante tales situaciones y alcanzar la erradicación de la situación de acoso que sufre el/la menor, la retirada de los contenidos difamatorios y lesivos y, la persecución de los responsables de tal conducta indeseada.

Garaigordobil (2011), refiere las palabras de Kowalski et al. (2010) señalando que: otro tipo de ciberacoso es el denominado la “paliza feliz (happy slapping): se realiza una agresión física a una persona a la que se graba en vídeo con el móvil y luego se cuelga en la red para que lo vean miles de personas” (p. 237).

La conducta de ciberacoso descrita, conducta relativamente nueva de acoso cibernético que comenzó en los vagones del metro y ha arraigado en Inglaterra, rápidamente ha derivado en una generalización perniciosa, en la que, los adolescentes, andando con aparente normalidad por la calle, de repente alcanzan a una víctima propiciatoria a la que agreden física y verbalmente, mientras que otra/s persona/s pertenecientes al grupo del agresor/es, graba la manifestación explícita de violencia, sirviéndose de un teléfono con cámara incorporada, para después, acabar colgando las hirientes imágenes en la red.

Los nuevos problemas que acarrea el uso de la red se centran en las amenazas de la privacidad, como ocurre con el fenómeno denominado “sexting”.

Existe una gran variedad de definiciones que aluden al término anglosajón, sexting (“sex”=sexo, “texting”=envío de mensajes de texto a través de telefonía móvil) pero todas hacen referencia, según Fajardo, Gordillo y Regalado (2013), al envío de fotografías y vídeos con contenido de cierto nivel sexual, tomadas o grabados por el protagonista de los mismos, mediante el teléfono móvil.

Pérez (2010) señala que la práctica del sexting conlleva una serie de riesgos variados, y la infravaloración de dichos riesgos hace que los adolescentes sean unos sujetos vulnerables.

Por otra parte, Fajardo, Gordillo y Regalado (2013) afirman que el sexting supone la pérdida de privacidad, ya que los contenidos de temática sexual que una persona genera y envía a otra, pueden acabar en manos no deseadas, perdiendo el control sobre su difusión.

Uno de los problemas principales que conlleva el sexting, además de la degradación personal y la pérdida de privacidad, es la aparición de ciertos comportamientos delictivos como el grooming, el ciberbullying y el sextorsión.

Así mismo, Fajardo, Gordillo y Regalado (2013), citando a Pérez (2010) nos define el grooming como “el conjunto de estrategias desplegadas por un adulto para ganar la confianza de un menor en Internet con el fin último de obtener concesiones sexuales”. El ciberbullying se refiere a la conducta de acoso y hostigamiento de un menor a otro menor en el ciberespacio, mediante insultos, vejaciones, amenazas, chantajes. Por su parte, la sextorsión es el chantaje que una persona realiza a otra mediante el uso de mensajes, fotos o vídeos que la propia víctima ha generado, amenazando con su publicación, para obtener algún beneficio.

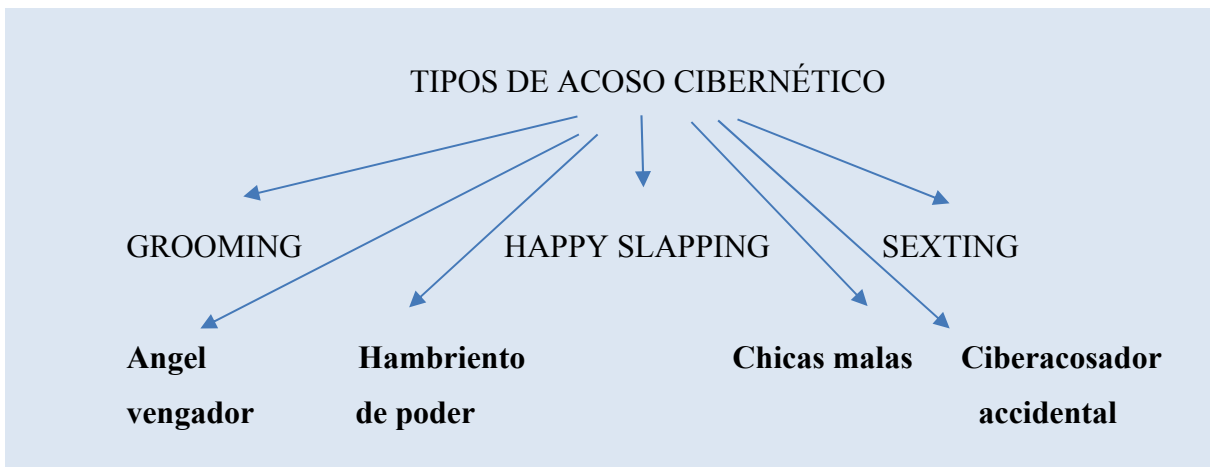


Figura N° 8. Tipos de acoso cibernético. (Elaboración propia)

La escuela juega un papel esencial en la formación de los menores en materia de competencia tecnológica, afirma Del Rey, Casas y Ortega (2012), competencia tecnológica que no debe ser entendida como mera instrumentalización, sino que debe desarrollarse conjuntamente a otras competencias como la ciudadana y la autonomía personal. Los centros escolares han de visualizarse como comunidades de aprendizaje, son contextos de convivencia y desarrollo en el que los jóvenes deben tener un papel protagonista.

Existen una serie de modalidades de comunicación electrónicas que se prestan más a ciertos espacios que analizaremos en el apartado siguiente.

3.5. Modalidades de comunicación para practicar el acoso cibernético

Numerosos autores han tratado de catalogar de alguna forma las diferentes conductas que pueden realizar los agresores a través de las TIC. Según la vía por la que se produce el acoso siguiendo a Smith et al (2006), el acoso podemos dividir el cyberbullying en siete subtipos: mensajes de texto recibidos en el teléfono móvil; fotografías o vídeos realizados con las cámaras de los móviles y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con hacerlo; llamadas al teléfono móvil acosadora; e-mails insultantes o amenazantes; salas de Chat en las que se agrede a uno de los participantes o se le excluye socialmente; el acoso mediante los programas de mensajería instantánea; y páginas Web donde se difama a la víctima a los demás. A esta forma, señala Chisholm (2006), posiblemente se le podría añadir las agresiones y la exclusión social en las sesiones de juegos multijugador online con características semejantes a las anteriores.

Willard (2005,2006) por el contrario no clasifica el cyberbullying dependiendo de la vía por la que se produce ya que la considera imprecisa, por el contrario distingue ocho tipos de cyberbullying en relación a la acción que se realiza: provocación incendiaria, discusión que se inicia en Internet, y que aumenta de tono en los descalificativos y la agresividad; hostigamiento, envío repetido de ensajes desagradables; denigración o enviar rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades; suplantación de la personalidad o hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a sus amigos; violación de la intimidad, compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red; juego sucio, hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas; exclusión, excluir a alguien de un grupo online de forma deliberada y cruel; ciber acoso palabras amenazantes y/o denigrantes que buscan infundir miedo o intimidar.

Por su parte, Garaigordobil (2011) citando a Kowalski et al (2010) incide en que, de las descripciones de estas nuevas conductas de acoso, se desprende claramente que se deben llevar a cabo a través de una serie de modalidades de comunicaciones electrónicas diferentes, sucediendo que, algunas de dichas conductas, se prestan más a ciertos espacios o ámbitos que a otros.

Los insultos electrónicos tienen más probabilidad de llevarse a cabo en espacios públicos de comunicación, mientras que el hostigamiento es más probable en una comunicación digital más personal, tal como el correo electrónico.

Las nuevas tecnologías incorporadas por ordenador y/o teléfono, proporcionan, según lo expuesto por Reyzábal y Sanz (2014), un amplio abanico de actos potencialmente agresivos, entre los que destacan:

- Mensajes verbales escritos con tintes amenazantes, enviados a través de SMS o mediante correo electrónico.
- Burlas canalizadas mediante foros de Internet o páginas web.
- Montajes fotográficos vejatorios.
- Suplantación de la personalidad en chats, correos electrónicos, foros.
- Creación con el nombre de la víctima de espacios virtuales falsos a través de los cuales se canalizan informaciones tendenciosas que minan el prestigio del supuesto emisor.
- Utilización fraudulenta de los datos bancarios de la víctima.
- Chantaje mediante la amenaza con imágenes comprometidas de la víctima, a través de una cámara instalada en el ordenador (webcam) de la misma.
- Grabación de imágenes comprometidas con el teléfono móvil o cámara de ordenador y, difusión de las mismas a través de páginas web. Esta práctica, conocida como happy slapping, citada anteriormente, es entendida como el ataque inesperado sobre una víctima, mientras un cómplice del agresor graba los hechos, casi siempre a través de la cámara de un teléfono móvil, con objeto de acabar difundiendo los por la red.
- El llamado dating violence (traducido como violencia en el noviazgo) o más exactamente electronic dating violence, consiste en una variante de la violencia de género, ejercida entre parejas de adolescentes a través de la red, con predominio del chantaje de índole afectivo. En realidad, se trata de una forma de acoso emocional ya existente por vías convencionales, que ha adquirido mayor fuerza mediante los canales tecnológicos.

3.6. Características del menor constituido en acosador cibernético

Aunque se especula mucho sobre los ciberacosadores, en realidad, la investigación científica adscrita a este ámbito, todavía es relativamente escasa, en realidad, son pocos los autores que analizan el fenómeno, así como muy poco lo que se sabe acerca de las características de estos sujetos o, sobre los distintos motivos que subyacen a su conducta.

No obstante, Fernández (2011) indica que “en cuanto a los agresores, se engrandecen al rebajar a los demás y, descargar sobre otros, la responsabilidad de lo que no funciona. Esa es su forma de establecer relaciones, y les resulta imposible cuestionarse a sí mismos. Necesitan rebajar a otro para adquirir buena autoestima y poder”.

Por su parte, existen notables excepciones, de entre las que se puede citar la aportación del doctor Avilés (2013), quien establece y considera que, entre el menor que acosa físicamente de forma directa y el acosador cibernético existen ciertas semejanzas, aunque también se producen notables diferencias. En este sentido, cabe mencionar:

En el cyberbullying, las relaciones interpersonales se siguen caracterizando por el desequilibrio en los planos de poder, seguridad y capacidad de control sobre la situación. En el plano intrapersonal, quien agrede muestra distanciamiento emocional y ausencia de feedback en la relación, con carencia de las claves socioemocionales de quien sufre la victimización. En la víctima hay confusión e imprevisibilidad que acrecientan su indefensión. Por otra parte, la atmósfera del grupo dota a sus miembros de identidad colectiva, que les suele ajustar conductualmente a una norma imperante dentro de él.

La distancia y el supuesto anonimato de las acciones exigen a quienes lo contemplan menos posicionamientos en defensa de las víctimas, lo que reduce sus apoyos. Finalmente, el contexto virtual aporta componentes como la ampliación de la audiencia y la permanencia de las agresiones en los escenarios, que conllevan daño y sufrimiento para las víctimas respectivamente (p. 8).

Reyzábal y Sanz (2014) inciden en la existencia de una serie de rasgos de personalidad que podrían tener en común muchos de los jóvenes que practican el acoso cibernético, probablemente no exista un perfil único de este tipo de menores. Unos pueden acosar electrónicamente como una forma de reafirmar su poder o de canalizar sus energías agresivas, mientras que otros muchos, pueden extraer placer, prestigio, y, además, satisfacciones del acoso cibernético. Finalmente, un tercer grupo distinto, pudiera desarrollar la conducta acosadora, entendiéndola como una forma de materializar sus fantasías.

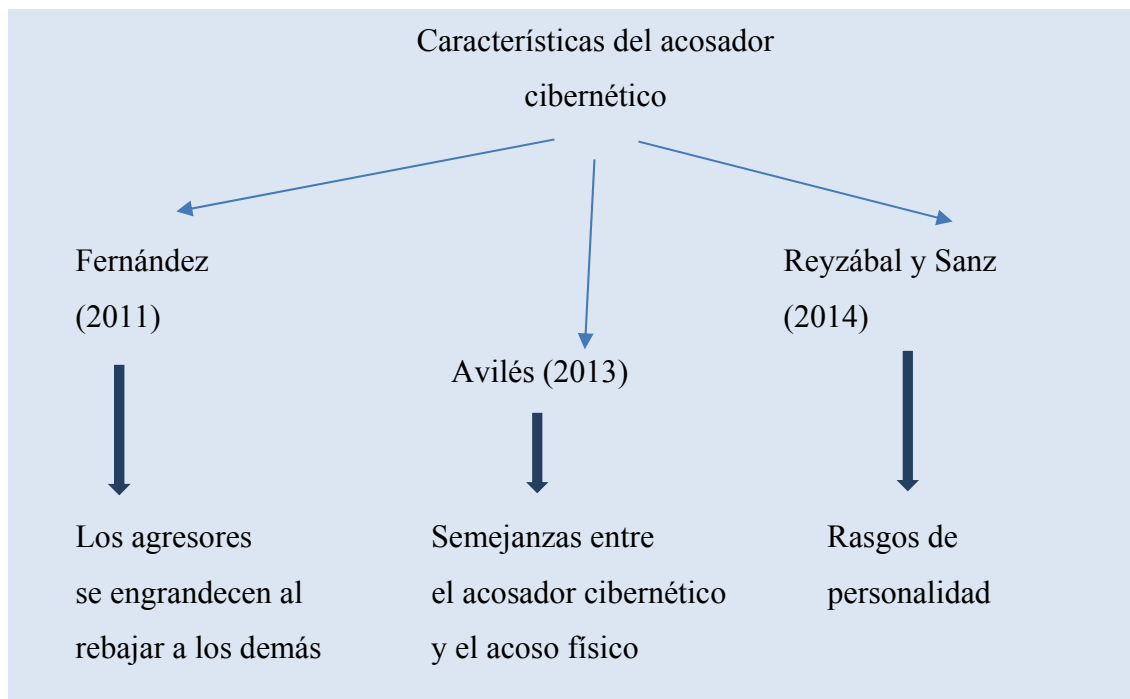


Figura N° 9 Características del acosador cibernético. (Elaboración propia)

3.7. Diferencias del acosador cibernético con otras formas de acoso

En una nueva aportación respecto a las diferencias del acosador cibernético, Aftab (2006), citado en Kowalski, Limber y Agatston (2010), afirma que: “los motivos y la naturaleza de las comunicaciones cibernéticas, así como los datos demográficos y el perfil del ciberacosador, difieren de su equivalente fuera de la red. Sin embargo, el acoso cibernético, por definición, continúa siendo una forma de acoso” (p. 109).

En este sentido y, en consonancia con lo expresado por Reyzábal y Sanz (2014), resulta importante señalar que, el desequilibrio de poder que debe de presentarse entre víctima y agresor, puede ser un tanto diferente, cuando se desarrolla en el ámbito contextual del ciberespacio, al que se produce en las relaciones cara a cara. Así, debido a la naturaleza misma del ciberespacio, un menor que pudiera tener un poder escaso sobre una víctima cara a cara, sin embargo, puede ejercer unas cotas elevadas de poder en el ámbito ciberespacial. Más concretamente, existe un factor que confiere grandes posibilidades al acosador y, este no es otro que, la posibilidad de ser anónimo, pudiendo llegar inclusive a asumir una identidad falsa, de tener la capacidad de difundir rumores y mentiras a una audiencia muy amplia, así como de ser capaz de importunar o atormentar a alguien en cualquier parte y en cualquier momento.

Además, tal situación indeseada de acoso, presenta como característica consustancial, el hecho de que no acostumbra a producirse una sola vez, sino que se trata de una conducta reiterada. En este sentido, un sencillo gesto se puede reenviar a cientos o miles de menores durante un período de tiempo, motivo por el que la víctima puede sentirse reiteradamente acosada, destacando de igual manera, la capacidad repetitiva del hecho vejatorio, puesto que la información que se transmite mediante el uso de las nuevas tecnologías, puede volver a leerse tantas veces como así lo deseen los posibles receptores, lo que conduciría asimismo a la sensación de estar siendo acosado reiteradamente.

Una de las dificultades a la hora de analizar el acoso cibernético y de tratar de diseñar unos programas de actuación y de prevención relacionados con el ciberacoso, estriba, según Reyzábal y Sanz (2014), en el hecho de que no existe una definición sencilla del fenómeno, ni tampoco un único perfil para describir al ciberacosador.

En dicho sentido, podría resultar más conveniente identificar mejor las circunstancias bajo las cuales es más probable que tenga lugar el acoso electrónico. No obstante, resulta necesario señalar con antelación, el hecho que nos recuerda que una de las características fundamentales del acoso electrónico, el anonimato, presenta a su vez, dificultades añadidas, puesto que, además de todas las posibilidades indeseadas que permite el uso del anonimato, se posibilita la opción de suplantación de personalidad, adoptando perfiles de personas que, en un principio, no son conscientes de que se está produciendo dicha situación de acoso, en este sentido, podemos citar a Kowalski, Limber y Agatston (2010) cuando exponen:

El acoso cibernético por delegación también puede tener lugar cuando alguien piratea la cuenta de la víctima y envía mensajes hostigadores impertinentes y odiosos a los amigos y familiares de la lista de contactos..... Otra posibilidad es que el ciberacosador pueda ser un amigo al que la víctima le ha comunicado su nombre de usuario y contraseña, de modo que el acceso a la cuenta es todavía más fácil. Los receptores de los mensajes hostigadores dan por supuesto que éstos proceden del usuario original de la cuenta (i. e., la víctima), quien a raíz de ello, puede perder amistades, sentirse humillado y perder la confianza en sí mismo (Aftab, 2006) (p. 84).

Siguiendo con la casuística que podría dar lugar al ciberacoso, también resulta conveniente diferenciar el acoso cibernético de otro tipo de conductas, como podrían serlo las bromas pesadas. En este sentido, Kowalski, Limber y Agatston (2010) exponen que “algunas personas pueden reajustar la clave de acceso de un amigo, simplemente para gastarle una broma. Lo que distingue las “bromas graciosas” del ciberacoso es el propósito agresivo que puede haber detrás del acoso electrónico” (p. 85).

Por otra parte, en una de las primeras publicaciones dedicadas a clarificar y analizar el acoso cibernético, desarrollada por Willard (2006) y citada en Kowalski, Limber y Agatston (2010), se describen las distintas conductas que pueden considerarse como ciberbullying, las cuales se expresan como:

- **Insultos electrónicos:** utilizando algún dispositivo electrónico referido a las nuevas tecnologías, dos personas se insultan de manera abrupta y breve por medio de la red.

- **Hostigamiento:** en la mayor parte de ocasiones se trata de un acoso continuado, ejecutado por medio de correos personales dirigidos a la víctima; no obstante, también pueden utilizarse foros públicos, con objeto de expresar y transmitir masivamente, los mensajes ofensivos e hirientes dirigidos al acosado.

- **Denigración:** referida al uso de mensajes falsos y despectivos referidos a la víctima, por medio de los cuales se altera la realidad de la persona ultrajada, con objeto de utilizar ficciones y/o falsedades para herir al acosado, perjudicándolo con la exposición de conductas que pareciendo ser de la propia víctima, han sido alteradas digitalmente; por ejemplo, fotos en las que se aíslan partes como el rostro, para después desplazarlas a otra persona distinta realizando conductas inadecuadas o personales (por ejemplo conductas sexuales explícitas).

Los cuadernos de opiniones “on line”, creados para reírse a costa de otros estudiantes, constituyen una forma de denigración. Los estudiantes crean una página web donde aparece una lista con los nombres de los compañeros de clase, y los estudiantes escriben comentarios maliciosos y desagradables sobre los estudiantes elegidos como blanco (p. 90).

- **Suplantación:** una víctima propiciatoria seleccionada por el acosador es suplantada por aquel para utilizar sus cuentas on-line de forma vejatoria contra otros compañeros/as, de cuyo resultado, la víctima pierde las amistades y sufre graves consecuencias de hostigamiento, aislamiento y/o rechazo. En ocasiones, cuando la conducta se sitúa en el extremo superior de hostigamiento, el ciberacosador facilita los datos personales de la víctima, resultando con tal actitud que, la integridad física de la víctima corre serio peligro.
- **Desvelamiento y sonsacamiento:** comunicar información personal comprometida, a personas con las cuales la víctima jamás se hubiese puesto en contacto y, mucho menos, hubiese utilizado tal tipo de información para compartir con aquellas. Respecto al sonsacamiento, consiste en una conducta por medio de la que, utilizando maliciosamente una actitud solícita y agradable, se obtiene información personal de la víctima, para después volcarla a la red, difundiéndola así de manera masiva.

- **Exclusión y ostracismo:** Entre los menores, una manera de medir su valor y relevancia social para con los compañeros/as, consiste en estar en la red, contar con innumerables listas de “amigos”; en definitiva, “ser” (alguien interesante que cuenta para los demás). En este sentido, la exclusión de la red o, lo que resultaría igual, el ostracismo cibernético, entre los menores, conduce a serias e importantes consecuencias psicoemocionales. En este sentido, el doctor Koenig (2006) expone: “con el acoso cibernético se puede destruir totalmente a un menor emocionalmente” (p. 91).
- **Ciberpersecución:** hostigamiento sigiloso y frecuentemente amparado en el proceder disimulado, mediante comunicaciones electrónicas amenazantes.
- **Paliza feliz:** acoso producido inicialmente en los vagones del metro inglés y que ya ha arraigado por toda Inglaterra, consistente en la grabación (básicamente mediante dispositivos móviles) de conducta agresiva contra víctimas propiciatorias. Dichas agresiones que pueden consistir en empujones, puñetazos y conductas similares, frecuentemente acaban en grandes palizas de las que se derivan posteriores problemas judiciales y/o penales.

Para finalizar, podría resultar de interés la aportación de Avilés (2013a), cuando hablando del nivel emocional del ciberacosador, expresa que “En el agresor se produce un efecto desinhibidor (Mason, 2005), favorecido por la sensación de distancia y de supuesto anonimato. Estar al otro lado del teclado y no tener presentes interlocutores favorece una sensación de no juicio inmediato y despreocupación por lo que piensen los otros, por lo que uno mismo dice-hace % (p. 68).

3.8. El ciberacoso: estudios recientes sobre su incidencia

El acoso escolar a través de Internet ha experimentado una escalada cuantitativa, la cual se ha puesto de manifiesto por medio de múltiples fuentes. Así, un informe del citado INTECO, elaborado el pasado 2009, ya señalaba que, en España un 5,90 % de los menores ya había sido víctima de ciberacoso y que un 2,9% admitía haberlo practicado.

El informe INTECO (2011) advierte de que el ciberacoso no resulta ser un “juego de niños” y, que sus manifestaciones pueden alcanzar diversas connotaciones penales que abarcan el delito de: a) amenaza, b) coacciones, c) injurias, o d) calumnias, dependiendo del contenido de la acción concreta que se considere.

Distintos juristas y especialistas en derecho y/o psicopedagogía como Vázquez, (2011); Bartrina (2013) señalan que estas conductas ya empiezan a tener un lugar destacado en el Código Penal.

En 2011, el estudio sobre “Juventud y Violencia”, elaborado por la Fundación Pfizer, con objeto de analizar la situación actual del uso de valores sociales, junto al de la manifestación de distintas conductas violentas, se detectaba que el 11,6% de los adolescentes españoles entre 12 y 18 años había sufrido maltrato a través de la red y el 8,1% mediante el teléfono móvil.

Así mismo, citado en la iniciativa PantallasAmigas, iniciativa diseñada para prevenir el acoso escolar, así como el ciberacoso entre iguales, podemos apreciar los resultados correspondientes a una encuesta realizada a nivel internacional (la cual cuenta con resultados referidos a los países de España, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Japón, Estados Unidos, Canadá y Australia) elaborada durante el pasado 2011, por la empresa AVG Technologies, la cual informaba que un 16,7% de la muestra (es decir uno de cada seis niños) experimenta acoso cibernético.

Continuando con la información actualizada referida a la investigación suscitada en cuanto a la incidencia del ciberacoso, ofrecida por la iniciativa PantallasAmigas, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en un análisis acerca de la situación en Portugal, advierte que el 16% de los adolescentes portugueses son objeto de esta forma de victimización.

Así mismo, si atendemos a la situación iberoamericana, los resultados ofrecidos tampoco resultan más tranquilizadores que los observados hasta ahora. En este sentido, el informe desarrollado por la Fundación Telefónica, adscrito al estudio Generación interactiva en Iberoamérica 2010, desarrollado por Bringué, Sádaba y Tolsá (2011) dibuja un panorama poco halagüeño, lógicamente variable según los países. En cuanto al ejercicio de acoso vía cibernética, el 7% de los adolescentes chilenos admite haberlo practicado, a continuación se encuentran los menores guatemaltecos, para quienes se presenta un 6% y, los argentinos con un 5%.

Por otra parte, si analizamos los resultados en su conjunto, podemos concluir que, hasta el 6% de la población adolescente iberoamericana declara haber sido víctima de acoso cibernético, destacando claramente la chilena y la argentina en un 10% en cada país. Por otra parte, si el análisis suscitado lo llevamos al terreno individual, encontramos que el informe Mexicano presenta una posición intermedia con unas cifras del 4% de acoso cibernética y del 7% de acoso desarrollado a través de dispositivos telefónicos. Las estimaciones acerca de la situación en Chile empeoran dramáticamente si se recurre a otras fuentes. Una encuesta realizada a 50.000 estudiantes chilenos entre 12 y 17 años por la UAB (Universidad Andrés Bello) y “Paz Ciudadana” ofrece el resultado de que el 87,8% de la muestra había sido objeto de ciberacoso.

No obstante y, pese a la dirección que presentan estos últimos resultados referentes a la población iberoamericana, hay que considerar que deben ser tomados con cierta cautela, dado que, algunos países participantes en el estudio, presentan resultados incompletos y/o parciales, mientras que otros cuentan con limitaciones metodológicas o estadísticas, faltas de contraste y replicación experimental.

Continuando con los resultados de investigaciones actualizadas referidas al ciberacoso, presentados por la iniciativa PantallasAmigas y, atendiendo al escenario estadounidense, la Universidad de New Hampshire, en una línea de estudio epidemiológico desarrollada sobre las tendencias de la victimización de la juventud en internet, correspondiente a la década 2000-2010, se ha detectado un significativo aumento del fenómeno de ciberbullying, con una tendencia claramente creciente, aumento que se cifra en una incidencia del 6% en el año 2000, para crecer hasta el 9% en el 2005, llegando a alcanzar el 11% en el 2010, con lo que podríamos estar hablando de un aumento global del ciberbullying cifrado en un 80% a lo largo de la primera década del presente siglo (Jones, Mitchell y Finkelhor, 2012 y 2013).

Este preocupante ascenso, así como las dolorosas consecuencias del acoso a través de la red, ponen de manifiesto que la generación conocida como “nativos digitales” puede disponer de las competencias instrumentales que permiten acceder y disfrutar del inmenso potencial de las tecnologías más novedosas, aunque, en muchos casos, parece que carecen de las competencias emocionales, críticas y morales para manejar adecuadamente el también grandísimo poder y potencial agresivo y/o violento que, en ocasiones, el uso de estas nuevas tecnologías pueden llegar a implicar. Por eso, más allá de la alfabetización digital, los niños y jóvenes parecen estar necesitados de recibir estrategias de gestión emocional adecuada, donde la empatía y los valores éticos les permitan comprender adecuadamente, en qué consisten las relaciones en la red, así como cuáles son sus reglas y en qué consisten las consecuencias de no respetarlas (Urbano, Márquez y Leiva, 2013).

Así, para afrontar los conflictos que pudieran derivarse del ciberbullying, Avilés (2013a) señala la importancia del razonamiento moral, expresando que:

En el ciberbullying los distintos perfiles implicados revelan su grado de desarrollo moral en los razonamientos morales que ponen en juego y las conductas morales que practican, así como en los vínculos que ensamblan esos dos extremos al mostrar su identidad moral en un contexto de valores sociales. Esto se pone de manifiesto en el posicionamiento, la toma de decisiones y las emociones de cada perfil en las dinámicas de ciberacoso, sean víctimas, agresores o testigos (p. 65).

Al profundizar en las competencias socioemocionales para lograr alcanzar una madurez presidida por la solidaridad y el civismo, se puede observar que, la creciente expansión de las relaciones virtuales, especialmente las acaecidas en los sectores más jóvenes de la sociedad, acelera la necesidad de afrontar el reto de formar para lo que ya se ha denominado como “ciberconvivencia”.

En esta dirección y, coincidiendo con el Día Escolar de la No Violencia y la Paz, el pasado 30 de enero de 2014, varias instituciones y asociaciones españolas (Pantallas Amigas, Instituto de la Juventud e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y la Formación del profesorado, INTEF) se coordinaron para consensuar y difundir diez consejos prácticos dirigidos a mejorar la referida ciberconvivencia y disminuir el riesgo de violencia en las relaciones virtuales. Consejos que consisten en:

1. **Cuidado de los datos ajenos:** Los datos personales de los demás no te pertenecen. Evita usarlos o publicar fotografías sin permiso.
2. **Discreción:** No reveles asuntos particulares de otras personas aunque pienses que no les van a importar.
3. **Respeto y Prudencia:** Dirígete a las demás personas con mucho cuidado y respeto. Puede que no te entiendan bien o que tengan un mal día.
4. **Visión global y creativa:** Cuida mucho las bromas en público. Aunque la persona implicada sepa que no estás expresándote en serio, otras personas lo pueden interpretar mal.
5. **Observación y empatía:** Cuando entres en un lugar nuevo observa durante algunos días antes de actuar.
6. **Gestión positiva de emociones:** Si alguien te enfada, desconecta un rato. Puede tratarse de un malentendido o algo no intencionado.
7. **Compromiso y sensibilidad:** Cuando veas que alguien comete una imprudencia, hazlo saber de manera discreta.
8. **Implicación activa y constructiva:** Si perteneces a una comunidad o red, participa y contribuye de forma positiva.
9. **Tolerancia y participación:** Muestra respeto por las opiniones de las demás personas y manifiesta la tuya.
10. **Solidaridad:** Si ves que alguien sufre trato injusto y abuso, intenta ayudar evitando presuposiciones y conflictos.

Así mismo, no podemos finalizar el tratamiento de la incidencia actualizada del ciberacoso, sin dejar de referirnos a una de las últimas aportaciones derivadas del XIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, celebrado en La Coruña, en el que Monelos, E., García-Fuente C. y Mendiri P. (2015) señalan en la presentación de su ponencia que:

.....el momento actual urge a contemplar estudios posteriores, todavía más actuales que versan sobre el ciberacoso, tales como Parry (2009) y Kowalski (2010), Reyzábal, Sanz (2014). Mencionamos las aportaciones del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2011). Este mismo instituto, advirtiendo la incidencia del ciberacoso pasa a llamarse Instituto Nacional de Tecnologías de la Ciberseguridad INCIBE (2014), cambio producido para ajustarse mejor a sus funciones en los últimos tiempos (p. 216).

Y sin citar el estudio de Vodafone junto a la consultora YouGov el cual señala que el porcentaje de jóvenes que indican que han sufrido ciberacoso es el más bajo junto a la República Checa entre todos los países del estudio, que está encabezado por Nueva Zelanda (30%), EEUU (27%), Irlanda (26%) y Sudáfrica (24%).

En España también ocupa uno de los lugares más bajos en la percepción de este fenómeno. Así, a la pregunta de que si el joven ha oído que otra persona ha sufrido ciberacoso, un 63% de los jóvenes españoles responden afirmativamente frente a la media de 70%. Más relevante aún es que solo el 37% de los menores españoles declara tener conocimiento de que algún amigo o familiar haya sufrido esta práctica, frente a la media del 41% del conjunto de los países.

Los tipos de ciberacoso que han sufrido los jóvenes españoles encuestados son de diferentes tipologías. La excusa más común que utilizan sus agresores es la apariencia o el aspecto físico (38%), seguido del sexismo (27%), homofobia (21%), racismo (19%), clasismo (14%), discriminación religiosa (10%) y por razones de edad (10%).

A escala global, el estudio revela que de los aproximadamente uno de cada cinco jóvenes que ha sufrido ciberacoso, el 41% se sintió deprimido o falta de ayuda; el 26% se sintió completamente solo; el 18% llegó a tener pensamiento suicidas; el 21% dejó de ir a la escuela, y el 25% cerró sus perfiles de redes sociales. En España, la reacción más común, en 42% de los casos, es la de evitar actividades sociales, aunque un 18% deja de ir a la escuela o cierra sus redes sociales. El porcentaje de los que desarrollan sentimientos suicidas baja al 8%.

En caso de observar que alguien ha sufrido ciberacoso y haber actuado, un 66% de los jóvenes españoles reacciona manifestando su apoyo a la persona ciberacosada; un 44% lo pone en conocimiento de un adulto de confianza y el 15% pide al acosador que pare en su acción.

RESUMEN

Hemos comenzado este capítulo delimitando el término de ciberacoso o cyberbullying, señalando autores relevantes como Avilés (2009,2014), Buelga, Cava y Musito (2010), Garaigordobil (2014) y Oñederra (2010) entre otros. En el siguiente apartado señalamos las semejanzas y diferenciación entre el bullying y el cyberbullying, centrándonos a continuación en las características específicas del mismo.

También mencionamos varias formas de acoso como son el grooming , el sexting, el happy slapping o pareja feliz, el ángel vengador, el hambriento de poder, las chicas malas y el ciberacosador accidental para centrarnos a continuación en el análisis del acosador cibernético, donde destacamos sus características y las diferencias respecto a otras formas de acoso.

Analizamos las modalidades de comunicación para practicar el acoso cibernético citadas por autores como Garaigordobil (2011), Kowalski (2010), Reyzábal y Sanz (2014) entre otros. Destacamos los mensajes a través de SMS o mediante el correo electrónico, burlas canalizadas mediante foros de Internet o páginas web, montajes fotográficos vejatorios, suplantación de la personalidad en chats, correos, foros, creación con el nombre de la víctima de espacios virtuales falsos, grabación de imágenes comprometidas y difusión de las mismas, para finalizar analizando la violencia en el noviazgo o dating violence.

Finalizamos el capítulo con los estudios recientes sobre la incidencia del fenómeno, siguiendo el informe realizado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación INTECO (2011). Este organismo fue creado en el año 2006 y modificado su nombre el 28 de octubre de 2014 el cual pasó a denominándose INCIBE cuyo objetivo es el de desarrollar la Sociedad de la información mediante la innovación y el desarrollo de proyectos relacionados con la ciberseguridad nacional e internacional. También citamos el estudio de la Fundación Pfizer (2011) la cual señala que el 11.6% de los adolescentes españoles sufren maltrato y el estudio de las “Pantallas Amigas” que realiza una encuesta a nivel internacional con el objetivo de prevenir el acoso escolar. Como broche final hemos analizado el estudio de la fundación telefónica y Vodafone con la consultora YouGov (2015) que señalan que los jóvenes españoles que han sufrido ciberacoso es el más bajo junto a la República Checa.

CAPÍTULO IV

El bullying y el ciberbullying: evaluación e intervención

*“La injusticia, allí donde se halle,
es una amenaza para la justicia en su conjunto”*
Martín Luther King

INTRODUCCIÓN

En este capítulo tratamos las formas de evaluación del bullying y del cyberbullying. Reseñamos instrumentos para medir la conducta del bullying, desde los autoinformes, a los heteroinformes y la observación directa, natural o artificial, de la misma conducta.

Los cuestionarios son los instrumentos más utilizados para la evaluación del bullying, destacamos el cuestionario de Dan Olweus, y los adaptados a partir de éste: el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995), el cuestionario sobre abuso entre compañeros de Fernández y Ortega (1998), el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales CIMEI de Avilés (1999), el cuestionario Bull de Cerezo (2000), el SCAN-Bullying de Almeida (2003), el Insebull de Avilés y Elices (2007) y el Programa informático diseñado para la elaboración automática de los análisis sociométricos denominado Sociomet o Evaluación de la competencia social entre iguales de González y García-Bacete (2010), entre otros muchos.

Por su parte, Garaigordobil (2011) realiza una amplia revisión de instrumentos de evaluación del bullying entre los que destacamos el Cuestionario de bullying de Olweus (2007) y el CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado de Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011) entre otros y del cyberbullying entre los que destacamos el Inventario de Cyberbullying revisado (RCBI) de Topçu y Erdur-Baker (2010), la Escala de Cibervictimización de Akbulut, Levent-Sahin y Eristi (2010), el Cuestionario de Cyberbullying (CCB) de Garaigordobil y Fernández-Tomé (2011), entre otros.

Consignamos la intervención para remediar dicho fenómeno a través de diferentes programas de prevención. Destacamos el programa de intervención de Ólweus, el Programa ZERO aplicado en Noruega (2002), el Programa Sheffield aplicado en el Reino Unido por Smith (1994) y otros muchos.

En España se aplicó el programa Sevilla Anti-violencia Escolar SAVE (Ortega, 1997, Ortega y otros, 1998 y 2000), el modelo del “alumno ayudante” de Fernández, Villaoslada y Funes, (2002), el programa CIP de Cerezo, Calvo y Sánchez (2011) entre otros muchos. A lo largo del capítulo, analizaremos programas aplicados a profesores y familias. Con respecto a los programas en la Red, señalamos el programa ConRed, las redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo y propuestas On-line que pretenden ayudar en la mejora del ciberbullying.

A continuación, analizaremos las medidas para la convivencia de los centros, así como en las estrategias proactivas y reactivas que podemos aplicar en caso de que surja el acoso escolar en los centros educativos. Analizaremos los resultados de las mismas y veremos cuales resultan más adecuadas.

Al finalizar el capítulo incluimos un protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar y unas orientaciones para la elaboración de un plan de actuación en el aula.

4.1. Evaluación del bullying

El objetivo de la evaluación del bullying tiene que ver con la recopilación de la información acerca del maltrato y acoso, contextualizado en el medio en que se produce. Tal circunstancia se desarrolla, por una parte, con objeto de establecer un diagnóstico para conocer qué está sucediendo, cualitativa y cuantitativamente hablando. Por otra parte se desarrolla para orientar la intervención más idónea, que a su vez será sometida a su propia evaluación. Esto se hace por los posibles cambios que pueden producirse en las dinámicas de los procesos, en que están involucrados los participantes en la manifestación del bullying.

Avilés et al. (2011), en lo que concierne a la evaluación del maltrato entre iguales, señalan tres posibles campos de los cuales poder obtener la información necesaria: una primera fuente consiste en la información proporcionada por los propios implicados en el problema, otra fuente resultaría ser la información que facilitan los no implicados ya sean iguales o adultos y, por último, una tercera fuente consistiría en aquel conjunto de informaciones y/u observaciones, que se pueden obtener de forma natural o artificial, de las situaciones habituales de convivencia o durante el desarrollo de acciones diseñadas para prevenir o erradicar el maltrato entre iguales, contando con el alumnado implicado.

4.1.1. Razones para evaluar el bullying

El objetivo de la evaluación del bullying, según Avilés (2006), Olweus (1998) y Ortega (1992), tiene que ver con la recopilación de la información acerca del maltrato en el medio en que se produce. Esto se hace, por una parte, para establecer un diagnóstico que nos ayude a conocer qué está sucediendo en calidad y en cantidad y, por otra parte, para la intervención más idónea, que a su vez será evaluada a través de los cambios en las dinámicas de los procesos en los que están involucrados los sujetos participantes en el bullying y/o el ciberbullying.

Según Avilés (2006) existen muchas razones para interesarse por evaluar las dimensiones del fenómeno de la intimidación entre iguales. Mencionando aquellas que tienen que ver con motivos pedagógicos y de orientación de la intervención citamos:

- Porque se puede llegar a tener una idea confusa sobre lo que es el bullying en la Comunidad Educativa y, sobre su extensión en un centro/grupo y a quién afecta.
- Porque en cada centro suceden cosas diferentes y con incidencia diversa.
- Porque con excesiva frecuencia se confunde el bullying con otras conductas de violencia o de conflicto.
- Porque si no tenemos datos de una evaluación inicial del bullying, difícilmente podremos saber si estamos mejorando y obteniendo logros en nuestros propósitos.
- Porque obtener datos rigurosos de la evaluación, nos legitima para proponer las actuaciones, así como nos permite canalizar lo que conoce cada sector de la Comunidad Educativa, en relación a la conducta de bullying en su entorno más cercano, permitiendo así desarrollar un proyecto real, desde dicha Comunidad.

Por otra parte, en cada centro suceden situaciones diferentes y de intensidad diversa, esto queda reflejado en investigaciones como las realizadas por Avilés (2002); Díaz-Aguado, (2008, 2010); Funk, (1997).

El bullying, cuando aparece, se debe determinar cuándo sucede y el tipo de bullying que está sucediendo en ese momento determinado para poder intervenir y dirigir la intervención.

A continuación analizaremos las fuentes de obtención de la información, porque debemos conocer la situación del bullying en el contexto del centro, para desarrollar un proyecto real de antibullying, como compromiso de lucha contra el maltrato en las escuelas.

4.1.2. Fuentes de obtención de la información

La información que nos proporciona el sujeto en situaciones de bullying o de ciberbullying es fundamental, puesto que se deben tener en cuenta la opinión de los sujetos participantes a la hora de valorar la toma de decisiones de intervención.

Así, con objeto de poder medir la conducta del bullying, Monjas (2000), Barri (2006) y Avilés (2013) señalan tres formas de recogida de información específica:

- **Autoinformes:** incluyen entrevistas, autoinformes estructurados, cuestionarios, autoobservaciones, autoregistros, autonarraciones, dibujos, o mapas de riesgos (planos del patio, murales, pegatinas, fotografías).

- **Heteroinformación:** incluye la información facilitada por los iguales, así como los métodos sociométricos y la información proporcionada por los adultos, dentro de esta última podemos incluir las escalas de apreciación o valoración, los diarios de incidencia antibullying, los informes de profesorado, entrevistas, hojas de observación, reuniones de valoración del equipo docente, nominación del alumnado por parte de los adultos e informes a las familias.

- **Observación directa:** bien sea natural o artificial como hojas de recuento, hojas de estimación de frecuencias, informes técnicos escritos, alumnado supervisor, alumnado ayudante, equipos de acogida, equipos de ayuda, cibermentores, observación de Role Play, registro en audio y vídeo, análisis de sitios en la red, mensajes de texto y vídeo, conversaciones en chats, interacción en redes sociales, Blogs, páginas web, observación de role playing, grabación en vídeo, grabación en magnetófono.

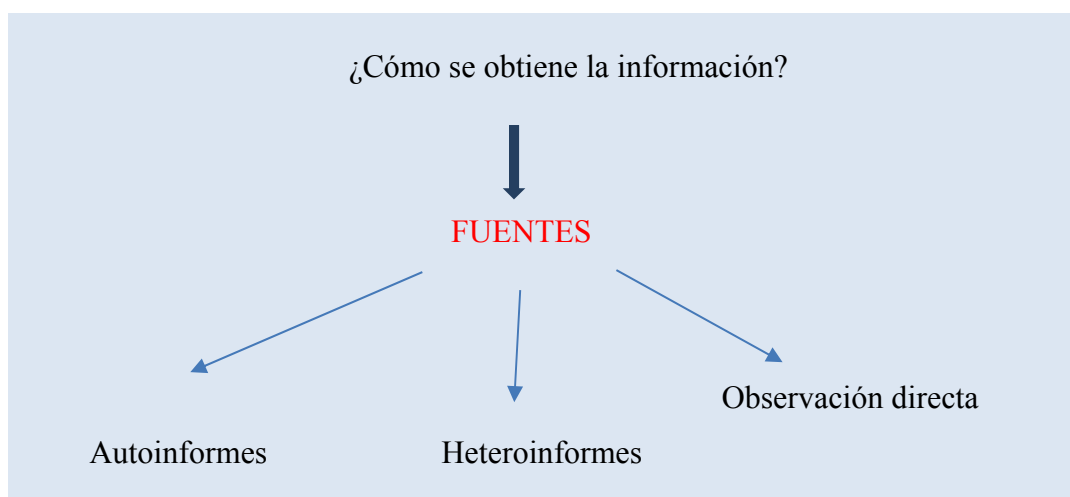


Figura N° 10. Obtención de la información a través de la evaluación. (Elaboración propia)

4.1.2.1. Autoinformes

La información que nos proporciona el sujeto en el bullying es tan subjetiva como fundamental. Desde muchos puntos de vista, tener en cuenta la opinión de los sujetos participantes, desde su propia visión, es definitiva a la hora de valorar la toma de decisiones de intervención. También es necesario ponderar los condicionantes que pueden sesgar la información que nos proporcionen.

Mora-Merchán (1997) considera que en los cuestionarios se incorporan una serie de descripciones de conductas, pensamientos o sentimientos referidos al fenómeno y a las circunstancias del mismo que queremos investigar.

Cerezo (2001) señala que por razones de economía y de tiempo, los autoinformes por parte de alumnos/as y profesores son los instrumentos de uso más frecuente para evaluar la presencia de violencia en los centros escolares, así como las características de los agentes implicados, el lugar donde sucede y otras informaciones relevantes que nos aporten información sobre el problema.

Barri (2006) señala que sea en entrevistas, mediante cuestionarios o a partir de dibujos, narraciones o figuras y símbolos, la información que nos proporcionan los sujetos inmersos en la dinámica del bullying es fundamental y debe, con las precauciones necesarias a adoptar, orientar el camino de la intervención.

Aldabalejo (2011) señala que el autoinforme es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente y organizada, secuenciada y estructurada de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa.

Las escalas tipo Likert son actualmente uno de los procedimientos más utilizados para evaluar los componentes cognitivos y conductuales. Consisten en una serie de afirmaciones y creencias sobre las que se solicita que la persona exprese su grado de acuerdo o desacuerdo, manifestando, de este modo, sus actitudes hacia la diversidad.

4.1.2.2. Heteroinformes

Mediante el uso de los métodos sociométricos, los iguales posibilitan una fuente muy importante de información en los casos de bullying. En este caso, básicamente se perseguirán dos objetivos decisivos en la dinámica de la intimidación: por una parte, saber de los sujetos y la asignación de roles dentro del grupo, tales como agresores, víctimas, testigos, ayudantes del agresor, defensores de la víctima, mientras que por otra parte, se pretende conocer la posición de aceptación y rechazo de los participantes implicados en las situaciones de intimidación dentro del grupo. Es el grupo de iguales, que vive diariamente estas situaciones, quien está en la mejor posición de objetividad como para informar sobre lo que sucede en su seno.

No obstante, para poder desarrollar la aplicación de los métodos sociométricos se necesita un grupo, en este caso el grupo que configura la clase, hábitat natural donde suceden los hechos de intimidación.

Las técnicas sociométricas más habituales que se emplean son la nominación de los iguales, la puntuación de los iguales o la asignación de roles a partir de conductas operativizadas sobre la base de un criterio.

Por otra parte, resulta necesario comentar que, la información obtenida mediante los heteroinformes, debe resultar complementaria a otras informaciones obtenidas sobre la situación.

Respecto a la información que puede ser facilitada por el grupo de iguales, Avilés y Elices (2007) señalan que:

La forma más habitual, masiva y rápida de explorar el bullying en el grupo de iguales ha sido la evaluación a través de un autoinforme que el alumnado contesta conforme a su percepción y posición respecto al problema. En general, los cuestionarios sobre el maltrato entre iguales tratan de clarificar ese concepto a las personas que los cumplimentan haciendo hincapié en sus características principales (Olweus, 1999). En sus ítems se suelen abordar diferentes aspectos del maltrato como su incidencia, sus formas, la victimización, la intimidación, la contemplación, las atribuciones causales desde cada posición, los sentimientos y emociones de los implicados, etc. (p. 3).

Así, continuando con el análisis de la información obtenida por parte de los iguales, podemos mencionar la técnica de la nominación, técnica mediante la que se pide que un chico/a elija a algunos compañeros/as para realizar una tarea. Este procedimiento persigue dar a conocer el nivel de rechazo y de aceptación que tienen los alumnos/as de manera individual dentro del grupo al que pertenecen. Con la implementación de esta técnica en la dinámica habitual de la clase, encontraremos alumnos/as que ocasionalmente resultan rechazados, otros/as que invariablemente resultan rechazados de forma consistente, por la mayor parte de compañeros/as y, el resto de alumnos/as, los cuales resultan (más o menos) aceptados en función de su popularidad y/o liderazgo, que serán los que acumulen el mayor número de elecciones.

A veces no sólo resulta importante saber qué chico/a prefiere a cuál, o qué alumno/a resulta más rechazado/a en el grupo. En ocasiones, es necesario tratar de conocer el grado de ocurrencia de determinadas conductas en un grupo concreto. Suelen ser conductas operativizadas, dispuestas de forma ordenada, sobre las que los sujetos de un grupo tienen que pronunciarse en base a una escala determinada, respecto de sus compañeros de grupo. De esta forma, puntúan a todos los miembros de su grupo, sin señalar a ninguno en particular.

Con la puntuación de cada sujeto a todos los del grupo, obtenemos un resumen, así como una medida de puntuación de los iguales para cada sujeto, en cada una de las conductas que queramos medir.

Avilés (2006) afirma que con los sociobull (Avilés y Elices, 2003), se pueden conseguir perfiles principales y secundarios de bullying. Con ellos obtenemos la ponderación de las opiniones de todos, respecto de la posición de los sujetos de clase en la dinámica bully/victima. De esta manera, se puede identificar los perfiles de:

- Intimidación: agresor principal que dirige la agresión, agresor secuaz que acompaña la agresión, agresor agredido principalmente es el agresor, pero también recibe agresiones por parte de otros, y el espectador que apoya al agresor que contempla la agresión apoyando y animando a quien intimida.
- Victimización: la víctima la cual recibe las agresiones, los espectadores que apoyan a la víctima, la victima agresiva que no es capaz de defenderse o de resolver la situación.
- Contemplación: es el espectador indiferente que contempla la agresión sin decantarse por nadie, pasa del tema.

En el bullying es importante contar con la información que facilitan aquellos adultos con los que los niños interactúan. Para el maltrato entre iguales, se suele obtener información de personas del ámbito familiar, del profesorado y del personal no docente en el ámbito escolar y de aquel conjunto de adultos que, fuera del contexto familiar, se relacionan habitualmente con el menor.

4.1.2.3. Observación directa

Avilés (2006) afirma que el método de observación directa consiste en recabar deliberadamente y de primera mano, la información que puede vislumbrarse en diversas situaciones que se encuentren en consonancia con un aspecto específico o un comportamiento concreto, un contexto social o una situación o episodio determinado, de lo que venimos denominando como conducta de bullying.

De esta manera, las observaciones las podremos establecer sobre la conducta de los sujetos y sobre sus interacciones, fijándonos en comportamientos y en procesos concretos que previamente se delimiten.

Así mismo, en función del medio en el que se ejecuten las mencionadas observaciones, podremos hablar de observaciones naturales (medio habitual de los sujetos) o artificiales (pensadas y diseñadas por el observador, para provocar las conductas o situaciones que se pretende medir u observar).

4.1.2.4. Las entrevistas

El alumnado, el profesorado y las familias, también nos pueden transmitir su percepción de los hechos de maltrato, a través del método de la entrevista. Toda la información consistirá en la autopercepción de aquello que se contempla en las situaciones de maltrato. Es una manera de facilitarnos el punto de vista del propio implicado, cara a cara, lo que nos permite y les permite, desarrollar todas aquellas puntualizaciones y/o matizaciones que consideren oportunas, profundizando con tal proceder, en las particularidades que cada caso de maltrato puede tener.

Si bien esto supone una ventaja evidente, tenemos también que considerar uno de sus inconvenientes más claros: la identificación de quienes realizan las observaciones y el carácter de los contenidos que se manejan. Por esta razón la entrevista presenta y requiere unas ciertas condiciones y precauciones.

4.1.3. Instrumentos de evaluación del bullying

Los cuestionarios, según Mora-Merchán (1997), son instrumentos de recogida de información relevantes sobre un fenómeno o hecho determinado. Suelen estar constituidos por diferentes preguntas, a las que los sujetos que los cumplimentan deben responder, de manera que, mediante el conjunto de los citados ítems, se puedan abarcar las dimensiones más significativas de los fenómenos estudiados. Además, respecto a la naturaleza de los ítems que conforman el cuestionario, éstos pueden presentarse como consideraciones más o menos abiertas (con libertad de respuesta para aquel que responde), o más o menos cerradas (presentándose en varias opciones entre las que los sujetos deben elegir entre la/s más idónea/s según su opinión).

Así mismo, Avilés (2006) señala que los cuestionarios son instrumentos fáciles de cumplimentar, pudiéndose administrar individualmente, por ejemplo, en una entrevista o en un tratamiento individualizado, aunque bajo estas condiciones pierden su posible anonimato (al menos ante el entrevistador), o también pueden ser administrados a un conjunto o grupo de personas más o menos amplio, lo que conlleva asociado una considerable economía de tiempo y esfuerzo.

De esta manera, podemos citar los siguientes cuestionarios que analizan las posibles conductas de bullying:

- **Cuestionario de Dan Olweus:** Su cuestionario ha servido de pauta para muchas investigaciones sobre el bullying. Este cuestionario ha ido perfeccionándose progresivamente con el tiempo, procurando conseguir una mejor definición del fenómeno y el acotamiento de las conductas que componen el bullying, a partir de los resultados que las sucesivas aplicaciones le iban sugiriendo.

- **Cuestionarios derivados y adaptados a partir del cuestionario inicial de Olweus:**
 - Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Este cuestionario es una adaptación de Olweus que hace la profesora Ortega y sus colaboradores, para aplicar en las investigaciones que se realizan en Sevilla con motivo del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar.

Para el caso de educación secundaria contempla dos formas, una para el alumnado y otra para el profesorado. Además, aporta un test sociométrico para medir el clima de clase. El cuestionario salvaguarda el anonimato del que lo realiza, dado que no exige la identificación de quien lo cumplimenta.⁴

 - Cuestionario sobre abusos entre compañeros de Fernández y Ortega (1998). Este cuestionario de carácter anónimo indaga situaciones de victimización y abuso entre alumnos. Los alumnos han de marcar una sola respuesta en cada pregunta y debe administrarse a mediados o a finales del primer trimestre como técnica sociométrica, con objeto de facilitar la intervención temprana.⁵

⁴ Citado en Irurtia, Avilés, Arias y Arias (2009). Consultado en Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995).

⁵ Citado en Pichardo, Arco y Fernández (2005). Consultado en García, Preciado y Gil (2012).

- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales CIMEI de Avilés(1999). Este cuestionario es una adaptación a partir de la consideración del cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995) y del cuestionario sobre abusos entre compañeros de Fernández y Ortega (1998). Tiene una forma única para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, una forma para el profesorado de la etapa y otra para los padres y las madres. Además incluye hojas de respuestas para el alumnado e instrucciones para quienes lo aplican.
- Otros cuestionarios señalados por la revisión realizada por el doctor Avilés (2006) son:
 - Cuestionario Bull de Cerezo (2000): Este cuestionario se basa en la técnica del sociograma y pretende como objetivo identificar las características socio-afectivas del grupo y detectar al alumnado rechazado, aislado e implicado en el bullying, teniendo en cuenta el punto de vista del propio alumnado, así como el del profesorado. Por tanto, maneja conceptos como la estructura interna del aula y las relaciones de los individuos del grupo, desde el punto de vista de la dinámica de la agresión-victimización.
 - Las listas de chequeo. “My life in school” de Arora. Se trata de un listado que chequeaba la situación de un grupo en un momento determinado, respecto a las situaciones de agresión y bullying. El objetivo fundamental de una lista de chequeo consiste en tomar el pulso a la situación del grupo que manejamos, respecto a la manifestación de las posibles conductas de bullying y de agresión en general. Los resultados obtenidos mediante la elaboración de una lista de chequeo pueden ser utilizados como punto de partida desde el que intervenir posteriormente.

A continuación, se presentan un conjunto de instrumentos de evaluación para la conducta de bullying, los cuales pretenden contar con un mayor grado de actualización; entre los que podemos citar:

- SCAN-Bullying de Almeida (2003), mejorado por Almeida y Caurcel (2005), a partir de dibujos de situaciones de maltrato entre iguales, trata de explorar en el alumno/a lo que le sugieren las viñetas expuestas, invitándole a que proponga desenlaces a las situaciones expuestas y que expliquen y valoren la conducta de los personajes. De esta manera, el cuestionario intenta cubrir y abordar las actitudes, percepciones y sentimientos desde la perspectiva del alumno/a bajo la óptica de todas las posibilidades que puede ofrecer la situación: agresor, víctima y espectador.
- Insebull de Avilés y Elices (2007). Lo componen dos formas, un autoinforme y un heteroinforme, formas a partir de las que puede desarrollarse el análisis de los componentes del maltrato entre iguales, integrando la información proporcionada por el alumnado implicado, los iguales del grupo y los adultos que conviven con ellos.
- Sociomet. Evaluación de la competencia social entre iguales de González y García-Bacete (2010) Se trata de un programa informático diseñado para la elaboración automática de análisis sociométricos. Dirigido fundamentalmente a niños y adolescentes en el contexto escolar, aunque también se puede emplear con grupos de adultos en el contexto laboral. Proporciona información sobre las relaciones sociales entre los evaluados, el clima social, la existencia de subgrupos y el tipo sociométrico de cada componente del grupo, permitiendo la identificación individual de los alumnos/as preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios.

Por su parte, Garaigordobil (2011) realiza una revisión sobre los instrumentos de evaluación existentes hasta la fecha, recogiendo algunos de los previamente citados por Avilés (2006) y ampliándolos con:

Tabla 6

Instrumentos de evaluación del bullying. Garaigordobil (2011)

Garaigordobil (2011): Instrumentos de evaluación del bullying
My Life in School checklist. Lista de chequeo. Mi vida en la escuela. (Arora y Thompson, 1987)
Cuestionario sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales. (PRECONCIMEI, Avilés, 2002)
Cuestionario sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Defensor del Pueblo.2000,2007)
Sociobull, Sociograma del maltrato. (Avilés y Elices, 2003)
Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar. Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005)
Acoso y Violencia Escolar. (AVE, Piñuel y Oñate, 2006)
Evaluación de la Convivencia Escolar. (CONVES, García Rincón, 2006)
Inventario sobre el acoso escolar. (Berg. 2007)
CAHV-25. Evaluación de las actitudes hacia la violencia en el contexto educativo. (Ruíz, Llor, Puebla y Llor, 2007)
CPCE. Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar. (Peralta, Sánchez, De la Fuente, y Trianes, 2007)
Cuestionario de bullying de Olweus. (Olweus, 2007)
CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar- Revisado (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro 2011)

Finalizada la revisión y análisis de los instrumentos de evaluación disponibles, nos centraremos en los instrumentos de evaluación de una nueva forma de acoso emergente en los adolescentes que denominamos ciberbullying.

4.1.4. Instrumentos de evaluación del ciberbullying

Garaigordobil (2011) señala que, en general, existen dos tipos de medidas frecuentemente utilizadas para estudiar el acoso y la victimización tradicionales, correspondientes a la conducta indeseada del bullying. Dichas medidas pueden ser de naturaleza normativa; esto es, aquellas que proporcionan información acerca de lo que otros individuos piensan sobre los que acosan o son acosados, así como de naturaleza ipsativa, o medidas que proporcionan una visión personal del acoso y la victimización, informando sobre la percepción que tienen los individuos de sus propias experiencias.

En relación a la evaluación del ciberbullying, cabe destacar que ésta se ha centrado en el análisis de la prevalencia del fenómeno; así mismo y, según Garaigordobil (2011), en las investigaciones realizadas hasta el momento presente, las medidas más utilizadas han consistido en las derivadas de los cuestionarios y de los autoinformes.

Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan que los cuestionarios y las técnicas sociométricas, así como la observación de la conducta pueden resultar de gran utilidad para identificar a las víctimas y a los agresores del bullying y del ciberbullying. Cada una de las partes implicadas en una conducta agresiva, tanto el agresor como la víctima, parecen reunir un perfil o una serie de características personales, las cuales se encuentran asociadas con el mantenimiento de tales conductas. Muchas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los perfiles y características que muestran las víctimas y los agresores con el objetivo de poder intervenir preventivamente con los alumnos/as que presenten ciertos perfiles de riesgo, antes de que se impliquen en un problema de acoso escolar.

Garaigordobil (2011) realiza una amplia revisión sobre los instrumentos de evaluación del ciberbullying, entre los que menciona:

Tabla 7.

Instrumento de evaluación del ciberbullying. Garaigordobil (2011)

Garaigordobil (2011): Instrumentos de evaluación del ciberbullying
Cuestionario de Cyberbullying. Smith, Mahadavi, Carvaho y Tippelt (2006)
Cuestionario de Cyberbullying. Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2007)
Cuestionario Berlín de Cyberbullying-Cybervictimización. BCCO. Schultze- Krumbholz y Scheithauer (2009).
CUVE-R. Cuestionario de Violencia escolar- Revisado. Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2010)
CBQ. Cuestionario de Cyberbullying. Calvet, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010)
RCBI. Inventario de Caber Bullying revisado. Topçu y Erdur-Baker.(2010)
Escala de Cibervictimización. Akbulut, Levent-Sahin y Eristi (2010)
CCB. Cuestionario de Cyberbullying. Garaigordobil y Fernández-Tomé (2011)
Cibullquest (Avilés 2010)

Mencionamos especialmente el Cibullquest (Avilés 2010), por ofrecer tres formas, para el alumnado, profesorado y familias. En la forma dirigida a los menores se exploran hábitos on line, uso de móviles e Internet, prevalencia, tipología y atribución causal del ciberbullying, comunicación de los hechos y la forma en que desarrollan el afrontamiento, así como las posibles ayudas que buscan. En la forma del profesorado se trabaja con preconcepciones, así como en la gestión que se hace de ese tipo de situaciones de ciberacoso, finalmente, en la forma diseñada para las familias, se solicita de éstas que informen del conocimiento, acompañamiento y supervisión que tienen y hacen sobre sus hijos, así como de la colaboración que establecen con el centro escolar en la prevención e intervención de estas conductas.

Tal como se ha podido apreciar en los apartados precedentes, relacionados con la evaluación de las conductas consistentes con la manifestación de bullying y/o de ciberbullying, podemos constatar la relevancia y necesidad de la mencionada evaluación, ya que, sólo tras una adecuada valoración de lo que está aconteciendo ante una posible situación de acoso o ciberacoso, resultará posible acercarse al conocimiento veraz de lo sucedido, circunstancia complicada cuando se intenta valorar una situación en la que el grupo cuenta con determinados códigos de protección, sustentados en leyes de funcionamiento habitual entre los adolescentes, tales como la ley del silencio.

De esta manera, tanto la evaluación como el abordaje plural realizado (alumnado, profesorado, familias y adultos de referencia y de habitual relación con los menores), se erigirán en los dos ejes fundamentales, a partir de los que obtener la información necesaria para adoptar las medidas que permitan erradicar la conducta de acoso y/o ciberacoso, así como prevenir futuras conductas perniciosas de similares características.

En este sentido, citando a Díaz-Aguado; Martínez y Martín (2013) podemos exponer que:

Existe un consenso generalizado sobre la necesidad de disponer de indicadores fiables y consensuados que permitan evaluar el acoso como punto de partida para el desarrollo y la evaluación de la intervención, realizar su seguimiento y comparar entre investigaciones (Cook, Williams, Guerra, Kim, Sadek, 2010; Dewey, Cornell y Bandyopadhyay 2009; Solberg y Olweus, 2003) (p. 349-350).

Así, bajo la consideración de la argumentación previamente citada, la presente investigación persigue, entre uno de sus objetivos, la construcción de un nuevo instrumento, un cuestionario, por medio del cual intentar analizar la existencia del bullying y del ciberbullying, teniendo en cuenta cuatro aspectos fundamentales. Entre ellos, la incidencia contextual es un aspecto nuclear, tal como indica Cerezo (2009) y Garaigordobil y Odeña (2008). Hay que pensar que son víctimas que sufren el hostigamiento y/o la agresión contextualizados en escenarios donde impera la ley del silencio. Resulta fundamental conocer los niveles y elementos destacados que expliquen la incidencia causal del bullying, citamos a Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) cuando señalan que “para evitar erróneas y exageradas estimaciones de la prevalencia del acoso, es necesario eliminar las encuestas con respuestas inconsistentes, que de lo contrario pueden llevar a duplicar o triplicar erróneamente la estimación de ésta y otras conductas de riesgo (Cornell y Bandyopadhyay 2009)” (p. 350).

El contexto de localización donde se produce la conducta, tal como destacan Pérez y Gázquez (2011) de entre las muchas variables que se encuentran en estrecha relación con la conducta de acoso escolar, dicha conducta, tal como su calificativo expresa, se trata de un comportamiento “escolar” y, por tanto, se produce y desarrolla en un ámbito concreto y no en otro. Es en los centros educativos y en sus distintos espacios y/o dependencias, es donde surgen el bullying y el ciberbullying, por lo que se necesita un adecuado análisis de tales localizaciones, de esta manera conducirá a un mejor conocimiento de la conducta de los fenómenos.

Esto último unido a la rápida integración de los dispositivos basados en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en la cotidianeidad de nuestros adolescentes y la facilidad, inmediatez y sensación de impunidad asociada al anonimato, exigen, tal como indica Garaigordobil (2011) una urgente revisión y puesta al día, con objeto de identificar e implementar las nuevas actuaciones e intervenciones a desarrollar en el seno de los centros educativos del presente, los cuales deben contar con respuestas adecuadas a esta nueva y grave realidad acaecida en el ámbito del nuevo acoso escolar o ciberacoso.

Una vez evaluadas las situaciones de acoso escolar, las cuales tienen en común muchos elementos y se podría pensar que la intervención puede ser muy similar en todos los casos, pero aunque existen líneas generales, la intervención debe centrarse en la realidad vivida en el centro y por los alumnos y alumnas puesto que de ello depende del éxito que se obtenga en la intervención.

A continuación analizamos la intervención, de donde se parte y algunos de los programas de intervención que se aplicaron con éxito, éxito que se puede obtener realizando una definición ajustada de cada situación, que puede ser muy distinta según los casos y el contexto.

4.2. La intervención

Los programas desarrollados contra el bullying y ejecutados en los centros educativos, casi siempre han estado guiados por una necesidad, muchas veces inmediata, de atajar algún caso o problema que sucedía en el entorno más cercano. No obstante, en otras ocasiones, lo que ha sucedido ha sido que, han encontrado acomodo en planes estables de alcance más general, pensados para minimizar los efectos de otros problemas de agresión o de convivencia en los centros educativos.

Collell y Escudé (2006) afirman que para planificar adecuadamente una intervención con posibilidades de éxito nos será útil conocer dónde pasan estas cosas, qué chicos y chicas están implicados y hasta qué punto, es decir los puntos fuerte y débiles de cada uno, el tiempo que ha transcurrido y las soluciones aplicadas, las creencias y atribuciones respecto al uso de la violencia y las actuaciones de los adultos al respecto.

La aproximación multinformante es la más completa para hacer un diagnóstico ajustado de la situación. Los informes de profesores y padres nos pueden ser útiles, pero los alumnos son los mejores conocedores de la realidad que se da en su grupo. Pero existen además otras formas de actuación contra el bullying dentro y fuera del aula.

Tal y como señala, Avilés (2006), existen además diferentes campos de actuación contra el bullying:

- 1º) Intervención de la Comunidad Educativa en la búsqueda de la filosofía adecuada que inspire las actuaciones.
- 2º) Diferenciación de los ámbitos de actuación; con objeto de dar respuesta a cuestiones como: si estamos dispuestos a hacer variaciones en la organización del Centro, si vamos a modificar el currículum, si actuaremos sobre el alumnado individualmente, si contamos con las familias. El modelo de actuación elegido determinará la extensión de esa actuación.
- 3º) Considerar las actuaciones sobre el bullying que estarán condicionadas o no, según apliquemos un programa establecido contra él o bien pensemos que cualquier programa establecido resultará extraño a nuestra realidad y que será mejor analizar nuestra realidad primero, para que, en función de la información recogida, construir y confeccionar el programa de actuación.
- 4º) Cualquier actuación que pretenda incidir sobre el bullying se adecuará al nivel de intervención al que se dirige y elegirá las estrategias más idóneas en cada uno de los niveles.
- 5º) Cualquier actuación que pretenda alcanzar su objetivo para hacer frente al bullying, debe constituirse y formalizarse en torno a un proyecto que será único e irrepetible, conformado a través de actuaciones en y con la Comunidad Educativa en su conjunto.

4.2.1. Punto de partida para la intervención

Según Lucena (2004), el maltrato por abuso de poder entre iguales, consiste en un tipo de violencia que se produce esencialmente en el ámbito escolar. Para tratar de minimizar su presencia en las aulas, puede trabajarse de acuerdo a diferentes planteamientos.

Lucena (2004) señala que el acoso se produce porque algunos sujetos resultan particularmente violentos, de este modo son personas que requieren un tratamiento personalizado. Desde este planteamiento la intervención se personaliza, basada esencialmente en la adopción de medidas punitivas para eliminar conductas indeseables. Por tanto, subyace una perspectiva conductista, según la cual un determinado hábito de un sujeto puede ser erradicado aplicando el correspondiente estímulo aversivo. Pero en la escuela no resulta suficiente cuando existe el maltrato, ya que, por un lado, se centra en atajar las conductas negativas sin analizar sus causas y, por otro, descontextualiza el hecho de la violencia escolar, olvidando el entorno en el que se produce.

Desde la perspectiva ecológica y destacando la importancia del contexto, Lucena (2004) destacó que se debe adoptar como punto de partida, aquel congruente con el hecho que expresa una realidad plural y compleja de la escuela. Desde tal consideración, no deberemos perder de vista la circunstancia de que en los centros educativos se dan cita los diferentes colectivos que allí conviven a lo largo de una jornada habitual, siendo el colectivo de los alumnos el más numeroso y el que protagoniza la actividad, aunque no se debe descuidar al colectivo del profesorado, así como al resto de personal de administración y/o diferentes servicios que coexiste en este hábitat, interactuando con el alumnado, con quien mantiene una relación más o menos estrecha, en función del rol que desempeñe cada uno de los actores implicados. En este sentido, no hay que olvidar que, el establecimiento de este trato será el que marque, en gran medida, el clima del centro. Así, si las relaciones se suelen establecer en base a la verticalidad del poder, es previsible que exista un contagio hacia el alumnado, quien también tienda a relacionarse con sus compañeros de igual modo. De esta manera, aunque no se persiga dicha consecuencia, en la propia estructura del centro educativo, se acaba insertando un modelo implícito de violencia.

Por otra parte, afrontar el bullying desde una perspectiva sistémica, supone considerar que si aparecen brotes de violencia, éstos no pueden ser atajados exclusivamente mediante medidas represivas, ya que, de alguna manera, hay que entender y partir de la perspectiva de que es todo el centro el que está implicado y, por tanto, las medidas establecidas deben tener en consideración al conjunto del entorno, con el objetivo final de intentar mejorar la convivencia.

Así, en consonancia con lo expresado por Lucena (2004), se entiende que la solución del problema del bullying, requiere un esfuerzo por parte de la comunidad educativa, esfuerzo que debe encaminarse a mejorar la convivencia en el centro, sin caer en el error de considerar que se trata de un problema aislado. Así mismo, el centro educativo debe de garantizar la seguridad de todos sus miembros, especialmente la de los más indefensos; por ello, cualquier programa de mejora de la convivencia, deberá incluir medidas inmediatas para atajar las agresiones que se produzcan, tales como la vigilancia de patios o hablar con los agresores y sus familias.

Avilés et al. (2011) afirman que el papel de las familias dentro de la comunidad educativa se ha mostrado crucial para mantener niveles bajos de maltrato escolar. En este sentido, hay que destacar que la función de las familias en la mejora de la convivencia de los centros educativos es fundamental y, que sus aportaciones en los casos de prevención del maltrato entre iguales son decisivas. De igual manera, hay que mencionar que resultan ser una importante fuente de comunicación, de recepción de información y de colaboración con el centro. Así mismo, no cabe duda considerar a las familias como facilitadoras de información relevante en los casos de maltrato entre iguales, colaborando además en la misma dirección que el centro educativo, mediante el desarrollo de actuaciones preventivas.

Por otra parte, las familias también cuentan en el ámbito de tomar medidas contra el ciberacoso, puesto que son las que acaban tomando las decisiones consensuadas respecto a la ubicación de los medios informáticos en los correspondientes espacios familiares, así como en cuanto al tiempo de uso por parte de sus hijos, al tiempo que realizan acompañamiento y supervisión en la red con los menores, teniendo constancia tanto de los sitios que visitan, como de aquellos con quiénes se relacionan en el ciberespacio.

Respecto a los aspectos relacionados con la intervención, Avilés et al. (2011) afirman que el alumnado debe ser parte y protagonista de la solución de los problemas y/o conflictos, que en el ámbito de la convivencia pudiesen surgir en el centro educativo, mediante la puesta en escena de medidas como:

- La participación en programas de apoyo y ayuda a sus compañeros como los equipos de ayuda, alumnado acompañante, alumnado tutor, alumnado amigo, mentor, club de deberes.
- La asunción de responsabilidades, sugeridas a través del propio ejercicio de la mediación.
- La aportación de su visión práctica y real para resolver las situaciones de acoso que vive.
- Facilitando información relevante en los casos y posicionándose a favor del más débil.
- Supervisando la eficacia de medidas educativas que se ponen en marcha para resolver los casos de acoso.
- Participando como miembro de los grupos de trabajo antibullying en la gestión de los casos de maltrato entre iguales, aportando su visión desde su realidad y conocimientos.

Desarrollado el análisis respecto al punto de partida de los programas de intervención, se ofrece seguidamente una visión panorámica de los principales programas de intervención existentes. A pesar de las diferencias existentes entre ellos, todos coinciden en un aspecto esencial: la intervención, de la que, tal como estamos apreciando respecto al problema del bullying, no puede (ni debe) centrarse exclusivamente en los menores directamente afectados (ya sean víctimas como agresores), sino que resulta necesario, actuar también sobre la comunidad educativa en su conjunto.

4.2.2. Clasificación de los programas de intervención

Lucena (2004) ofrece una clasificación sobre los planteamientos de los programas de intervención, dividiéndolos en sancionadores (aquellos que tratan de eliminar la conducta negativa mediante castigos), y educativos o preventivos (aquellos otros que persiguen la mejora del clima relacional, con objeto de evitar que las conductas agresivas aparezcan).

Varma (2005) señala que las intervenciones psicosociales para la reducción de la agresividad han adoptado diversas formas: entrenamiento de las habilidades sociales con miras a mejorar las habilidades de la interacción social positiva, entrenamiento autodirigido para la reducción de la impulsividad, entrenamiento para la solución de problemas, referido a los procesos sociocognitivos que supuestamente conducen a la agresión, entrenamiento para controlar la ira y programas que combinan dos o más de esos entrenamientos para el razonamiento ético-social.

Siguiendo con las explicaciones ofrecidas por Varma (2005), respecto a las distintas intervenciones expuestas, destacar que:

- El **entrenamiento en las habilidades sociales** consiste en una secuencia de procedimientos, cuyo objeto es capacitar a los individuos para que éstos aumenten sus habilidades y su eficacia en situaciones interpersonales específicas. El tratamiento incluye instrucciones, modelado, dramatización de roles, asesoría y retroalimentación. Este tratamiento puede resultar útil para trabajar con los jóvenes a medida que éstos aprenden a desempeñarse en el marco de nuevos encuentros sociales, en especial, cuando existen pruebas de que en esta área experimentan dificultades.
- El **entrenamiento autodirigido** es una forma de trabajo diseñada para modificar las verbalizaciones que los niños/as se dicen a sí mismos de manera impulsiva; es decir, para corregir por readaptación y/o sustitución, aquellos sucesos cognitivos que se producen de manera automática, desempeñando un papel regulador en la conducta cotidiana.
- El **entrenamiento para la solución de problemas sociales** es una forma más elaborada de intervención cognitiva, en la cual se procuran fortalecer las habilidades para solucionar problemas interpersonales, resultando muy útil para evitar conflictos y para reducir el riesgo de agresión.

- El **entrenamiento para el control de la ira** es una de las variantes del trabajo cognitivo-conductual y cuyo empleo es el más extendido. Utiliza métodos de autoinstrucción junto con un entrenamiento para la relajación, sirviéndose de un modelo al que se conoce con el nombre de inoculación de estrés. A los individuos que experimentan dificultades en el autocontrol de la agresión iracunda, se les proporcionan ayuda para que reconozcan y se hagan conscientes del momento en que dicha situación se inicia, con objeto de lograr mantener el control, por medio de la autorregulación simultánea de las cogniciones y de los niveles de excitación fisiológica.
- **Programas combinados**, las pruebas no han hecho más que confirmar que las intervenciones de un solo componente, aun cuando resultan eficaces, por lo general, acaban restringiendo su efecto a los objetivos del tratamiento en los que centran su atención. Por tanto, una estrategia que ha resultado favorecida, es la que consiste en reunir ciertos números de métodos en los programas de intervención integrados o multimodales.

4.2.3. Programa de intervención de Ólweus

El objetivo que persigue el noruego Dan Olweus es el de reducir al máximo el problema del maltrato, tanto dentro como fuera de las aulas, así como intentar prevenir el desarrollo de nuevos brotes de violencia. Para ello, trata de mejorar las relaciones entre compañeros dentro de la escuela.

Antes de la puesta en práctica del programa, resulta vital que los adultos de la comunidad educativa tomen conciencia del problema, para lo cual debe conocerse la magnitud del mismo. Para ello se propone un cuestionario que los alumnos contestan de manera anónima, creado por el mismo autor: **el Cuestionario sobre Agresores y Víctimas (BullyVictim Questionnaire)**. Los resultados del mismo ofrecen datos sobre la frecuencia de situaciones de maltrato, la acción que desarrollan los profesores ante el mismo, así como la implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos. Con los datos en la mano, los profesores y las familias del centro iniciarán el desarrollo del programa que, como se resume a continuación, consta de un conjunto de actuaciones dirigidas a tres ámbitos: la escuela en su conjunto, el aula y el alumno.

- Referidas al conjunto escolar:
 - 1.) Jornada escolar de debate sobre el tema de intervención eficaz ante el acoso escolar, con el objetivo de elaborar un plan de acción a largo plazo.
 - 2.) Vigilancia de los espacios escolares, con intervención rápida de los profesores para atajar las agresiones.
 - 3.) Creación de un teléfono de contacto, con objeto de poder prestar atención a las víctimas que no se atreven a plantear el tema a sus padres o profesores.
 - 4.) Reunión de padres y profesores, para facilitar la cooperación familia-escuela.
 - 5.) Creación de grupos de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela. Formado por un número de entre cinco y diez profesores que se reúnen regularmente para compartir experiencias y buscar soluciones.
 - 6.) Creación de círculos de padres que trabajen, con ayuda de profesores y expertos, el tema del maltrato. Establecimiento de normas claras sobre la intimidación.

- Referidos al aula:
 - 1.) Elogio al alumno o grupos de alumnos que faciliten la convivencia.
 - 2.) Establecimiento de sanciones fáciles de aplicar, que resultando incómodas para quien las recibe, no por ello resulten hostiles: no persiguen la personalización; esto es no buscan actuar contra la persona sino que, tratan de eliminar conductas indeseables.
 - 3.) Reuniones de aula, con objeto de desarrollar las normas que entre todos deciden aplicar contra las agresiones, eligiendo los distintos tipos de posibles sanciones de manera consensuada.
 - 4.) Aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo, por medio del cual se puede favorecer, no solo el aprendizaje de los alumnos/as, sino también la relación entre compañeros/as.
 - 5.) Realización de actividades comunes positivas: fiestas, excursiones. En algunos casos se recomienda la participación de los padres.
 - 6.) Reuniones de la asociación de padres y profesores de aula, con objeto de poder abordar el problema, sin personalizar; esto es, sin citar el nombre de agresores y víctimas.

- Referidas al individuo:
 - 1.) Hablar seriamente con el agresor. En esta conversación se debe dejar muy claro el mensaje:”no vamos a admitir que se produzcan agresiones y nos vamos a encargar de que se erradique la conducta violenta”.
 - 2.) Hablar con la víctima: informarle de que puede contar con una solución real, más allá de las buenas palabras, de que se va a tratar el problema y, de que se hará desde un abordaje múltiple, contando con el apoyo del centro como institución académica, así como el de sus propios profesores y demás compañeros docentes del centro, sin olvidar al resto del personal y a la familia del menor y, si resulta necesario y aconsejable con la del agresor/a.
 - 3.) Hablar con los padres: informarles del problema y pedir su colaboración. Si se ve aconsejable, se puede convocar una reunión conjunta entre los padres de las víctimas y de los agresores.
 - 4.) Aplicar medidas creativas. Por ejemplo, implicar a la víctima en tareas prestigiosas con objetivo de mejorar su estatus en el grupo.
 - 5.) Crear grupos de estudio para padres de agresores o de víctimas, dirigidos por un experto.
 - 6.) Proponer (y ejecutar llegado el caso) un cambio de aula o, incluso, de escuela, si no se atajan las agresiones.

Finalmente, si atendemos al apartado de resultados alcanzados mediante la implementación del mencionado programa de intervención de Olweus y, siguiendo a Lucena (2004), encontramos que la intervención desarrollada en Noruega a mediados de la década de los ochenta, contando con la colaboración de cerca de 2500 alumnos/as noruegos/as, con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, la cual fue valorada de forma muy positiva por los directores de los centros, ofreció las siguientes conclusiones fundamentales:

- a) La conflictividad suscitada por la participación de agresores y víctimas se redujo en un 50%.
- b) El segundo año de aplicación, resultó ser más positivo que el primero.

- c) Además de las agresiones, se consiguieron reducir otras conductas de naturaleza antisocial, tales como el vandalismo, las peleas o el absentismo escolar.
- d) Mejoró el clima escolar de la clase.
- e) Aumentó la satisfacción manifestada por los alumnos, respecto a la vida escolar.

4.2.4. Programa ZERO aplicado en Noruega

El programa se desarrolla a partir de 2002, contando con la intervención conjunta del Ministerio de Educación, el principal sindicato de profesores, el Consejo Nacional de Padres y el Defensor del Menor. Este programa, que se inspira en el modelo original de Pikas (1976), pretendía crear una estrecha cooperación a nivel nacional y local entre padres, profesores y alumnado para reducir al máximo el bullying en la escuela y en otros contextos (Roland, 2007).

El procedimiento, diseñado fundamentalmente con el objeto de intentar reducir los conflictivos grados de intimidación producidos en las aulas, para con ello reducir la agresividad que invariablemente se muestra asociada a la citada intimidación, consiste, según Roland (2010), en que una persona adulta que cuente con cierta autoridad, preferiblemente el tutor de la clase, hable primero en privado con la víctima y la consuele. A continuación, tras esta primera medida, el mencionado adulto se pone en contacto con sus padres (en aquellos casos en los que los progenitores desconozcan la situación de acoso que se está produciendo contra su hijo/a). Seguidamente, se mantienen dos o tres reuniones con la víctima, se contacta con el/los agresor/es (de existir varios, el contacto se realiza de manera individual) y se les expone firmemente la gravedad de sus conductas, conminándoles a abandonar inmediatamente tal proceder. Acto seguido, el profesor se reúne con todos los agresores, les repite el mensaje y obtiene de ellos la promesa de un cambio de conducta. Así mismo, el citado profesor les comunica que sus padres serán informados de lo ocurrido en ese mismo día y, en no pocas ocasiones, también se les hace saber que así mismo, el director está informado y que se le mantendrá al corriente de la situación de forma periódica. Enseguida el profesor da por concluida la reunión, que puede durar en torno a diez minutos, asegurando que se hará un estrecho seguimiento de los alumnos/as implicados/as.

Por último, se establece una nueva reunión con ellos, transcurridos algunos pocos días. Tanto la víctima como el agresor o grupo de agresores, son seguidos de cerca, primero en reuniones separadas y, finalmente, en un formato de reunión de tipo grupal, cuando la situación ya se encuentra convenientemente estabilizada. Al mismo tiempo, se mantiene un estrecho contacto con los padres de los alumnos implicados.

Roland (2010), añade que, aunque el Programa Zero subraya muy claramente la responsabilidad del director y del personal del centro, de la misma manera pone un gran esfuerzo y empeño en intentar transmitir a los alumnos/as un mensaje de responsabilidad, al tiempo que de fomento de la autogestión de los conflictos, para que de esta manera, los agresores/as tomen conciencia del alcance y responsabilidad de la gravedad derivada de sus actos.

Ovejero, Smith y Yubero (2013), señalan que, a partir de los datos obtenidos con las 152 escuelas noruegas en las que se puso en práctica este programa, los resultados fueron indiscutiblemente positivos y aleccionadores, sobre todo, los alcanzados con los niños/as que cursaban primaria, de hecho, en referencia al descenso del número de alumnos que eran objeto de acoso semanalmente o con una frecuencia mayor, se situó entre el 50 y el 70%.

En una versión muy similar del programa noruego, desarrollada con población irlandesa por Minton y O'Moore (2005), el programa ABC contra el Bullying y la Violencia Escolar, consiguió un importante descenso, cuantificado en casi un 50% en el número de alumnos que agredían a otros al menos una vez a la semana. (Ovejero, Smith y Yubero, 2013).

4.2.5. Proyecto Sheffield

Tal como indican Ortega y Alfaro (2006), este proyecto, dirigido y desarrollado en el Reino Unido por Smith entre 1991 y 1994, contó con la participación de 23 colegios (16 de primaria y 7 de secundaria) donde se observaron los datos pertenecientes a 8300 alumnos/as de edades comprendidas entre 8 y 16 años, pertenecientes a la zona de Sheffield (motivo por el que se adopta el nombre del proyecto), contando con el siguiente triple objetivo:

- 1.) Apoyar a las escuelas para que desarrollaran formas de reducir las agresiones escolares.
- 2.) Evaluar la eficacia de los métodos empleados.
- 3.) Elaborar un conjunto de materiales de apoyo para el profesorado.

Respecto a la implementación y desarrollo del programa, éste conllevaba los siguientes pasos:

- 1º) Creación de un reglamento del centro para afrontar la intimidación: el proceso de elaboración incluye la participación de padres, profesores y alumnos. También se presta atención a su difusión y revisión periódica.
- 2º) Obtención de datos sobre la situación de cada centro, a través de la cumplimentación de cuestionarios y entrevistas.
- 3º) Introducción de estrategias curriculares para tratar el problema (vídeos, representaciones dramáticas, literatura, círculos de calidad en los que el alumnado investiga el tema).
- 4º) Trabajo con los alumnos implicados en situaciones de agresión (método de preocupación compartida de Pikas, entrenamiento asertivo, consejo a cargo de compañeros).
- 5º) Cambios en los patios de recreo y en el comedor (formación de supervisores para atender la hora del almuerzo, código de conducta en la comida, mejora del ambiente del patio de recreo).

Al igual que el programa de intervención de Olweus, este método ha servido de base para la elaboración de otros muchos, especialmente aquellos circunscritos al área mediterránea (Portugal, Italia y España), los cuales, además, alcanzaron unos resultados que fueron valorados muy positivamente por los participantes, ya que se redujeron las agresiones de forma muy significativa, tanto a juicio de los profesores, como de los propios alumnos.

4.2.6. Programas contra el acoso escolar ejecutados en España.

A finales de la década de los ochenta, Albadalejo (2011) señala una serie de estudios que se realizaron en España, el primer trabajo sobre bullying estudiando este fenómeno fue en la Comunidad de Madrid (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Posteriormente, se llevaron a cabo diversos estudios a nivel autonómico, destacando:

- Cerezo y Esteban (1992) en la región de Murcia con alumnos/as de 6º a 8º de EGB.
- Ortega y Smith (1990-1992) en Sevilla, con alumnos/as de 6º a 8º de EGB, bachillerato y formación profesional.
- Ortega (1995-1998), con el Proyecto SAVE en Primaria y en Secundaria.
- Ortega (1995-1998), con el Proyecto ANDAVE en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Proyecto Convivir es Vivir (1997-1999) en la Comunidad de Madrid con alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

Sin embargo la primera investigación a nivel nacional llevada a cabo sobre este tema fue la realizada por el Defensor del Pueblo en el año 1999.

Dada la sensibilización social existente ante el grave problema en que se constituye el acoso escolar e, intentando abordar dicho conflicto, muchas han sido las medidas puestas en práctica, para alcanzar dicho objetivo de eliminación de conductas perniciosas; en este sentido, parafraseando al doctor Avilés (2012) podemos decir que:

.....por la importancia psicológica, social y educativa de estas situaciones ha habido iniciativas de diversa índole para atajar el problema con diversos grados de acierto (Zaitegi, Fernández, Uruñuela, Avilés, Boqué y Gómez, 2010). Así, se han puesto en marcha actuaciones que han ido desde lo normativo a lo formativo pasando por las campañas de sensibilización social y profesional y la elaboración de propuestas de prevención e intervención (p. 18).

Así mismo, continuando con la aportación de Avilés (2012), podemos citar distintas medidas de prevención e intervención que se han puesto en escena en distintos centros educativos nacionales, entre ellas citar:

- Campañas informativas.
- Programas de concienciación y sensibilización.
- Elaboración de guías de actuación para los profesionales del mundo educativo.

- Foros formativos para prevención e intervención:
 -destacamos iniciativas como el VISTOP 2008 y el VISTA 2008. Por otra parte, es básico recalcar la idoneidad formativa para el bullying de una modalidad muy útil para su abordaje, la formación de la comunidad educativa en el propio centro, contexto ecológico en el que es más efectiva la intervención (p. 21).
- Orientaciones profesionales a distintos sectores de la Comunidad Educativa.
- Intervención de expertos y de equipos de actuación urgente.
- Establecimiento de sistemas de comunicación rápida y segura.
-

Por otra parte y, en referencia concreta a los programas de intervención ejecutados a nivel nacional, Del Rey y Ortega (2001) señalan que:

En España, los programas de intervención desarrollados para erradicar violencia escolar están diseñados, en su mayoría, en torno a dos objetivos generales. Por un lado, buscan la disminución de los actos violentos, y por otro, la prevención, mediante la mejora o creación de un buen clima de relaciones interpersonales en el centro escolar basado en los principios democráticos y de respeto mutuo (p. 136-137).

Así mismo, los citados Del Rey y Ortega (2001) respecto a las estrategias de intervención exponen:

Las estrategias de intervención pueden agruparse en cuatro categorías: Actuaciones dirigidas al cambio de la organización escolar; actuaciones dirigidas a la formación del profesorado para que éste diseñe sus propios modelos de intervención; propuestas concretas para desarrollar en el aula; programas específicos a aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo (p. 137).

Uno de los programas desarrollados contra el acoso escolar en España, como hemos señalado, es el programa Sevilla Anti-violencia Escolar: SAVE (Ortega, 1997; Ortega y otros, 1998 y 2000). Realizado en Andalucía, el programa evaluó, en pre-test, 26 escuelas de Primaria y Secundaria y actuó sobre 10 de ellas que así mismo, volvió a evaluar en post-test. Este programa está inspirado en el programa Sheffield, aunque fue algo más allá, estableciendo un modelo que se enraizaba en la cultura escolar de mejora de convivencia, en la que tenía un lugar muy destacado la formación del profesorado.

En referencia a la forma en que el programa SAVE se desarrolla en el ámbito escolar, Ortega y Del Rey (2001) señalan que “partiendo de un análisis ecológico, va más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas” (p. 256).

De esta manera, el programa SAVE persigue salvaguardar las particularidades de cada centro concreto pues “propone al profesorado de cada centro que se interesa por luchar contra la violencia, el diseño de un proyecto educativo concreto focalizado en la atención a las relaciones interpersonales bajo dos planos de análisis del ecosistema social del centro: el de la convivencia y el de la actividad” (p. 256).

Por su parte, Ovejero, Smith y Yubero, (2013) señalan que el programa tiene cuatro partes: gestión democrática de las relaciones interpersonales; trabajo en grupo cooperativo y currículo; entrenamiento en emociones, actitudes y valores e intervenciones directas sobre alumnos es riesgo o implicados en el bullying.

A modo de ejemplo, otros programas de prevención e intervención contra el maltrato entre iguales, desarrollados en España, que podemos citar son:

- **Modelo del “alumno ayudante” de Fernández, Villaoslada y Funes, (2002):** el modelo persigue la conjunción de un grupo de alumnos/as buscando favorecer la convivencia del aula, en este sentido, según Fernández (2008), podemos señalar que:

Son pues una ayuda para el delegado y un equipo-observatorio de la convivencia dentro del grupo clase. Este modelo de intervención es idóneo por el momento evolutivo de los alumnos donde se fraguan los grupos de preadolescentes, en el tercer ciclo de primaria (5º y 6º) y el primer ciclo de secundaria (1º y 2º).

El carácter de ayudante no puede ser una categoría del alumno, sino el servicio de forma transitoria de brindar ayuda hacia los otros compañeros. Es pues un rol rotativo (anualmente) en el que aquellos alumnos que una vez hayan ejercido ese papel no deben volver a realizarlo formalmente, para permitir que otros compañeros puedan experimentarlo (p. 145).

- **Programa CIP de Cerezo, Calvo y Sánchez, (2011):** implica al conjunto del colectivo educativo (profesorado, alumnos/as, personal de servicios y auxiliar), contando así mismo con la participación de la familia. Intenta, al tiempo que erradicar el bullying, promover un buen clima escolar, buscando potenciar las actitudes prosociales y las de autocontrol de la ira y la agresión, estructurando su estrategia en torno a seis pasos o fases, tal como indican los propios Cerezo y Sánchez (2013):

1. Concienciación del problema: *Me doy cuenta.*
2. Periodo de análisis de la situación: *Analizamos.*
3. Concreción de actuaciones y calendario: *Elaboramos el Programa.*
4. Comunicación del programa y compromiso: *Damos a conocer.*
5. Puesta en práctica de lo acordado. *Actuar.*
6. La revisión y seguimiento: *Evaluar resultados.*

Estos elementos se concretan en actuaciones hacia cada uno de los niveles de implicación: Equipo de dirección, profesorado, grupos de alumnos, alumnos en situación de riesgo y familias (p. 175).

Finalmente, señalar con López, Domínguez y Álvarez (2010), autores que diferencian entre intervención primaria (actuaciones para poner en práctica en los momentos iniciales de la conducta de maltrato) e intervención secundaria (desarrolladas para afrontar los problemas de bullying ya existentes e instaurados) los siguientes programas de intervención desarrollados en territorio español:

- Modelo de intervención de Lera y Cela (2000).
- Test Bulls-s de Cerezo (2006).
- Modelo integrado de mejora de la convivencia (Torrego, 2006).

4.2.7. Programas contra el acoso escolar ejecutados en otros países

En Europa, la mayoría de programas tendentes a erradicar el acoso escolar, han buscado basarse en modelos globales y ecológicos que fomentaran la cooperación y el diálogo, como principal estrategia para resolver los conflictos, así mismo, han intentado incidir en el aspecto de las relaciones y del clima escolar.

En dicha dirección argumental y, profundizando en la actuación internacional, respecto a la problemática abordada, Ortega y Mazzone (2009) señalan que:

Aunque la mayoría de los programas (europeos) suelen ser diseñados por agentes externos, normalmente investigadores o grupos mixtos de investigadores y docentes, las iniciativas innovadoras que se han desplegado suelen estar implementadas por éstos últimos, que atienden a sus escolares con la ayuda y el asesoramiento de agentes externos. Esta variable se ha destacado como muy relevante, ya que programas idénticos, o muy semejantes, que hayan hecho un tratamiento diferente de este factor han tenido resultados muy diferentes.

Así mismo, la gran mayoría de los programas europeos de prevención o rectificación de fenómenos de violencia o bullying entre escolares han sido financiados, patrocinados, o reconocidos por las autoridades educativas locales, regionales o nacionales y han durado entre uno y cuatro años. Algunos han sido patrocinados por otros agentes de solidaridad social, como por ejemplo las asociaciones y organizaciones del tercer sector o, como a veces se les llama, el “privado social” (p. 15-16).

Siguiendo con los anteriores Ortega y Mazzone (2009) y, si nos centramos en una analítica más pormenorizada, estudiando la línea de ejecución de distintos países, podemos citar que:

- En **Alemania**: se aplicó el programa Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein,(Hanewinkel y Knaak, 1997): réplica del modelo Bergen (de Olweus, 1991, 1999), en su formato más esquemático: consistente en un paquete didáctico, consejos para la política escolar, consejos para la intervención en el aula y para la atención individual. Fue evaluado mediante pre-test, post-test y re-evaluación (1 año después de finalizar el programa).

- En **Austria** se aplicó el Styria-Anti-Bullying Program, el cual utiliza como instrumento de medida el cuestionario de Olweus (1989) para evaluar y un modelo cognitivo-conductual para actuar.
- En **Bélgica** se aplicó el Flanders Anti-Bullying Programan (Stevens y otros, 2000) tanto en escuelas de Primaria y Secundaria, las cuales fueron controladas con un diseño experimental de tres condiciones: escuelas intervenidas y con apoyo externo, escuelas intervenidas sin apoyo externo sostenido y escuelas de control, o no intervenidas. El programa de intervención fue una adaptación de Bergen y Sheffield que añadió una línea de formación del profesorado.
- En **Finlandia** se aplicó el Helsinki-Turku (Salmivalli y otros, 1996) actuó a escala de centro educativo, de aula e individual, focalizando la dinámica relacional del grupo aula. Tuvo la duración de un curso escolar y realizó una evaluación poste-intervención y una nueva re-evaluación de resultados seis meses más tarde. Sus resultados fueron positivos: reducción de victimización y la agresión en los últimos años de Primaria. A partir del año 2007 se implanto el programa Kiva, creado por la psicóloga Chistina Salmivalli, de la Universidad de Turku (Finlandia). El programa tiene dos ámbitos el preventivo y el de intervención. Este método ha dado muy buenos resultados y ha sido exportado a otros países como Francia, Italia, Nueva Aelanda, Países Bajos, Bélgica, Estonia, Suecia, Grecia, Sudáfrica y Estados Unidos.
- En **Suiza** se aplicó el Bern-Kindergarten Prevention Program (Alsaker y Valkanover, 2001), se trata de un programa dirigido a la prevención en Preescolar que se realizó en la ciudad de Berna. El trabajo de intervención se focalizó en los docentes. Los resultados mostraron una disminución de la agresión física e indirecta, pero un cierto aumento de la agresión verbal, según los docentes. En la evaluación con los propios escolares no hubo cambios positivos en las escuelas intervenidas en contraste con las no intervenidas, si bien se apreció un leve incremento de víctimas y agresores en las escuelas control.

- En el **Reino Unido**, además del programa Sheffield Anti-bullying previamente citado, también se aplicó el llamado Home Office London-Liverpool Project (Pitts y Smith, 1995), es una réplica del Sheffield, que añadió un componente de atención global al centro escolar, con constitución de grupos anti-violencia escolar y la celebración de reuniones de escolares, técnicas de ayuda entre iguales y entrenamiento en conductas asertivas para las víctimas. Sus resultados fueron positivos en términos de reducción de la victimización y la agresión en los colegios de Primaria y Secundaria en Liverpool.

Más allá del ámbito de influencia europea, Ovejero, Smith y Yubero (2013) señalan:

- En **Canadá** 1991-1993, se aplicó el Toronto Anti-Bullying Intervention Program (Pepler Craig, O 'Connell, Atlas y Charach, 2004), el programa partió del modelo de Olweus y actuó a cuatro niveles: la familia, el centro escolar, el aula y también el individuo Así mismo, contó con gran variedad de intervenciones a nivel de centro, aula e individual en cuatro centros elementales de Educación Primaria. Además, un programa de mediación entre iguales también fue utilizado en tres centros. Los índices de victimización se redujeron en un 2,5% y, en realidad los índices de acoso mostraron un ligero aumento alrededor de un 2%.

Podemos concluir señalando que, estos programas fueron pensados y dirigidos para prevenir y paliar las actitudes y conductas de violencia interpersonal entre escolares, consistiendo en un buen ejemplo, tanto de la variedad de modelos como de la homogeneidad a la hora de elegir criterios de actuación contra el maltrato entre escolares.

4.2.8. Programas dirigidos a los profesores

En relación a los programas de intervención contra el acoso escolar, dirigidos a los/as docentes, Serrano (2006) expone un relevante modelo desarrollado **en Irlanda**, donde los profesores de cuarenta y dos escuelas de primaria reciben formación para realizar la coordinación y supervisión de los programas implementados en cada uno de los centros.

Este programa consistía en que cada uno de ellos formará a su vez, a los profesores, a los miembros de dirección, a los padres y, a los miembros de la comunidad de entre tres y cinco escuelas cada uno.

El programa se denominó **“enfoque de la totalidad de la escuela”**, e incluía a todos los implicados y a la comunidad en que la escuela se insertaba. El aspecto más difícil de conseguir era el desarrollo de una política escolar que mantuviera un clima de cooperación entre los profesores, los padres y los alumnos y que, a la vez, fomentara una tolerancia cero con la violencia escolar.

Para evaluar el programa se administró a los alumnos la versión modificada del Cuestionario Olweus Bully/Victima (Whitney y Smith, 1993), antes y después de la implementación del programa y, los resultados pusieron de manifiesto una significativa reducción de las tasas de victimización y de acoso.

Los resultados también indicaron un aumento del apoyo de los compañeros a las víctimas de acoso escolar. No hubo pruebas, sin embargo, de que las víctimas se sintieran más dispuestas a denunciar los incidentes. (p. 265-266).

Hay cada vez más pruebas que indican que la escuela tiene el potencial para reducir significativamente la violencia escolar (Vettenburg, 1999; Smith, Pepler y Rigby, 2004; Minton y O’Moore, 2004). También existen pruebas que indican que cuanto más temprana es la intervención con los niños, mayor es la eficacia (Rigby, 2002).

Los profesores están en la primera línea de intervención contra la violencia escolar. Todos los programas dirigidos a las escuelas tendrán que incorporar en mayor o menor medida a los profesores.

En referencia al éxito diferencial de los distintos programas dirigidos al profesorado, Nicolaidis, Toda y Smith (2002) han admitido que los aspirantes a profesores agradecerían que durante su formación se les proporcionara información sobre el acoso escolar. De hecho, la mayoría de los profesores de su estudio lo consideraron como un aspecto esencial de su desarrollo.

Argumentaciones como las referidas, ponen de manifiesto que, para que los programas dirigidos a los profesores sean efectivos, es necesario que presten especial atención a la formación de carácter más práctico.

Así, al analizar los diferentes programas de prevención integrales, de los cuales algunos se encuentran citados en el primer capítulo de esta tesis, que han sido desarrollados en distintos países europeos (y de fuera de Europa), Serrano (2006) encuentra que:

.....podemos observar que existen diferencias considerables en el tiempo dedicado a sensibilizar a los profesores sobre los programas que deben implantar en las escuelas. También hay diferencias en los enfoques que se adoptan para la formación de los profesores. Algunos programas están más centrados en el problema del acoso que otros. Galloway y Roland (2004) han llamado la atención sobre las ventajas de emplear un enfoque más holístico, puesto que creen que facilitan un cambio más sostenible. En Irlanda se desarrolló un estudio a escala nacional sobre el acoso entre 1993 y 1995 (O'Moore y otros, 1997) que puso de manifiesto que era necesario desarrollar iniciativas a escala nacional para prevenir, reducir y combatir el acoso (p. 269-270).

En Irlanda se aplicó el programa Donegal, del que Serrano (2006) señala que cuenta con tres fases fundamentales:

- 1ª) Formación de una parte del profesorado.
- 2ª) Formación dirigida hacia el profesorado restante, así como hacia la globalidad de todo el contexto educativo en el que estaba inserta la escuela específica (administración, junta, familias tejido sociocultural del barrio, etc.), mediante los profesores que a su vez fueron previamente formados en la primera fase.
- 3ª) Aplicación del programa por medio de aquellos participantes implicados que recibieron la formación en la fase precedente.

De la misma manera, Serrano (2006) señala que el programa contó con resultados prometedores, ya que resultó efectivo en la reducción de la victimización y del acoso en los niños de la escuela de primaria, aunque donde destacó por encima de todo fue en la reducción de la victimización (50%) y del acoso (69%).

El programa también mostró su eficacia en la mejora de la disposición de los alumnos a intervenir cuando eran testigos de acoso. Sin embargo, bajo la percepción del alumnado, las tasas de intervención por parte de los profesores no fueron consideradas tan positivas como cabía esperar. Con todo ello se debe incidir en el aspecto de aumentar la disposición de las víctimas a denunciar su situación en el proyecto a escala nacional y la necesidad fundamental en la prevención e intervención de la violencia escolar de la formación de los profesores.

4.2.9. Programas dirigidos a las familias

Serrano (2006) opina que la educación recibida en el contexto familiar, debiera reunir tres condiciones básicas, las cuales sirviesen de baremo para medir la calidad de la misma:

- 1ª) Una relación afectiva cálida, aunque no excesivamente protectora, que proporcione un espacio conveniente para que el menor se encuentre confiado y seguro.
- 2ª) Un proceder sustentado en las continuas readaptaciones, huyendo de estereotipos y maneras inflexibles de actuación, intentando adecuarse a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan los menores, a medida que van creciendo.
- 3ª) Una disciplina consistente, que señale las normas y los límites que no deben ser atravesados, así como las consecuencias derivadas de la falta de cumplimiento de dichas normas, aunque utilice para ello la comunicación constante y permanente, huyendo de medidas autoritarias ni en evadir las responsabilidades familiares.

Así mismo, con respecto al contexto donde se desenvuelve la conducta violenta (incluyendo en dicho contexto el espacio familiar) hay que tener en cuenta, tal como considera y señala Serrano (2006) que:

Como reconocen actualmente numerosos investigadores y organizaciones sociales, entre las cuales cabe destacar a la Organización Mundial de la Salud en su Informe sobre la Violencia (OMS, 2002), para prevenirla en cualquiera de sus manifestaciones, incluidas las que se producen en la escuela, es preciso reconocer que sus condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, así como la necesidad de analizarlas tanto en el individuo, que conviene estudiar desde una perspectiva evolutiva, como en el contexto con el que interactúa que es preciso analizar a múltiples niveles (p. 219).

Así, la familia cuenta con un papel primordial en cuanto a promotora y sustentadora de valores sociales adecuados, tendentes a afrontar adecuadamente los conflictos que pudieran derivarse del acoso y/o el maltrato, puesto que determinadas actitudes y creencias permisivas hacia la violencia que, amplios sectores de nuestra sociedad promueven y aplauden, tan sólo pueden verse modulados y/o corregidos (hasta alcanzar su erradicación), evitando que ejerzan una perniciosa influencia en los comportamientos violentos de los menores, mediante el modelado desarrollado en el contexto familiar.

En esta misma dirección, Martín y Díaz-Aguado (2010) nos recuerdan que “la eficacia y coherencia de la educación en valores mejora cuando se basa en procedimientos muy participativos que estimulan la reflexión, el debate y la cooperación” (p. 23).

Como reflejo de la influencia que determinadas creencias sociales tienen en la violencia entre iguales, cabe considerar los resultados obtenidos por Díaz-Aguado (2004) respecto a las características de los que se reconocen como agresores, tanto en el contexto escolar, como en contextos de ejecución y disfrute del ocio, que se diferencian de sus compañeros por motivaciones tan poco adecuadas como:

- Estar más de acuerdo con creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintas relaciones, incluidas las relaciones entre iguales.

- Tener dificultades para ponerse en el lugar de los demás; esto es, carecer de habilidades empáticas.
- Disponer de un menor número de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales.
- Ser percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes a la vez que, como personar que se sienten fracasadas.

Así mismo, debemos exponer según Díaz-Aguado (2004) que, para prevenir la violencia desde el entorno familiar es preciso favorecer las siguientes condiciones:

- 1ª) Modelos básicos basados en la empatía y la democracia, que permitan establecer vínculos de calidad y ayuden a romper con la reproducción intergeneracional de la exclusión y la violencia
- 2ª) Superación de problemas de indefensión aprendida en los adultos que deben educar, con objeto de que los modelados no resulten inadecuados.
- 3ª) Desarrollo de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos que enseñen a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.
- 4ª) Comprensión hacia la etapa vital de cambios que atraviesan los/as hijos/as.
- 5ª) Promoción de una representación de la violencia que ayude a prevenirla.
- 6ª) Prevención de la intolerancia y del sexismo
- 7ª) Mejora de la calidad de vida familiar así como de las relaciones establecidas.
- 8ª) Desarrollo de recursos de apoyo a la familia, que favorezcan su integración y ayuden a superar situaciones de aislamiento.
- 9ª) Readaptación de la familia a los actuales cambios sociales.
- 10ª) Nuevos esquemas de cooperación basados en el respeto mutuo, con objeto de huir de la tendencia a estigmatizar a las familias con dificultades.

Finalmente, en el programa dirigido a las familias que los propios Martín y Díaz-Aguado desarrollaron y pusieron en práctica en el año 2004 y tal como los propios autores citan con posterioridad (2010) resultó necesario contar con especial delicadeza ante “la forma de plantear a las familias su participación en el programa, evitando todo lo que pudiera resultar estigmatizante y situando su participación en un esquema de colaboración para la búsqueda conjunta de soluciones a un problema como es la violencia en los adolescentes, la cual afectaba a muchos padres y madres.” (p. 24).

Así mismo citar que, respecto a los valores positivos y a la eficacia del programa, suscitados por la consiguiente evaluación, se encuentra que:

En el caso de la intervención en el contexto familiar desarrollada con un total de 21 familias, la evaluación desarrollada ha permitido comprobar la eficacia del programa para: La superación de actitudes y creencias que dificultaban la educación de los adolescentes y conducían a la pasividad, como el sexismo, la justificación de la violencia, del autoritarismo y la sobreprotección. El incremento de la percepción de calidad de vida y la eficacia en la calidad de las relaciones con los hijos. El desarrollo de habilidades de comunicación y de solución de conflictos que permiten el establecimiento de límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia. La superación de problemas de indefensión aprendida detectadas inicialmente (p. 25).

4.2.10. Programa KiVa dirigido a estudiantes, profesores y padres

Como hemos citado anteriormente y siguiendo a Ovejero, Smith y Yubero (2013), a lo largo del período 2006-2007 y, con alcance nacional, se aplica en Finlandia el programa KiVa contra el bullying escolar.

Dicho programa (financiado por el Ministerio de Educación finés) se desarrolló de manera que, incluyó tanto intervenciones aplicadas a escala grupal con la clase, como intervenciones más específicas (discusiones individuales con víctimas y acosadores y alumnos prosociales de alto estatus como defensores).

Destacando la facilidad con que puede implementarse el citado programa KiVa, Viscardi (2011) señala que:

La Universidad de Turku, universidad científica multidisciplinar de reconocimiento internacional, situada en la costa suroeste de Finlandia ha desarrollado un programa de fácil aplicación, que redujo el acoso a la mitad en las escuelas primarias finlandesas en dos años. Estos resultados también se han extendido a nivel internacional a las escuelas que han adoptado e implementado el programa fuera de Finlandia, tanto para controlar y prevenir las consecuencias perjudiciales del acoso escolar como el aislamiento social, la frustración, la falta de la autoestima, depresión, dificultades de aprendizaje, enfermedades mentales, el ausentismo, cambios de personalidad, incluso la delincuencia y el suicidio (p. 14).

Así mismo, Ovejero, Smith y Yubero (2013), con respecto a las características del citado programa KiVa señalan:

- Incluye una variedad de materiales concretos, destinados a los estudiantes, los profesores y también a los padres.
- Utiliza Internet y otros ámbitos de enseñanza virtual, entre los que destaca, dada su gran aceptación, un juego de ordenador contra el bullying.
- Pone el acento en quienes asumen el papel de espectadores, para que demuestren que se oponen a estas conductas y que apoyan a la víctima, en lugar de animar al agresor.

Por otra parte, López y Sabater (2014), al analizar distintos programas basados en las TIC, señalan que el programa KiVa persigue mejorar la convivencia escolar y que, dicho programa está formado por:

Juegos de rol, cortometrajes de otras experiencias a través del ordenador. Lo trabajan los propios profesores 20 horas cada año pero implican a los padres y se les envía una guía para que los sigan practicando en casa. Ha resultado muy positivo por tener en cuenta la naturaleza grupal del acoso, ya que hace reflexionar sobre el apoyo del grupo. (p. 159).

Según el documento programático de estrategias antibullying European Antibullying Network –EAN- (2014), los principales objetivos que se persiguen con la implementación del programa KiVa en los centros educativos, consisten en:

- Sistematizar y estructurar su contenido.
- Incrementar la conciencia del papel que desempeña el grupo en el mantenimiento del bullying, subrayando las actuaciones preventivas.
- Incrementar la actitud positiva hacia la escuela, la motivación académica y el rendimiento académico.
- Conseguir que tanto profesores como alumnos piensen que el programa resulta atractivo y fácil de aplicar.
- Potenciar los instrumentos que tienen los niños victimizados para hacer frente a la situación.

Así mismo, Pérez, Astudillo, Varela y Lecannelier (2013) señalan respecto al programa KiVa que:

El programa contiene una serie de herramientas concretas para los educadores, lecciones para estudiantes, material de aprendizaje virtual, e indicaciones claras para los integrantes de la comunidad escolar para detener las situaciones de intimidación de manera efectiva (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen y Salmivalli, 2011) (p. 165).

Así mismo, destacamos que, el juego de ordenador KiVa utiliza personajes y episodios simulados para aprender datos y probar estrategias, las cuales, posteriormente, pueden ser aplicadas a la vida cotidiana del centro. Las evaluaciones han sido alentadoras, con descensos del acoso alrededor de un 34-37 por cien. Como otros programas de intervención, KiVa es más efectivo en el tramo de Educación Primaria que en Educación Secundaria (Smith, Salmivalli y Cowie, 2012).

Como conclusión, podemos decir que las investigaciones existentes sobre maltrato escolar entre iguales está mostrando unos datos preocupantes que llevan a una actuación urgente en las escuelas para prevenir este fenómeno, puesto que el número de alumnos acosados aumenta alarmantemente y producen frecuentemente trastornos psicológicos durante mucho tiempo. Para frenarlo se están a aplicar programas amplios y bien planificados que están mostrando una gran eficacia a la hora de reducir el maltrato escolar, también se están llevando a cabo reformas legislativas y protocolos de actuación en centros educativos así como la constitución de Observatorios de Convivencia Escolar creados en España tanto en el ámbito estatal como autonómicos.

4.2.11. Nuevas tendencias en Programas en la Red

La vertiginosa incorporación de la TIC a la sociedad y los consecuentes riesgos a los que los menores se enfrentan en Internet y las redes sociales han dejado en evidencia la necesidad de incorporar en el currículum escolar el dominio de los entornos virtuales. En cambio, Del Rey, Casas, Ortega (2012) señalan que son escasas las iniciativas en esta dirección y más aún programas rigurosamente evaluados, de modo que sirvan de fundamento para el diseño de las líneas de acción educativo.

El programa ConRed está basado en la teoría del comportamiento social normativo y persigue los objetivos de mejorar y reducir problemas como el ciberbullying, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales, para así potenciar el uso beneficioso de éstas. Programa que analizaremos a continuación.

4.2.11.1. Programa ConRed: Conocer, Construir, Convivir en la Red

Ovejero, Smith, Yubero (2013) afirman que el trabajo sobre convivencia en España cuenta con antecedentes avalados por la evidencia. Entre ellas destacan dos, desarrolladas en la comunidad andaluza y, se tratan de: el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE).

Con el programa denominado Conocer, Construir y Convivir en la Red (ConRed) se pretende mejorar los sistemas relacionales de la convivencia escolar directa y de la convivencia que, partiendo de las relaciones sociales que los escolares promueven entre sí, presenta un desarrollo mediante la comunicación y la actividad de tecnología digital.

Los programas ANDAVE y SAVE, señala Ovejero, Smith, Yubero (2013), han servido de base para poner en práctica el programa de intervención ConRed, sobre el buen uso de Internet y las redes sociales. Este programa se ha contextualizado dentro de las prácticas basadas en la evidencia, puesto que, además de los programas sobre convivencia, también se han tenido en cuenta diferentes investigaciones que describen programas exitosos en su objetivo de educar o modificar la conducta en el mal uso de instrumento o de acciones. Estos programas se enmarcan en la denominada teoría del comportamiento social normativo.

Los citados Ovejero, Smith, Yubero (2013) señalan que, las tres claves que sustentan el programa ConRed son:

- Mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales.
- Conocer la existencia de acciones muy ligadas a los riesgos de la red.
- Exponer cómo ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación.

De esta manera y, a partir de las claves previamente mencionadas, se diseña el programa ConRed, con objeto de potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso, tanto de Internet, como de las distintas redes sociales.

En cuanto a los objetivos que persigue el programa ConRed, Del Rey, Casas y Ortega (2012) señalan los siguientes:

El ConRed ha establecido los siguientes objetivos específicos: a) mostrar la importancia de un buen conocimiento de los mecanismos de seguridad y protección de los datos personales en Internet y las redes sociales para que no exista un mal uso de ellos; b) aprender a realizar un uso seguro y saludable de la Red conociendo los beneficios que nos puede aportar; c) conocer la prevalencia del fenómeno del ciberacoso y otros riesgos en la educación secundaria; d) prevenir la implicación como víctimas o agresores del alumnado en acciones de agresión, acoso, difamación, etc. en las redes sociales; e) fomentar una actitud de afrontamiento y de ayuda hacia las personas involucradas en episodios violentos o nocivos en Internet; f) descubrir cuál es la percepción del control que poseen sobre la información que comparten en las redes sociales y e) prevenir el abuso de las TIC y mostrar las consecuencias de una dependencia tecnológica (p. 133).

Así mismo, los autores citados, encuentran que el ConRed resulta ser una buena herramienta para conferir en el alumnado una adecuada toma de conciencia respecto a los posibles riesgos asociados que conlleva la red, aunque sin acudir en ningún momento a posturas alarmistas, intimidatorias, autoritarias y/o condenatorias con respecto al acceso a la red de los menores.

En dicha dirección, los propios Del Rey et al. (2012) mencionan que:

La evaluación del programa ConRed arroja resultados positivos respecto a los principales objetivos que se proponía que eran: a) La reducción de la implicación en el fenómeno del cyberbullying; b) La disminución del uso excesivo o riesgo de adicción; c) El ajuste en la percepción sobre el control de la información personal vertida en las redes sociales. Afirmación sustentada en los resultados encontrados que muestran cambios significativos respecto del dominio de los tres objetivos formativos que el ConRed se propuso (p. 135).

Pero el objetivo estrella del programa ConRed, en consonancia con lo que consideran Ovejero, Smith, Yubero (2013), consistía en la reducción del fenómeno cyberbullying, tanto en agresión como en victimización y, en este sentido, el ConRed ha disminuido el nivel de implicación en ambos roles, lo que se valora como muy importante.

Así, con el citado programa, los alumnos han tomado conciencia sobre los riesgos de la red, al tiempo que se ha dedicado un espacio importante y destacable a la orientación hacia los padres y los docentes, con objeto de que maximicen su atención y alerta, en aras de intentar disminuir las conductas de riesgo. Por tanto, ConRed mejora el manejo de las redes sociales y la necesidad de ser cautelosos y eficaces con la información utilizada mientras se navega por Internet, así como favorece la toma de conciencia sobre la agresión que supone abusar (difundiendo de manera inadecuada y no permitida el material personal) de lo que otros jóvenes suben a la red, sensibilizándose y empatizando respecto al grave daño moral y psicológico que esto puede provocar.

4.2.11.2. Redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC)

Tal como exponen Gairín, Armengol y Silva (2013), el objetivo de las redes de Creación y Gestión de Conocimiento Colectivo (CGCC), consiste en erigirse en herramienta adecuada para desarrollar el ámbito formativo, correspondiente al área de solución de conflictos profesionales del colectivo de directivos.

En esta dirección, los mismos investigadores citados, afirman que para ejemplificar un modelo de CGCC, se puede presentar el proyecto *Accelera*, del que exponen que:

El proyecto *Accelera* (<http://accelera.uab.cat/>) ha desarrollado desde 2003 un modelo de CGCC en red para el ámbito educativo. Esta plataforma se basa en el desarrollo y adecuación de un CMS (course Management System) de código abierto como Moodle (<http://moodle.org>), un tipo de FLOSS (Free, libre, Open Sourced Software) creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje online y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimientos. Aportaciones anteriores ya han presentados su aplicación a la actividad de los profesionales directivos (p. 20).

Posteriormente, en el ámbito del colectivo de directivos, Gairín et al. (2013), describen la Red Atenea (2005), de la que expresan que:

La red Atenea, creada en el 2005 para directivos escolares, ha permitido profundizar en temáticas de interés práctico para este colectivo, generando documentos de interés y proporcionando herramientas para la intervención sobre la realidad. El modelo CGCC se basa en el debate, como estrategia a través de la cual se generan procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento.

La red Atenea se inicia invitando a directivos, a través de inspectores y asesores de centros de diversas comunidades autónomas, a participar voluntariamente en la formación de un grupo CGCC. La temática seleccionada se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, con la idea de identificar de manera unívoca la temática a tratar y, posteriormente, clarificarla con ejemplos antes de pasar a analizar situaciones prácticas e intervenir (p. 20).

Por otra parte, Gairín et al. (2013) expresan que la secuencia planteada en el estudio del bullying, se operativiza mediante el planteamiento y posterior respuesta a cinco cuestiones fundamentales, tales que:

- 1^a) *¿Qué entendemos por bullying?* (para lo que se desarrolla como herramienta de trabajo, el planteamiento de un foro de reflexión).
- 2^a) *¿Cómo identificarlo?* (en este caso al foro se añade como nueva herramienta el chat).
- 3^a) *¿Cómo diagnosticarlo?* (en esta ocasión al foro se le añade una wiki, o web que puede ser gestionada, añadiendo, eliminando o modificando contenido por parte de los usuarios, de gran utilidad para afrontar la resolución de problemas).
- 4^a) *¿Cómo tratarlo?* (en este caso, al tener como objetivo las pautas de intervención, las herramientas propuestas consisten en la wiki y el chat).
- 5^a) *¿Cómo verificar su efectividad?* (finalmente, para valorar la efectividad del modelo, convergen todas las herramientas citadas; el foro, el chat y la wiki).

Así, Gairín et al. (2013), en referencia a la delimitación necesaria para alcanzar el concepto, afirman que:

.....se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta “wiki”, que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado desde la dirección. El proceso también permite que los participantes realicen propuestas, evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática (p.22).

Finalmente, es preciso mencionar que la conclusión del modelo resulta positiva, subrayando la efectividad de sus posibilidades y alcance, dado que, permite que personas situadas a kilómetros de distancia entre sí, puedan resolver una situación conflictiva específica, únicamente dedicando unas pocas horas de su tiempo, gracias a las nuevas tecnologías, las cuales, en esta ocasión, muestran su cara más amable.

4.2.11.3. Propuestas On-line

Según la Convención sobre los Derechos del Niño desarrollada por las Naciones Unidas y editada por UNICEF (2006), “todos los niños y las niñas sin excepción, tienen el derecho a ser protegidos de todas las formas de violencia y al desarrollo de todo su potencial de aprendizaje en un ambiente seguro”. Sin embargo, unas veces a causa de distintas presiones socioculturales, motivadas por la presencia de estereotipos, prejuicios y/o cualquier otro tipo de actitud inadecuada y, otras veces causadas por problemas individuales derivados de diferentes situaciones traumáticas y/o de carencias afectivas y/o emocionales, experimentadas por los menores de manera habitual, en el desarrollo evolutivo de su historia vital cotidiana, la realidad es que lo que conocemos como bullying o acoso escolar, constituye un problema cada vez más evidente, el cual motiva el interés y la atención de distintos actores sociales, educativos y familiares, relativos al contexto de interés del menor.

Respecto a lo que concierne al ámbito de actuación online, resulta interesante destacar el informe de Save the Children “Acoso Escolar y Ciberbullying: Propuestas para la acción”, en el que se reclama la atención y la precaución del uso de este tipo de nuevas tecnologías.

En concreto se refiere a que existen muchos sitios online que tratan el tema, ofreciendo ayuda y consejo, destacando aspectos como los referidos a la información y prevención, refiriendo al respecto que, también puede utilizarse Internet con la consideración de aliado, con objeto de fomentar conductas adecuadas tales como, comunicar, informar, ofrecer y solicitar consejo, canalizar consultas, etc.. Enfatizando además, la gran posibilidad que ofrece una característica fundamental de la red, la inmediatez, ya que la transmisión de comunicación por la red, permite informar en tiempo real, de la manifestación de una agresión, una conducta violenta o, inclusive, de un delito.

Así mismo, en lo que hace referencia al uso de las redes sociales de manera adecuada, la Xunta de Galicia (2015), pone a disposición del público en general, una red social: YouVo, específicamente desarrollada y orientada para los centros escolares que quieran facilitar a cualquier miembro de la comunidad educativa, la posibilidad de apoyo y asesoría contra el posible acoso escolar acaecido en sus centros. Con esta red social, la posibilidad de ayudar a actuar “aquí y ahora” a quienes tienen la responsabilidad y capacidad de hacerlo, resulta de gran relevancia e interés práctico.

La plataforma ofrece a las instituciones educativas, la posibilidad de fortalecer las relaciones internas de su comunidad, con el objetivo de detectar problemas no visibles y solucionarlos desde una postura global de conjunto. De igual manera, permite que cualquier persona realice una denuncia (de forma privada) de cualquier situación indeseada y/o punible, valiéndose de las ventajas tecnológicas actuales que le ofrece el uso de la herramienta citada y que, la Xunta de Galicia pone a su disposición. Y a su vez, proporciona a los responsables educativos una plataforma de escucha y atención difícil de desarrollar de otra manera.

En lo que concierne a la cotidianeidad de las redes sociales más habituales y de mayor frecuencia de uso (tipo Facebook o Twitter), de las que tenemos completamente asumida e interiorizada su consideración como herramientas comunicativas incuestionables, presentes en las jornadas diarias de cualquiera de las sociedades contemporáneas, en el caso de la red social como la expuesta existe una singularidad diferencial, la cual conlleva asociado el hecho de entender que, el punto fundamental de la citada red social, consiste en ir más allá de su propia lingüística, sosteniendo que, aunque resulte ser “social”, no por ello deja de tratar con gran celo y esmero la privacidad individual de todos y cada uno de sus miembros.

Para finalizar este apartado, es adecuado mencionar que la Xunta de Galicia pone a disposición pública un Plan de Formación del Voluntariado Digital 2015 “Design Thinking para la Innovación Social Digital”.

El objetivo de este plan formativo, consiste en ofrecer las herramientas y las metodologías más avanzadas que puedan encontrarse, con objeto de fomentar la generación de ideas novedosas y creativas, para poder detectar necesidades y, de esta manera, resolver distintos problemas que pudiesen surgir, apostando por la innovación como un proceso colaborativo.

De igual manera, a través de la formación y, sustentándose en la innovación que pueda surgir, se pretende trabajar con distintas variables fundamentales, tales como la empatía, la ideación creativa, el análisis prototípico y el estudio de mercado o testeo.

4.3. Actuaciones para evitar el bullying

Barri (2006), señala un conjunto de actuaciones consideradas como adecuadas, para alcanzar el objetivo de evitar la manifestación del bullying en los centros educativos, actuaciones que pueden resumirse en:

- Fomentar y desarrollar la implementación de medidas que busquen modelos educativos sustentados en la cooperación, la tolerancia, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y, el respeto a las normas para la convivencia.
- Tender a globalizar la implicación; esto es, buscar el compromiso directo de todos los participantes que conforman la comunidad educativa.
- Actualizar, reforzar y promover la formación constante del profesorado.
- Dotar de la colaboración, del soporte y de la asesoría necesaria, así como de los medios suficientes, a los profesores/as, puesto que, no sólo deben velar por las normas y por el cumplimiento de éstas, sino que además, en ocasiones, se constituyen en las mismas víctimas del acoso.
- Fomentar el desarrollo de espacios y la posibilidad de la existencia de tiempos, para poder observar la posibilidad de la tutoría y de la relación y coordinación entre los colegios y los padres.

Así mismo, Avilés et al. (2011), subrayando que la intervención no se constituye en una única dirección, sostienen que:

La intervención diaria si se orienta como un proceso de grupo en el que los espectadores suelen animar a la intimidación o bien el testigo se convierte en el silencio, en cuyo caso le presta poco apoyo a la víctima. (Salmivalli, Garandea y Veenstra, 2010). Así mismo, existe una discrepancia entre las actitudes de los estudiantes frente al acoso y su comportamiento real en esas situaciones, esto puede ser un factor importante para la persistencia del problema.

Además, hay que considerar que, para intentar erradicar el problema, resulta conveniente trabajar desde el foco, buscando detectar la conducta inadecuada en sus manifestaciones iniciales. Así mismo, será desde los centros, desde donde se puede dar una evidencia empírica de la efectividad de las acciones.

4.3.1. Medidas para la convivencia en los centros

Antes de que surjan los problemas de convivencia en el seno de los centros educativos, resulta necesario adoptar distintas medidas de prevención, con objeto de atajar los distintos conflictos que pudieran acaecer, como consecuencia directa de la manifestación de la violencia.

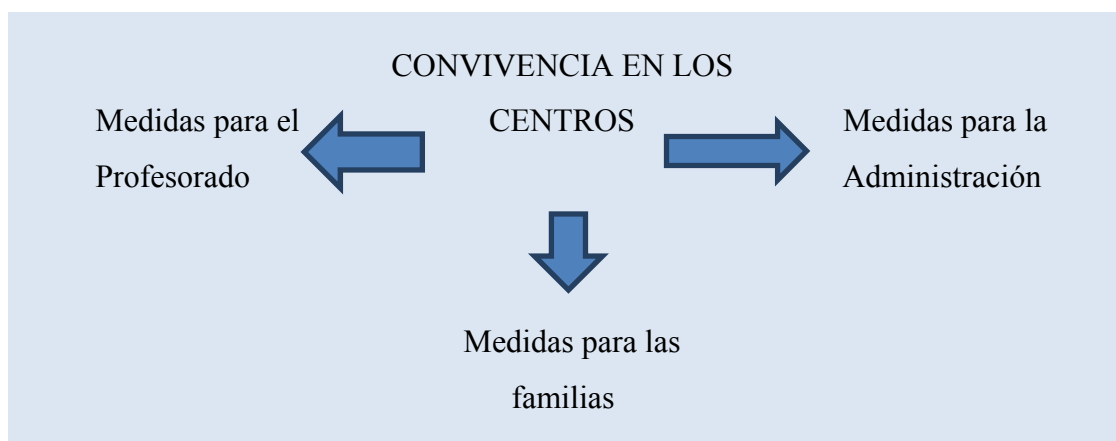


Figura Nº 11. La convivencia en los centros. (Elaboración propia)

Iniciativas que, se realizaban en función de hacia a quien se dirigían, Barri (2006) señala que consisten en:

1º) *Hacia el profesorado:*

Disponer de los recursos necesarios para poder desarrollar una buena gestión académica, conlleva lograr, según Rodríguez y Luca de Tena (2010), un conveniente clima de aula y una situación de enseñanza y aprendizaje que, en sí misma actuará de medida contra la aparición de problemas de indisciplina.

Por otra parte, Barri (2006) señala que el profesorado puede llevar a cabo las siguientes medidas para crear un buen clima en el aula:

- Educación en valores éticos estableciendo programas al respecto. En primera instancia, los valores se adquieren en el seno familiar y, resulta una responsabilidad compartida entre padres, escuela y sociedad, el fomentar su mantenimiento.
- Intervención ante cualquier situación disruptiva.
- Alcanzar el apoyo e implicación de todo el equipo docente.
- Elaboración de reglamentos de régimen interno, sencillos de difundir y consensuados entre toda la comunidad educativa.
- Establecimiento en los centros educativos de planes de prevención de la conflictividad y violencia escolar.
- Aprendizaje de técnicas adecuadas y entreno para aplicarlas correctamente.
- Formación del profesorado en la gestión de conflictos y la mediación en el ámbito educativo como propuesta complementaria.
- Incremento de la vigilancia de los alumnos con la participación de personal docente o ayudantes de docencia en los patios, acceso a servicios, escaleras, comedores.
- Comunicación al órgano competente, de aquellas situaciones en las que no resulta posible la solución con recursos propios.
- Existencia de protocolos de intervención. Para hacer una intervención adecuada debe estar claramente especificado quién, cuándo y cómo debe intervenir y qué cadena de comunicaciones se debe establecer.

2º) *Hacia las familias:*

Tanto Barri (2006) como Avilés et al. (2011), señalan que el papel de las familias dentro de la comunidad educativa, resulta crucial para mantener los niveles de maltrato bajos. Lógicamente la función de las familias en cuanto a la mejora de la convivencia de los centros educativos, se erige en elemento fundamental, al ser parte relevante de la comunidad educativa.

De entre las tareas fundamentales, destacan aquellas que van encaminadas a:

- Comunicación, recepción y colaboración con el centro.
- Facilitación de información en casos de maltrato.
- Colaboración con el centro, respecto a implementar las medidas adoptadas.
- Toma de decisiones de ubicación de medios informáticos en los espacios familiares.
- Negociación de medidas educativa con el centro y su aplicación en el ámbito familiar.
- Participación en los posibles grupo de trabajo antibullying.
- Supervisión de la eficacia de las medidas que se apliquen.
- Ofrecimiento a los/as hijos/as de un modelo de práctica de la autoridad sin imposición ni violencia.

Así, Oseguera y Rebollo (2010), citados en Conde (2013) refieren que, respecto a la consideración de la familia:

.....se hace necesario establecer una amplia y estrecha colaboración familia centro educativo. (Oseguera y Rebollo, 2010). Y siguen estos mismos autores, el papel de la familia se ha de considerar desde una triple perspectiva: Preventiva, compensadora y de refuerzo. Prevención de situaciones que puedan generar otros conflictos o agravar los ya existentes, compensación de situaciones o vivencias que están dificultando la formación de una actitud de responsabilidad y mejora en el alumno, y de refuerzo de las conductas deseables que se vayan produciendo en ese sentido de mejora (p. 103).

Por su parte, Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005) y Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo (2008), ponen de manifiesto que la mejora de la convivencia en los centros escolares solo es posible cuando se implica al conjunto de la comunidad educativa y, este no es otro que, el formado por: profesorado, alumnado y familia.

3º) *Hacia la Administración:*

Acostumbra a ser responsabilidad de las distintas administraciones públicas, el actuar tutelando protocolos y/o normativas, para favorecer la convivencia escolar.

En este sentido, la comunidad autónoma de Extremadura, por medio de sus Estatutos, regula por ley orgánica el procedimiento adecuado de la administración educativa, exponiendo que:

...la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, establece en su artículo 66 que “La Administración educativa, en el ámbito de sus competencias, establecerá el marco normativo que garantice el derecho y el deber de la convivencia”, y en su artículo 67 que “La Administración educativa y los centros promoverán programas destinados a divulgar los fundamentos y a desarrollar los objetivos y fines de la convivencia escolar”. Indicando que a tal fin “se regularán reglamentariamente los supuestos y procedimientos para actuar en casos de conflictos y, en especial, mecanismos de mediación que favorezcan el acuerdo de las partes”. Todos estos principios no se pueden disociar de la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Para conseguirlos es necesario disfrutar de un clima escolar adecuado para que los equipos docentes y el alumnado puedan ejercer sus derechos y sus deberes y ser transmisores y receptores de conocimientos, actitudes, valores y normas (p. 7).

Según Avilés et al. (2011), las administraciones públicas tienen una gran responsabilidad en la convivencia escolar y en la erradicación del maltrato entre iguales, puesto que:

- Ponen en marcha campañas para combatir el maltrato entre iguales.
- Favorecen la elaboración de un marco normativo que orienta y regula el espacio de actuación.
- Permiten diseñar y tener disponible una respuesta jurídica útil y consensuada en el seno de la comunidad educativa.
- Facilitan recursos que competen en especial a la administración educativa y a las estructuras que permiten poner en marcha sus decisiones.
- Facilitar el ejercicio del control y de la evaluación a través de la puesta en marcha de las actuaciones para la mejora de la convivencia, en el seno de la comunidad educativa.

4.3.2. Estrategias proactivas y reactivas en la intervención de centros

Mendizábal (2007) señala que las estrategias proactivas pueden ser utilizadas como un planteamiento dirigido a todo el centro y diseñadas para reducir las probabilidades de ocurrencia de la conducta problema, se dividen en tres grandes grupos:

- **Manipulaciones Ecológicas:** cambios en el entorno físico, interpersonal o programático, para que éste se adapte mejor a las características de la persona.
- **Programación positiva:** ayudar a la persona a desarrollar medios más eficaces y socialmente aceptables que le permitan cubrir sus necesidades y desenvolverse adecuadamente en su entorno físico y social.
- **Estrategias de tratamiento directo:** tienen que ver fundamentalmente con la manipulación de los refuerzos y la utilización de programas de reforzamiento diferencial relativamente clásicos no aversivos.

Por su parte, Ovejero et al. (2013), señalan que las normas de centro quedan reflejadas en un documento a disposición de toda la comunidad escolar, estipulando las obligaciones y las acciones a llevar a cabo para reducir el acoso y para tratar los incidentes cuando estos tengan lugar.

Los citados autores, refieren como medidas proactivas, aquellas estrategias que tienden a ayudar a eliminar el acoso escolar, de entre las que, a modo de ejemplo, podemos señalar:

- **Los consejos escolares:** cuentan con alumnos, a menudo representantes elegidos, que se reúnen regularmente con el personal del centro para discutir y tomar decisiones, acerca de cuestiones de la política escolar, entre las que pueden incluirse las medidas antibullying
- **Sistemas que fomentan la participación de padres/tutores:** Implican a los padres y tutores en las medidas antibullying. Su participación puede abarcar desde boletines informativos a consultas sobre normas o grupos de apoyo extraescolar para padres con hijos en situación de riesgo.
- **Incidencias en el patio:** las normas de patio incluyen una estrategia para el adecuado comportamiento en los recreos y en los momentos de juego, fomentando actividades prosociales en el patio.

- **Enfoques basados en los materiales curriculares:** Las actividades de clase pueden ser utilizadas para ir abordando de forma progresiva, los temas relacionados con el bullying. Estas actividades deben ser acordes con la edad, el género y la cultura de los alumnos. Estos enfoques desarrollan destrezas, empatía y asertividad para confrontar el bullying.
- **Trabajo en grupos cooperativos:** El alumnado trabaja en grupo para llevar a cabo una tarea cotidiana. El trabajo grupal cooperativo tiene un gran potencial implicando e integrando a los niños vulnerables dentro del grupo clase.
- **Círculos de Calidad, Educación social y personal y/o Entrenamiento Asertivo.**

Así mismo, Ovejero et al. (2013) señalan que la ayuda entre iguales utiliza los conocimientos y las destrezas y experiencias de los propios niños y jóvenes, de un modo planificado y estructurado para prevenir y reducir el bullying. Los estudiantes seleccionados son entrenados para ser ayudantes de iguales, para manejar los conflictos interpersonales, la exclusión social y el acoso a través de formas proactivas e indirectas. Hay que destacar que los proyectos de ayuda entre iguales, también se pueden utilizar reactivamente, para responder a los incidentes de bullying y ayudar a los involucrados, una vez que ya se han producido.

Por su parte, en consonancia con diversos autores (Mendizábal 2007, Ovejero et al. 2013) en lo que concierne a las estrategias reactivas, básicamente se las puede definir como aquel conjunto de medidas que permiten manejar los incidentes de acoso una vez que estos han tenido lugar, con objeto de evitar consecuencias indeseables, tanto en los propios participantes implicados como en el entorno donde se produce la conducta de acoso.

Así mismo, refiriéndose a las estrategias reactivas, los citados autores exponen que su éxito y efectividad depende de la claridad y eficacia de los sistemas de información para que los estudiantes den cuenta de los incidentes de bullying, incluyendo rutas variadas y confidenciales para informar del acoso, de la investigación efectiva e imparcial, de las estrategias de escucha y de los sistemas de seguimiento para asegurar que los acuerdos se mantienen.

Las estrategias reactivas abarcan desde enfoques más punitivos basados en sanciones, hasta enfoques más indirectos y no punitivos (como lo son los enfoques restaurativos).

Para finalizar el apartado y, en relación a las estrategias reactivas, señalamos los siguientes modelos:

- **Método Pikas o método de preocupación compartida:**

La preocupación compartida (share concern) o método Pikas, fue desarrollado en Suecia por Pikas (2002). Se trata de un enfoque no punitivo basado en el reparto de responsabilidades, con el que agresor/a y víctima puedan vivir tranquilamente, aunque no lleguen a ser amigos/as.

Según Muñoz (2009) señala que “(con) El método se propone que los miembros del grupo de forma individual tomen conciencia de la situación en que participan, a través de charlas individuales por separado donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando” (p. 7).

El método persigue la construcción de las dinámicas grupales de acoso, evitando la confrontación y centrándose en la búsqueda de soluciones. Emplea una combinación de reuniones individuales y grupales, esperando sensibilizar a los agresores con respecto al daño que están causando a la víctima; al mismo tiempo, pretende fomentar las conductas positivas hacia el acosado y, también que las víctimas provocadoras mejoren su conducta.

- **Método del grupo de ayuda o no-inculpar (enfoque de los siete pasos):**

El método del grupo de ayuda, formalmente llamado enfoque de no culpabilización, adscrito al contexto metodológico de las actuaciones dirigidas al agresor/a, fue desarrollado por Robinson y Mainés (2007), bajo el supuesto básico que parte de considerar que la ausencia de castigo, así como la circunstancia de no perseguir la culpabilización, acaba derivándose en una mejora del clima escolar en el que los alumnos/as se sienten más relajados/as y, consecuentemente, están en disposición de empatizar en mayor medida con las víctimas a las que han agredido, alcanzando de esta manera, la plena conciencia de lo inadecuado de sus actos hirientes y de sus conductas agresivas, paso imprescindible para poder erradicar la conducta indeseada del acoso.

Por tanto, podemos decir que, se trata de un enfoque no punitivo que persigue cambiar las conductas problemáticas, a través de una mezcla de presión entre iguales, para provocar una respuesta prosocial y de autocomprensión del daño y el sufrimiento causado a la víctima.

Así mismo, según Rodríguez (2009), para la ejecución del método, resulta necesario el desarrollo de siete fases secuenciales, las cuales consisten en:

- Entrevista con el alumno/a víctima: el docente habla con la víctima acerca de sus sentimientos y de quiénes son los implicados. Estos sentimientos se explicitan a los agresores/as, evitando represalias.
- Convocar una reunión con los alumnos/as implicados/as. Se provoca una situación informal de relación entre compañeros donde participan el agresor/a, los cómplices y los observadores pasivos, pero no la víctima. Los alumnos/as son tranquilizados y se les indica que han sido elegidos porque pueden ayudar de alguna manera.
- Comunicar al grupo los sentimientos de la víctima de forma indirecta. El docente comunica los sentimientos de la víctima sin culpabilizar a nadie. Para ello, puede apoyarse en un poema, relato, dibujo, tratando de crear un sentimiento de empatía mediante preguntas como: “¿Alguna persona ha sido acosada en el centro?”, “¿y en otros centros?”, “¿alguna persona tiene algún familiar que ha sido víctima? El profesor/a escucha las respuestas y no hace preguntas de por qué, ya que distrae al grupo de la obtención de soluciones.
- Traspasar la responsabilidad al grupo. El docente indica que todos tenemos derecho a sentirnos seguros en el centro y que todos podemos ayudar a las posibles víctimas.
- Pedir soluciones. El docente pide al grupo que manifieste algunas actuaciones que permitan a la víctima sentirse feliz en el centro. Por ejemplo, ideas del tipo “que juegue con nosotros” “invitarle a los cumpleaños”, etc.
- Dejar que los alumnos/as pongan en práctica su plan. El docente deja a los alumnos/as la responsabilidad de resolver el problema que ellos mismos han creado.
- Entrevistas de seguimiento del plan. El docente se reúne con cada uno de los alumnos/as una semana después para revisar las soluciones (p. 57).

Finalmente, hemos de considerar que, a todas las prácticas anteriormente mencionadas, resultaría interesante añadir la inclusión del aprendizaje cooperativo, aprendizaje que hemos analizado en el tema uno de la tesis, este aprendizaje como hemos señalado y siguiendo a Moruno, Sánchez y Zariquiey (2012) favorece la integración y la comprensión interpersonal entre los miembros del grupo clase, como consecuencia de las interacciones positivas y las oportunidades de resolución constructiva de conflictos.

Así mismo, Del Rey y Ortega (2007) exponen que “De todos es sabido que aprender de forma cooperativa produce, como efecto secundario, el desarrollo de la comunicación, la atención al otro, la creación conjunta de conocimiento, el respeto a las ideas propias y a las de los demás, entre otros” (p. 86); esto es, un conjunto de argumentaciones, establecidas en dirección contraria al desarrollo del bullying.

4.3.3. Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar.

Con la intención de atajar y ofrecer una solución a las conductas inadecuadas asociadas al bullying, muchas actuaciones se ponen en práctica en un centro educativo; no obstante, en la mayoría de ocasiones, se sigue un protocolo normativo, mediante el cual se recogen las pautas de actuación, coordinando esfuerzos, intenciones y conductas.

A modo de ejemplo, resulta interesante exponer la consideración de Barri (2006), en la que se establecen los siguientes niveles de actuación:

- **NIVEL 1º. IDENTIFICACIÓN, COMUNICACIÓN Y DENUNCIA DE LA SITUACIÓN:** Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso, respecto a algún miembro concreto del alumnado, tiene la obligación de ponerlo en conocimiento de un profesor, tutor u orientador. A partir de dicha comunicación y puesta en conocimiento de la situación de acoso, se debe informar al director del Centro.
- **NIVEL 2º. ACTUACIONES INMEDIATAS:** Tras la comunicación, indicando que algún alumno/a se encuentra en una situación que pudiese reflejar sospecha o evidencia de acoso escolar, se reunirá el Equipo directivo, tutor y responsable de orientación del centro, con objeto de valorar la existencia del acoso.

- **NIVEL 3º: MEDIDAS DE URGENCIA:** De estimarse necesario, tendrán que adoptarse medidas de urgencia para proteger a la persona agredida y evitar las agresiones. Estas medidas garantizarán la seguridad inmediata del acosado.
- **NIVEL 4º: COMUNICACIÓN A LA FAMILIA:** El tutor y el orientador, previo conocimiento del equipo directivo, pondrán el caso en conocimiento de las familias del alumnado implicado, aportando con cautela y de manera suficientemente delicada pero realista, la información disponible y contrastada respecto a la situación, al tiempo que sobre las medidas que se estén llevando a la práctica, con objeto de solucionar la situación conflictiva.
- **NIVEL 5º: COMUNICACIÓN AL RESTO DE PROFESIONALES QUE ATIENDEN AL ALUMNO ACOSADO:** El encargado de informar de la situación al resto de los profesores relacionados con los/as alumnos/as será el director o el tutor del niño/a.
- **NIVEL 6º: RECOGIDA DE INFORMACIÓN:** La recogida de información siempre se desarrollará bajo la condición de tener en cuenta tanto al acosado como del acosador, siempre preservando su intimidad y la de las familias, al tiempo que garantizando la protección de los menores, generando un clima de confianza.

Una vez recabada toda la información, el equipo directivo y el departamento de orientación, realizará un informe contrastando la información aportada por todas las fuentes de la comunidad educativa.
- **NIVEL 7º: COMUNICACIÓN A LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA:** El director trasladará el informe realizado tras la recogida de información y las medidas disciplinarias que se van a aplicar a la comisión destinada para tal fin.
- **NIVEL 8º: APLICACIÓN DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS:** Una vez recogida y contrastada toda la información, se procederá a adoptar las medidas disciplinarias al alumno agresor, en función de lo establecido en el Plan de Convivencia del centro. Así mismo, se adoptarán medidas para la promoción de la Cultura de la Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos, elaborándose un Plan de Actuación para cada caso concreto. Este plan recogerá las medidas a aplicar en el Centro, en el aula afectada y medidas con el alumnado en conflicto, que garanticen el tratamiento individualizado tanto de la víctima como de la persona agresora y el alumnado espectador.

No obstante, todo lo anterior, sin perjuicio de que se apliquen al alumnado acosador las medidas correctivas recogidas en el Plan de Convivencia.

- **NIVEL 9º: COMUNICACIÓN A LA INSPECCIÓN EDUCATIVA:** El Equipo Directivo remitirá el informe al Servicio de Inspección.
- **NIVEL 10º: COMUNICACIÓN A LAS FAMILIAS:** Se informará a las familias del alumnado implicado de las medidas de carácter individual adoptadas con los alumnos afectados, así como las medidas de carácter organizativo y preventivo que se van a aplicar, siempre resaltando la confidencialidad del caso.

4.3.4. Intervención de la ciberconducta.

El estudio de la convivencia tradicional según, Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2008) ha fundamentado la convivencia sobre los pilares que determinan la vida cotidiana en los centros escolares; no obstante, la actualidad del alumnado se cifra en una tendencia creciente respecto al uso de nuevos dispositivos tecnológicos, por medio de los que, la forma de poder comunicarse de manera inmediata, consiste en la cotidianeidad del establecimiento de la gran mayoría de sus propias relaciones sociales.

Avilés (2011) señala que el reto educativo para afrontar el maltrato entre iguales, plantea una intervención de naturaleza intencional, dirigida a la educación moral de los sujetos. Circunstancia que se ve subrayada como consecuencia directa de la fuerte irrupción de los móviles e Internet, en la cotidianeidad de los centros educativos.

Por otra parte, Ortega, Del Rey y Sánchez (2012) respecto a la ciberconducta exponen que se trata de:

La ciberconducta viene en gran parte pre-determinada por la calidad de las relaciones interpersonales que los jóvenes viven; por la calidad de la convivencia familiar; por las facilidades de acceso a las plataformas digitales y en general a Internet, por la pericia en el uso de dichas plataformas y redes, por la sociabilidad general del/la joven y su iniciación en edades de fuerte connotación de la sociabilidad; y por la valoración de la vida de relación entre los y las iguales: amistades, actividades de ocio, nueva cultura y sub-culturas juveniles (música, comic, etc.). La combinación de todos estos factores dará lugar a unas tendencias de uso y calidad que presentan características reseñables. Por ejemplo, una buena calidad de relaciones sociales y unas débiles relaciones parentales se relacionan con un aumento de la frecuencia de uso de Internet. (p. 53).

Ovejero et al. (2013), señalan que la gestión de la red interpersonal, así como el ajuste social producido entre iguales, se constituyen en elementos clave que, dependiendo de su calidad, determinan la existencia de una buena convivencia en el centro escolar. No obstante, las nuevas dimensiones derivadas de la ciberconvivencia, exigen incluir nuevas conductas relacionadas con la ciberconducta del alumnado, profesorado y familias, asociadas a las consecuentes relaciones establecidas mediante el uso de las redes sociales y de otros entornos virtuales.

Éstos, incluyen la actividad social virtual de la comunidad educativa en esta dimensión de calidad en la gestión de las relaciones interpersonales, puesto que ya son una parte constituyente habitual más, de todas las relaciones que forman parte de la convivencia escolar. En este sentido, resulta importante incluir el uso responsable de los entornos virtuales, con una valoración del respeto y cumplimiento de normas, así como de las convenciones sociales propias de la vida en la red.

Garaigordobil Y Martínez (2014) presentan un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying denominado Ciberprogram 2.0 Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying cuyos objetivos son:

- Identificar y conceptualizar bullying y ciberbullying, así como los roles implicados en este fenómeno.
- Analizar las consecuencias del bullying y ciberbullying en víctimas, agresores y observadores potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de bullying y ciberbullying.
- Promover objetivos transversales como aumentar la empatía, la capacidad de cooperación, la expresión de emociones.

Una vez analizado los programas de intervención señalamos a continuación unas orientaciones básicas para poder elaborar un plan de actuación.

4.3.5. Orientaciones para la elaboración del plan de actuación

En lo concerniente a las orientaciones desarrolladas para elaborar un plan de actuación, hay que señalar que, los procedimientos a seguir deben ser sencillos y útiles a los profesores, sin que además requieran grandes entrenamientos, ni exijan esfuerzos suplementarios.

Tanto Barri (2006) como Sánchez (2009) señalan unas orientaciones o medidas a incluir en el Plan de Actuación a aplicar en caso de necesidad ante una situación de acoso escolar, medidas que se constituyen en la base de los planes de actuación de la mayoría de los investigadores. En dicho sentido, se pueden presentar pequeñas diferencias y, puede suceder que algunos no recojan todos los pasos, no obstante, en términos generales, los citados planes atraviesan y prosperan mediante los siguientes cinco pasos:

- 1º) Actuaciones con la persona acosada: actuaciones de apoyo y de protección, programas y estrategias de atención y apoyo social, personalización de la enseñanza.
- 2º) Actuaciones con el alumno agresor: aplicación de las correcciones estipuladas en el Plan de Convivencia, estrategias de modificación de conducta y ayuda personal.
- 3º) Actuaciones con los compañeros observadores: campañas de sensibilización, programas de habilidades de comunicación y empatía, programas de apoyo y de mediación entre compañeros.
- 4º) Actuaciones con las familias: orientación sobre cómo ayudar a sus hijos, sean víctimas o agresores, estableciendo una buena coordinación para una mayor comunicación sobre los procesos socioeducativos con sus hijos y realizando una información sobre posibles apoyos externos y seguimiento de los mismos.
- 5º) Actuación con el profesorado y asociaciones de padres: Orientaciones sobre cómo manejar las clases durante el proceso y cómo hacer el seguimiento.

RESUMEN

En este capítulo consignamos la importancia de una buena evaluación y las múltiples maneras existentes de llevarla a cabo. El objetivo de la evaluación del bullying y del ciberbullying tiene que ver con la recopilación de la información acerca del maltrato y acoso, contextualizado en el medio en que se produce. Con ella se obtiene un diagnóstico para orientar la intervención más idónea, que a su vez será sometida a su propia evaluación por los posibles cambios que pueden producirse en las dinámicas de los procesos involucrados. En cuanto a las fuentes de obtención de la información Monjas (2000) señala tres formas de recogida de información los autoinformes, los heteroinformes y la observación directa, estas han sido explicadas a lo largo del tema.

Una vez localizado el bullying y el ciberbullying, comentamos la existencia de programas de intervención que están dando buenos resultados en diferentes países. A continuación, mencionamos programas dirigidos a los profesores y a las familias, así como programas específicos para suprimir o minimizar la incidencia del ciberbullying. Destacamos el programa Kiva diseñado por la psicóloga Chistina Salmivalli, de la Univesidad de Finlandia, implantado en el año 2007 en Finlandia y con resultados excelentes. Este programa ha sido exportado a colegios de Francia, Italia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Bélgica, Estonia, Suecia, Grecia, Sudáfrica y Estados Unidos, entre otros, tutelados por el equipo finlandés. Se ha comprobado que el acoso escolar disminuye en un 30 a un 50 por ciento durante el primer año. Con este programa los chicos y las chicas identifican el acoso como una conducta violenta que se repite sistemáticamente contra el mismo individuo y durante mucho tiempo. Además conocen las múltiples maneras de ayudar al compañero.

Así mismo, analizamos las actuaciones más adecuadas para evitar el bullying, tales como, medidas para la convivencia en los centros, medidas tanto para el profesorado como para las familias o, medidas encaminadas hacia la Administración. También señalamos estrategias proactivas y reactivas para la intervención de centros, Ovejero et al. (2013) señalan entre las medidas proactivas los consejos escolares, sistemas para fomentar la participación de los padres, enfoques basados en los materiales curriculares y en el fomento de grupos cooperativos entre otros, mientras que como estrategias reactivas se proponen ejemplos destacables tales como el Método Pikas o método de preocupación compartida desarrollado en Suecia en 2002, el Método del grupo de ayuda o no-inculpar desarrollado por Robinson y Mainés (2007) y, por último, los protocolos de actuación en supuestos de acoso escolar e intervenciones de la ciberconducta.

Finalizamos este capítulo analizando la intervención en la ciberconducta la cual viene predeterminada por la calidad de las relaciones interpersonales, la calidad de la convivencia familiar, por las facilidades de acceso a las plataformas digitales y en general a Internet, por la pericia en el uso de dichas plataformas y su iniciación en edades de fuerte connotación de la sociabilidad entre otras. Existen programas para la intervención en el ciberacoso y analizamos el programa Cyberprogram 2.0 de Maite Garaigordobil y Vanesa Martínez.

Tanto Barri (2006) como Sánchez (2009) señalan distintas orientaciones y/o directrices generales, propuestas para la elaboración de un plan de actuación a aplicar en caso de necesidad ante una situación de acoso escolar, medidas que se constituyen en la base de los planes de actuación de la mayoría de los investigadores y entre las que se destacan, las actuaciones dirigidas a las personas acosadas, actuaciones con los alumnos agresores, actuaciones con los compañeros observadores, actuaciones con las familias, actuaciones con el profesorado y asociaciones de padres.

Concluimos destacado la complejidad de la evaluación en las situaciones tanto de bullying como de cyberbullying. Resulta necesario la diversidad de fuentes de la obtención de la información y para ello debemos evaluar todo el proceso de acoso escolar con el objetivo de llevar a cabo una intervención eficaz.

CAPÍTULO V

El acoso escolar y la adolescencia: un período de cambios

*“La educación es el arma más poderosa
para cambiar el mundo”*

Nelson Mandela

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, tras una introducción, en la que justificamos la importancia de enmarcar nuestro estudio desde el punto de vista legislativo y en la etapa evolutiva en la que se va a llevar a cabo la investigación, que en este caso resulta ser la adolescencia, nos centramos en el fenómeno del acoso escolar o bullying, entendido como un fenómeno generalizado, por lo que será analizado desde el abordaje a la situación de distintos países europeos, así como de un conjunto de países, localizados en el resto de continentes de la geografía mundial, finalizando el capítulo con el análisis del acoso escolar específico y localizado en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Se consignan las características de la etapa de la adolescencia, abarcando diferentes áreas: desarrollo físico, psicológico y social.

Así mismo, veremos como el bullying, lejos de erigirse y/o circunscribirse a una localización geográfica, personas o clases sociales concretas, se extiende de manera global, convirtiéndose en un problema de alcance tanto europeo, como mundial, motivo por el que, en el presente apartado, también se atiende, estudia y analiza, el fracaso escolar y social desde el ámbito europeo e internacional, describiendo lo que sucede en países tan relevantes como Estados Unidos, en escuelas tan prestigiosas como las escandinavas o las alemanas y, por último, en contextos educativos tan distintos como a los desarrollados en el mundo occidental, como los referidos a las escuelas de Hong Kong, Japón y/o Corea del Sur.

Por tanto, mediante el contenido del presente apartado, se pretende analizar el problema del acoso escolar o bullying de un modo global, pensamos que estamos ante una lacra social, la cual, en mayor o en menor grado, acaba afectando a una gran mayoría de los centros educativos.

5.1. Marco legislativo

La Constitución Española declara como derecho fundamental el derecho a la integridad física y moral (artículo 15); el derecho a la libertad y a la seguridad (artículo 17), el derecho al honor; a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen así como el secreto de las comunicaciones (artículo 18), el derecho a la tutela jurídica efectiva (artículo 24) y el derecho a la educación (artículo 27). El objetivo de la educación, de acuerdo con el artículo 27 debe ser el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos fundamentales.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos se señala que la convivencia humana debe darse en el marco de la fe, el respeto y la observancia de los derechos fundamentales; en la dignidad y valor de la persona y en la igualdad de los derechos del hombre y de la mujer. Así mismo, declara que es deber de los Estados miembros promover el progreso social y elevar el nivel de vida en un concepto de libertad. Por otra parte, establece que los Estados deberán tomar todas las medidas que sean necesarias para que el reconocimiento, aplicación y observancia de los derechos enunciados en esta declaración sean efectivos.

Así, desde la perspectiva generalista y/o universal referida a los derechos humanos y, atendiendo al aspecto de la infancia, podemos establecer que la evolución del establecimiento de los derechos de los miembros más pequeños de nuestras sociedades actuales, se encuentran sujetos a una permanente revisión.

En este sentido, si atendemos a la evolución histórica a la que se ven sometidos los derechos humanos (básicamente desde la perspectiva de análisis de la infancia), encontramos que, en el siglo XIX, el derecho comienza a interesarse en la infancia y, en lo que concierne al nivel asistencial, mediante el desarrollo e implementación de distintas medidas sociales protectoras, tales como tribunales u orfanatos, tal como señala Henríquez (2007).

De la misma manera, a mediados de siglo pasado, los estados empiezan a reconocer la existencia de necesidades específicas para el ámbito de la infancia, por lo que, la consecuencia principal que se deriva de dicha actitud, consistirá en la prestación de una adecuada atención, primando sus derechos como personas.

No obstante, las medidas internacionales para la protección a la infancia, resultan prácticamente inexistentes hasta el siglo XX. Siendo a partir de esta época, cuando se inicia un desarrollo normativo internacional que será progresivamente ratificado e incorporado al marco legal de los diferentes Estados.

Henríquez (2007), señala que la manifestación más significativa del movimiento de protección de los derechos de la niñez consiste en la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), instrumento que sin precedentes históricos, adquiere el mayor número de países adheridos a las Naciones Unidas, cuyos antecedentes son la Declaración de Ginebra de 1924 y, más recientemente, la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, la cual reafirma que la humanidad debe a la niñez lo mejor que pueda darle y que el interés superior del niño debe inspirar a quienes tienen responsabilidades al respecto.

En España, la normativa Estatal sobre los derechos del menor viene regulada por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de la modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Este texto, fundamental en materia de protección de menores, tiene como base legislativa un mayor reconocimiento del papel de aquellos en la sociedad actual, con el objetivo de consagrar el interés superior de los mismos. Desde tal perspectiva, se considera al menor no como un sujeto pasivo sin ningún tipo de derechos, sino que se tiende al pleno reconocimiento de la titularidad de sus derechos y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

En el ámbito Estatal, la Ley Orgánica 27/2005, (fecha el 30 de noviembre), de fomento de la educación y la Cultura de la Paz, establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objetivo de establecer la Cultura de la Paz y la no violencia en nuestra sociedad.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (conocida comúnmente como LOE y fechada el 3 de mayo), en los párrafos c), k) y l) de su artículo 1, establece como principios del sistema educativo, la transmisión y puesta en práctica de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de conflicto y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Así mismo, entre los principios en los que se inspira la citada Ley, se encuentra el que establece el uso de la educación a nivel preventivo, de manera que la propia Ley expone: “La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” Por otro lado, en su artículo 2, apartado e) se destaca: “la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”. De igual manera, en el mismo artículo se entiende y expresa: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”.

Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013 de fecha 9 de diciembre, ley creada para la mejora de la calidad educativa (conocida como LOMCE), establece en su punto III, unos principios de equidad y calidad como dos caras de una misma moneda, considerando que, no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no se constituya como una prioridad, la circunstancia de eliminar cualquier atisbo de desigualdad. Para la sociedad española, no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. Así mismo, en su punto IV, la ley establece que la educación es la clave de la transformación de la sociedad, mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa.

En este sentido, la ley resulta fundamental, pues permite destacar consideraciones fundamentales tales como las que expresan que, las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. Por tanto, necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje.

No obstante, debemos tener presente que, los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea. Circunstancia diferencial de los alumnos/as de las sociedades actuales que, de la misma manera, se observa en el punto IX de la citada ley, la cual señala que, la incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Los alumnos y alumnas con motivación podrán así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos.

Finalmente, debemos destacar que la LOMCE, intentando mejorar el alcance de su predecesora la LOE, se modifica (bien por cambios en la redacción de los párrafos, bien por contenidos de nueva creación) en los siguientes términos:

- Párrafo b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- Párrafo h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- Párrafo k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- Párrafo l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- Párrafo q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Así mismo, por medio de distintas disposiciones adicionales se establecen orientaciones para llevar a cabo en caso de acoso escolar, en concreto:

- **DISPOSICIÓN ADICIONAL VIGESIMOPRIMERA.** Cambio de centros derivados de actos de violencia: Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas y alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.

- **DISPOSICIÓN ADICIONAL VIGESIMOQUINTA.** Igualdad entre hombres y mujeres: Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.
- **DISPOSICIÓN ADICIONAL CUADRAGÉSIMA PRIMERA.** Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos: En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

En Galicia, según el estudio **Educaconvives**, realizado por la propia Comunidad Autónoma, se puede apreciar cómo, las conductas contrarias a la convivencia, no ofrecen unos valores alarmantes en comparación con otras comunidades autónomas, aunque, no es menos cierto que, una sola incidencia contraria a una convivencia pacífica, representa una significativa preocupación para la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Desde tal perspectiva y, con una duración de cinco años, la comunidad gallega ha puesto en marcha unas líneas generales de convivencia escolar, de manera que, partiendo de un conocimiento real de la convivencia en el momento actual (año 2015), se pongan en marcha diferentes acciones que hagan posible la enseñanza de la convivencia, con el objeto de alcanzar el adecuado desarrollo de la implementación de la estrategia, finalizado el periodo quinquenal; esto es, alcanzado el próximo año: 2020, contando con un alumnado totalmente competente desde la consideración de los puntos de vista social y cívico.

Por otra parte, la Ley 4/2011 del 30 de junio, de convivencia e participación da comunidade educativa, así como el Decreto 8/2015 del 8 de enero que la desarrolla, señalan los aspectos que deben considerarse en el abordaje de la convivencia escolar, destacando con especial énfasis, la referencia al plan de convivencia que debe elaborar cada centro educativo.

En la misma dirección, el Decreto 8/2015, del 8 de enero, en su artículo 10.1, dispone de la creación de un Consello para a Convivencia Escolar da Comunidade Autónoma de Galicia, entendido y articulado como órgano de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa, para fomentar la participación de los miembros de la citada comunidad educativa en mejora de la convivencia.

El marco legislativo de referencia para la elaboración de la Estrategia para la convivencia escolar en Galicia es amplio; desde el punto de vista competencial engloba la legislación internacional, nacional y autonómica. Desde el punto de vista de los aspectos que lo conforman, aborda cuestiones relativas a los derechos fundamentales y al procedimiento administrativo, a nivel general, y aspectos relacionados con la convivencia pacífica y al entorno educativo, en particular. Esta amplia perspectiva pretende situar la Estrategia en un enfoque multidisciplinar con voluntad de garantizar o respetar el ejercicio de los derechos y deberes fundamentales de toda la comunidad educativa, fomentando la tolerancia y la resolución pacífica y positiva de los conflictos con finalidad de garantizar una convivencia armónica.

Desde el punto de vista de las referencias normativas, podemos destacar las siguientes:

- ❖ Constitución española y Estatuto de autonomía de Galicia.
- ❖ Ley 8/1985, del 3 de junio, reguladora del derecho a la educación.
- ❖ Ley 30/1992, del 26 de noviembre, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común.
- ❖ Real decreto 1398/1993, del 4 de agosto, por el que se aprueba el reglamento del procedimiento para el ejercicio de la potestad sancionadora.
- ❖ Ley orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

- ❖ Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.
- ❖ Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación con las modificaciones introducidas por la Ley orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- ❖ Real decreto 1720/2007, del 21 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.
- ❖ I Disposición del 21 de abril de 2008 sobre la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- ❖ Ley 4/2011, del 30 de junio de convivencia y participación de la comunidad educativa.
- ❖ Ley orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- ❖ Ley 2/2014, del 14 de abril, para la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales de Galicia.
- ❖ Decreto 8/2015, del 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar.
- ❖ Orden del 16 de abril del 2015 por la que se nombran los miembros del Consejo de Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma de Galicia

Centrado el tema desde el punto de vista legislativo, a continuación se ofrece un análisis concerniente a las características de los adolescentes, puesto que, no en vano, la presente tesis aborda especialmente tal grupo de edad, centrándose específicamente, en el apartado del estudio empírico en los alumnos/as de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

5.2 La Adolescencia: momento vital de grandes cambios

Coleman & Hendry (1999) señalan que la adolescencia consiste en una etapa vital de transición, que facilita el paso entre la edad infantil y la edad adulta; sin embargo, los cambios socioculturales y políticos de las dos últimas décadas, han afectado significativamente a la naturaleza de la mencionada transición.

La adolescencia ha llevado a muchos autores, según Coleman & Hendry (1999), a hablar de subestadios, tales como la adolescencia temprana, media y avanzada. Para muchos, sin embargo, esto es insatisfactorio, ante todo porque no existe acuerdo sobre las definiciones o edades que se aplican a cada subestadio.

Coleman & Hendry (1999), afirman que la situación es incluso más compleja, porque el estadio de la adolescencia se ha dilatado considerablemente, tanto en lo que se refiere a su etapa inicial (edad de inicio), como a su etapa final.

Por su parte, Coles (1995), en lo concerniente a los cambios que suceden en esta etapa vital y, atendiendo a los aspectos de transición social, analiza tres sucesos fundamentales:

- La transición de la escuela al trabajo, en la que un individuo deja la educación con dedicación plena y entra en el mercado laboral.
- La transición doméstica, cuando el joven consigue independencia de su familia de origen.
- La transición de vivienda, que implica un traslado permanente fuera del domicilio paterno.

Compas, Hinden y Gerhardt (1995) afirman que el interés científico por analizar e intentar comprender de manera más completa la etapa vital que se constituye en el periodo de la adolescencia, resulta un hecho reciente, el cual adquiere el estatus de objetivo científico a principios del siglo XX, cuando Stanley Hall, discípulo de Wundt, publica la primera teoría psicológica sobre la adolescencia (Hall, 1904). Más recientemente, Koops (1996) señala que la adolescencia, definida como un período de cambios en el desarrollo producidos entre la niñez y la edad adulta es una concepción aún más actual. En las últimas décadas esta visión ha sido reemplazada por otra que conceptúa la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades.

Desde el punto de vista científico numerosos autores están de acuerdo en señalar como punto de partida común que se trata de una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta. Lehalle (1995) señala que esta definición puede no resultar satisfactoria puesto que supone una descripción de la infancia y de la edad adulta, entendida como dos estados psicológicos relativamente estables y, sin embargo, actualmente se considera que el desarrollo se extiende al conjunto de la vida. Frydenberg (1997) señala que las concepciones actuales de la adolescencia la caracterizan como un período de ajustes y cambios del desarrollo entre los 12 y los 20 años. Este lapso de tiempo de 8 años suele dividirse en tres etapas o periodos: primera adolescencia (12-14 años), etapa en la que se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos que se mantendrán durante toda la adolescencia; adolescencia media (15-17 años), etapa en la que los cambios de estado de ánimo son bruscos y frecuentes y se incrementa la implicación en conductas de riesgo, y adolescencia tardía (18-20 años), etapa que se está alargando en los últimos años porque los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental.

Más recientemente, Arnett (2000) señala que los rápidos cambios sociales y demográficos acontecidos en nuestra sociedad en los últimos años conllevan la necesidad de formular otra etapa, entre los 20 y los 30 años, denominada adultez emergente. En esta etapa, el joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la infancia y la adolescencia pero está todavía lejos de asumir las responsabilidades adultas y continúa implicado en las conductas de explotación y riesgo características de la adolescencia.

Como conclusión podemos afirmar que la adolescencia es una etapa de transición donde el sujeto se enfrenta a cambios que son breves y rápidos. Estas transformaciones se articulan en tres grandes áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios psicológicos y cambios en el desarrollo social.

A continuación analizaremos los cambios físicos, psicológicos y sociales que aparecen en la adolescencia:

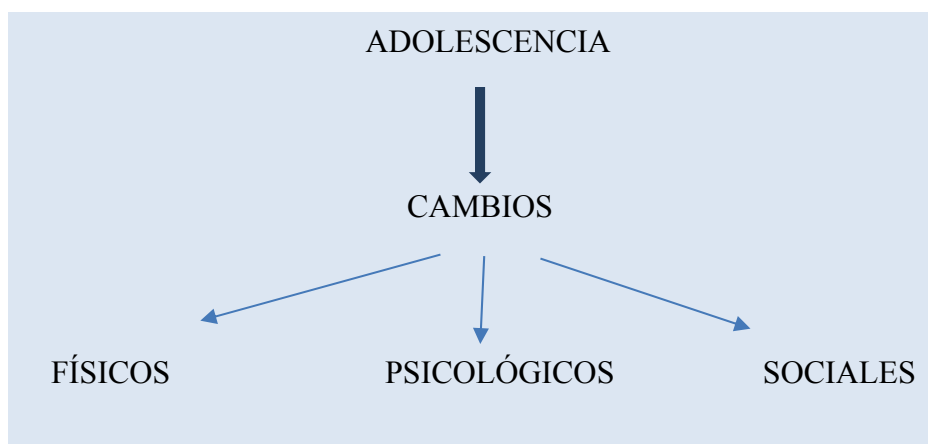


Figura N° 12. Los cambios en la adolescencia. (Elaboración propia)

5.2.1 Cambios físicos.

Alsaker (1996) señala que las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de este período del desarrollo. Estos cambios físicos suelen suscitar un ajuste psicológico de la propia imagen corporal.

Buchanan & Becker (1992); Inoff Germanain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler & Chrousos (1988); Urdí & Talbert (1988), inciden en que la madurez en la pubertad comienza con una serie de cambios morfológicos, como la maduración física, y hormonales, estos últimos asociados a una mayor activación y excitabilidad que puede acabar teniendo distintas consecuencias emocionales y conductuales indeseadas, tales como la agresividad y el conflicto social.

Según Alsaker (1996), el desarrollo del adolescente en la pubertad no sólo consiste en una adaptación a las nuevas características derivadas de los cambios fisiológicos, sino que también supone la adaptación a un ambiente social cambiante, así como la integración de reacciones y expectativas discordantes. Desde esta perspectiva, se han llevado a cabo diferentes investigaciones que analizan los efectos que los cambios madurativos tienen en las relaciones con los iguales y con la familia, en la configuración de la propia imagen corporal y en el desarrollo de distintos problemas de conducta.

5.2.2. Cambios psicológicos.

El crecimiento del cuerpo y la maduración de las características sexuales secundarias no son los únicos cambios que marcan el período de la adolescencia. El conjunto de la actividad mental del adolescente, según Alsaker (1996); también sufre una reestructuración, se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, al tiempo que se estructura un sistema de valores propio, se explora la identidad y se diversifican las valoraciones de uno mismo.

Coleman & Hendry (1999), señalan que el desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas de maduración menos patentes para los observadores. No hay signos externos para evidenciar lo que está sucediendo, como ocurre con el desarrollo físico. Sin embargo, en esta esfera se están produciendo cambios constantemente. Además, las alteraciones en la función intelectual tienen implicaciones para diversos comportamientos y actitudes. Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten desarrollar al joven una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y, finalmente, subyacen a la capacidad del individuo para asumir papeles adultos en la sociedad.

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget (1972), concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio realizando adaptaciones intelectuales. A lo largo del desarrollo el pensamiento se estructura en una serie de estadios; desde el nacimiento hasta los 2 años (denominado Período Sensorio-motriz), de dos a siete años (denominado Período Preoperatorio), de siete a doce años (conocido como Período Operatorio Concreto) y, finalmente, el período evolutivo que se produce de los doce años en adelante (conocido como Período Operatorio Formal).

Piaget (1972) concibe la adolescencia como la última etapa en la construcción de las operaciones formales. Esto implica que el adolescente es capaz de razonar mediante el pensamiento hipotético- deductivo.

Sin embargo, distintos autores han señalado que el dominio del pensamiento hipotético deductivo que corresponde al final del desarrollo del pensamiento formal, no es alcanzado por el conjunto de los adolescentes y ni siquiera por la totalidad de los adultos. Según Cloutier (1996), numerosos jóvenes que han alcanzado un nivel elevado en el razonamiento formal todavía afrontan situaciones nuevas de forma intuitiva, y progresan lentamente hacia una organización más sistemática del pensamiento.

El razonamiento moral se refiere al conjunto de criterios utilizados por una persona, con objeto de poder valorar y emitir juicios respecto al comportamiento, considerando la acción humana como justa o injusta (buena o mala) en función de las consideraciones y argumentos razonados. Tanto el razonamiento moral, como la cognición social, se relacionan con el desarrollo cognitivo del adolescente, ya que implican la comprensión de la conducta de los otros.

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral, destacan los modelos de dos influyentes autores: Piaget, interesado principalmente en el desarrollo del juicio moral en la infancia, y Kohlberg, centrado en este desarrollo moral a lo largo de la adolescencia y la edad adulta. Ambos modelos mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral.

Distintos estudios longitudinales han mostrado que existe una secuencialidad con tendencia ascendente en el desarrollo moral de la persona. Walter y Taylor (1991) observaron los cambios en las fases teóricas de Kohlberg en los niños, adolescentes y adultos, durante un período de dos años, y concluyeron que, el 70% de los sujetos estudiados, habían seguido pautas de desarrollo acordes con la secuencia esperada.

Por otra parte, nos vemos obligados a destacar que, el ambiente social en el que se desenvuelven habitualmente los adolescentes, influye en gran medida, en su desarrollo moral; en este sentido, Walter, Hennig y Krettenauer (2000), señalan que la calidad de las relaciones de los jóvenes, tanto con sus progenitores, como con sus amigos, así como el razonamiento moral de ambos grupos, se constituyen en los mejores predictores del desarrollo moral de los adolescentes.

Coleman & Hendry (1999), concluyen diciendo que la comprensión del pensamiento y del razonamiento durante los años adolescentes, puede tener aplicaciones en la práctica en muchos y muy variados aspectos. Con demasiada frecuencia, los profesionales se preocupan por la conducta de los jóvenes, ignorando algunas de las manifestaciones menos obvias del desarrollo. Los cambios en el pensamiento y el razonamiento son un buen ejemplo de esto. Es importante tener en cuenta alguna de las limitaciones en las destrezas de pensamiento del adolescente de pocos años y, de igual manera, reconocer cómo estas destrezas pueden aumentar con la edad, permitiendo a los adolescentes más mayores, desarrollar diversas capacidades nuevas.

Coleman & Hendry (1999), señalan que la adolescencia se concibe, por lo que se refiere al autoconcepto, como una época de cambio y de consolidación. Hay varias razones, primero por los importantes cambios físicos, que traen consigo una alteración en la imagen del cuerpo y del modo, en el sentido del yo; en segundo lugar, el crecimiento intelectual hace posible un autoconcepto más complejo y perfeccionado, en tercer lugar, el crecimiento intelectual durante la adolescencia, hace posible el desarrollo de un autoconcepto, entendido como resultado de la independencia emocional creciente y el planteamiento de decisiones fundamentales, relacionadas con la ocupación, los valores, el comportamiento sexual, las elecciones de amigos y, por último, parece probable que la naturaleza transicional del período adolescente y, en particular, los cambios de rol experimentados en esta época, estén asociados con algunas modificaciones del autoconcepto.

Cloutier (1996) afirma que los adolescentes desean saber quiénes son y cómo se definen en las distintas áreas de su vida. Los adolescentes se implican en la definición de su identidad y de la imagen de sí mismos. Esto no quiere decir que el proceso de construcción del mundo personal se revele únicamente en la adolescencia, sino que en dicho período vital específico, se acelera y se hace más patente. El acceso a la autonomía personal exige, según Cloutier (1996) que el adolescente sepa lo que es y lo que no es, ya que ser autónomo supone poder situarse en el mundo como una persona distinta, con sus características y preferencias propias.

Con respecto a los constructos de autoconcepto y autoestima, Markus y Turf (1987), han presentado una gran trascendencia en la explicación del comportamiento humano. Dichos autores consideran que, el autoconcepto surge en el ámbito de las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros reaccionan ante el sujeto. A través de este proceso, la persona es capaz de predecir el comportamiento de los otros, al tiempo que va internalizando las características de la sociedad a la que pertenece, lo que facilita la evaluación de su propia conducta y características personales. En este sentido, la perspectiva interaccionista proporciona una importante base teórica para explicar cómo la familia y, en general, todos los agentes implicados en el proceso de socialización, conforman el autoconcepto del adolescente.

La adolescencia, entendida como la expresan Coleman & Hendry (1999), consiste en una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta de los padres y otras influencias formativas. Sin este proceso hacia la individualidad, el joven puede experimentar despersonalización. El adolescente puede alcanzar la libertad relativa para escapar del comportamiento que está gobernado por reglas, por medio de variaciones de estilo del rol y la estructura de roles, y a través de la selección de contextos sociales y ambientales alternativos, en los que desarrollarse fuera del hogar.

Coleman & Hendry (1999) afirman que, en el desarrollo del proceso de socialización, diversos adultos con los que los jóvenes interactúan, se erigen como modelos relevantes de rol y agentes sociales, pero también son importantes las funciones del yo, la competencia percibida y la identidad coherente. El joven se compromete en un proceso en el que la clave para la maduración psicológica, consiste en dar sentido al mundo social y encontrar en él un lugar confortable.

5.2.3. Cambios sociales

Garaigordobil (2001), psicóloga experta en intervención con adolescentes, señala que las interacciones sociales competentes son necesarias para el ajuste y funcionamiento exitoso en la sociedad. Los diversos eventos del desarrollo y los cambios sociales que se producen en la adolescencia, hacen que esta etapa sea especialmente relevante para el establecimiento y el mantenimiento de la competencia social.

Por otra parte, Garaigordobil (2001) afirma que el tratamiento socio-cognitivo para reducir conductas de ira y agresividad en adolescentes con desordenes de conducta, se mostró eficaz para reducir la agresividad en el aula.

En el mismo sentido, Garaigordobil (2001), expone que la intervención administrada por Conte (1995), intervención que perseguía la finalidad de estimular habilidades sociales en preadolescentes con problemas de aprendizaje, mejoró las dificultades sociales de los sujetos, apoyando con estos resultados el interés de las intervenciones sociales en el aula.

En esta dirección, distintos investigadores han evaluado la eficacia de intervenciones educativas que estimulan el desarrollo socio-afectivo, confirmando una mejora significativa en las habilidades sociales autopercebidas (Trianes, 1994) y desarrollando una línea de intervención psicoeducativa con esta finalidad (Muñoz, Trianes y Jiménez, 1996).

Alsinet (1997) diseña y evalúa un programa psicosocial para mejorar las habilidades sociales de adolescentes, constatando un incremento de las respuestas asertivas de los adolescentes.

Wentzel & Erdley (1993) examinan las relaciones entre estrategias cognitivas para hacer amigos, conducta prosocial y antisocial, aceptación entre iguales en grupos escolares durante la temprana adolescencia, encontrando relaciones significativas entre las variables.

Ramos (2013) señala que la adolescencia se caracteriza por los importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del sujeto. El reconocimiento de la propia individualidad va acompañado del reconocimiento de la individualidad de los otros y de las diferencias entre unos y otros. Así, del mismo modo que el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo se va fundamentando en características cada vez más abstractas y a los atributos físicos se van añadiendo otros relativos a lo psicológico, se observa un proceso semejante en la consideración que el adolescente tiene de sus relaciones sociales.

Desde un punto de vista estructural, en la red social de los adolescente se pueden diferenciar a su vez cuatro subredes relacionadas entre si: la familia (padres, padres y hermanos), los iguales (amigos y pareja), la familia extensa (abuelos, tíos, primos...) y otros adultos significativos (profesores, vecinos...).

En este apartado hemos analizado los principales aspectos de la adolescencia. Comenzamos analizando el concepto de adolescencia, concepto que se construye socialmente a partir del siglo XX, dentro de una sociedad occidental. En los últimos años, el periodo cronológico habitual, necesario para desarrollar el paso progresivo de la infancia a la edad adulta se ha ampliado considerablemente, debido a distintos cambios acaecidos, tales como los sucedidos en los ámbitos social, educativo y laboral. Sin embargo, en todas las sociedades, los cambios físicos asociados a la pubertad, sí son constantes. En efecto, y pese a que actualmente la perspectiva del desarrollo apunta a un proceso en el que los cambios tienen lugar a lo largo de toda la vida, lo que distingue a la adolescencia de otros períodos de la vida de una persona es, precisamente, el número e intensidad de los cambios físicos, psicológicos y sociales que acontecen en esta etapa.

5.3. Acoso y violencia escolar: un problema de alcance mundial

En los últimos años, grande ha sido el interés y la preocupación manifiesta, por los distintos responsables de diferentes estados europeos, respecto a la constatación de distintos grados de acoso y violencia en las aulas, ante tal evidencia, la Confederación Europea de Sindicatos Independientes (CESI), presenta un informe sobre la situación de conflictos de convivencia, producidos en los distintos centros escolares del territorio español.

En el citado informe, tal como expone Barrí (2006) se ha dado a conocer (en el III Foro Europeo de Educación celebrado en junio del 2005 en Barcelona) una situación que preocupa a todos los países miembros de la Comunidad Europea. La celebración del Foro supuso un intercambio de información y de experiencias con otros países europeos, sobre el problema de convivencia en las aulas y, tal fue el interés suscitado por el tema, que se propuso programar para marzo de 2006, la presentación de dos informes sobre violencia y convivencia escolar.

Tal como señala el propio Barri (2006), tras la presentación de los informes, los diferentes miembros de la Comisión hicieron una descripción de la situación en diversos países de la Unión europea, destacando las intervenciones de los representantes de Francia, Alemania y Portugal, que asumían lo que se argumentó desde España y que reconocían que existe una conflictividad social con los jóvenes en esos países y que ello se traslada a la escuela, y que a la vez los padres son demasiado tolerantes con sus hijos y excesivamente exigentes con los docentes.

5.3.1. Fracaso escolar-fracaso social en el ámbito europeo

Desde la pasada década de los noventa y, circunscrito a la mayor parte de países que conforman el marco institucional europeo, se ha suscitado una cierta sensibilidad de apoyo al trabajo docente e investigador, en el ámbito referido al intento de mejora de la vida social en la escuela, destacando el aspecto fundamental que concierne a la prevención de la violencia.

Blaya y Ortega (2006) señalan que, la Comisión Europea comenzó a promover seminarios, conferencias y proyectos, por medio de los cuales se permitiría ir avanzando en la prevención de la violencia en la escuela y en la intervención educativa destinada a la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

En este contexto nació el Observatorio Europeo de La Violencia Escolar, fundado en 1998 por el equipo de investigación dirigido por el profesor Eric Debarbieux y la doctora Catherine Blaya. El cual difundiría los resultados de las investigaciones pertinentes, beneficiándose de la comparación científica internacional y, asegurando que el discurso sobre la violencia en las escuelas, se ajustara a las investigaciones científicas.

Otra medida adoptada por el citado Observatorio, consistió en la creación de la revista virtual Internacional Journal of Violence and School, cuyo objetivo consiste en publicar artículos de un nivel científico muy elaborado, buscando promover el progreso en el conocimiento de la violencia en el seno escolar.

No obstante, si se realiza un recorrido comparativo por la actuación y posicionamiento de distintos países europeos, encontramos que, países como Suiza, Alemania, Francia, Bélgica, Holanda, Italia o Portugal, han tardado más en incorporar el término de acoso escolar, siendo solo a partir de mediados de los noventa cuando empiezan a realizarse estudios y proyectos de actuación más o menos extensos, dependiendo de las naciones.

Los mismos, Blaya y Debarbieux (2006), informaban que el 70% de los centros escolares franceses habían sufrido problemas de violencia escolar y que en el año 2000, al menos medio millón de estudiantes se habían visto implicados en incidentes de tal naturaleza.

Por otra parte, tal como podemos encontrar en Zabalza (2002), tras una serie de estudios realizados en Noruega y Suecia, Olweus (1994) señala que, “aproximadamente el 9% de los niños entre 8 y 16 años, sufrieron actos de violencia; el 7% aceptaba haber violentado a otros algunas o muchas veces” (p.151).

En el mismo trabajo anteriormente mencionado, Zabalza (2002), podemos encontrar más estadísticas similares, como las que expresan:

En Inglaterra, Glover, Gough, Jhonson y Cartwright (2000) exploraron las conductas violenta en 25 escuelas secundarias de la región de Staffordshire. Según sus datos el 75% de los alumnos han experimentado cada año situaciones de bullying aunque los abusos más graves y repetidos se concentran (como autores o víctimas) en el 7% de los alumnos (p.152).

Además, Barri (2006) señala que en Francia existe una problemática que tiene en muchas ocasiones un origen social que provoca un distanciamiento entre las diferentes capas del tejido social francés, en ocasiones ligado a la presencia de guetos de emigrantes que han quedado fuera de políticas sociales efectivas, para su integración y generación de expectativas de empleo y promoción social; otras veces, tiene su origen incluso en medidas sociales que han sido en exceso sobreprotectoras y han permitido que ciertas personas hayan aceptado sobrevivir mediante subvenciones que les cubren los mínimos para su subsistencia y que no han aprendido a esforzarse ni han manifestado nunca interés por su superación personal. Es muy difícil reeducar esos hábitos que acabo de citar y nada se opone a suponer que estas personas no serán capaces de transmitir a sus hijos valores convergentes con las normas socialmente aceptadas.

Fruto de esta realidad social francesa, el sistema educativo de ese país se resiente y se ve afectado por problemáticas que, mejor de compensarse, pueden generar una conflictividad social de la cual han sido exponentes las acciones protagonizadas recientemente por algunos grupos de jóvenes y que degeneraron en actos de gran violencia.

En lo que concierne al caso de España, ésta se incorpora a la corriente de estudio sobre el acoso en los años noventa, destacando la línea de investigación del equipo de Ortega y Mora-Merchán que, desde la Universidad de Sevilla, comenzaron los primeros estudios epidemiológicos de maltrato escolar en torno a 1990 y 1992. Posteriormente, orientaron sus trabajos hacia la intervención y la prevención, actividades que se han plasmado en dos programas diferentes aplicados en algunos centros andaluces. El primero, denominado proyecto Sevilla Anti-violencia (SAVE) se concretó entre 1995 y 1998. A continuación, se gestó el Proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar (ANDAVE), que fue implementado, entre 1997 y 1998, a partir del instrumento de detección del acoso diseñado por los propios autores- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales-, que explora las siguientes áreas:

1. Autopercepción de la convivencia escolar
2. Autopercepción como víctima de otros/as
3. Autopercepción del abuso hacia compañeros/as (Reyzábal y Sanz, 2014:202)

Profundizando en la temática que concierne al tema del fracaso escolar en las aulas españolas, podemos hacernos eco con la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) promotora del informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) de los principales resultados más recientes de que disponemos, mediante la fuente del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España (2014), para las pruebas realizadas el pasado mayo de 2012 en nuestro ámbito estatal, analizadas en el ejercicio de 2014, donde se dan a conocer unos datos preocupantes, en cuanto a la situación que se da en nuestro país, en relación al fracaso escolar y los conocimientos adquiridos por el alumnado.

Así el Informe PISA (concerniente a las pruebas realizadas en España el pasado mayo de 2012 por los alumnos de 15 años de edad, pertenecientes a 181 institutos nacionales, seleccionados de manera aleatoria de un conjunto de localidades españolas, representativas de todas las comunidades autónomas de España) arroja, como principales resultados comparativos en relación al resto de alumnos (85.000 en total) pertenecientes a alguno de los 44 países europeos participantes en las citadas pruebas, los siguientes:

- 1º) El rendimiento medio de los alumnos españoles en Resolución de problemas en PISA 2012 es de 477 puntos, significativamente por debajo de la media de la OCDE (500 puntos). La puntuación media obtenida por España se corresponde con el nivel 2 de competencias de los 6 establecidos en PISA, el porcentaje de alumnos rezagados en la competencia de resolución de problemas en nuestro país se sitúa en el 28,5%, mientras que tan sólo el 7,8% logra estar entre los alumnos excelentes.
- 2º) Los resultados obtenidos por los estudiantes españoles de 15 años en las pruebas digitales de Matemáticas (475 puntos) y en Lectura (466) son significativamente inferiores a los del promedio de la OCDE en estas modalidades. La puntuación de España en las pruebas de Matemáticas por ordenador (475) y, sobre todo, Lectura por ordenador (466) son también más bajas que las que alcanza nuestro país en estas mismas competencias en papel (484 y 488, respectivamente).
- 3º) Casi el 25% de los alumnos españoles que hicieron la prueba digital en Matemáticas, se encuentran en los niveles más bajos; mientras que, sólo el 4,5% de los alumnos, están en los niveles más altos.
- 4º) El 26% de los alumnos españoles que hicieron la prueba digital en Lectura se encuentran en los niveles más bajos; mientras que, sólo el 3,7% de los alumnos están en los niveles más altos.

- 5º) Los alumnos españoles obtienen mejores resultados en Matemáticas por ordenador que las alumnas, mientras que las segundas alcanzan un mayor rendimiento en Lectura por ordenador. En resolución de problemas no hay diferencias significativas por género en España, aunque en la OCDE hay una ligera ventaja para los alumnos. Es interesante observar que en estas tres competencias digitales, hay una mayor proporción de alumnos en los niveles excelentes pero también en los niveles rezagados. Por el contrario, las alumnas están más concentradas alrededor del rendimiento promedio en España. La baja proporción de chicas en los niveles más altos de rendimiento, compensada con una limitada presencia también en los niveles rezagados, puede limitar sus oportunidades de acceso a posiciones de liderazgo.
- 6º) La situación de España indica un alto nivel de heterogeneidad: la proporción de puntuaciones bajas es sensiblemente superior a la de puntuaciones altas.
- 7º) El nivel socio-económico de la madre y el padre de un alumno, influye en su rendimiento en la resolución de problemas. En concreto, el nivel socio-económico de los padres explica un 7,9% de las diferencias entre alumnos buenos, intermedios y rezagados. En todo caso, el nivel socioeconómico es menos importante en la competencia de resolución de problemas que en la de matemáticas en papel, en donde este factor explica un 15,7% de las diferencias entre alumnos buenos, intermedios y rezagados.
- 8º) Según los resultados que se desprenden de este estudio, los hijos de padres con un alto nivel educativo, rinden por debajo de lo esperado en España, de ahí la baja puntuación de nuestro país.
- 9º) La condición de inmigrante afecta a los resultados en resolución de problemas. En el contexto general de la OCDE, los alumnos inmigrantes obtienen un rendimiento inferior en 36 puntos con respecto a los nativos. En España, la diferencia es de 39 puntos.⁶

⁶ Informe Pisa 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Así, tal como nos indica Barri (2006), ante estas cifras debemos plantearnos la búsqueda de soluciones que permitan mejorar el rendimiento de nuestros alumnos, tanto en el aspecto de los conocimientos adquiridos como en lo referente a la capacidad de utilizarlos, es decir, tanto en lo que se refiere a los contenidos, como a los procedimientos que harán que aquellos sean operativos y utilizables en situaciones diferentes de las que dieron lugar al proceso de aprendizaje.

Por su parte, De Haro y Lorenzo (2013), refiriéndose a las distintas actuaciones que, a nivel institucional, se han desarrollado y puesto en marcha en el territorio nacional, señalan que:

En este contexto, la preocupación por cuestiones relacionadas con la seguridad de los menores ha impulsado la puesta en marcha de diversas iniciativas en este ámbito a cargo del Gobierno de España, en colaboración con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Así, con el acuerdo de los sindicatos de la enseñanza, las organizaciones de los centros educativos y las asociaciones de padres y madres de alumnos, el Gobierno español se aprobó en marzo del 2006 el “Plan para la Mejora de la Convivencia Escolar” con la finalidad de fomentar hábitos y conductas que promovieran la concordia en estos entornos (p. 83).

En España se ha puesto en marcha un “Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar a nivel estatal, suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio del Interior, el pasado 18 de diciembre de 2006 y, realizado por la Policía Nacional.

Dicho Plan pretendía fortalecer la cooperación policial con las autoridades educativas, en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar, reforzando el conocimiento y la confianza en los Cuerpos policiales.

La eficacia puesta de manifiesto en la ejecución del Plan Director durante sus dos primeros años de vigencia, unida a la demanda de las actuaciones puestas a disposición de la comunidad educativa, así como las recomendaciones del Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana, motivaron su renovación por medio de las instrucciones 9/2009 y 9/2011, que prorrogaron su vigencia, por periodos bianuales, hasta la finalización del año escolar 2012-2013.

Al mismo tiempo, desde el año 2011 y, junto al Plan Director, en el ámbito escolar se aplica el “Plan Integral de Prevención y Respuesta al Consumo y Tráfico Minorista de Drogas, en los Centros Educativos y sus Entornos” con el objetivo de intentar ofrecer una respuesta integral a la problemática de las drogas en el entorno escolar.

Con ocasión de la renovación de la vigencia del Plan Director, a finales del curso académico 2012-2013, se acaban integrando ambos planes, con los siguientes objetivos citados por De Haro y Lorenzo (2013):

- Responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de los niños y jóvenes en la escuela y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar.
- Impulsar el desarrollo de actividades, charlas y conferencias en los centros escolares dirigidas a los alumnos e impartidas por expertos policiales.
- Mejorar la vigilancia policial en las inmediaciones de los centros escolares.
- Impulsar el establecimiento de mecanismos estables de colaboración entre los expertos policiales y las autoridades docentes, comunidad educativa, asociaciones de padres y madres de alumnos y otras organizaciones (p. 83-84).

Los principios del Plan Director son: confianza en la educación y la prevención, la plena colaboración y coordinación con la comunidad educativa, la total voluntariedad, la flexibilidad y el carácter integral.

En este sentido, Del Haro y Lorenzo (2013), refieren que, El Plan Director (el cual se desenvuelve en los propios centros educativos), incorpora acciones como:

- Conferencias y actividades en los centros escolares dirigidas a los alumnos. Se trata de impulsar la realización de charlas, visitas y actividades en centros escolares, dirigidas a los menores y jóvenes e impartidas por miembros de los Cuerpos de seguridad. Estas actividades presentan como temáticas principales: el acoso escolar, las drogas y el alcohol, las bandas violentas, el racismo y la intolerancia, la violencia sobre la mujer y la discriminación, así como los riesgos asociados a las nuevas tecnologías y al uso de redes sociales.

- Mecanismos de comunicación y colaboración con la comunidad educativa. El objetivo fundamental de esta línea de actuación consiste en facilitar a los directivos, al personal docente y las Asociaciones de Padres de Alumnos de los centros que participen en el programa mecanismos de comunicación y colaboración con los expertos policiales en materia de menores y de jóvenes. La finalidad es ofrecerles la posibilidad de concertar reuniones con los expertos para que puedan facilitarles asistencia técnica y apoyo en:
 - ❖ Información general sobre los problemas de seguridad que implican mayor riesgo para los menores y jóvenes.
 - ❖ Mecanismos de prevención que pueden desarrollarse por la comunidad educativa para evitar estos problemas en el ámbito escolar y mejorar la seguridad de los centros.
 - ❖ Detección y solución de episodios problemáticos concretos que se planteen en el centro escolar.
 - ❖ Asistencia individualizada a padres de menores en situación de riesgo, bien como víctimas o autores de comportamientos violentos en el centro escolar o en los ámbitos en los que se desarrolla su personalidad.
- Incremento de la presencia policial en los centros educativos y sus entornos.
- Otras actuaciones dirigidas a los alumnos. El objetivo de esta línea de acción es impulsar la realización de otras actividades, de carácter complementario, dirigidas a los menores y jóvenes. Estas actividades se promoverán por la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil, con participación de miembros de los Cuerpos de seguridad, como exhibiciones y demostraciones policiales, jornadas de puertas abiertas en las dependencias policiales, convocatorias de concursos (dibujos, redacciones, etc.) (p. 84-85).

Por otra parte, la necesidad de establecer criterios pedagógicos comunes por parte de los funcionarios que han de ejecutar las diferentes líneas de actuación, llevó a la elaboración de un documento base, documento que adoptó el nombre de Guía Metodológica y de Contenidos, el cual consta de:

1. Guión para la presentación del Plan Director al equipo directivo y profesores de los centros escolares y a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

2. Cuestionario para la concreción para el alumnado de los aspectos problemáticos existentes en cada centro escolar.
3. Cuestionario para la elaboración por el alumnado de cada actividad desarrollada
4. Cuestionario para la evaluación por el equipo directivo y profesorado del conjunto de las actividades realizadas en cada centro.
5. Cuestionario de evaluación del funcionario que ejecuta cada actividad.
6. Texto de las charlas seleccionadas para los alumnos: acoso escolar, Bandas juveniles de carácter violento, drogadicción y Riesgos asociados a Internet y a las nuevas tecnologías y Violencia de Género.

Además, los autores previamente citados, De Haro y Lorenzo (2013) afirman que: “en el marco de la ejecución del Plan Director no han pasado inadvertidas las posibilidades de Internet y las Redes Sociales. La iniciativa “Contigo en Tuenti” ha servido de información institucional ofrecida por el gabinete de comunicación de las redes sociales españolas” (p. 86).

Respecto a la citada iniciativa, así como en referencia a las características de los usuarios que acuden a ella, podemos mencionar, en consonancia con lo expuesto por De Haro y Lorenzo (2013) que:

En su gran mayoría, los usuarios/amigos de la página son – según datos ofrecidos por los responsables de la iniciativa – jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años que acuden a la web principalmente para confirmar y refrendar sus informaciones/opiniones respecto de las drogas, el acoso escolar o el uso de las Redes Sociales. Aunque muy testimonialmente, existe también otro grupo de usuarios con un perfil totalmente diferente al anterior: el de los padres y los educadores que recurren a esta plataforma con fines pedagógicos con el objetivo de ampliar información sobre los citados temas (p. 89).

Finalmente, si acudimos a las conclusiones vertidas por las investigaciones realizadas por De Haro y Lorenzo (2013) podemos exponer que:

El estudio titulado “Menores y Redes Sociales”, recientemente publicado por los profesores de la Universidad de Navarra Xavier Bringué y Charo Sádaba para el Foro “Generaciones Interactivas” de Fundación Telefónica, revela que más de una tercera parte de los jóvenes internautas españoles entre 10 y 18 años administra un perfil en una red social y que un 35% tiene más de uno, lo que sitúa a este último grupo como usuarios avanzados de este tipo de herramientas de comunicación 2.0. De la lectura de este estudio se desprende que más del 70% de los menores internautas españoles son usuarios habituales de redes sociales.

Por este motivo, no es de extrañar que el “Plan Director para la Mejora de la Convivencia y la Seguridad Escolar” alentado por los Ministerios del Interior, de Educación y Ciencia e Igualdad del Gobierno de España en colaboración con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado para formar y sensibilizar a los jóvenes sobre la seguridad en Internet, el acoso, el ciberbullying, las drogas, la integración social o la violencia de género entre otros temas, se extienda también desde hace unos meses a través de la red social española Tuenti (p. 91-92).

5.3.2. Fracaso escolar-fracaso social a nivel internacional

Bronfenbrenner (1979) afirma que existe una gran cantidad de investigaciones empíricas a escala nacional e internacional, referidas al análisis de las distintas variables que intervienen sobre la conducta de la violencia en la escuela. La mayoría de estos estudios se han diseñado para describir el fenómeno de la violencia en las escuelas y su frecuencia, así como para investigar los factores que la propician. En muchos casos, la elección de las variables, depende de los conocimientos previos sobre la existencia que, en estos estudios, se cita en lo que concierne a la socialización socioeconómica.

En el mismo sentido, Barri (2006) afirma que los países del norte europeo, como Bélgica y Holanda entre otros, que constatan la aparición de procesos de acomodación por parte de determinados individuos y familias que, debido a una función a veces en exceso sobre protectora del estado, se habitúan a vivir de subvenciones, sin realizar ninguna clase de esfuerzo personal para conseguir estas prestaciones sociales y que por tanto acaban sin ilusión ni proyectos y se convierten en personas indefensas socialmente, con la consiguiente transmisión de estos valores negativos a sus descendientes, que a su vez protagonizan ya un buen número de situaciones conflictivas en determinadas escuelas e institutos de estos países.

Con objeto de dar a conocer distintos resultados empíricos obtenidos, Serrano (2006), se centró en tres regiones del mundo occidental: Estados Unidos, Escandinavia y Alemania. Regiones en las que se ha desarrollado un gran número de investigaciones sobre la violencia en las aulas, las cuales ponen de manifiesto la existencia de numerosas semejanzas, pero también de enormes diferencias, dependiendo de la cultura de cada uno de los países, debido a que, aunque se trate de tres regiones occidentales, el contexto social de sus sistemas escolares difiere considerablemente en los tres casos.

Así mismo, en el marco de la Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas, O'Moore (2007) señaló en referencia al caso del estado de Irlanda, la necesidad (a escala nacional) de programas de formación oficiales antes del servicio y durante el servicio para profesores, en las áreas de la intimidación y los tratos injustos y/o abusivos, puesto que la formación del profesorado es esencial para saber tratar estos casos de violencia, tanto en el ámbito específico de las aulas, como en el contexto escolar general. Los profesores, según esta autora, se constituyen en la principal clave para promover el cambio; ya que, si se puede sensibilizar al profesorado sobre los perjuicios de los comportamientos de la intimidación, el abuso y/o la violencia, las futuras generaciones de niños y padres será a su vez sensibilizada, puesto que "el niño de hoy, es el padre de mañana".

Por su parte Cowie (2007), en referencia al caso de Inglaterra, señaló la importancia de los apoyos por parte de los compañeros contra la intimidación en la escuela.

A su vez, Limper (2007), ha analizado la intimidación en Holanda, destacando que los padres tienen la preocupación de que el clima social en las escuelas sea seguro y que la intimidación sea erradicada. Destaca que este clima de seguridad beneficia a las escuelas, así como la necesidad de crear un protocolo de educación nacional contra la intimidación, con el objetivo de afrontar el problema mediante un esfuerzo cooperativo para contribuir a la felicidad, bienestar y perspectivas de futuro de los niños/as.

Reyzábal y Sanz (2014) señalan que los países escandinavos son los que cuentan con mayor tradición en el estudio sobre la dimensión del acoso escolar, la sensibilización institucional y social y la intervención efectiva sobre esta lacra del sistema educativo.

Como referencia temporal en lo concerniente al momento inicial en que se produce la eclosión de la investigación sobre el acoso acaecido entre escolares, citando a Albadalejo (2011) se puede adoptar la década de los setenta, con la aparición de tres publicaciones fundamentales: *Mobbing* Grippvald (1972), del médico sueco Heinemann, *Slip stopper vi mobbing* (1976) del sueco Anatol Pikas, creador de un reconocido método de intervención frente al maltrato escolar, y la más conocida, *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (traducida al castellano con el título de *Conductas de acoso entre escolares* en 1978 por Dan Olweus).

Actualmente, el protagonismo del acoso dentro del diseño de programas escolares preventivos, continúa siendo una realidad en estos países, así como el liderazgo de Olweus dentro de esta materia, ya que es el responsable del principal instrumento de evaluación existente, en relación al acoso escolar, el Cuestionario Olweus de Acoso (Olweus y Roland, 1983) y de un reciente artículo de opinión (2013), en el que ofrece interesantes reflexiones y algunos cuestionamientos metodológicos sobre los últimos estudios acerca de la cuestión, revisando, una vez más, las terribles repercusiones psicosociales de la misma.

Reyzábal y Sanz (2014) afirman que en el Reino Unido e Irlanda, desde finales de la década de los setenta, pero especialmente a partir de 1989 y, durante toda la década de los noventa, han proliferado las investigaciones epidemiológicas y los grupos de trabajo. En este sentido, en 1974, Lowenstein llevó a cabo un estudio publicado en 1977 con el título *Who is the bully?*, sobre una muestra de caso 6.000 escolares de Infantil, Primaria y Secundaria, que pretendía identificar a los agresores y sus principales características de personalidad, cognitivas y sociofamiliares. Posteriormente se inició el destacado proyecto impulsado por la Fundación Gulbekian, desde 1989, con el nombre de Proyecto Sheffield, que dirigió Peter K. Smith y que ha dado lugar a fructíferas series de publicaciones, con el objeto de conocer mejor, diversos aspectos del fenómeno, así como facilitar el diseño de distintas estrategias para el abordaje del mismo. Existe una detallada revisión de tal proyecto, hecha por su mismo responsable, en la revista *Cuadernos de Pedagogía* (Smith, 1998), que destaca como principal fruto de ese prolongado trabajo de investigación-acción, la gestación de un paquete de medidas de orientación para el alumnado: *Don't suffer in silence* (1994), editado por el Departamento británico.

5.3.2.1. Violencia escolar en Estados Unidos

Jiménez, A. (2007) afirma que Estados Unidos presenta una amplia tradición en el estudio del bullying encontrando en todos ellos una prevalencia muy alta; ya sea a través de estudios ampñio, en los que se preguntaba sobre las experiencias de victimización fuera y dentro de la familia (Finkelhor, Asdigian y Dziuba-Leatherman, 1995), o programas de prevención de la violencia)Bosworth, y otros, 1996); ya sea en estudios específicos de bullying (Perry, Kusel y Perry, 1988). Lo más preocupante era que las cifras de aquel momento estaban aumentando según Bathsche y Knoll (1994) y que aquellos estudiantes que siguen algún tipo de programa especial presentaban niveles más altos de bullying (Mora-Merchán, 1997; Ortega el al.. 2000). El informe “Indicators of School Crime and Safety” del National Center for Education Statistics (2006) indica que al contrario, en las escuelas primarias y secundarias de este país los actos violentos se estaban reduciendo.

Para el contexto estadounidense, Serrano (2006) destacó un dato preocupante: las altas tasas de delitos que ponen en peligro la vida de otros, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos occidentales.

Si tenemos en cuenta este hecho, sorprende comprobar que la violencia entre los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela, no se consideró un problema importante hasta finales de los cincuenta. En 1956, una encuesta nacional realizada al profesorado reveló que menos del 1% de los alumnos eran conflictivos (Goldstein y Conoley, 1997). Sin embargo, desde la década de los 60 hasta la actualidad, la violencia ha aumentado de forma muy rápida en las escuelas estadounidenses.

En un estudio encargado por el gobierno de Estados Unidos, Bayh (1975) señaló que, lo que más aumentó fue el número de peleas, seguido de un aumento de robos, del vandalismo, del consumo de drogas y alcohol y de la tenencia de armas. Otros estudios llevados a cabo durante los años setenta también mostraron esta tendencia (Goldstein y Conoley, 1997). Desde principios de los 90, el fenómeno de la violencia en la escuela ha sido objetivo de tal cobertura mediática que ha originado una gran alarma social. Durante este periodo, la violencia cometida por los escolares comenzó a ser considerada como el mayor problema con el que se enfrentaban las escuelas estadounidenses (Serrano, 2006).

Para dar respuesta al creciente interés social suscitado, Coben (1994) señala que el gobierno estadounidense insta a varios departamentos, por primera vez en los 70 y en varias ocasiones durante los años 90, a recoger datos estadísticos precisos sobre la extensión y la naturaleza de la violencia entre los adolescentes, tanto en la sociedad como en la escuela, y a que desarrollaran programas de prevención e intervención a partir de ellos (Serrano, 2006).

Kauffmann et al. (1999), durante los años 80 y 90 emprendieron investigaciones sobre las diversas manifestaciones y frecuencia de la violencia en las escuelas. La proporción de jóvenes implicados en peleas durante un curso escolar fue alrededor del 15% en 1997, observándose diferencias significativas por edad y sexo: el doble de varones que de mujeres. Los delitos más frecuentes fueron el robo y los daños a las propiedades. Cerca del 30% de los estudiantes informaron ser víctimas de robos o de daños a sus propiedades (Serrano, 2006).

Según Serrano (2006), una fuente de información particularmente rica, en lo que se refiere a la violencia en la escuela, resulta ser, el Informe Anual sobre Seguridad en la Escuela, que aparece cada año desde 1998 y resume los datos sobre seguridad y violencia escolar recogidos de un gran número de estudios e informes. Sobre los datos de este informe, los departamentos del gobierno estimaron que, la frecuencia real de los actos de violencia en las escuelas estadounidenses, era mucho más baja de lo que la media de los informes indicaba. Según este enfoque, la gran mayoría de las escuelas estadounidenses son lugares seguros, en los que los alumnos y profesores pueden aprender y trabajar en paz. Un dato sorprendente es que, desde 1993, la frecuencia general de la violencia escolar entre los jóvenes ha disminuido.

Devine (2000) informó que, alrededor de 3000 niños y adolescentes morían por disparo en Estados Unidos y, de dicha cifra, alrededor del 50% de ellos moría en las escuelas. Esta tasa de muerte, resulta ser alrededor de seis veces superior, a la media de los países industrializados comparables a Estados Unidos.

Serrano (2006) afirma que la explosión de la violencia que conmovió la opinión estadounidense en abril de 1999 fue consecuencia de la libertad de acceso a las armas de fuego. Devine (2000) concluye en que la violencia en las escuelas y entre los jóvenes no es ya un fenómeno típico de áreas metropolitanas empobrecidas sino que, desde hace tiempo, se ha extendido por áreas residenciales más ricas, habitadas por las clases medias. Al mismo tiempo, un número cada vez mayor de escuelas está aumentando la vigilancia, con el uso de detectores de metal con el fin de incrementar la seguridad.

Serrano (2006) indica una serie de factores de riesgo y de protección, considerados como los más importantes, entre los que, en distintas investigaciones desarrolladas, se han identificado:

- A) Rasgos de personalidad: inclinaciones antisociales, impulsividad, historia individual de la conducta agresiva, falta de empatía y bajo umbral de frustración. Los principales factores de protección identificados son: el temperamento positivo y las habilidades sociales.

- B) Factores familiares: pobreza familiar, lazos emocionales débiles respecto a los padres, experiencia de violencia en el hogar, alto consumo de televisión. Los progenitores que proporcionan apoyo social y emocional se consideran como un factor de protección.

- C) Factores escolares: como el fracaso escolar, la falta de interés en la escuela y el clima escolar desfavorable, mientras que, sus opuestos (éxito académico, clima escolar favorable...) son factores de protección

- D) Factores sociales. Pobreza de la zona, la existencia de clanes y de pandillas en el vecindario, las altas tasas de crimen y la disponibilidad de drogas y armas. Por el contrario, los valores positivos en la comunidad y la implicación en las actividades comunitarias son factores de protección.

En Estados Unidos, Serrano (2006) afirma que, existen peculiaridades específicas asociadas a los rasgos de vida de los jóvenes de grupos étnicos concretos como, las que se pueden observar en las áreas de residencia habitadas básicamente por ciudadanos de color “negros”, en las que es mucho más frecuente la pobreza y la desestructuración familiar, en comparación con las áreas de raza “blanca”. Asimismo, las investigaciones indican que los jóvenes de raza negra tienen mucha más probabilidad de implicarse en actos de violencia en las escuelas, que los jóvenes de raza blanca o los jóvenes hispanos (Brener y otros, 1999). Este hecho está vinculado con el descubrimiento de que la violencia en el vecindario, resulta ser un fuerte factor predictivo de la violencia escolar (Gottfredson y Gottfredson, 1985). No obstante, los estudios existentes indican que, vivir en vecindarios con condiciones socioeconómicas de pobreza, tiene una vinculación más fuerte con la violencia escolar que el simple hecho de ser miembro de un grupo étnico. Por tanto, la raza o la etnia, independientemente de la situación socioeconómica, no se constituyen como factores de riesgo de la violencia (Kingery, Biofora y Zimmerman, 1996; Hamburg, 1998). Así, mientras el conjunto de las investigaciones parece indicar que la frecuencia de la violencia en las escuela está vinculada estrechamente con la deprivación social (Aderson, 1998), Devine (2000) concluye, fijándose en las recientes masacres escolares, que la violencia en las escuelas es, en este momento, un fenómeno que está extendiéndose rápidamente entre la clase media de raza blanca.

Finalmente, incluyendo los datos más recientes en referencia al contexto estadounidense, citamos la Encuesta Nacional de Victimización escolar para el 2009, elaborada por el Centro Nacional de Estadísticas en Educación de EE.UU. el pasado 2011, en la que a modo de síntesis se señala que las autoridades escolares estadounidenses tienen problemas para encontrar medidas adecuadas de frenar las manifestaciones violentas de agresión física derivadas de la conducta del bullying, a las que además y para empeorar la situación, recientemente se viene añadiendo, todas las conductas de hostigamiento y maltrato acaecidas en el novedoso contexto del ciberacoso, motivado por el uso masivo de los dispositivos electrónicos, soportados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para apoyar las anteriores argumentaciones y, citando a DeVoe y Bauer (2011), seguidamente se ofrece un resumen de los principales resultados estadísticos, facilitados por el Departamento de Justicia de los EE.UU., recogidos en el referido informe:

- 1º) El 77% de los estudiantes estadounidenses dicen ser acosados mental, verbal o psicológicamente.
- 2º) El 15% de los estudiantes estadounidenses informó una a tres agresiones sufridas a lo largo del último mes.
- 3º) La mitad de los casos de bullying no son denunciados. Respecto a los referentes al ciberbullying (considerando aquellos que se producen a través de burlas por Internet) todavía lo son menos.
- 4º) 100.000 estudiantes fueron denunciados por llevar armas a la escuela. (Resultando que el 28% de éstos habían presenciado escenas de violencia en sus propios hogares).
- 5º) El 33% de los estudiantes de los años superiores de secundaria fueron agredidos o participaron de un acto de agresión a un compañero.
- 6º) 160.000 estudiantes faltan cada día de jornada escolar, por temor a ser acosados
- 7º) El 43% de estudiantes estadounidenses tiene miedo de ser atacado en el lavabo de las escuelas
- 8º) 282.000 estudiantes pertenecientes a formación secundaria, son atacados físicamente cada mes.

5.3.2.2. Violencia en las escuelas escandinavas

Como indica Serrano (2006), países como Suecia, Noruega y Finlandia, se han caracterizado por su tradición investigadora en el campo de la violencia escolar. Ya a finales de los 60 y a principios de los 70, Björkqvist y Osterman, (1999) y Olweus, (1999) señalan que la violencia fue considerada como un problema social. Además de implicar a padres y profesores, el tema atrajo la atención de los medios de comunicación. Como respuesta a este hecho, en 1983 el Ministerio de Educación lanzó una campaña a escala nacional para prevenir el acoso escolar en la escuela a partir del noveno grado (Olweus, 1999).

En Suecia se aprobó en 1994 la Ley de Educación orientada a la prevención de la violencia y el acoso escolar. Esta ley obligaba al personal académico a prevenir la violencia y a notificar cualquier incidente a las autoridades educativas (Olweus, 1999). Tanto en Suecia como en Noruega, Serrano (2006) afirma que, existe la figura del defensor del pueblo, a quien se informa de este tipo de problemas. También Finlandia tiene legislación para prevenir el acoso escolar.

Serrano (2006) señala que los primeros estudios académicos se realizaron en los setenta y han estado fuertemente influidos por el trabajo de Dan Olweus. La publicación de su libro *Hackkycklingae och översittare* (1973) ha sido considerada por Smith y Morita (1999) como el punto de partida de la investigación sistemática que se desarrolló posteriormente, mientras que Björkqvist y Osterman (1999) van todavía más lejos y lo describen como un “hito”.

Los estudios de Olweus llegan a la conclusión de que existe una forma de violencia específica entre los escolares: el acoso escolar. Este autor examina una amplia variedad de factores: la difusión y naturaleza del acoso escolar, la autopercepción, la autoestima y las condiciones familiares en las que los agresores y víctimas han crecido. Esta aproximación empírica parte de conceptos teóricos derivados fundamentalmente de la psicología del desarrollo y de la psicología de la agresión, pero, en el análisis de sus condiciones, se orienta más hacia la ecología social.

Serrano (2006) afirma que el acoso escolar no es un problema que afecte por igual a todas las edades, se puede decir que el porcentaje de víctimas disminuye progresivamente conforme aumenta la edad. Por el contrario, tal descenso no se produce entre los agresores, en particular entre los agresores varones (Olweus, 1999). Tanto entre los agresores como entre las víctimas el acoso escolar, el porcentaje de varones es superior al de mujeres (Olweus 1999; Kumpulainen et al, 1998). Respecto a la forma que asume el acoso escolar, Olweus (1999) & Osterman (1998) afirman que también existen diferencias entre los dos sexos: aunque las formas no físicas son más comunes en ambos sexos, los actos de acoso escolar físico son significativamente más comunes entre los varones.

Serrano (2006) recoge de una exhaustiva investigación llevada a cabo por Olweus, en la cual se mostró los cuatro tipos de factores que pueden afectar negativamente al desarrollo durante el crecimiento: la falta de implicación emocional por parte de los padres, el no establecimiento de límites para las figuras de referencia en los casos de conducta agresiva, las formas de disciplina basadas en la fuerza física y que el niño tenga un fuerte temperamento (Olweus, 1995). Contrariamente a la opinión general, ni el tamaño de la clase o escuela ni la competitividad en la obtención de mejores notas, se han mostrado como factores que ejerzan una influencia significativa (Olweus, 1999). Los agresores suelen presentar altos niveles de autoconfianza, y sus víctimas, por el contrario, suelen tener la autoestima baja (Olweus, 1999).

El análisis de Salmivalli et al (1996) proporciona una perspectiva más amplia sobre el acoso escolar. Su opinión consiste en que no sólo los acosadores y sus víctimas, sino también los demás compañeros de la clase pueden influir sobre el curso de los acontecimientos debido a sus acciones o a la ausencia de ellas. De acuerdo con esta teoría, el 87% de los escolares ha asumido uno de los diferentes roles que existen en el acoso escolar. Hay estudiantes que se alían con los agresores y se convierten en sus asistentes o secuaces. Hay otros que se alinean con las víctimas y tratan de defenderlas. Por último, están los testigos o “mirones”. Normalmente los estudiantes se hacen amigos de aquellos que piensan como ellos, mientras que las víctimas cuentan con círculos de amigos muy reducidos o, incluso, inexistentes.

5.3.2.3. Violencia en las escuelas alemanas

Siguiendo con las aportaciones de Serrano (2006), encontramos que en el caso de Alemania, la violencia escolar no fue considerada un tema de interés hasta principios de los 90; hasta ese momento no estaba presente ni en el debate público ni en las investigaciones en materia de ciencias de la educación. Durante los 70 y 80, en Alemania del Oeste aparecieron únicamente estudios aislados sobre “conductas desviadas” en la escuela (Brusten y Hurrelmann, 1973; Holtappels, 1987), problemas de disciplina (Cloer, 1982) o vandalismo (Kloxxhaus y Habermann-Morbey, 1986).

En cuanto a Alemania del Este, la conducta desviada entre los niños y los jóvenes fue un tema tabú por razones políticas, de modo que no se llevaron a cabo investigaciones (Eckfstein, 1996). A comienzos de la década de los 90 se produjo un cambio debido al ascenso de la ideología de extrema derecha, así como de la violencia xenófoba entre los jóvenes, cambio vinculado al proceso de reunificación de Alemania (Otto y Merten, 1993). Esto causó mucha alarma social y se convirtió en un tema muy presente en los medios de comunicación y en el debate público (Schubarth, 1995). Ante esta situación, a partir de 1993 se empezaron a desarrollar investigaciones sobre la violencia en la escuela y sobre las experiencias de los agresores y las víctimas. Estos estudios fueron concebidos como una recopilación de datos descriptivos en torno al alcance del fenómeno y sus manifestaciones. Además, pretendieron identificar los factores del ambiente social del individuo que conducían a la violencia. Entre 1995 y 1999 se lleva a cabo y se publicó una gran cantidad de estudios que distinguían entre la violencia física y la psicológica (verbal) y analizaban la aparición de ambas formas y las condiciones bajo las que surgían. No obstante, las investigaciones centradas en el acoso escolar son extrañas (a excepción de Hanewinkel y Knaak, 1997).

A partir de los estudios desarrollados respecto a la relación entre los escolares y los profesores, parece quedar claro, según Serrano (2006), el hecho que establece que, las agresiones particularmente graves y espectaculares, que en la mayoría de los casos caen bajo la jurisdicción de la ley criminal, son muy poco frecuente: lesiones físicas serias, extorsión y guerra entre bandas, son situaciones y acontecimientos poco comunes en las escuelas alemanas. La posesión de armas de fuego es extremadamente poco común y, el asesinato es prácticamente algo desconocido. Sin embargo, el mismo tiempo, todos los estudios están de acuerdo en que las agresiones verbales y el lenguaje abusivo e insultante entre compañeros, se han convertido en mucho más que una situación frecuente en la rutina escolar.

Respecto a los factores de riesgo, todos los estudios ponen de manifiesto enormes diferencias entre los sexos. La violencia física, de forma especial, implica más frecuentemente a los chicos. En cuanto a las edades, observamos un pico de violencia entre los trece y los quince años. Después, la frecuencia de la violencia física declina nuevamente.

Existen dos estudios, señalados por Serrano en el 2006, que proporcionan una perspectiva a largo plazo y llegan a resultados diferentes. Mientras que Mantel y Hurrelmann (1998) observaron un incremento sustancial de las agresiones físicas en todas las escuelas, durante el período comprendido entre 1988 y 1996, Tillmann y otros (1999) al examinar el periodo comprendido entre 1972 y 1995, llegaron a la conclusión de que, únicamente en el nivel inferior de la escuela secundaria de carácter general, la proporción de agresores incrementó de forma significativa, mientras que en los otros tipos de escuelas, el nivel de violencia permanecía más o menos estable.

Por otro lado señalar que, en Alemania, Funk, (1997) afirma que los estudiantes asisten a diferentes tipos de escuelas según una distribución jerárquica. A los diez años de edad aproximadamente y dependiendo de los resultados académicos los niños son asignados a uno de estos cuatro tipos de escuelas, ordenadas en la siguiente distribución jerárquica. Escuelas especiales para los que tienen dificultad en el aprendizaje, nivel intermedio de la escuela secundaria y nivel superior, preuniversitarios. La jerarquía y el prestigio social de cada una de ellas tienen un reflejo en las estadísticas sobre la frecuencia de la violencia. Si tenemos en cuenta todas las formas de agresión física, la escuela especial para los que tienen dificultades en el aprendizaje, se sitúa en el primer lugar, seguidamente el nivel intermedio y el superior.

Como indica Funk (1997), la anterior constatación resulta congruente con el hecho de que, ciertas circunstancias familiares propician la aparición de la violencia en las escuelas: la educación deficiente de los padres y una experiencia personal de violencia en el hogar son factores significativamente asociados con la violencia adolescente en las escuelas, aunque en muchos casos la vinculación no es directa. El contexto del grupo de amigos y las actividades de ocio tienen una influencia característica en el caso de los jóvenes: los estudios disponibles muestran un acuerdo unánime en el hecho de que la implicación de los jóvenes en bandas o pandillas agresivas y la visión frecuente de películas de terror, muy violentas o pornográficas, son factores que incrementan enormemente la probabilidad de que se comporten violentamente en la escuela.

Podemos concluir señalando que, en todos los países existe una correlación significativa entre los siguientes agentes: pertenencia a pandillas, valores sociales, pobreza y desestructuración familiar.

5.3.2.4. Violencia escolar en Hong Kong, Japón y Corea del Sur

Ovejero, Smith y Yubero (2013) señalan que tanto en Hong Kong como en Corea del Sur, las respuestas se han producido principalmente desde las ONG. En relación con la investigación, Hong Kong está por detrás de los otros dos países, y existen todavía muchos retos tanto para investigadores como para organismos oficiales. En términos de intervención, la mayoría de los profesores y los centros educativos están luchando por su propia cuenta con recursos limitados, afrontando la falta de apoyo a largo plazo. Tanto en Hong Kong como en Corea del Sur es necesario el apoyo gubernamental en la planificación de una intervención sistemática contra el bullying escolar, tal y como Japón comenzó en los años 90.

Reyzábal y Sanz (2014) señalan que en estos países, los estudios sobre acoso han despegado con fuerza en el siglo XXI, detectando, eso sí, cifras alarmantes de incidencia que los colocan a la cabeza de las listas de prevalencia de maltrato entre escolares. El ejemplo de Japón aparece como especialmente llamativo, ya que la situación en los centros educativos en relación con el acoso, se encontraba totalmente ignorada y silenciada hasta 1995, año en que el suicidio de un joven destapó bruscamente la extendida frecuencia del allí conocido como “ijime”, y sacudió a toda la sociedad; ello promovió un aluvión de estudios sobre el tema e, incluso, la difusión de algunas películas dedicadas monográficamente a esta cuestión.

Reyzábal y Sanz (2014) afirman que el bullying adquiere significados diferentes en Hong Kong, Japón y Corea del Sur, cuando se analiza el modo en que cada cultura pone nombre a este fenómeno en su propio idioma. A pesar de los avances tecnológicos y económicos que han experimentado estos países, la investigación sobre el bullying se encuentra todavía en desarrollo.

En cuanto a las acciones de intervención contra el bullying escolar, los países orientales se han visto forzados, al igual que los países occidentales, a reaccionar cuando tuvieron lugar los casos más graves y aparecieron noticias presentadas en los medios de comunicación.

En Japón, Reyzábal y Sanz (2014) señalan que el bullying escolar ha disminuido en la última década debido a los esfuerzos del gobierno. El ministro japonés de Educación demostró su compromiso solicitando una investigación a gran escala. Las intervenciones se han dirigido a parar de inmediato estas conductas, aunque también a realizar un seguimiento de los estudiantes involucrados tras la intervención.

5.4. El acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia

En nuestra Comunidad Autónoma Gallega, la Xunta de Galicia, ha abordado esta problemática con una estrategia integral de convivencia en los centros para la mejora del clima escolar en Galicia.

El Consejo de la Xunta de Galicia ha realizado un informe sobre la “Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2015/2020”, con esta iniciativa se pretende guiar y abordar desde un punto de vista integral en el próximo quinquenio la aplicación de la normativa publicada por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. El Gobierno gallego busca garantizar un buen clima en las aulas, consciente de que se trata de un factor imprescindible para la mejora educativa, con objeto de garantizar el éxito escolar, así como para facilitar la labor docente. El objetivo de esta estrategia es, por tanto, proveer al profesorado, padres y equipos directivos, de una serie de recursos que les permitan abundar en la mejora de la convivencia escolar y, que puedan desarrollar dicha tarea desde una óptica integral e inclusiva. Se busca facilitar un conjunto de orientaciones que permitan actuar con rapidez, ante eventuales situaciones problemáticas para la convivencia, así como que posibiliten su prevención a través de la formación en materia de salud, identidad de género, identidad digital y lucha contra el racismo y la xenofobia.

Esta nueva iniciativa centra la atención en la formación y coordinación de todos los agentes implicados, profesorado, familias, docentes, alumnado y las instituciones, así como en la difusión de buenas prácticas y casos de éxito para la mejora del clima de las aulas en Galicia. Así mismo establece un diagnóstico de la situación de convivencia, que en la actualidad, tan solo consiste en una mínima incidencia en nuestra Comunidad, a través de una encuesta específica, que se irá actualizando con el establecimiento de una recogida de datos rutinaria, así como con la creación de un fondo documental especializado en esta problemática y, mediante modelos normalizados que permitan agilizar la tramitación de posibles situaciones de conflicto.

Este documento será el primero que evalúe el “Consello para a Convivencia Escolar en Galicia”, después de su creación al amparo del decreto por el que se desarrollará la Ley de convivencia y participación de la comunidad educativa. Este órgano contará con un carácter consultivo y de apoyo, dirigido hacia toda la comunidad educativa en lo que se refiere a esta materia, en especial, en lo que tiene que ver con la colaboración con otras administraciones implicadas en la tarea de mejorar el clima de las aulas. De hecho, entre otras entidades y expertos, estarán representadas en este consejo de las consellerías de Sanidade, Traballo e Benestar e Cultura e Educación.

Esta estrategia parte de la necesidad de abordar la mejor convivencia en tres niveles: social, institucional y personal; presentados en una estructura de cinco ejes.

- 1º) Centrado en el diagnóstico y seguimiento, a través de la difusión de documentos de recogida de datos entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, una información de la que después se dispondrá de forma individual en cada centro, para elaborar sus propios planes de convivencia y, de la que además dispondrá el Consello para fijar metas y objetivos a nivel autonómico. La encuesta (censal para todo el alumnado de enseñanza obligatoria, postobligatoria, de adultos y de régimen especial, a partir de 5º de Primaria), será la más completa de España en esta materia. Una vez realizado este estudio, está previsto establecer procesos y herramientas de evaluación continua, que permitan la monitorización y mejora permanente del clima en las aulas, incluyendo este punto tanto en los Documentos de Recogida de Datos (DRD) de los centros, como a través de encuestas regulares.
- 2º) Centrado en impulsar la investigación de esta materia, así como la difusión de casos de éxito y buenas prácticas, entendidos como ejemplos para la prevención y para la actuación ante conflictos, bien a través de la elaboración de materias que los recojan, bien mediante los intercambios de experiencias.

3º) Se centra en el apoyo a los centros y a la comunidad educativa. Por una parte, está previsto crear y mantener un fondo documental y de asistencia jurídica en materia de convivencia, conformado por normativa, estudios, trabajos de investigación al respecto, apoyando especialmente a los centros en la gestión y protección de los datos personales, cuestión clave para prevenir situaciones de riesgo de acoso y de ciberacoso.

Además, se promoverán la creación de protocolos normativos y orientativos, que en el marco de la autonomía de los centros, favorezcan el abordaje de las diferentes situaciones de conflicto. Además del ya existente Protocolo de acoso escolar y ciberacoso elaborado por la Consellería de Cultura y de Educación, se difundirá información sobre aspectos básicos de identidad digital o para la actuación frente a las conductas de los implicados en situaciones problemáticas.

Así mismo, se prestará orientación a los centros para la elaboración del plan de convivencia y se proporcionará información para la gestión de la convivencia en los espacios como el transporte, el comedor o los recreos.

4º) Considerado como de Estrategia, tiene como objetivo la vertebración de las iniciativas y acciones comunitarias encaminadas a la mejora de la convivencia escolar. Así, además del papel del Consello para la Convivencia Escolar de Galicia en cuanto a promover la unión de fuerzas, se ofrecerá a la comunidad educativa, estrategias y recursos para garantizar la colaboración y coordinación entre las familias y los centros.

Para ello se formarán y apoyarán las Escuelas de Nais e Pais (padres), y la construcción de una red que las vincule, así como la relación entre los centros y las instituciones de su entorno. Así mismo, se mandarán orientaciones a los centros para la puesta en marcha de estrategias y protocolos con las familias, tanto en la prevención, como en la formación continua y en la acción tutorial; y se establecerán marcos multisectoriales en los que los diferentes miembros de la comunidad escolar puedan compartir reflexiones y formarse de manera integral.

5º) En el caso de que las actuaciones de prevención no den su fruto y se produzca el conflicto, la estrategia a seguir supone el quinto eje de actuación, el cual consiste en orientar en el abordaje de estas situaciones de una forma sistemática, aséptica y normalizada. En este sentido, se facilitará la gestión de expedientes y de medidas correctoras mediante el fortalecimiento de una guía de modelos de gestión y documentos orientativos, normalización de modelos de coordinación con los servicios sociales y otros agentes implicados en la protección de los menores.

En última instancia, está previsto potenciar la mediación escolar mediante el establecimiento de una red de mediación, con formación de alumnado y profesorado en teoría, práctica y resolución conciliadora de los conflictos.

La Xunta de Galicia informa que, en los artículos 120 y 124 de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se establece la autonomía de los centros en la elaboración de sus normas de convivencia, así como de las organizaciones y funcionamiento.

Concretamente en el artículo 124 de la citada Ley orgánica, aparece la denominación “Normas de organización, funcionamiento y convivencia”, aunque en su desarrollo, el citado artículo alude al hecho diferenciando las normas de organización y funcionamiento, y las normas de convivencia.

Con la convivencia, las relaciones se hacen más fuertes e impiden que se rompan. Cuando sucede el conflicto, la relación se ve deteriorada y los centros escolares no deben estar ajenos a esta realidad.

Con objeto de ofrecer algunos resultados relevantes acaecidos en distintos centros educativos de la comunidad autonómica gallega, podemos acudir a la información de distintos estudios, recogida en el documento de trabajo conocido como Educonvives.gal, documento realizado por la Xunta de Galicia y contextualizado para el desarrollo del marco quinquenal de actuación estratégica, establecido para la convivencia escolar en el periodo 2015-2020:

❖ El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación realiza un estudio con los estudiantes del curso 1996-1997, según el cual, un 79% califica el clima de convivencia como excelente y solo un 2% lo conceptuó como malo. A grandes rasgos se puede decir que, la conflictividad mayor se produce en los alumnos de entre 11 y 14 años, y decrece en alumnado de edades superiores. En cuanto a los escenarios donde se producen las agresiones, para el alumnado de primaria se da una mayor concentración en el recreo, mientras que en los centros de secundaria, la localización se diversifica de forma importante, en función de los diferentes tipos de agresión, siendo el aula el escenario más frecuente (p. 15).⁷

❖ En los estudios llevados a cabo en Galicia pro Miguel Á. Zabalza, en el que participaron 836 profesores pertenecientes a todo el espectro de centros y niveles escolares, aunque con predominio de los centros de ESO y bachillerato, la valoración general de la convivencia en los centros fue muy positiva. El 70% del profesorado señala que la convivencia es buena o muy mala. El 24% señala que es normal y solamente el 4,3% dice que es regular o mala. El alumnado, por su parte, considera que la convivencia está en valores normales en un 43.3%. Son pocos los que la consideran muy buena el 12,4% y menos aun los que la valoran como muy mala 2,2%. Las familias gallegas consideraron que las relaciones interpersonales en los centros a los que asisten sus hijos e hijas son muy pasivas. Tanto entre el alumnado como entre las familias, el desconocimiento de las normas de convivencia y su aplicación es un constante (p. 16).⁸

❖ En el estudio elaborado conjuntamente entre la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, el Defensor de Pueblo y la Universidad de Santiago de Compostela, en el año 2014, dentro del proyecto “Mocidade on line”, más de 44.000 chicos y chicas que cursan sus estudios en 255 centros escolares, ponen de relieve que tan solo un 4% está por hacer un uso manifiestamente problemático en la red (pp.16-17).

⁷Citado en Proyecto Comenius 2.1. (2002) Dimensión europea dos problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención. Informe de Situación de España (en documento de trabajo Educonvives.gal).

⁸Zabalza (1999). (En documento de trabajo Educonvives.gal).

RESUMEN

A lo largo de este capítulo hemos analizado el marco legislativo, partiendo de documento fundamentales tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y continuando con la normativa estatal de los derechos del menor que, en España, viene regulada por la normativa Estatal sobre los derechos del menor, regulada por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica de Menor y de la modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. También citamos la Ley Orgánica 2/2001 de educación (conocida comúnmente como LOE y fechada el 3 de mayo) en cuyos párrafos c), k) y l) de su artículo 1, establece como principios del sistema educativo, la transmisión y puesta en práctica de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como aquellos otros que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, alcanzar una educación para la prevención de conflicto y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia de todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Referenciamos para Galicia la Ley 4/2011 de 30 de junio, ley de convivencia y participación de comunidad educativa, así como el Decreto 8/2015 del 8 de enero que la desarrolla

A continuación analizamos las características de los adolescentes puesto que, es con dicho colectivo con el que se va a aplicar la parte empírica de nuestro trabajo.

Así mismo, hemos analizado el acoso escolar o bullying a nivel europeo e internacional: en países escandinavos, Alemania, Estados Unidos, Hong Kong, Japón y Corea del Sur entre otros muchos

Por último, en el contexto de nuestra Comunidad Autónoma Gallega, referimos las actuaciones de la Xunta de Galicia, por medio de las que se posibilita el abordaje de la problemática referida, mediante una estrategia integral de convivencia, diseñada para alcanzar mejoras del clima escolar, en los centros educativos de Galicia.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI

Aspectos metodológicos y técnicos de la investigación

*“El mundo no está en peligro
por las malas personas
sino por aquellas que permiten la maldad”
Albert Einstein*

INTRODUCCIÓN

Nos planteamos una investigación empírica que nos permita, desde un punto de vista descriptivo y exploratorio, analizar el bullying entendido como una forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores con mayor poder y con intencionalidad de causar dolor acosan y someten reiteradamente a un compañero/a, tal como ha quedado de manifiesto, en las aportaciones de diferentes autores, como; Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez (2014); Cerezo (2007, 2009, 2012); Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008); Piñuel y Oñate, (2005);. Que coinciden en afirmar que el bullying es:

- Aquella conducta de maltrato que se produce de manera habitual entre iguales en el ámbito de los centros escolares.
- Caracterizada por una violencia baja o de moderada intensidad.
- Producida en el contexto de la convivencia académica cotidiana.
- Desarrollada mediante las relaciones interpersonales.
- En la resolución de distintos conflictos surgidos, mediante la ejecución intencionada de actos agresivos injustificados.

Así pues, pretendemos identificar formas y analizar situaciones en las que se producen las conductas de acoso escolar o bullying, así como aquellas otras, más en consonancia con los momentos y tiempos actuales, dominados por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, a las que denominamos ciberacoso o cyberbullying.

De esta manera, mediante la elaboración y exposición del presente capítulo, vamos a describir aquellos aspectos que están relacionados con la metodología que hemos seguido en el proceso de investigación, el enfoque y el diseño de la misma, los objetivos que se han planteado tanto a nivel general como, aquellos otros de naturaleza más específica, la muestra participante en el estudio, las distintas variables de interés observadas, la descripción de los instrumentos de recogida de información, empleados y creados exclusivamente para la presente investigación, así como la descripción de las herramientas estadísticas que en el siguiente capítulo se analizan.

6.1. Justificación y antecedentes

Los trabajos pioneros del doctor Olweus (iniciados en la década de los 70), psicólogo noruego especialista en el campo de la violencia infantil en las aulas, comienza la investigación sistemática de ámbito mundial, referida a la conducta indeseada del bullying.

Se han desarrollado un número importante de estudios, de ámbito nacional e internacional, analizando tanto el propio concepto de bullying, como un conjunto de variables que pudieran presentarse asociadas al citado fenómeno, explicando, matizando y/o modulando, las consecuencias derivadas de la manifestación conductual del acoso escolar, observando de una manera, cada vez más holística, al conjunto de participantes directos e indirectos presentes en la mencionada situación.

De igual manera, podemos apreciar la existencia de un consenso más o menos generalizado, en cuanto a entender que el acoso escolar no se constituye en un concepto unidimensional, sino que muy al contrario, se ha evidenciado que, principalmente, podemos entenderlo como un concepto de naturaleza multidimensional, argumentación teórica que ponen de manifiesto los estudios de numerosos autores como Avilés, (2003, 2006, 2009, 2013); Belsey, (2005); Cerezo, (2007, 2009); Díaz Aguado, Martínez y Martín, (2013); Garaigordobil, (2011); Giménez, Maquilón y Arnaiz, (2015); Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008); Palacios, Polo, Felipe, Del Barco y Fajardo, (2013); Pérez y Gázquez (2011); Romera, Del Rey y Ortega (2011); Sabater y López-Hernández, (2015); Tokunaga, (2010) entre otros muchos. También distintas entidades u organismos (nacionales e internacionales) dedicados, de manera contrastada y con una amplia experiencia, tanto al mundo infantil en general, como al ámbito del maltrato y acoso escolar en concreto han estudiado este fenómeno. Podemos citar la Oficina del Defensor del Pueblo de Madrid, el Gobierno de España, 2000, 2007, 2011; UNICEF, 2006; INTECO: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación 2009, 2013; Fundación Pfizer, 2011; Xunta de Galicia, 2013, 2015; INJUVE: Instituto de la Juventud del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España, 2014; IIDH: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014, entre otros.

De esta manera, como consecuencia directa de la revisión de la literatura científica pertinente, tanto en el ámbito puramente teórico concerniente a la definición, como en el ámbito específico de la evaluación y de los instrumentos, sucede que, estudios y autores como los previamente citados, guían nuestros pasos, al tiempo que sustentan nuestra consideración respecto a la selección final de algunas de las principales dimensiones que estimamos podrían configurar la conducta del acoso escolar o bullying y, la presente investigación, en su apartado empírico, pretende analizar e intentar esclarecer, constatando su posible conveniencia y/o pertinencia, por medio del diseño de un cuestionario que permita su observación y medición. En este sentido, los factores, dimensiones o componentes cuya consideración se estima oportuna y, por tal motivo, se erigen en fuente de estudio, así como hilo conductor de la presente investigación, resultan ser:

- Variables asociadas a la incidencia causal (VAIC)
- Aspectos de comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB)
- Contexto ambiental de localización de espacios (CALE)
- Conducta específica de ciberbullying (CEC)
- Incidencia contextual (IC)

Por otra parte, el alcance mundial del fenómeno, ha sido estudiado a lo largo de esta tesis a través de un gran número de estudios, artículos, ponencias e informes (nacionales e internacionales) existentes, referidos al acoso escolar o bullying. A lo anterior se une la entrada en escena de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). El bullying a través de las TIC está constituyendo en uno de los principales retos a afrontar por parte del conjunto de las comunidades educativas. Todos los componentes de la Comunidad Educativa, cuentan con distintas cuotas de responsabilidad, por tanto cualquier esfuerzo por profundizar en el conocimiento de la conducta del acoso y del ciberacoso, así como de las características en que se fundamentan, se erige en una tarea conveniente y deseable. Esto sirve para evaluar, situar, atender y resolver la problemática existente en la realidad escolar actual y para procurar medidas de intervención y prevención idóneas para su puesta en práctica. En este sentido, nos parece conveniente la creación de nuevas herramientas que posibiliten la recogida de información fundamental, de manera sencilla, rápida y poco costosa.

6.2. Metodología de la investigación

En este apartado se recogen aquellos elementos relacionados con la metodología empleada en esta investigación. De acuerdo con lo expuesto por diferentes autores, el proceso de investigación está compuesto por una serie de fases estructuradas, las cuales tienen un sistema de reglas o plan prefijado que se identifican con el procedimiento metodológico (Bisquerra, 1989; Buendía, Colás y Hernández, 1997; Pérez Cusó, 2013; Vara, 2010) que distingue las siguientes fases del proceso de investigación: revisión de la literatura, diseño de la investigación, el propósito general y objetivos planteados, variables, el muestreo, la descripción y el análisis técnico del instrumento, recogida y análisis de datos e interpretación de resultados.

6.2.1. Diseño de la investigación

La investigación aquí presentada, sigue los pasos de los estudios en acoso escolar o bullying previos, basándose en un estudio de corte eminentemente *descriptivo*, puesto que intentamos describir un aspecto de la realidad escolar midiendo independientemente variables o conceptos propios (Hernández, Maquilón. y Cuesta Sáez de Tejada, 2008; Pérez Cusó, 2013), *no experimental* pues no se va a modificar deliberadamente ninguna de las variables de estudio y por lo tanto no se construye ninguna situación nueva al observarse solamente aquellas situaciones que ya existen (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y *transversal*, puesto que toda la información se recoge en un único momento.

Por lo que hace referencia a la metodología se ha optado por un diseño tipo encuesta o *survey*, considerado por numerosos autores como un diseño de investigación en sí mismo (Hernández et al., 2006). El cuestionario es la técnica más usada de este tipo de estudios ya que se puede conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin presencia del encuestador.

Por otro lado, el cuestionario se perfila como una técnica que nos permite describir las condiciones de la naturaleza existente, identificando aquellas normas o patrones con los que se pueden comparar dichas conclusiones y establecer relaciones entre determinados acontecimientos.

El uso del cuestionario permite analizar datos críticos y útiles (Gallego, 1997), es útil en caso de estudios de carácter descriptivo (Bartolomé, 1998) y es una técnica que, adecuadamente construida y aplicada, es válida y una estrategia para la recogida de datos cuantificables y determinadas por los evaluadores (Cohen y Manion, 1990). El cuestionario, nos va a permitir generar los datos que necesitamos para cubrir los objetivos de la investigación (Bernal, 2006).

6.2.2. Propósitos generales y objetivos de la investigación

El propósito general de esta investigación se centra en el esclarecimiento e identificación de la existencia y las formas más frecuentes de acoso escolar o bullying y ciberacoso o ciberbullying que se producen entre los alumnos/as de los centros de Educación Secundaria.

En relación con el planteamiento general de la investigación previamente descrito, los objetivos específicos de nuestra investigación consisten en:

1. Construir un instrumento de evaluación para el acoso escolar producido en el contexto de los centros educativos en los que los menores adquieren su formación académica.
2. Identificar las diferentes modalidades de acoso escolar, así como la existencia de distintos participantes en el bullying como son las víctimas, los agresores y los testigos.
3. Identificar la figura referencial a la que se solicita ayuda cuando se dan situaciones de acoso escolar.
4. Analizar las situaciones de bullying y de ciberbullying desde tres aspectos: género, cursos y ámbitos de aplicación (diferenciándolos a su vez entre centros periféricos o centros de la zona centro de la ciudad de La Coruña).

6.2.3. Variables

Dentro de la investigación educativa, la identificación y descripción de las variables, se constituye en una fase importante para el planteamiento de la investigación, constituyendo la base operativa tanto de la descripción de la muestra como de los instrumentos que vamos a utilizar para realizar los análisis contemplados en los objetivos propuestos.

Así, en consonancia con el marco teórico planteado, identificaremos dos tipos de variables:

- *Variables Independientes:*

- **Género del alumno participante.** Seleccionada por la fundamental importancia, de intentar esclarecer el posible funcionamiento diferencial de una conducta tan perniciosa como el bullying, en función de la variable género de los participantes, tal como consideraron previamente autoridades académicas tan relevantes como Avilés (2010); Card et al. (2008); Cerezo (2008); Díaz-Aguado (2005); Maccoby (1998); Olweus (1999); Romera, Ortega y Del Rey (2011), Zabalza (2002); entre otros.
- **Localización del Centro** en el que se recibe la formación, variable que se categoriza de Periférico vs. Céntrico: En este caso, mediante la variable localización del centro, se pretende realizar un acercamiento a la posible influencia socioeconómica, realidad sociodemográfica considerada con suficiente importancia como para ser motivo de análisis, tal como previamente ya lo consideraron, en mayor o menor medida, autores tales que, Albadalejo (2011); Defensor del Pueblo (2007); García y Grazioso (2006); Morales, Oñederra (2008), Zabalza (2002); entre otros.

- **Curso** en el que se encuentra el alumno/a participante, en esta ocasión presentado bajo la categorización establecida de Primero de Educación Secundaria Obligatoria (1º de ESO) vs. Segundo de Educación Secundaria Obligatoria (2º de ESO): la importancia de este aspecto pretende relacionarse con una variable fundamental para cualquier investigación; en concreto, aquella que hace referencia a la madurez que alcanza el menor por medio de la socialización constante en la que se ve envuelto en su acontecer académico cotidiano y que, sin duda alguna, va cambiando en función de la etapa evolutiva por la que atraviesa, circunstancia íntimamente ligada con el curso en el que está matriculado y, en definitiva, con la edad del menor, tal como destacan y subrayan en el ámbito de la investigación del acoso, autores de la relevancia de: Avilés (2002, 2006); Garaigordobil (2007, 2011, 2013); Hawker y Boulton (2000); Ovejero et al. (2013), Pellegrini y Long (2002); Piñuel y Oñate (2005); Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe (2002); entre otros.

- *Variable Dependiente:*

Acoso escolar (AE) que se operativiza bajo cuatro dimensiones diferenciadas, tales como: a) Variables Asociadas a la incidencia Causal (VAIC); b) Aspectos de comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB), c) Contexto ambiental de localización de espacios (CALE); d) Conducta específica de ciberbullying (CEC); e) Incidencia causal.

6.2.4. Muestreo

Dada las características de nuestro estudio y la imposibilidad de acceder a una muestra aleatoria se optó por un muestreo intencional.

Respecto a la selección de los centros escolares o institutos de Educación Secundaria, participantes (debido a la presencia de distintas problemáticas, derivadas del cumplimiento de los diferentes compromisos del calendario académico de los citados centros y debido a la negación de otros) se realiza un muestreo incidental: Este tipo de muestreo, tal como plantean Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), puede considerarse como un tipo de muestreo cuando el investigador pretende contemplar el comportamiento poblacional a partir de grupos sociales e individuos, de los que posteriormente va a recabar información de manera directa y de forma intencionada. Aun así, pretendemos analizar el mayor número de observaciones posibles, al tiempo que intentar preservar el rigor científico configurado por la estadística, en el contexto de la selección muestral, siendo conscientes de la limitación relativa a la validez externa (generalización de resultados).

6.2.5. Distribución y descripción de la muestra

Pretendemos en este apartado describir las características de los participantes, atendiendo a las variables de género, localización del centro y curso académico

Respecto a los participantes que colaboraron en la presente investigación, observamos que se distribuyen en 539 estudiantes ($N = 539$), pertenecientes a centros públicos de enseñanza, localizados en la ciudad de La Coruña, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad:

- a) **GÉNERO:** 272 participantes pertenecen al género femenino y 267 al género masculino.

La muestra total ($N = 539$ observaciones válidas) presenta la siguiente representación gráfica atendiendo a la característica de género:

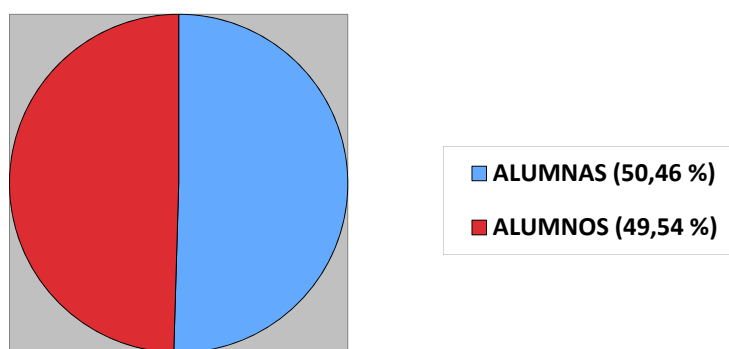


Figura Nº 13: Porcentaje de alumnos participantes en función del género que presentan.

- b) **LOCALIZACIÓN DEL CENTRO ACADÉMICO:** 332 participantes pertenecen a institutos públicos periféricos, de los que 173 son alumnas (52,11%), mientras que los 159 compañeros restantes son alumnos (47,89%); así mismo, 211 adolescentes se encuentran matriculados en institutos situados en la zona centro de la ciudad, de los que 99 son alumnas (46,92%), mientras que los 112 compañeros restantes son alumnos (53,08%).

Así, desde tal perspectiva, la muestra total (N = 543 observaciones válidas) presenta la siguiente figura atendiendo a la característica de localización de centro.

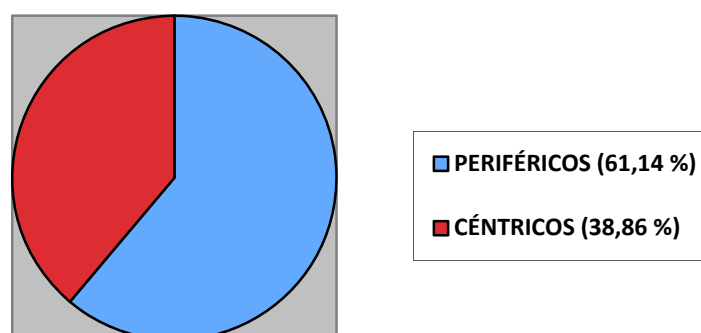


Figura Nº 14: Porcentaje de alumnos participantes en función de la localización del centro.

- c) **CURSO ACADÉMICO:** 293 participantes pertenecen a Primer Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º ESO), de los que 149 son alumnas (50,85%), mientras que los 144 compañeros restantes son alumnos (49,15%); 244 participantes cursan Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (2º ESO), de los que 141 son alumnas (57,79%) y 103 compañeros restantes son alumnos (42,21%).

Así, desde tal perspectiva, la muestra total citada (N = 537) presenta la siguiente representación gráfica atendiendo a la característica de Curso en el que están matriculados los alumnos/as:

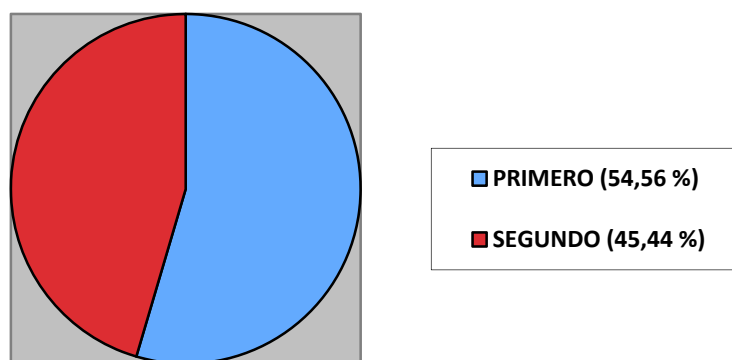


Figura Nº 15: Porcentaje de alumnos participantes en función del curso en el que están matriculados.

6.2.6. Instrumento de recogida de información

Debido a la complejidad manifiesta del fenómeno correspondiente al acoso escolar, así como a las singularidades diferenciales que pudieran producirse y, que tal como hemos podido apreciar se asocian al bullying, sucede que en otras muchas ocasiones los cuestionarios se centran en múltiples aspectos, dando lugar a la elaboración de pruebas excesivamente extensas, motivo por el que, para el análisis del presente estudio, hemos optado por diseñar un cuestionario específico destinado a la pretensión objetiva de analizar las cuatro dimensiones, con las que, en función de su contenido, pretenden analizar los aspectos referentes a la incidencia, a la comunicación de la conducta de bullying por parte de los implicados, al contexto ambiental y/o ecológico y, las conductas de ciberacoso.

La construcción de este instrumento y su validación posterior permitirá dar respuesta al primero de los objetivos planteados. Hemos seguido las recomendaciones expresadas por Alaminos y Castejón (2006) en relación a su construcción:

Este consiste en un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas. La redacción y estructuración de las preguntas en el cuestionario es una tarea cuidadosa, pues de ella depende, primero que se obtenga la información que se desea y no otra y, segundo, no influir en las restantes respuestas de los individuos, ya directa o indirectamente. Los datos deben representar aquello que se pretende y ser obtenidos espontáneamente sin influir en el entrevistado (p.84).

Respecto a la descripción específica del instrumento de medición creado, podemos exponer que el cuestionario cuenta con un bloque inicial de variables de identificación para ser respondida por los/as alumnos/as a los que va dirigido. En este apartado, se solicita información acerca de distintas variables como el sexo, la edad y el curso académico.

El cuestionario, finalmente titulado con la denominación de “DIRABULL-A (Diagnóstico Rápido Bullying-Alumnos), está compuesto por 38 ítems, por medio de los cuales se pretendía incluyen cinco dimensiones iniciales, asociadas a la existencia de la conducta de bullying: comunicación, localización contextual, conductas de ciberacoso e incidencia contextual.

En cuanto al *diseño y elaboración* de cualquier nueva herramienta destinada a la medición (en este caso un cuestionario) y, en consonancia con lo referido por Alaminos y Castejón (2006), hay que señalar la existencia de una serie de normas métricas y/o requisitos metodológicos de obligado cumplimiento, los cuales hemos tenido en cuenta en el momento de plantear el diseño del cuestionario que nos ocupa, con objeto de desarrollar la presente investigación.

Consideraciones que, respecto al tema del bullying y del ciberbullying, ya siguieron distintos investigadores, tal como ha quedado recogido a lo largo del contenido correspondiente al marco teórico del presente trabajo y, que a modo de ejemplo, podemos citar en los siguientes:

- Avilés (1999): Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI).

- Cerezo (2000): Cuestionario Bull.
- Avilés y Erice (2007): Insebull.
- González y García-Bacete (2010): Sociomet. Evaluación de la competencia social entre iguales.
- Albadalejo, Ferrer, Reig y Fernández (2013): Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).

No obstante, antes de proceder a la creación del diseño inicial, debemos de realizar una reflexión, respecto al propósito que debe abarcar el cuestionario. De esta manera, se cuestionó qué aspectos, ámbitos, áreas y/o variables básicos, resultaban relevantes y de imprescindible aparición, para el adecuado desarrollo del contenido de nuestra investigación, evitando el introducir cuestiones que resultasen ajenas o secundarias a lo que realmente constituía el motivo de estudio.

En relación a ello y, de nuevo siguiendo a Alaminos y Castejón (2006), se refieren las principales tareas que, secuencialmente, llevaron a la creación definitiva del cuestionario de referencia:

- En primer lugar, se construyó una lista exhaustiva, sobre los temas relevantes que queríamos obtener información, procediendo a la redacción según iban surgiendo las temáticas y/o preguntas a desarrollar. A continuación, se numeraron e identificaron los temas anteriores siguiendo un orden lógico. Cada tema analizado provocó la creación de una o más preguntas. En nuestro caso se consideró que la estructuración de las dimensiones que debían reflejarse, obedeciesen a diferenciar los aspectos de comunicación, contexto, ciberacoso, aspectos e incidencia contextual.
- Así mismo se consideró que, los criterios más útiles para ordenar la secuencia de preguntas, debían alcanzar las siguientes características:
 - a. Conseguir que el entrevistado se encontrase motivado para contestar la totalidad de cuestiones que configuraban el cuestionario.

- b. Con la redacción de los ítems seleccionados, se intentó conseguir que se sucedieran de forma que cada pregunta correlacionara lógicamente con la anterior.
- c. Se persiguió desarrollar una sucesión de las preguntas en el cuestionario, de seguimiento sencillo, con objeto de evitar el cansancio y/o posible abandono o falta de interés a la hora de responder.

En lo que concierne a la redacción de los distintos ítems que deben conformar el contenido de la prueba (uno de los aspectos esenciales correspondientes al diseño de cualquier nuevo cuestionario), partimos de la condición de que cada pregunta debe plantear un solo aspecto, para ello, se han intentado presentar preguntas claras, simples y concisas. De esta manera, evitamos diseñar preguntas que pudiesen aparecer duplicadas, o no lo suficientemente excluyentes entre sí.

Con tal premisa, se buscó utilizar un vocabulario adecuado para el nivel educativo y grado de conocimiento y/o formación de los entrevistados; las preguntas no resultaron ser tendenciosas, intentado en todo momento proteger al alumno/a entrevistado/a, evitando mediante la forma en que se redactó el conjunto de ítems, el hecho de que los menores se sintiesen agredidos.

Las preguntas y las respuestas hemos procurado que estuvieran sujetas a un grado suficiente de estructuración y formalización, presentando un formato de respuesta de naturaleza cerrada, con unas alternativas de respuestas donde el entrevistado debía elegir la opción que consideró que mejor se asemejaba a la situación personal por la que estaba atravesando.

Respecto al tipo de respuesta cerrada que presentan los ítems, estos han sido confeccionados mediante el uso de una escala tipo Likert, la cual asume un nivel de medida ordinal en la que los sujetos pueden ser ordenados según su posición favorable o no hacia la actitud en cuestión.

En este sentido, nos parece oportuna la escala Likert. La construcción de una escala tipo Likert supone las siguientes fases (Arce 1995; Morales, 1981 en Alaminos y Castejón, 2006):

- Preparación de los ítems iniciales: se formularon una serie de enumerados o proposiciones que fueron superiores a la escala final. Estos enunciados se refirieron al tema o actitud que se pretendía medir en este caso la existencia de acoso escolar.
- Administración de ítems a una muestra de sujetos: los ítems fueron aplicados a una muestra representativa de sujetos antes de realizar el estudio final.
- Asignación de las puntuaciones a los ítems: en esta fase se clasificó a cada ítem según su posición positiva o negativa de actitud, planteando como alternativas de respuesta: (1. Nunca, 2. A veces, 3. A menudo. 4. Muchas veces, 5. Siempre)
- Asignación de las puntuaciones a los sujetos: la puntuación total de un individuo en la escala proviene de la suma de sus puntuaciones a cada ítem.
- Análisis y selección de los ítems: establecidas las puntuaciones totales de la muestra de sujetos, corresponde establecer un análisis de las respuestas para determinar qué ítem fueron los más adecuados para formar parte de la escala definitiva.
- Análisis de la fiabilidad de la escala: El análisis de la consistencia interna de los ítems, ayuda a proporcionar una escala fiable, en la que todos los ítems contribuyen a la medida del constructo subyacente.
Tras el análisis métrico correspondiente, establecido por medio del índice alfa de Cronbach, no encontramos ítems con información redundante.
- Preparación de la aplicación de la versión final: se dispusieron los ítems en un formulario con la numeración correlativa correspondiente, así como con las distintas categorías de respuesta.
Tras la solicitud de colaboración, así como el agradecimiento explícito por adelantado, la escala contuvo las instrucciones necesarias para su ejecución y las indicaciones para la respuesta.

6.2.7. Análisis de expertos

Una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Por tanto, un instrumento tiene validez, si se ha comprobado que sirve para algún fin práctico.

Desde tal consideración, la validez de contenido se alcanza en tanto en cuanto que los ítems que componen el cuestionario sean suficientes y representativos, en la adecuada proporción, para medir los diferentes núcleos temáticos que se pretenden esclarecer, al tiempo que cada uno de los citados ítems mida la sección a la que se le adjudica. Esta evidencia de validez se lleva a cabo a través del juicio de expertos en la materia, tratando de lograr su acuerdo mediante los cambios necesarios en los ítems en que sus apreciaciones difieran (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

Así, como hemos comentado, la validez del contenido del Cuestionario DIRABULL-A, aplicado en centros de educación Secundaria de la Ciudad de la Coruña, estuvo analizado por un grupo de expertos, compuesto por cinco profesores procedentes de la Universidad y dos orientadores de centros de Educación Secundaria, gracias a la consideración de los cuales, se pudo analizar la formulación adecuada para las distintas preguntas (ítems), que conformaban el cuestionario de nueva creación y, que por tanto, debían valorar mediante sus opiniones de experto.

Para tal efecto, se les entregó una copia del cuestionario inicial (anexo 3) donde se les pedía que lo valoraran de 1 a 9 cada uno de los ítems en relación a tres aspectos:

- Coherencia de cada ítem.
- Representatividad: grado en que el ítem, tal y como está planteado, es el mejor de los posibles.
- Calidad técnica: grado en que el ítem, tal y como está redactado, no incide a error, a consecuencia de distintos sesgos gramaticales.

Una vez obtenidas y recogidas las puntuaciones de los jueces, se decidió aceptar aquellos ítems que obtuvieran unas puntuaciones superiores a siete, en todos y cada uno de los tres aspectos citados: coherencia, representatividad y calidad técnica.

Fruto de las consideraciones y aportaciones vertidas por los expertos, se realizaron distintas readaptaciones y/o modificaciones en distintos ítems; de entre ellas, podemos comentar que, en cuanto al contenido del ítem nº 7 de la dimensión denominada CEC, se cambió el término correo electrónico por Whatsapp, twitter o Instagram (mucho más cotidianos en el discurso lingüístico de los adolescentes). También en la dimensión finalmente denominada CALE, el ítem nº 11 sufrió una reformulación, cambiando “*me gusta ir al colegio*” por “*en el colegio nunca tengo miedo*” (puesto que se consideraba que la primera versión resultaba demasiado neutra, respecto a poder valorar o evaluar algún aspecto referido al tema del acoso escolar). Destacar así mismo que, en la dimensión, referida al análisis de los aspectos de comunicación en la situación de bullying (ACSIB), se incluyeron las especificaciones en los ítems, en la parte final del redactado (cuando así se consideró que procedía) o, se eliminaron, pero nunca se incluyeron en el medio de los ítems, en este sentido, para los ítems 1, 2, 3, 4 y 5 se eliminaron y, en lo que respecta al ítem 8, se incluyó en la parte final. Finalmente, para el factor denominado como VAIC (dimensión concerniente al análisis de distintos aspectos relacionados con la incidencia), se planteó la eliminación del ítem 17 “me insultan” porque “me pegan” aparecerá reflejada en el siguiente ítem, presentando un problema de formato.

6.2.8. Procedimiento de recogida de datos

El procedimiento se inicia con la solicitud de las autorizaciones por parte de los profesionales de los centros educativos, se les entregó una carta de presentación (incluida en el anexo 2) donde se explicaba cómo se iba a realizar y desarrollar el estudio y, de la misma manera, se solicitaba el consiguiente permiso o autorización a los directivos de los centros donde iba a ser efectuada la investigación descrita. Así mismo, se contactó con los departamentos de Orientación de los distintos Centros participantes, puesto que, bajo su responsabilidad y colaboración, se contaba con informar al profesorado implicado, de la realización del estudio.

Para aplicar el cuestionario a los alumnos/as implicados, nos desplazamos a los centros participantes, en un horario que resultó programado y consensuado previamente con los profesionales de los centros.

De esta manera, aprovechando el espacio del aula donde cada grupo de alumnos/as desarrollaba habitualmente sus clases y, utilizando una parte del tiempo correspondiente a la tutoría semanal, la autora del presente estudio (siempre acompañada por uno o dos de los responsables académicos del grupo implicado en cada caso), instruye a los menores en la forma en que deben realizar el mencionado cuestionario. Así, tras la conveniente presentación y planteamiento de instrucciones, solucionando cualquier duda que pudiese surgir y, agradeciendo la participación del alumnado, se reparten los cuestionarios a los menores implicados, procediéndose seguidamente a la realización de las respuestas por parte de aquellos, para lo que se ofrece un tiempo de elaboración considerado como suficiente, de aproximadamente veinte minutos de duración.

Concluida la elaboración de los citados cuestionarios, se fueron recogiendo en cada una de las aulas donde se desarrollaron, con objeto de agruparlos para su posterior análisis. Es preciso mencionar que, en algunas de las aulas implicadas, los tutores de los alumnos/as participantes consideraron más adecuado el que fuesen ellos mismos, los que realizasen el desarrollo del citado proceso de instrucciones y aplicación, motivo por el que se procedió a un encuentro inicial previo, con objeto de ofrecer todas las explicaciones pertinentes y necesarias, para la puesta en escena de la aplicación de los citados cuestionarios; no obstante, la autora del presente estudio, permaneció presente en estos casos referidos en los que el profesor impartió las instrucciones.

Finalmente conviene señalar que, el proceso completo desarrollado para la aplicación de la presente investigación, estuvo supervisada en todo momento, tanto por la orientadora del centro correspondiente donde se realizaba cada caso, como por los profesores tutores implicados, aunque todos ellos, siempre permanecieron en estrecha colaboración con la autora del estudio.

CAPÍTULO VII

Análisis de datos e interpretación de resultados

*“Dejemos de temer aquello que se ha
aprendido a entender”*
Marie Curie

INTRODUCCIÓN

En este capítulo realizamos el tratamiento estadístico de los datos, obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario. En este sentido, el análisis cuenta con tres momentos:

1º) Primer análisis factorial del cuestionario diseñado, con objeto de estudiar la validez de constructo. El análisis factorial es una técnica estadística multivariante que sirve para estudiar las dimensiones que subyacen a las relaciones entre varias variables. Del citado método, Fernando y Anguiano (2010) señalan que es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables. Plantea que estas relaciones pueden explicarse a partir de una serie de variables no observables (latentes) denominadas factores, siendo el número de factores substancialmente menor que el de variables.

Con el objeto de valorar la estructura del cuestionario en función del conjunto de ítems que lo forman, se procede a desarrollar un análisis factorial con extracción de componentes principales, destacando su utilidad, tal como proponen Zamora y Esnaola (2015) cuando se desarrolla con un mínimo de 50 casos u observaciones y con una sugerencia de observar a más de 200 participantes y posterior rotación VARIMAX (Varianza Máxima), entendido, tal como propone De la Fuente (2011), como una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. En este sentido, hay que destacar que, el efecto último de rotar la matriz de factores es redistribuir la varianza dentro de los primeros factores (los seleccionados) para lograr un patrón de factores más simple y más significativo, ya que, la matriz factorial rotada, resulta ser una combinación lineal de la primera y, puede explicar la misma cantidad de varianza inicial.

Dentro de éste análisis se analizará el comportamiento de los ítems y se identificarán sus características más destacables, comentándolos de acuerdo a la escala establecida.

2º) Con los resultados del primer análisis factorial realizado, se procederá a realizar un segundo análisis factorial con el fin de llegar a la mejor solución posible y estructura factorial. Además, se realizará un análisis de la Homogeneidad de los ítems y un análisis de fiabilidad de los factores encontrados, comparando estos resultados con los de los factores del primer análisis factorial.

3º) Por último se realizarán el análisis de las puntuaciones recogidas en el cuestionario partiendo de las dimensiones obtenidas del segundo análisis factorial. Para ello realizaremos un análisis descriptivo de los datos, previa a la realización de la prueba *t* de Student para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en relación a las variables género (chico y chica), curso (1º y 2º) y localización (centro o periférico) y se determinará la existencia de diferencias por ítems mediante la prueba de χ^2 .

7.1. Análisis exploratorio. Primer análisis factorial

Por medio del desarrollo del análisis factorial aplicado al cuestionario creado para la presente investigación, daremos cumplida cuenta al aspecto concerniente a la calidad métrica del instrumento en general, de los ítems que lo acaban conformando en particular y, de las dimensiones que pretenden saturar, específicamente.

De igual manera, se expone con rigor y precisión estadística, la historia secuencial por la que atraviesa el conjunto del proceso desde sus inicios, por medio de la que, podemos apreciar y entender el porqué de una prueba que comenzó con la presentación de 38 ítems acaba contando con 25 finalmente, así como el porqué de un planteamiento inicial de 5 dimensiones o factores, de las que acaban utilizándose tan sólo cuatro.

A continuación se presenta el desarrollo del *primer análisis factorial*, realizado con el objetivo de analizar la conveniencia de las dimensiones propuestas y, en su caso, de resultar necesario, representar las relaciones entre un conjunto de variables mediante un número sustancialmente menor. El método que se ha utilizado para su extracción es el de componentes principales, ya que como señala De la Fuente (2011) respecto a las técnicas de componentes principales “Para estudiar las relaciones que se presentan entre variables correlacionadas (que miden información común) se puede transformar el conjunto original de variables en otro conjunto de nuevas variables interrelacionadas entre sí (que no tenga repetición o redundancia en la información) llamado conjunto de componentes principales” (p. 1).

7.1.1. Valoraciones previas para analizar la idoneidad del desarrollo del análisis factorial

La idoneidad del análisis factorial se valoró mediante la consecución de los siguientes criterios:

1. La matriz de correlaciones referida a las variables del estudio presentó un gran número de correlaciones (81,3%) con un valor superior a 0,3.
2. El valor del determinante de la matriz de correlaciones es: $1,43 \times 10^{-8}$ (muy por debajo de 0,05 tal cual es la recomendación estadística para su idoneidad de utilización).
3. El test de esfericidad de Bartlett, que permite comprobar la hipótesis nula de ausencia de correlación poblacional en las variables, es decir, que la matriz de correlación de las variables sea una matriz identidad, mostró que las variables no eran independientes ($X^2 = 7.866,38$; g.l.= 703; $p < 0,001$).
4. El test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), índice que compara los coeficientes de la correlación observada con los coeficientes de correlación parcial, fue de 0,901. Como regla empírica se sugieren valores mayores o iguales a 0,6, para poder plantear la adecuación del análisis (Zamora; Monroy y Chávez, 2009).
5. Todos los valores correspondientes a Measures of Sampling Adequacy (MSA) superaban 0,80.

Por tanto, queda demostrada la adecuación estadística que avala la ejecución del consiguiente análisis factorial.

7.1.2. Estimación de los factores o dimensiones

Para decidir el número de factores que se deben extraer mediante el criterio de raíz latente, siguiendo los criterios de Zamora et al. (2009), quienes señalan que “La lógica que sigue este criterio se basa en la idea de que cada uno de los factores extraídos debería justificar, al menos, la varianza de una variable individual (puesto que, de lo contrario se incumpliría con el objetivo de reducir la dimensión de los datos originales)” (p. 21), por tanto, a partir de tal criterio, tomamos tantos factores como autovalores mayores que 1 encontremos en la matriz de autovalores iniciales.

Por tanto, atendiendo a la siguiente Tabla de Autovalores (Tabla N° 8), así como a su correspondiente gráfico de sedimentación (Figura N° 16), en nuestro caso encontramos 5 factores o componentes. De igual manera, atendiendo al criterio de porcentaje de la varianza, estos cinco factores explican aproximadamente, un 49,71% de la varianza total.

Tabla 8

Primer análisis factorial. Auto valores y porcentajes de varianza

componentes	Autovalores iniciales		
	total	% de la varianza	% acumulado
1	10.450	27.601	27.501
2	2.950	7.764	35.265
3	2.390	6.288	41.553
4	1.784	4.695	46.248
5	1.315	3.460	49.708
6	0.994	2.616	52.323
7	0.948	2.496	54.819
8	0.856	2.252	57.071
.....

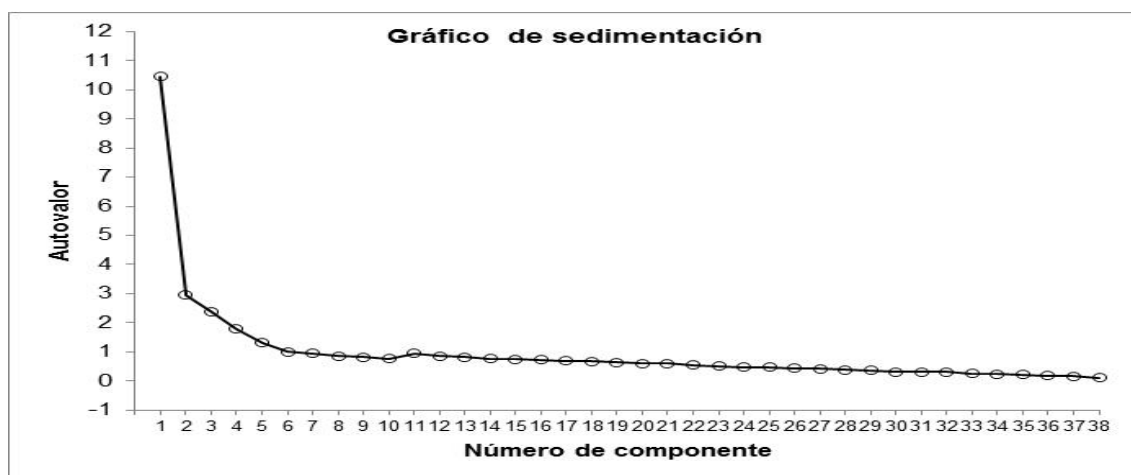


Figura N° 16: Representación gráfica de la sedimentación de los autovalores en función de cada uno de los componentes expuestos, correspondientes al análisis factorial inicial.

Seguidamente, se aplicó el método o análisis de componentes principales, consistente en realizar una combinación lineal de las variables, de tal manera que el primer componente principal sea la combinación que más varianza explique en el modelo, el segundo la segunda mayor, (encontrándose así mismo correlacionado con el primero) y así sucesivamente, hasta finalizar con el último componente seleccionado, en nuestro caso el quinto factor.

Decidido el número de factores obtendremos la solución final que consiste en la matriz de componentes, pero con una pequeña restricción, ya que, la matriz de componentes, consiste en la presentación de las cargas de cada variable en cada uno de los factores originados, de modo que las variables con cargas más altas en un factor, nos indica una estrecha relación entre la variable y ese factor; en definitiva, la correlación entre el factor y la variable. Por ello, solo nos interesarán aquellos valores que tengan altas cargas factoriales mayores de 0,40 (en valor absoluto).

Así mismo, tal como señalan distintos especialistas, (De la Fuente 2011; Zamora et al. 2009), la matriz factorial resulta difícil de interpretar, pues no señala con claridad en qué factor satura cada variable. Para facilitar la interpretación se realiza lo que se denominan rotaciones factoriales, consistente en hacer girar los ejes de coordenadas, que representan a los factores, hasta conseguir que se aproxime al máximo a las variables en que están saturados.

La saturación de factores transforma la matriz factorial inicial en otra denominada matriz factorial rotada, de más fácil interpretación. Resultando que, la matriz factorial rotada consiste en una combinación lineal de la primera (matriz sin rotar), con la ventaja de explicar la misma cantidad de varianza inicial.

En este caso, para desarrollar la mencionada rotación, realizamos la rotación VARIMAX (Varianza máxima) que consiste en una rotación ortogonal que permite rotar los factores estimados inicialmente, de manera que se mantenga la incorrelación entre los mismos. El efecto último de rotar la matriz de factores es redistribuir la varianza dentro de los primeros factores (los seleccionados) para lograr un patrón de factores más simple y más significativo (Zamora et al., 2009).

Así, las siguientes matrices presentadas (Tabla N° 9), mostrarán los resultados antes y después de las mencionadas rotaciones.

Tabla 9

Matriz de componentes no rotados y rotados para los 38 ítems iniciales del cuestionario de nueva creación, diseñado para medir el acoso escolar.

Matriz de componente ^a						Matriz de componente rotado ^a					
	Componente						Componente				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
P1					-0,351	P1				-0,307	
P2		0,630	0,465			P2				0,784	
P3		0,554	0,463			P3				0,709	
P4		0,713	0,396			P4				0,819	
P5		0,673	0,435			P5				0,812	
P6	0,549					P6					0,385
P7	0,535		0,410			P7					0,616
P8			0,378		0,319	P8					0,536
P9						P9					0,364
P10		0,316				P10		0,481			
P11	0,481					P11		0,600			
P12	0,441					P12		0,521			
P13	0,549		0,307			P13		0,692			
P14	0,646			-0,382		P14		0,648			
P15	0,532					P15		0,425			
P16	0,593					P16		0,610			
P17	0,708			-0,310		P17		0,656			
P18	0,688		0,337			P18		0,754			
P19	0,530					P19		0,432			
P20	0,652					P20	0,669				
P21	0,739	0,331	-0,319			P21	0,846				
P22	0,353				0,499	P22					0,637
P23	0,383			0,441		P23					0,611
P24	0,576					P24					0,386
P25	0,715					P25	0,805				
P26	0,628					P26	0,562				
P27	0,705					P27	0,705				
P28	0,712	0,349	-0,303			P28	0,873				
P29		0,361				P29				0,409	
P30	0,575			0,455		P30			0,698		
P31						P31			0,623		
P32	0,618					P32			0,573		
P33	0,663					P33			0,462		
P34	0,611	0,387	-0,353			P34			0,359		
P35	0,562			0,307		P35			0,465		
P36	0,716					P36			0,573		
P37	0,616			0,506		P37			0,686		
P38	0,543					P38			0,476		

Seguidamente, apreciaremos en la siguiente tabla (Tabla N° 10) los porcentajes de varianza total del modelo, antes y después de la rotación, para poder observar si efectivamente, tal como disponen las consideraciones teóricas de la prueba, no se producen cambios en cuanto al porcentaje total de varianza explicada, referida a los componentes implicados.

Tabla 10

Porcentajes de varianza total explicada absoluta y acumulada, antes y después de la rotación de factores.

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,450	27,501	27,501	10,450	27,501	27,501	5,675	14,934	14,934
2	2,950	7,764	35,265	2,950	7,764	35,265	4,644	12,222	27,157
3	2,390	6,288	41,553	2,390	6,288	41,553	3,591	9,451	36,608
4	1,784	4,695	46,248	1,784	4,695	46,248	2,757	7,256	43,864
5	1,315	3,460	49,708	1,315	3,460	49,708	2,221	5,843	49,708

Así, si nos centramos en el porcentaje de la varianza total explicada, observamos que éste no ha cambiado con respecto al que nos ofrecía la Tabla de Autovalores previamente presentada (Tabla N° 8) para el conjunto de los cinco primeros componentes, siendo en ambas ocasiones de 49,71%; no obstante, sí que sufre modificaciones, la parte explicada de manera individual por cada componente o factor, ya que, tal como podemos observar, tras la comparación de resultados en las tablas citadas (N° 8 frente a N° 10) encontramos que el 27,501% correspondiente al primer factor sin rotar, pasa a convertirse en un 14,934% cuando se ha realizado la citada rotación; o el 7,764% frente al 12,222% en lo concerniente al segundo factor, o el 6,288% frente al 9,451% en lo que respecta al tercer factor, o el 4,695% frente al 7,256% para el cuarto y, finalmente, el 3,46%, frente al 5,843% para el quinto factor.

Finalmente, presentamos la tabla de resultados finales (Tabla N°11), correspondientes al análisis factorial desarrollado, donde podemos interpretar los distintos factores, así como su posible conveniencia final o (si así procediese) su eliminación, en función del análisis de manera individualizada para cada uno de los citados componentes, con respecto a los 38 ítems que conformaban el cuestionario en su formato original. De esta manera, podemos observar el funcionamiento de los cinco factores iniciales.

Tabla 11

Resultados finales derivados del análisis factorial realizado mediante los 38 ítems presentados inicialmente, con objeto de saturar los cinco componentes expuestos.

	Factor				
	1	2	3	4	5
	CALE	VAIC	CEC	ACSIB	IC
P26 En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	0.562				
P20 Cuando salgo al patio tengo miedo	0.669				
P27 En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	0.705				
P25 En el recreo es donde tengo más miedo	0.805				
P21 Cuando salgo del colegio tengo miedo	0.846				
P28 Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	0.873				
P15 Mis compañeros del colegio me ignoran siempre		0.425			
P19 Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento		0.432			
P10 Me llevo bien con mis compañeros de clase		0.481			
P12 Mis compañeros del colegio intentaron que les diese dinero o cosas que eran mías		0.521			
P11 Los compañeros me han puesto motes que me ofenden		0.600			
P16 Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mí		0.610			
P14 Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto		0.648			
P17 Mis compañeros del colegio me pegan		0.656			
P13 Mis compañeros del colegio se burlan de mí físico		0.692			
P18 Mis compañeros del colegio me insultan		0.754			
P34 Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos			0.359		
P33 Me mandan mensajes amenazantes			0.462		
P35 Usurpan mi personalidad en chats			0.465		
P38 Me persiguen en los foros virtuales			0.476		
P36 Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos			0.573		
P32 Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red			0.573		
P31 No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo			0.623		
P37 Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales			0.686		
P30 Cuando abro el whatsapp, Twitter, etc no sé lo que puedo encontrar			0.698		
P1 Si me acosan en el colegio no lo cuento				-0.407	
P29 Me gusta ir al colegio				0.409	
P3 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro				0.709	
P2 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros				0.784	
P5 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres				0.812	
P4 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores				0.819	
P9 Si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro					0.414
P6 En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo					0.428
P24 En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar					0.439
P8 Me meto con los compañeros que considero inferiores					0.536
P23 En mi clase suelen darse problemas entre compañeros					0.611
P7 En mi colegio son los chicos los que se meten conmigo					0.616
P22 Sólo es en mi clase donde hay problemas					0.637
Autovalores	10.45	2.95	2.39	1.78	1.31
% Varianza explicada	14.93	12.22	9.45	7.26	5.84
% Varianza explicada acumulada	14.93	27.16	36.61	43.86	49.71
KMO			0.901		
Prueba esfericidad de Barlett	Aprox. Chi-cuadrado = 7,866.38; gl =703; p<0.001				
Alpha de Crombach			0.800		

NOTA: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

7.1.3 Interpretación de los factores o dimensiones

Tal como podemos apreciar en la anterior tabla de resultados, desarrollada para el análisis factorial realizado al cuestionario inicial (el cual contaba con 38 ítems), mediante el estudio consiguiente de los cinco factores o dimensiones propuestos, encontramos que, se explica un 49,71% de la varianza total del modelo, mostrando que:

- El primer factor (factor denominado Contexto Ambiental de Localización de espacios o CALE, concerniente al análisis de los aspectos contextuales de la localización de la conducta de bullying) explica el 14,93% del total.
- El segundo factor (factor denominado Variables asociadas a la Incidencia Causal o VAIC, referido al estudio de los aspectos relacionados con la incidencia), explica el 12,22% del total.
- El tercer factor (dimensión denominado Conducta específica de Cyberbullying o CEC y que hace referencia a los aspectos específicos concernientes a la conducta de cyberbullying) explica un 9,45% del citado total.
- El cuarto factor (factor referido como Aspectos de Comunicación de la Situación Indeseada o ACSIB y que, pretende analizar la influencia de los aspectos derivados de la comunicación de la situación de acoso escolar) explica el 7,26% del total.
- El quinto factor (factor nombrado como IncidencIA Contextual o IC), finalmente explica un 5,84% de la mencionada varianza total.

Así mismo, apreciamos buenos valores de KMO y de esfericidad mediante el test de Bartlett, como también una fiabilidad suficiente (consistencia interna del cuestionario), dado que su indicador, el coeficiente alfa de Cronbach presentó un resultado de 0,8. No obstante, el quinto factor presenta tres ítems el 6,9 y 24 con saturaciones por debajo de 0.4.

Seguidamente, estudiaremos el valor de comunalidad de los ítems, con objeto de discernir su adecuación final o, si fuese el caso, su eliminación. Para ello, presentamos la siguiente tabla (Tabla N°12).

Tabla 12

Matriz de componentes rotados y comunalidades asociadas en el análisis factorial inicial.

	Componente					Comunalidad
	1	2	3	4	5	
Si me acosan en el colegio no lo cuento						0.231
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros				0.784		0.640
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro				0.709		0.575
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores				0.819		0.697
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres				0.812		0.670
En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo						0.365
En mi colegio son los chicos los que se meten conmigo						0.250
Me meto con los compañeros que considero inferiores						0.366
Si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro						0.167
Me llevo bien con mis compañeros de clase						0.295
Los compañeros me han puesto motes que me ofenden		0.600				0.520
Mis compañeros del colegio intentaron que les diese dinero o cosas que eran mías						0.215
Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico		0.692				0.536
Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto	0.411	0.648				0.595
Mis compañeros del colegio me ignoran siempre						0.357
Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mí		0.610				0.534
Mis compañeros del colegio me pegan	0.414	0.656				0.628
Mis compañeros del colegio me insultan		0.754				0.704
Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento		0.432				0.583
Cuando salgo al patio tengo miedo	0.669					0.540
Cuando salgo del colegio tengo miedo	0.846					0.789
Sólo es en mi clase donde hay problemas						0.417
En mi clase suelen darse problemas entre compañeros						0.357
En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar						0.408
En el recreo es donde tengo más miedo	0.805					0.737
En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	0.562					0.495
En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	0.705					0.617
Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	0.873					0.805
Me gusta ir al colegio						0.229
Cuando abro el whatsapp, Twitter, etc no sé lo que puedo encontrar						0.259
No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo						0.109
Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red			0.573			0.501
Me mandan mensajes amenazantes	0.488		0.462			0.527
Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	0.767					0.674
Usurpan mi personalidad en chats			0.465			0.528
Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	0.530		0.573			0.642
Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales			0.686			0.648
Me persiguen en los foros virtuales			0.476			0.570

De esta manera y, en referencia al aspecto de la comunalidad, seguiremos las argumentaciones de autores como Zamora et al. (2009). Dichos investigadores señalan que, “*las variables con una comunalidad menor a 0.5 carecen de una explicación suficiente y no deberían ser consideradas en la interpretación final del análisis*” (p. 27), por tanto, basándonos en el anterior criterio expuesto, podemos concluir que, derivado del análisis de las comunalidades asociadas a cada ítem que configuraba el cuestionario que se propone inicialmente para desarrollar el apartado de evaluación, concerniente a la presente investigación, encontramos comunalidades inferiores a 0,5 para los ítems reflejados en la Tabla N° 13.

Tabla 13
Ítems con saturación por debajo de .05 de comunalidad

N° Ítem	Texto del Ítem	Comunalidad
1	Si me acosan en el colegio lo cuento	0,231
6	En mi colegio, son las chicas las que se meten conmigo	0,365
7	En mi colegio, son las chicos las que se meten conmigo	0,250
8	Me meto con los compañeros que considero inferiores	0,366
9	Si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro	0,167
10	Me llevo bien con mis compañeros de clase	0,295
12	Mis compañeros de colegio intentaron que les diera dinero o cosas que eran mías	0,218
15	Mis compañeros de colegio me ignoran siempre	0,357
22	Sólo es en mi clase donde hay problemas	0,417
23	En mi clase suelen darse problemas entre compañeros	0,357
24	En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar	0,408
26	En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	0,495
29	Me gusta ir al colegio	0,229
30	Cuando abro el Whatsapp, Twitter, etc. no sé lo que puedo encontrar	0,259
31	No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque me da miedo	0,109

Por tanto, los 15 ítems que inicialmente formaban parte del cuestionario, fueron eliminados: De esta manera el cuestionario pasó a estar formado con 23 ítems. De la misma manera, debemos mencionar que al eliminar los 15 ítems, queda eliminado el quinto factor o dimensión, dado que, todos y cada uno de los ítems que lo conformaban, a consecuencia de sus bajas comunalidades, dejan de existir.

Por este motivo, se llevó a cabo un segundo análisis factorial para confirmar dicha estructura. Análisis del cual se ofrecerá cumplida cuenta argumental, a lo largo del desarrollo del apartado referido al punto 7.2.

7.1.4. Análisis Descriptivo de los factores

En las tablas siguientes presentamos los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem del instrumento, recogiendo los valores medios y desviaciones típicas.

Se ha calculado el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con su respectivo factor, así como el grado de relación que cada uno de ellos guarda con el total de la dimensión a la que pertenece, considerado como un buen indicador de su grado de discriminación (correlación ítem-test), seguidamente se presenta el valor del coeficiente alfa de Cronbach corregido, con objeto de poder valorar el peso que cada ítem tiene respecto a la fiabilidad global del factor.

Cuando analizamos el **primer Factor: Contexto ambiental de localización de espacios (CALE)**, podemos presentar la distribución de respuesta de los participantes, por medio de la siguiente combinación de Tabla y Representación gráfica asociada (Tabla N° 14 y Figura N° 17).

Tabla 14

Factor N° 1 CALE. Análisis de frecuencias.

Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
P20 Cuando salgo al patio tengo miedo	527 (97.2)	9 (1.7)	3 (0.6)	1 (0.2)	2 (0.4)
P21 Cuando salgo del colegio tengo miedo	521 (96.5)	15 (2.8)	1 (0.2)	1 (0.2)	2 (0.4)
P25 En el recreo es donde tengo más miedo	510 (96.2)	12 (2.3)	4 (0.8)	1 (0.2)	3 (0.6)
P26 En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	477 (89)	45 (8.4)	10 (1.9)	3 (0.6)	1 (0.2)
P27 En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	512 (95.5)	17 (3.2)	4 (0.7)	1 (0.2)	2 (0.4)
P28 Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	522 (97.4)	6 (1.1)	1 (0.2)	4 (0.7)	3 (0.6)

Del análisis de la tabla anterior, podemos apreciar que la categoría de respuesta, que de manera invariable, más porcentaje acumula, resulta ser (siempre y para todos los ítems que conforman el factor) la categoría “nunca”, con unos porcentajes que oscilan del 89% (ofrecido para la “*localización del pasillo del colegio*”) al 97,4% (“*ofrecido para la localización de la parada del autobús*”).

Conviene destacar, de igual manera que el peor de los escenarios posibles, esto es, aquel en el que se manifestase la respuesta de “siempre”, en nuestra investigación aparece escasamente reflejado (oscilando del 0,2% referido al pasillo, hasta el 0,6% que se refiere tanto para el recreo, como para la parada del autobús). Con estos porcentajes observamos que en el *pasillo, recreo y en la parada* del autobús encontramos valores que nos incitan a pensar que puede darse alguna conducta que propicie el acoso en los términos medidos.

Respecto a la representación gráfica, referir que presenta el porcentaje de alumnos/as que han contestado una categoría de respuesta distinta a “Nunca”, sea cual sea dicha categoría de respuesta ofrecida; así, los porcentajes finales que se reflejan, constituyen la suma de todas las condiciones referidas a las categorías “A veces”, “A menudo”, “Muchas veces” y “Siempre”, por lo que, tan sólo quedan excluidos de dichos porcentajes, los que hacen referencia a aquellos alumnos/as que responden no haber sufrido jamás la conducta concreta (reflejada en cada uno de los ítems presentados). Así, podemos presentar:

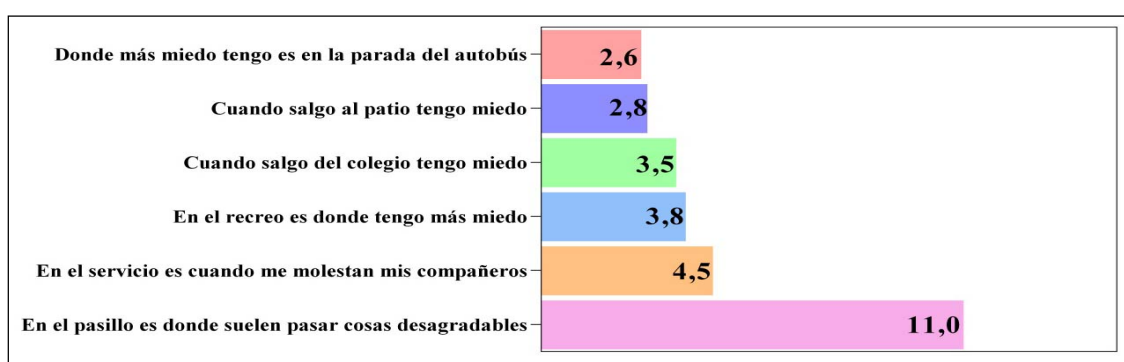


Figura N° 17: % de respuesta al Factor N° I: CALE.

Del análisis suscitado por la observación de la anterior representación gráfica, podemos apreciar que el contexto de localización escolar donde mayor acoso se refiere, resulta ser el concerniente al *pasillo* del colegio donde si sumamos todas las condiciones donde ha existido alguna vez dicha conducta; esto es, si sumamos los porcentajes de las condiciones correspondientes a: “a veces”, “a menudo”, “muchas veces” y “siempre”, obtenemos un valor del 11%. Así mismo, la situación inversa; esto es, la localización contextual donde menor frecuencia de acoso se refiere, resulta ser en la parada del autobús, para la cual, si totalizamos la suma concerniente a los porcentajes de las mismas categorías ya mencionadas, obtenemos tan sólo un 2,6%.

De igual manera, respecto a la síntesis del comportamiento del Factor N° I (CALE), observando el funcionamiento de los ítems 20, 21, 25, 26, 27 y 28 y, atendiendo a la siguiente tabla (Tabla N° 15), encontramos que muestran valores cercanos a la media, oscilando entre 1 y 1,1 con desviaciones típicas en torno a 0,3/0,4 (con excepción del ítem N° 26, que presenta 0,5). Podemos observar unos índices de homogeneidad que oscilan entre 0,69 y 0,88.

Tabla 15
Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° I: CALE.

Ítems	Media	DT	IH	Correlación ítem-test	α si se elimina	Escala
P20 Cuando salgo al patio tengo miedo	1.0	0.3	0.78	0.46	0.846	
P21 Cuando salgo del colegio tengo miedo	1.1	0.3	0.88	0.53	0.826	
P25 En el recreo es donde tengo más miedo	1.1	0.4	0.86	0.50	0.828	Media = 1.1 $\alpha = 0.870$
P26 En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	1.1	0.5	0.69	0.47	0.883	
P27 En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	1.1	0.4	0.69	0.49	0.866	
P28 Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	1.1	0.4	0.83	0.51	0.836	

DT: desviación típica. IH: índice homogeneidad. Alfa de Cronbach

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test y el alfa corregido superan 0.40.

Presenta un coeficiente de fiabilidad elevado (0,87). Podemos observar que el comportamiento de los ítems respecto a la fiabilidad es apropiado.

Por lo que se refiere al análisis del **segundo factor**: *Variables asociadas a la incidencia causal (VAIC)* podemos presentar la distribución de respuesta de los participantes, por medio de la siguiente combinación de Tabla y representación Figura (Tabla N° 16 y Figura N° 18).

Podemos apreciar que la categoría de respuesta con porcentaje más alto (excepto tal como parece evidente, ante el ítem N° 10, está redactado en sentido inverso), resulta ser la categoría “nunca”, con unos porcentajes que oscilan entre el 57,1% (ofrecido para “*mis compañeros de colegio dicen mentiras sobre mí*”) al 87,4% (ofrecido para “*mis compañeros de colegio se burlan de la forma en que me visto*”).

Tabla 16
Factor N° 2: (VAIC). Análisis de frecuencias

Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
P10 Me llevo bien con mis compañeros de clase	4 (0.7)	28 (5.2)	44 (8.2)	170 (31.5)	293 (54.4)
P11 Los compañeros me han puesto motes que me ofenden	336 (62.6)	133 (24.8)	29 (5.4)	22 (4.1)	17 (3.2)
P12 Mis compañeros del colegio intentaron que les diese dinero o cosas que eran mías	424 (78.7)	70 (13)	18 (3.3)	15 (2.8)	12 (2.2)
P13 Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico	407 (75.7)	84 (15.6)	27 (5)	8 (1.5)	12 (2.2)
P14 Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto	472 (87.4)	44 (8.1)	13 (2.4)	7 (1.3)	4 (0.7)
P15 Mis compañeros del colegio me ignoran siempre	454 (84.1)	62 (11.5)	14 (2.6)	5 (0.9)	5 (0.9)
P16 Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mí	307 (57.1)	178 (33.1)	24 (4.5)	18 (3.3)	11 (2)
P17 Mis compañeros del colegio me pegan	469 (87)	55 (10.2)	8 (1.5)	3 (0.6)	4 (0.7)
P18 Mis compañeros del colegio me insultan	401 (74.5)	107 (19.9)	16 (3)	7 (1.3)	7 (1.3)
P19 Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento	375 (69.7)	111 (20.6)	26 (4.8)	17 (3.2)	9 (1.7)

Conviene destacar de igual manera que, el peor de los escenarios posibles; esto es, aquel en el que se manifestase la respuesta de “siempre” (excepto tal como hemos citado sin referirnos al ítem N° 10), en nuestra investigación aparece poco o muy poco reflejado (oscilando del 0,7% referido a *mis compañeros de colegio se burlan de la forma en que me visto*” y “*mis compañeros de colegio me pegan*, hasta el 3,2% que se refiere a “*los compañeros me han puesto motes que me ofenden*“. Con estos porcentajes se deben tomar medidas que garanticen la protección del alumno o alumna frente al posible agresor como hablar con ambas partes e intentar que esta situación desaparezca. Los padres deben estar informados de esta situación

Respecto a la representación gráfica N°18 tal como hemos hecho para el anterior factor, se presenta el porcentaje de alumnos/as que han contestado una categoría de respuesta distinta a “Nunca”, sea cual sea dicha categoría de respuesta ofrecida; por lo que, tan sólo quedan excluidos de dichos porcentajes, los que hacen referencia a aquellos alumnos/as que responden no haber sufrido jamás la conducta concreta (reflejada en cada uno de los ítems presentados) sobre la que se realiza la consulta.

Los datos muestran que para el ámbito de aspectos contextuales, donde mayor frecuencia se refiere, resulta ser en el concerniente al “*dicen mentiras sobre mí*”, si sumamos todas las condiciones donde ha existido alguna vez dicha conducta; esto es, si sumamos los porcentajes de las condiciones correspondientes a: “a veces”, “a menudo”, “muchas veces” y “siempre”, obtenemos un valor del 42,9%. Así mismo, la situación inversa; esto es, el aspecto contextual donde menor frecuencia se refiere, resulta ser en “*se burlan de la forma en que me visto*”, para la cual, si totalizamos la suma concerniente a los porcentajes de las mismas categorías ya mencionadas, obtenemos un 12,6%.

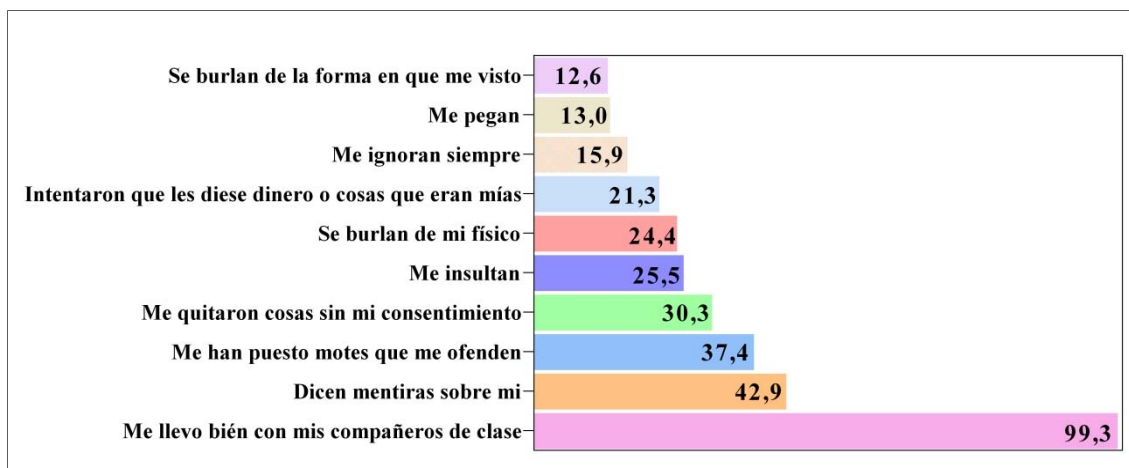


Figura N° 18: % de respuesta al Factor N° II: VAIC.

De igual manera, respecto a la síntesis del comportamiento del Factor N° II (VAIC), observando el funcionamiento de los 10 ítems que pretenden dar cuenta del citado factor; esto es: los correspondientes a los números 10 al 19, y atendiendo a la siguiente tabla (Tabla N° 17), encontramos que muestran valores medios muy distintos entre sí, oscilando desde los más bajos (por debajo de la media) de 1,2. Esta media es debida al sentido no negativo de la redacción del ítem, con lo que está dentro de los parámetros de los demás ítems.

Finalmente, los valores de los coeficientes de correlación ítem-test son superiores a 0.30 (excepto en el caso de nuevo, del correspondiente al ítem N° 10, cuya correlación ítem-test resulta negativa fruto del sentido inverso en que fue redactado dicho ítem), presentando, así mismo, un coeficiente de fiabilidad moderado (0,755).

Tabla 17
Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° 2: VAIC

Ítems	Media	DT	IH	Correlación ítem-test	α si se elimina	Escala
P10 Me llevo bien con mis compañeros de clase	4.3	0.9	-0.14	-0.10	0.836	
P11 Los compañeros me han puesto motes que me ofenden	1.6	1.0	0.65	0.35	0.726	
P12 Mis compañeros del colegio intentaron que les diese dinero o cosas mías	1.4	0.9	0.52	0.36	0.744	
P13 Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico	1.4	0.8	0.70	0.45	0.709	
P14 Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto	1.2	0.6	0.71	0.48	0.714	Media = 1.7 $\alpha=0,755$
P15 Mis compañeros del colegio me ignoran siempre	1.2	0.6	0.57	0.44	0.731	
P16 Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mi	1.6	0.9	0.70	0.45	0.711	
P17 Mis compañeros del colegio me pegan o insultan	1.2	0.5	0.73	0.50	0.714	
P18 Mis compañeros del colegio me insultan	1.3	0.7	0.77	0.52	0.699	
P19 Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento	1.5	0.9	0.61	0.39	0.728	

Por su parte, cuando analizamos el **tercer factor**, referido al CIBERACOSO, denominado *conducta específica de ciberbullying (CEC)* podemos presentar la distribución de respuesta de los participantes, por medio de la siguiente combinación de Tabla y representación Gráfica asociada (Tabla N° 18 y Figura N° 19)

Tabla 18
Factor N° 3: (CEC). Análisis de frecuencias

Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
P30 Cuando abro el Whatsapp, Twitter, etc. no sé lo que puedo encontrar	457 (85.7)	57 (10.7)	8 (1.5)	3 (0.6)	8 (1.5)
P31 No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo	347 (66.1)	93 (17.7)	22 (4.2)	23 (4.4)	40 (7.6)
P32 Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red	469 (88.3)	47 (8.9)	9 (1.7)	4 (0.8)	2 (0.4)
P33 Me mandan mensajes amenazantes	493 (93)	22 (4.2)	7 (1.3)	5 (0.9)	3 (0.6)
P34 Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	517 (97.9)	5 (0.9)	2 (0.4)	1 (0.2)	3 (0.6)
P35 Usurpan mi personalidad en chats	468 (89)	40 (7.6)	8 (1.5)	6 (1.1)	4 (0.8)
P36 Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	489 (92.4)	30 (5.7)	8 (1.5)	1 (0.2)	1 (0.2)
P37 Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales	470 (88.8)	41 (7.8)	3 (0.6)	10 (1.9)	5 (0.9)
P38 Me persiguen en los foros virtuales	511 (97)	8 (1.5)	4 (0.8)	0 (0)	4 (0.8)

Podemos apreciar en la tabla anterior, que la categoría de respuesta que más porcentaje acumula, resulta ser la categoría “nunca”, con unos porcentajes que oscilan entre el 66,1% (ofrecido para “no contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo”) al 97,9% (ofrecido para “han creado una red social donde narran episodios falsos de mi vida”).

Conviene destacar que la respuesta de “siempre”, en nuestra investigación aparece poco o muy poco reflejado (oscilando del 0,2% referido a “han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos”, hasta el 7,6% que se refiere a “no contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo”).

Respecto a la representación gráfica se presenta el porcentaje de alumnos/as que han contestado una categoría de respuesta distinta a “Nunca”, sea cual sea dicha categoría de respuesta ofrecida; por lo que, tan sólo quedan excluidos de dichos porcentajes, los que hacen referencia a aquellos alumnos/as que responden no haber sufrido jamás la conducta concreta (reflejada en cada uno de los ítems presentados) sobre la que se realiza la consulta.

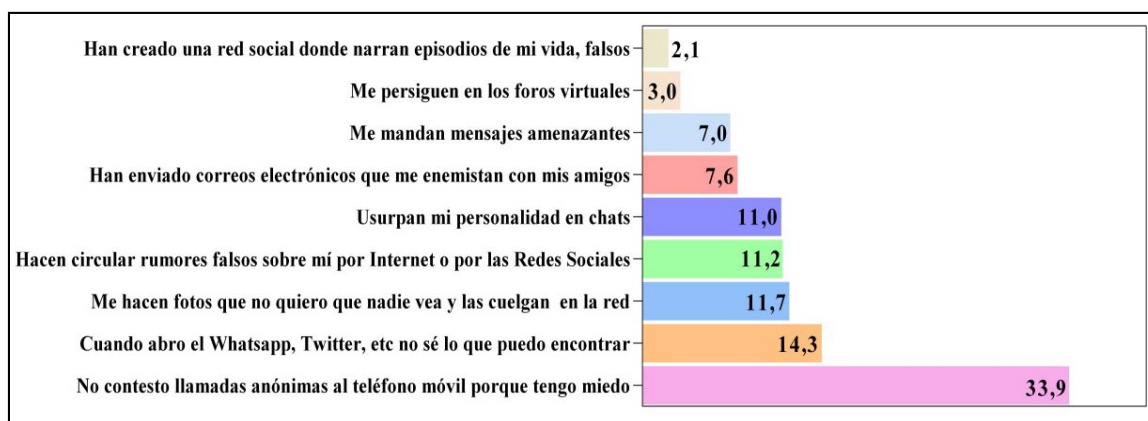


Figura N°19: % de respuesta al Factor N° III: CEC.

De su análisis podemos apreciar que, para el contexto de conductas de ciberbullying, donde mayor frecuencia se obtiene, resulta ser en “*no contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo*”. Así mismo, la situación inversa; esto es, la conducta de ciberbullying donde menor frecuencia se obtiene, resulta ser en “*han creado una red social donde narran episodios falsos de mi vida*”, con un 2,1%.

De igual manera, respecto a la síntesis del comportamiento del Factor N° III(CEC), observando el funcionamiento de los 9 ítems 30 al 38) y, atendiendo a la tabla (Tabla N° 19), podemos apreciar que los ítems muestran valores muy cercanos a la media, oscilando entre 1 y 1,2 (excepto en el caso del ítem N° 31 que, rompiendo dicha tendencia, presenta un valor de 1,7) con desviaciones típicas en torno a 0,4/0,6 lo que demuestra una cierta homogeneidad en las respuestas. (con excepción de nuevo respecto al citado ítem N° 31, que presenta una mayor heterogeneidad, doblando como mínimo la del resto de ítems, ya que su valor es de 1,2). Los índices de homogeneidad que oscilan entre 0,53 y 0,73 lo que demuestra un alto grado de relación de ese ítem con los demás.

Tabla 19

Análisis de los valores medios que forman el Factor N° 3: CEC.

Ítems	Media	DT	IH	Correlación ítem-test	α si se elimina	Escala
P30	Cuando abro el Whatsapp, Twitter, etc. no sé lo que puedo encontrar	1.2	0.6	0.65	0.45	0.695
P31	No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo	1.7	1.2	0.54	0.27	0.830
P32	Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red	1.2	0.5	0.65	0.46	0.694
P33	Me mandan mensajes amenazantes	1.1	0.5	0.66	0.48	0.692
P34	Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	1.0	0.4	0.56	0.46	0.712
P35	Usurpan mi personalidad en chats	1.2	0.6	0.60	0.42	0.704
P36	Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	1.1	0.4	0.73	0.55	0.691
P37	Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales	1.2	0.6	0.70	0.47	0.682
P38	Me persiguen en los foros virtuales	1.1	0.4	0.53	0.41	0.715

**Media =
1.2
 $\alpha=0,735$**

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el alfa corregido son superiores a 0.30 (de nuevo con la excepción del ya mencionado ítem N° 31, que presenta un valor de correlación ítem-test ligeramente por debajo del referido 0,3, en concreto vale 0,27). Respecto a la fiabilidad del factor es más bien moderada, $\alpha=.735$, siendo el ítem 31 el que peor se comporta. Lo que hace presagiar la necesidad de ser eliminado en el segundo factorial, tal como quedó descrito en la tabla referida a comunalidades del punto anterior.

Cuando analizamos el **cuarto factor**; COMUNICACIÓN de la conducta indeseada, denominado: *aspectos de comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB)*, presentamos la distribución de respuesta de los participantes, por medio de la siguiente Tabla y representación Gráfica asociada (Tabla N° 20 y Figura N° 20), apreciamos que la categoría de respuesta que más porcentaje acumula, aún predominando la categoría “nunca”, ya no lo hace con la misma claridad que en los otros factores, ni tampoco en todas las ocasiones, pues para los ítems “*si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres*”(domina la categoría “siempre”, circunstancia que resulta ser la esperada por docentes, familia y sociedad en general) y “*me gusta el colegio*”(domina la categoría “a veces”).

En este caso, respecto al funcionamiento del factor N° 4, conviene destacar la gran diversidad de respuesta que se produce ante los ítems presentados, produciéndose circunstancias verdaderamente destacables, dada su singularidad, a saber, para el ítem:

- N° 2: “*si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros*”: La respuesta desatacada se mueve de un extremo al otro, ya que el 28,3% contesta “nunca”, mientras que el 25,3% contesta “siempre”.
- N° 29: “*me gusta el colegio*”: La respuesta prácticamente se reparte de manera homogénea por todas y cada una de las cinco categorías de respuesta, ya que, el 20% responde “nunca”, el 22,4% “a veces”, el 19,4% ”a menudo”, el 19,2 “muchas veces” y el 19% restante “siempre”.

Tabla 20

Factor N° 4 (ACSIB). Análisis de frecuencias

Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
P1 Si me acosan en el colegio no lo cuento	350 (66.4)	92 (17.5)	31 (5.9)	15 (2.8)	39 (7.4)
P2 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros	152 (28.3)	126 (23.4)	58 (10.8)	66 (12.3)	136 (25.3)
P3 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro	222 (41.4)	134 (25)	52 (9.7)	38 (7.1)	90 (16.8)
P4 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores	203 (38)	87 (16.3)	53 (9.9)	48 (9)	143 (26.8)
P5 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres	141 (26.5)	60 (11.3)	39 (7.3)	46 (8.6)	246 (46.2)

Respecto a la representación gráfica, se presenta el porcentaje de alumnos/as que han contestado una categoría de respuesta distinta a “Nunca” y apreciar que, para el contexto de variables comunicación de la situación indeseada, donde *mayor* frecuencia existe, resulta ser en “*me gusta ir al colegio*” obtenemos un valor del 80%. Así mismo, la situación inversa; esto es, la variable de comunicación de la situación indeseada donde *menor* frecuencia se refiere, resulta ser en “*Si me acosan no lo cuento*”, para la cual, si totalizamos la suma concerniente a los porcentajes de las mismas categorías ya mencionadas, obtenemos un 33,6% (porcentaje del que, dada su trascendencia para el implicado/a, no hemos de dejar de hacer notar su elevada cuantía, pues representa que uno de cada tres menores que sufren acoso, sistemáticamente no informan de tal conducta.



Figura Nº 20: % de respuesta al Factor Nº IV: ACSIB

De igual manera, respecto a la síntesis del comportamiento del factor Nº IV (ACSIB), observando el funcionamiento de los 6 ítems (1, 2, 3, 4, 5, y 29) reflejados en la Tabla Nº 21, encontramos valores con una gran oscilación respecto a la media de la escala, ya que se mueven entre 1,7 y 3,3, con valores de desviaciones típicas que, así mismo, indican la heterogeneidad de la respuesta, pues su rango de valores oscila entre 1,2 y 1,7. Con unos índices de homogeneidad que oscilan entre -0,43 y 0,81. El valor negativo del índice de homogeneidad del ítem 1 es debido al sentido negativo en que está redactado con respecto a los demás. Lo que podría también explicar las variaciones de la media y desviación típica, así como que la fiabilidad del factor aumente si se elimina este ítem. Esta explicación también se puede aplicar al ítem 29 “me gusta ir al colegio” que presenta la media mayor (2,9) y con una fiabilidad del factor mayor si se elimina este ítem de $\alpha=734$.

Por lo tanto parece que el factor podría funcionar mejor eliminando los ítems número 1 y número 9, tal como ya fue comentado en las conclusiones referidas a la tabla correspondiente a las comunalidades que presentaban los ítems.

Tabla 21

Análisis de los valores medios que conforman el Factor N° 4 ACSIB

Ítems	Media	DT	IH	Correlación ítem-test	α si se elimina	Escala
P1 Si me acosan en el colegio no lo cuento	1.7	1.2	-0.43	0.39	0.768	
P2 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros	2.8	1.6	0.76	0.43	0.633	
P3 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro	2.3	1.5	0.67	0.45	0.659	Media = 2.6 $\alpha=0.719$
P4 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores	2.7	1.7	0.81	0.37	0.612	
P5 Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres	3.3	1.7	0.79	0.42	0.623	

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test reflejan valores más altos en los ítems 2,3,4 y 5 siendo los más bajos los que peor comportamiento han mostrado en sus estadísticos.

Por su parte, cuando analizamos el quinto factor, esto es, el factor referido a la incidencia, al que finalmente nombramos como *incidencia contextual(IC)*, podemos presentar la distribución de respuesta de los participantes, por medio de la combinación de Tabla y representación Gráfica asociada (Tabla N° 22 y Figura N° 21) donde podemos apreciar que la categoría de respuesta que más porcentaje acumula, resulta ser la categoría “nunca” (excepto para el ítem N° 23: “*en mi clase suelen darse problemas entre compañeros*”, en el que domina la categoría “a veces”), con unos porcentajes que oscilan entre el 46,8% (ofrecido para “*si me ocurre algo con mis compañeros lo ignoro*”) y el 77,3% (ofrecido para “*en mi colegio son las chicas las que se meten conmigo*”, lo cual nos tiene que hacer pensar que puede ser una conducta que es necesario ser observada en el ámbito escolar. Conviene destacar de igual manera que, el peor de los escenarios posibles; esto es, aquel en el que se manifestase la respuesta de “siempre”, en nuestra investigación aparece poco o muy poco reflejada (oscilando del 1,7% referido a “*en mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar*”, hasta el 8,2% que se refiere a “*si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro*”).

Tabla 22
Factor N° 5: Incidencia Contextual (IC) Análisis de frecuencias

Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
P6 En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo	416 (77.3)	82 (15.2)	14 (2.6)	11 (2)	15 (2.8)
P7 En mi colegio son los chicos los que se meten conmigo	347 (64.6)	135 (25.1)	24 (4.5)	16 (3)	15 (2.8)
P8 Me meto con los compañeros que considero inferiores	259 (49.2)	127 (24.1)	59 (11.2)	45 (8.6)	36 (6.8)
P9 Si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro	250 (46.8)	160 (30)	54 (10.1)	26 (4.9)	44 (8.2)
P22 Sólo es en mi clase donde hay problemas	344 (63.9)	141 (26.2)	29 (5.4)	11 (2)	13 (2.4)
P23 En mi clase suelen darse problemas entre compañeros	161 (30.1)	237 (44.3)	63 (11.8)	37 (6.9)	37 (6.9)
P24 En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar	383 (71.5)	103 (19.2)	24 (4.5)	17 (3.2)	9 (1.7)

Respecto a la representación gráfica presenta el porcentaje de alumnos/as que han contestado una categoría de respuesta distinta a “Nunca” podemos apreciar que, para el contexto de variables prevalentes significativas, donde *mayor* frecuencia encontramos es en el ítem “*En mi clase suelen darse problemas entre compañeros*” con un valor acumulado de del 69,9%. Estos resultados son interesantes entenderlos dentro de un contexto más amplio, donde si apreciamos la respuesta al ítem “si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro”, podríamos interpretarlo como la “necesidad de no inmiscuirse en los problemas de los demás”, unido además a la circunstancia que señala que el acoso se da en un 50,8% con compañeros que se consideran inferiores.

La situación inversa; esto es, la variable asociada a la incidencia causal donde *menor* frecuencia se refiere, resulta ser para “*En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo*”, para la cual, si totalizamos la suma concerniente a los porcentajes de las mismas categorías ya mencionadas, obtenemos un 22,7%.

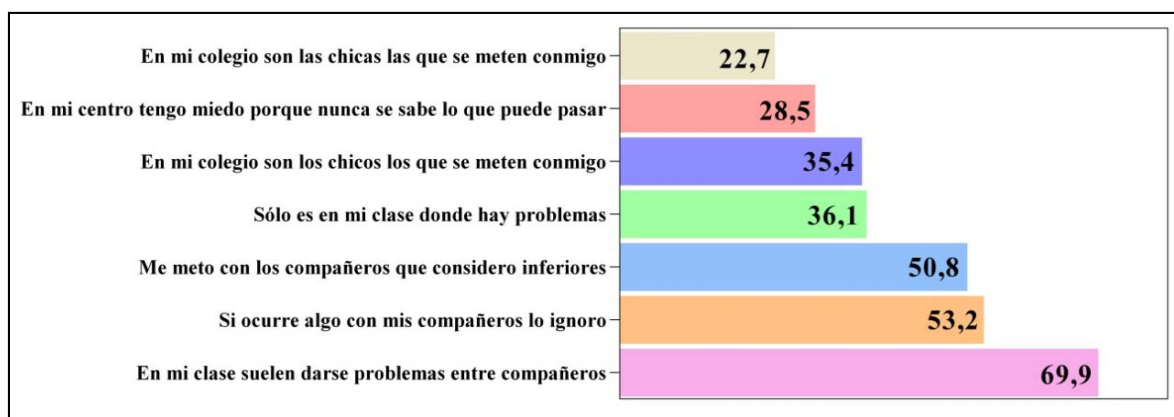


Figura N° 21: % de respuesta al Factor N° V: IC

De igual manera, respecto a la síntesis del comportamiento del Factor N° V (IC), observando el funcionamiento de los 7 ítems (6, 7, 8, 9, 22, 23 y 24) y, atendiendo a la tabla (Tabla N° 21), encontramos que muestran valores oscilantes respecto a la media de la escala, ya que se mueven entre 1,4 y 2,2 (cuando la media de la escala resultó ser 1,7), con valores de desviaciones típicas que, así mismo indican la heterogeneidad de la respuesta, pues su rango de valores oscila entre 0,8 y 1,3. Con unos índices de homogeneidad que oscilan entre 0,46 y 0,67 lo cual demuestra un grado adecuado de semejanza de los ítems con el resto de los ítems. Así mismo, el comportamiento de los ítems respecto a la fiabilidad del factor es positivo, pues en todos los ítems ésta descendería si se eliminara.

Tabla 23
Análisis de los ítems que conforman el Factor N° 5: IC.

Ítems	Media	DT	IH	Correlación ítem-test	α si se elimina	Escala
P6 En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo	1.4	0.8	0.58	0.48	0.612	Media = 1.2 $\alpha=0,735$
P7 En mi colegio son los chicos los que se meten conmigo	1.5	0.9	0.62	0.50	0.603	
P8 Me meto con los compañeros que considero inferiores	2.0	1.3	0.61	0.36	0.631	
P9 Si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro	2.0	1.2	0.46	0.23	0.693	
P22 Sólo es en mi clase donde hay problemas	1.5	0.9	0.57	0.35	0.617	
P23 En mi clase suelen darse problemas entre compañeros	2.2	1.1	0.67	0.39	0.591	
P24 En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar	1.4	0.8	0.59	0.46	0.610	

7.2. Análisis exploratorio. Segundo análisis factorial

Tal como desarrollamos anteriormente, ante la información inicial del cuestionario (esto es, 38 ítems y 5 dimensiones), siguiendo las argumentaciones de Zamora et al. (2009), y a tenor de la estructura final del cuestionario (esto es, 23 ítems y 4 dimensiones), realizaremos las mismas fases que en el análisis anterior, a fin de poder confirmar el comportamiento del cuestionario con las cuatro dimensiones establecidas.

7.2.1. Valoraciones previas para analizar la idoneidad del desarrollo del análisis factorial

De nuevo, la idoneidad del correspondiente desarrollo del análisis factorial quedó valorada mediante los siguientes criterios:

1. La matriz de correlaciones referida a las variables del estudio presentó un gran número de correlaciones (85,2%) con un valor superior a 0,3.
2. El valor del determinante de la matriz de correlaciones es: $1,32 \times 10^{-6}$ (muy por debajo de 0,05 tal cual es la recomendación estadística para su idoneidad de uso).
3. El test de esfericidad de Bartlett, que permite comprobar la hipótesis nula de ausencia de correlación poblacional en las variables, es decir, que la matriz de correlación de las variables sea una matriz identidad, mostró que las variables no eran independientes ($X^2 = 6.483,85$; g.l.= 300; $p < 0,001$).
4. El test de Kaiser-Meyer-Olkin, índice KMO fue de 0,885. Como regla empírica se sugieren valores mayores o iguales a 0,6 para poder plantear la adecuación del análisis (Zamora; Monroy y Chávez, 2009).
5. Todos los valores del Measures of Sampling Adequacy (MSA) superaban 0,80.

Por tanto, queda demostrada la adecuación estadística que avala la ejecución del consiguiente análisis factorial.

7.2.2. Estimación de los factores o dimensiones

Una vez más, empleando el criterio de raíz latente para la determinación de factores (Zamora, et al.2009), seleccionaremos tantas dimensiones como autovalores mayores que la unidad encontremos en la matriz de autovalores expuestos.

Atendiendo a la siguiente Tabla de Autovalores (Tabla N° 24), así como a su correspondiente gráfico de sedimentación (Figura N° 22), encontramos 4 factores que se constituyen en los factores finales de nuestra exposición. De igual manera, atendiendo al criterio de porcentaje de la varianza, podemos decir que estos cuatro factores explican un 58,02% de la varianza total.

Tabla 24

Autovalores y porcentajes de varianza asociados a cada uno de los componentes expuestos, correspondientes al segundo análisis factorial

componentes	Autovalores iniciales		
	total	% dela varianza	% acumulado
1	8.390	33.559	33.559
2	2.758	10.952	44.511
3	2.084	8.338	52.849
4	1.293	5.174	58.023
5	0.939	3.754	61.777
6	0.900	3.600	65.377
7	0.844	3.375	68.752
.....

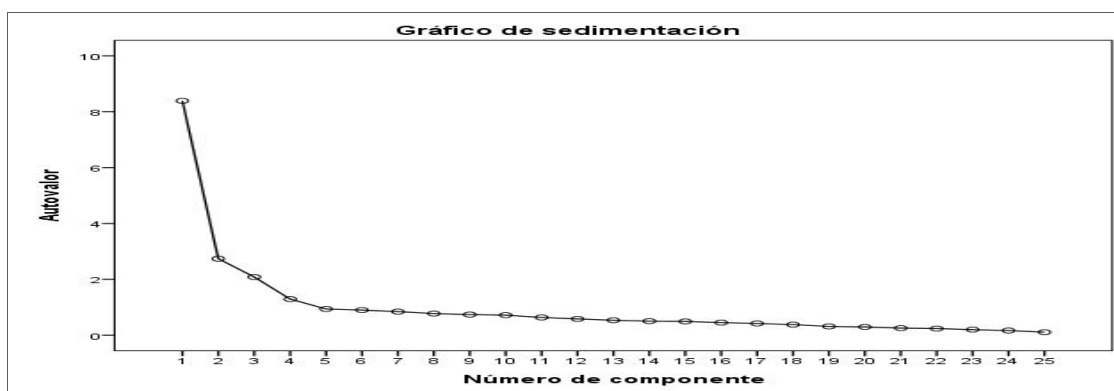


Figura N° 22: Representación gráfica de la sedimentación de los autovalores en función de cada uno de los componentes expuestos, correspondientes al segundo análisis factorial.

Así mismo, tal como se procedió con el primer análisis factorial se desarrollan las rotaciones de ítems, escogiendo de nuevo la rotación VARIMAX (Varianza máxima) que consiste en una rotación de factores estimados inicialmente, de manera que se mantenga su incorrelación. Así, las siguientes matrices presentadas (Tabla N° 25), mostrarán los resultados antes y después de las mencionadas rotaciones.

Tabla 25

Matriz de componentes no rotados y rotados para los 23 ítems finales del cuestionario

Matriz de componente					Matriz de componente rotado				
Ítem	Componente				Ítem	Componente			
	1	2	3	4		1	2	3	4
Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	0.734		-0.336		Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	0.840			
Cuando salgo del colegio tengo miedo	0.781				Cuando salgo del colegio tengo miedo	0.829			
En el recreo es donde tengo más miedo	0.739			-0.394	En el recreo es donde tengo más miedo	0.803			
Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	0.632	0.300	-0.435		Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	0.696			
Cuando salgo al patio tengo miedo	0.664				Cuando salgo al patio tengo miedo	0.679			
En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	0.740				En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	0.621			
En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	0.633				En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	0.553			
Me mandan mensajes amenazantes	0.673				Me mandan mensajes amenazantes	0.472			
Mis compañeros del colegio me insultan	0.638		0.472		Mis compañeros del colegio me insultan		0.808		
Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico	0.538		0.477		Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico		0.72		
Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto	0.642		0.365		Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto		0.707		
Mis compañeros del colegio me pegan	0.680		0.332		Mis compañeros del colegio me pegan		0.706		
Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mí	0.559		0.404		Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mí		0.662		
Los compañeros me han puesto motes que me ofenden	0.472		0.397		Los compañeros me han puesto motes que me ofenden		0.644		
Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento	0.491				Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento		0.520		
Mis compañeros del colegio me ignoran siempre	0.515				Mis compañeros del colegio me ignoran siempre		0.455		
Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales	0.582			0.540	Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales			0.759	
Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	0.718			0.308	Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos			0.654	
Usurpan mi personalidad en chats	0.526			0.372	Usurpan mi personalidad en chats			0.604	
Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red	0.609				Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red			0.559	
Me persiguen en los foros virtuales	0.554			0.305	Me persiguen en los foros virtuales			0.569	
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores		0.769	0.312		Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores				0.825
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros		0.744	0.318		Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros				0.817
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres		0.738	0.326		Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres				0.808
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro		0.668	0.332		Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro				0.752

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a 4 componentes extraídos.

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.a
a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Así mismo, por medio de la siguiente tabla (Tabla N° 26) se reflejan los porcentajes de varianza total del modelo, antes y después de la rotación, para poder observar si efectivamente, tal como disponen las consideraciones teóricas de la prueba, no se producen cambios en cuanto al porcentaje total de varianza explicada, referida a los componentes implicados:

Tabla 26

Porcentajes de varianza total explicada absoluta y acumulada, antes y después de la rotación de factores.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8.39	33.56	33.56	8.39	33.56	33.56	4.68	18.72	18.72
2	2.74	10.95	44.51	2.74	10.95	44.51	4.12	16.49	35.21
3	2.08	8.34	52.85	2.08	8.34	52.85	3.09	12.34	47.55
4	1.29	5.17	58.02	1.29	5.17	58.02	2.62	10.47	58.02

Así, si nos centramos en el porcentaje de la varianza total explicada, observamos que éste no ha cambiado con respecto al que nos ofrecía la Tabla de Autovalores previamente presentada (Tabla N° 24) para el conjunto de los cuatro primeros componentes, siendo en ambas ocasiones de 58,02%; no obstante, sí que sufre modificaciones, la parte explicada de manera individual por cada componente o factor, ya que, tal como podemos observar, tras la comparación de resultados en las tablas citadas (N° 19 frente a N° 21) encontramos que el 33,56% correspondiente al primer factor sin rotar, pasa a convertirse en un 18,72% cuando se ha realizado la citada rotación; o el 10,95% frente al 16,49% en lo concerniente al segundo factor, o el 8,34% frente al 12,34% en lo que respecta al tercer factor, o finalmente, el 5,17% frente al 10,47% para el cuarto factor.

Así, estamos en disposición de presentar la tabla de resultados finales (Tabla N° 27), correspondientes al análisis factorial final desarrollado, donde podemos interpretar los distintos factores, así como su posible conveniencia final, en función del análisis de manera individualizada para cada uno de los citados componentes, con respecto a los 23 ítems que conforman el cuestionario en la actualidad.

Tabla 27

Resultados finales derivados del análisis factorial realizado mediante los 23 ítems

	Factor			
	1	2	3	4
	CALE	VAIC	CEC	ACSIB
Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	0,840			
Cuando salgo del colegio tengo miedo	0,829			
En el recreo es donde tengo más miedo	0,803			
Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	0,696			
Cuando salgo al patio tengo miedo	0,679			
En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	0,621			
En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables	0,553			
Me mandan mensajes amenazantes	0,472			
Mis compañeros del colegio me insultan		0,808		
Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico		0,720		
Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto		0,707		
Mis compañeros del colegio me pegan		0,706		
Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mi		0,662		
Los compañeros me han puesto motes que me ofenden		0,644		
Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento		0,520		
Mis compañeros del colegio me ignoran siempre		0,455		
Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales			0,759	
Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos			0,654	
Usurpan mi personalidad en chats			0,604	
Me persiguen en los foros virtuales			0,569	
Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en red			0,559	
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores				0,825
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros				0,817
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres				0,808
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro				0,752
Autovalores	8,390	2,738	2,084	1,293
% Varianza explicada	18,72	16,49	12,34	10,47
% Varianza explicada acumulada	18,72	35,21	47,55	58,02
KMO		0,885		
Prueba esfericidad de Bartlett		Aprox. Chi-cuadrado = 6.483,85;		
Alpha de Cronbach		g.l. =300; p<0,001		
		0,775		
NOTA: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.				

7.2.3. Interpretación de los factores o dimensiones

Tal como podemos apreciar, los cuatro factores o dimensiones propuestos explican un 58,02% de la varianza total del modelo. Tenemos que resaltar que la varianza obtenida con cuatro factores aumentado un 8,3%; esto es, se ha pasado de un porcentaje del 49,7% inicial a un porcentaje del 58%, Encontramos que el primer factor explica el 18,72%, el segundo factor explica el 16,49%, el tercer factor el 12,34%, y, finalmente, el cuarto factor explica un 10,47% de la mencionada varianza total. En todos y cada uno de los componentes se ha mejorado la varianza explicada con respecto a los resultados del análisis factorial desarrollado inicialmente.

Así mismo, apreciamos valores suficientemente solventes, tanto en lo que concierne al índice KMO (0,888), como para el aspecto de esfericidad presentado mediante el test de Bartlett ($p < 0,001$), como también una fiabilidad suficiente (medida respecto a la consistencia interna del cuestionario), dado que el coeficiente alfa de Cronbach presentó un resultado de 0,78.

Podemos destacar que no se aprecia ningún ítem con saturaciones inferiores al valor de 0,4 y, por tanto, ningún factor ve afectada su conveniencia o idoneidad para su presentación definitiva.

Finalmente, subrayar que en la siguiente tabla (Tabla N° 28) se recoge un análisis de las dimensiones, junto a los ítems que las conformaban, mostrando su evolución y readaptación a lo largo del proceso de construcción y validación del cuestionario, suscitado por todos los pasos desarrollados secuencialmente, desde la creación y construcción del cuestionario inicial, hasta los resultantes después de desarrollar los dos análisis factoriales realizados

Así, tal como podemos apreciar en la nueva tabla presentada, las cinco dimensiones iniciales, sustentadas por la presentación de los 38 ítems correspondientes, acaban configurándose para su presentación definitiva, mediante la existencia de cuatro dimensiones, tras la eliminación de aquella que hacía referencia al factor IC (variables asociadas a la incidencia causal), la cual no presentaba (tal como se ha demostrado previamente) la suficiente calidad psicométrica como para ser definitivamente conservada.

Así mismo, las mencionadas dimensiones finales, sólo necesitan conservar los 23 ítems que se reflejan en el apartado correspondiente al cuestionario final, expuesto en la tabla precedente, ya que, tras eliminar los quine ítems que tal como podemos observar han sido eliminados, alcanzan mayor capacidad explicativa para el modelo global, que la que se alcanzaba inicialmente.

Tabla 28
Análisis de la distribución de los ítems por dimensión, según la fase de análisis.

Cuestionario inicial		Cuestionario primer factorial		Cuestionario final	
DIMENSIÓN	ITEMS	DIEMNSIÓN	ITEMS	DIMENSION	ITEMS
CALE	20-21 25-26-27-28	CALE	20-21 25- 27-28	CALE	20-21 25- 27-28
CEC	30-31-32-33- 34-35-36-37- 38	CEC	31-32-33-34 36-37-38	CEC	31-32-33-34 36-37-38
ACSIB	1-2-3-4-5 29	ACSIB	2-3-4-5	ACSIB	2-3-4-5
VAIC	10-11-12-13- 14-15-16-17- 18-19	VAIC	11-13-14-16- 17-18-19	VAIC	11-13-14-16- 17-18-19
IC	6-7-8-9 22-23-24	IC	[Redacted]		

7.2.4. Análisis Descriptivo correspondiente a los ítems del cuestionario DIRABULL-A

Con objeto de realizar una descripción global, por medio de la secuenciación de tablas que seguidamente presentamos (tal como hicimos ante la primera ocasión al desarrollar el análisis factorial inicial) se presentan los estadísticos descriptivos básicos para todos y cada uno de los ítems que conforman el instrumento (tras la eliminación de aquellos 15 que no contaban con la comunalidad adecuada para seguir formando parte de la presentación final del cuestionario), mostrando los valores medios y desviaciones típicas, el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con respecto a su respectivo factor, la discriminación por medio de la correlación ítem-test, así como el valor del coeficiente alfa de Cronbach corregido (con objeto de poder valorar qué consistencia interna continúa presentando el cuestionario, en caso de eliminar cada uno de los ítems de referencia).

De esta manera, cuando se realiza el análisis factorial por segunda vez, con objeto de valorar la conveniencia y pertinencia, tanto de los 23 ítems (que continuaban siendo válidos) de manera individual, como de las 4 dimensiones (agrupando cada una de ellas un conjunto determinado de ítems) de forma particular, obtenemos la información que seguidamente se describe y detalla.

En la siguiente tabla presentada (Tabla N° 29) quedan recogidos los valores que hacen referencia al índice de homogeneidad de los ítems, así como al valor correspondiente a la correlación de cada ítem con respecto al total de la escala. Se puede considerar que dichas correlaciones son adecuadas, ya que suele tomarse como valor indicador de referencia un valor igual o superior a 0.20; de manera que todos los ítems que fueran presentados con valores inferiores a 0.20, podrían ser eliminados del banco de ítems (Peters y Van Vorhis, 1940).

De igual manera, la tabla N° 29 recoge la fiabilidad de cada ítem en relación a su dimensión. De dicha presentación y posterior observación, podemos concluir que, todas ellas presentan un comportamiento adecuado. Podemos observar que todos ellos se comportan adecuadamente, pues al ser eliminados, la fiabilidad de la escala disminuiría.

Tabla 29

Análisis de los ítems por factor. Segundo Factorial.

Contexto ambiental de localización de espacios (CALE)				
Ítems	IH	Correlación ítem-test	Alfa[†] si se elimina	Escala
Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	0,818	0.408	0.857	
Cuando salgo del colegio tengo miedo	0.861	0.498	0.856	
En el recreo es donde tengo más miedo	0.772	0.489	0.863	
Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	0.731	0.441	0.868	$\alpha = 0,882$
En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	0.741	0.51	0.867	
Cuando salgo al patio tengo miedo	0.699	0.437	0.871	
Me mandan mensajes amenazantes	0.731	0.510	0.880	
Variables asociadas a la incidencia causal (VAIC)				
Mis compañeros del colegio me insultan	0.814	0.537	0.801	
Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico	0.731	0.514	0.815	
Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto	0.728	0.515	0.816	
Mis compañeros del colegio me pegan	0.758	0.544	0.814	$\alpha = 0,840$
Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mi	0.729	0.489	0.817	
Los compañeros me han puesto motes que me ofenden	0.680	0.425	0.834	
Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento	0.595	0.367	0.84	
Conducta específica de ciberbullying (CEC)				
Hacen circular rumores falsos sobre mí por internet o por las redes sociales	0.775	0.431	0.708	
Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	0.774	0.534	0.693	
Usurpan mi personalidad en chats	0.733	0.391	0.731	
Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red	0.718	0.412	0.724	$\alpha = 0,764$
Me persiguen en los foros virtuales	0.621	0.410	0.749	
Aspectos de comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB)				
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores	0.837	0.403	0.737	
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros	0.808	0.441	0.755	$\alpha = 0,812$
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres	0.819	0.408	0.758	
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera del colegio	0.733	0.450	0.801	

IH: índice homogeneidad.de Cronbach.

De esta manera, habiendo valorado convenientemente tanto la idoneidad de los ítems definitivos en su funcionamiento individual, como la pertinencia estadística de los factores a nivel global, continuamos con las valoraciones de idoneidad del modelo considerado en su conjunto.

En este sentido, la siguiente tabla que presentamos (Tabla N° 30) recoge la fiabilidad de cada uno de los factores comparándolos entre sí, atendiendo a los dos análisis factoriales realizados.

La principal circunstancia que debemos destacar tras la observación de la citada tabla, consiste en señalar que, el cuestionario final, además de presentar un número reducido de ítems y factores, ganando con ello en sencillez y simplificación, teniendo en cuenta su ganancia para la capacidad explicativa global del modelo (tal como ha quedado reflejado previamente), presenta así mismo, una fiabilidad superior, en todas y cada una de las cuatro dimensiones finales que lo acaban conformando.

Tabla N 30

Comparativa de los resultados de fiabilidad tras el primer análisis factorial

DIMENSIONES	FIABILIDAD PRIMER FACTORIAL	FIABILIDAD SEGUNDO FACTORIAL
1ª (CALE)	0.870	0,882
2ª (VAIC)	0.755	0.840
3ª CEC	0.735	0.764
4ª (ACSIB)	0.719	0.812
5ª (IC)	0.658	-----

Así, de la observación de la tabla anterior, podemos apreciar la conveniencia final de la utilización de un número menor de ítems, dado que se produce una notoria mejoría de la fiabilidad en todas y cada una de las dimensiones analizadas, cifrada en los incrementos de la consistencia interna (fiabilidad) medida mediante el índice alfa de Cronbach, incrementos que oscilan entre un 1,4% para la dimensión CALE y un 12,93% para la dimensión ACSIB.

7.3. Análisis de las dimensiones en función de las variables de identificación

El siguiente apartado muestra los análisis (descriptivo e inferencial) derivados de las puntuaciones recogidas en el cuestionario, partiendo de manera específica de las dimensiones definitivas, obtenidas de acuerdo al segundo análisis factorial. Para ello, inicialmente realizamos un análisis descriptivo de los datos, previo al estudio inferencial mediante la prueba t d Student, mediante la que se pretende analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en relación a las variables género, curso (categorizado por cursos de 1º de ESO y 2º de ESO) y localización (categorizada por zona centro o zona periférica).

Por último, a fin de determinar la existencia o no de diferencias significativas en cuanto a los distintos ítems específicos que conforman la dimensión de referencia, en relación a las anteriores variables independientes, se realizará una prueba χ^2 .

7.3.1. Contexto ambiental de localización de espacios (CALE)

Primer factor: *Contexto ambiental de localización de espacios (CALE)*, mostramos en la siguiente tabla (Tabla N° 31), los estadísticos descriptivos que resumen y caracterizan al mencionado factor.

Tabla 31

Estadísticos descriptivos para el factor CALE

CALE	N	Estadísticos de grupo			
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	
GÉNERO	Mujer	271	8,3210	1.39453	.08471
	Hombre	267	8,6592	3.06814	.18777
CENTRO	Periférico	331	8,5468	2.33032	.12809
	Centro	211	8,3934	2.44009	.16798
CURSO	1	292	8,3699	1.51743	.08880
	2	244	8,6270	3.11842	.19964

Si expresamos el resumen de los resultados en cuanto a la característica de tendencia central (analizada mediante la media aritmética), contando con un rango de valores que oscilaban entre 7 y 35 puntos (de manera que una puntuación más elevada representa un grado mayor de acoso), obtenemos que la media, no sólo resulta muy similar para todas las variables, sino que además, como podemos apreciar es muy baja, lo que reflejaría unos valores muy escasos de manifestación de acoso escolar.

Sin embargo, en lo referente al análisis de la dispersión de respuesta, conviene destacar la circunstancia de que, el grupo de alumnos varones, así como el de los alumnos que cursan 2º de ESO, presentan una variabilidad o dispersión muy superior (más del doble que la de sus compañeras o que la expresada por los alumnos de 1º de ESO), en cuanto a la manera de verter sus respuestas; esto es, su rango de respuesta resulta ser más heterogéneo que el rango de respuesta presentado por el resto de compañeros. Sucediendo la situación inversa con los alumnos de sexo femenino y/o con aquellos que están matriculados en Primero de ESO, alumnos que se muestran con un rango de respuesta más homogénea que el resto de compañeros.

A continuación, siguiendo con el análisis de la dimensión (CALE), podemos apreciar en la siguiente tabla (Tabla N° 32), los resultados correspondientes a la prueba *t* de Student, con objeto de estudiar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas que conforman las variables de interés.

Tabla 32
Prueba *t* dimensión CALE

DIMENSIÓN (Variable Independiente)		Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para Igualdad de medias			
		F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
CALE	Se han asumido varianzas iguales	9.830	.002	-1.650	540	.100	-3.3814
	No se han asumido varianzas iguales			-1.642	432.202	.102	-3.3814
GÉNERO	Se han asumido varianzas iguales	.215	.643	.734	540	.463	.15346
	No se han asumido varianzas iguales			.726	432.202	.468	.15346
CENTRO	Se han asumido varianzas iguales	5.276	.022	-1.244	534	.241	-.25719
	No se han asumido varianzas iguales			-1.177	337.635	.240	-.25719
CURSO	Se han asumido varianzas iguales	5.276	.022	-1.244	534	.241	-.25719
	No se han asumido varianzas iguales			-1.177	337.635	.240	-.25719

Respecto a los resultados observados en la tabla anterior, podemos concluir la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en ninguno de las comparaciones realizadas, referidas a las variables independientes estudiadas.

Para finalizar al estudio concerniente a la primera dimensión (factor CALE), seguidamente presentamos una nueva tabla (Tabla N° 33), por medio de la cual se procede a la exposición individualizada de los resultados obtenidos con todos y cada uno de los ítems que conforman a la dimensión planteada, analizando la posibilidad de la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas. Para alcanzar dicho objetivo, en esta ocasión se propone la utilización de la prueba Chi-Cuadrado (χ^2)

Tabla 33
Prueba χ^2 factor CALE

CALE	GÉNERO χ^2 (p)	CURSO χ^2 (p)	LOCALIZACIÓN χ^2 (p)
Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	5.54 (0.226)	7.46 (0.114)	9.18 (0.057)
Cuando salgo del colegio no tengo miedo	4.16 (0.385)	4.88 (0.3)	2.51 (0.644)
En el recreo es donde tengo más miedo	2.76 (0.598)	3.67 (0.453)	1.99 (0.737)
Han creado una red social donde narran episodios falsos de mi vida	7.82 (0.098)	8.15 (0.086)	3.82 (0.431)
En el servicio es cuando me molestan mis compañeros	4.32 (0.365)	3.68 (0.451)	1.13 (0.89)
Cuando salgo al patio tengo miedo	6.24 (0.182)	5.07 (0.28)	0.9 (0.924)
Me mandan mensajes amenazantes	3.8 (0.428)	6.2 (0.187)	0.5 (0.975)

Respecto a los resultados observados en relación a lo expuesto por la tabla anterior, podemos concluir la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$) en ninguna de las comparaciones correspondientes a los siete ítems que conforman la dimensión CALE, realizadas entre las distintas condiciones experimentales de las variables independientes estudiadas.

7.3.2. Variables asociadas a la incidencia causal (VAIC)

Para el segundo factor: *Variables asociadas a la incidencia causal (VAIC)*, mostramos en la siguiente tabla (Tabla N° 34), los estadísticos descriptivos correspondientes al factor.

Tabla 34
Estadísticos descriptivos para el factor VAIC

VAIC		Estadísticos de grupo			
		N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
GÉNERO	Mujer	272	10.7978	3.99994	.24253
	Hombre	267	11.0449	4.55107	.27852
CENTRO	Periférico	332	11.0633	4.01871	.22056
	Centro	211	10.7109	4.63289	.31894
CURSO	1	293	10.8328	4.49688	.26271
	2	244	11.0246	4.02249	.25751

Si expresamos el resumen de resultados para la tendencia central (analizada mediante la media aritmética), contando con un rango de valores que oscila entre 7 y 35 puntos (donde puntuaciones elevadas representa mayores grados de acoso), obtenemos que la media, presenta valores más altos (mayor nivel de acoso percibido) para los varones que cursan 2° de ESO en centros localizados en la periferia de la ciudad. Sin embargo, en lo referente al análisis de la dispersión de respuesta, conviene destacar la circunstancia de que, el grupo de alumnos varones, los que cursan 1° de ESO, así como los matriculados en institutos situados en las zonas céntricas de la ciudad presentan una dispersión superior, en cuanto a la manera de obtener sus respuestas; esto es, su rango de respuesta resulta ser más heterogéneo que el rango de respuesta presentado por el resto de compañeros. Sucediendo la situación inversa con los alumnos de sexo femenino y/o con aquellos que están matriculados en Segundo de ESO en institutos situados en zonas periféricas, alumnos que se muestran con un rango de respuesta más homogénea que el resto de compañeros.

Seguidamente, respecto al análisis propuesto para la dimensión presentada (VAIC), podemos apreciar en la siguiente tabla (Tabla N° 35), los resultados correspondientes a la prueba *t* de Student, con objeto de estudiar la posible existencia de diferencias significativas que conforman las variables.

Tabla 35

Prueba t de análisis inferencial de diferencias significativas para la dimensión VAIC

DIMENSIÓN (Variable Independiente)		Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
		F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
GÉNERO	Se han asumido varianzas iguales	1.399	.237	-.670	541	.503	-.24715
	No se asumen varianzas iguales			-.669	400.73	.364	-.24715
CENTRO	Se han asumido varianzas iguales	.344	.558	.938	541	.349	.35235
	No se asumen varianzas iguales			.909	400.73	.364	.35235
CURSO	Se han asumido varianzas iguales	.421	.517	-.616	535	.606	-.19183
	No se asumen varianzas iguales			-.521	532.25	.602	-.19183

Los resultados observados permiten una conclusión, la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en ninguno de las comparaciones estudiadas.

Para finalizar, presentamos una nueva tabla (Tabla N° 36), por medio de la cual se exponen los resultados obtenidos con los ítems que conforman la dimensión VAIC, analizando la posibilidad de la existencia o no de diferencias significativas. Para alcanzar dicho objetivo, se propone la utilización de la prueba Chi-Cuadrado (χ^2).

Tabla 36
Prueba χ^2 para el análisis de diferencias significativas en los ítems que conforman el factor VAIC

VAIC	GÉNERO	CURSO	LOCALIZACIÓN
	χ^2 (p)	χ^2 (p)	χ^2 (p)
Mis compañeros del colegio me insultan	0.35 (0.987)	3.86 (0.425)	10.59 (0.032)
Mis compañeros del colegio se burlan de mí físico	5.12 (0.276)	2.9 (0.575)	4.45 (0.348)
Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto	0.93 (0.92)	3.05 (0.55)	2 (0.735)
Mis compañeros del colegio me pegan	16.74 (0.002)	3.19 (0.527)	3.51 (0.508)
Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mí	1.25 (0.86)	1.47 (0.85)	4.82 (0.3)
Los compañeros me han puesto motes que me ofenden	3.12 (0.53)	8.72 (0.06)	12.18 (0.016)
Mis compañeros del colegio me quitaron cosas sin mi consentimiento	5.82 (0.213)	3.5 (0.477)	3.685 (0.44)

Con respecto al segundo factor, denominado variables asociadas a la incidencia causal (VAIC), encontramos diferencias estadísticamente significativas, establecidas para los siguientes ítems y, respecto a las siguientes variables independientes:

- 1º) Ítem “**Mis compañeros del colegio me insultan**”: en este caso, encontramos que los alumnos que cursan sus estudios en centros situados en la periferia urbana, sufren acoso de manera significativamente superior a aquellos compañeros que lo hacen en institutos situados en zonas del centro de la ciudad ($p = 0.032$).

Circunstancia que se sustenta, en base a la siguiente distribución de frecuencias presentada a continuación (Tabla N° 37), donde queda configurada la tipología concreta de la respuesta específica de todos los participantes, respecto al mencionado ítem, el cual se relaciona con el aspecto de los **insultos**:

Tabla 37

Tabla de contingencia en función de la Localización. *Mis compañeros del colegio me insultan*

		Ítem: Mis compañeros del colegio me insultan					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Tipo	Periférico	239	75	13	3	2	332
	Centro	166	33	3	4	5	211
Total		405	108	16	7	7	533

La presente distribución de frecuencias, asignada por categoría de respuesta en función de la localización del centro educativo en el que reciben su enseñanza los participantes del estudio, (suscitada por el ítem “*Mis compañeros del colegio me insultan*”), nos muestra que, la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por el alumno que acude a un centro localizado en la zona periférica de la localidad, respecto a aquel que recibe su enseñanza en un centro localizado en la zona céntrica de la citada localidad (superioridad de poco más del doble, pues se establece en 93 respuestas del centro periférico, por 45 respuestas del céntrico), acaba resultando estadísticamente significativa.

- 2º) Ítem “*Mis compañeros del colegio me pegan*”: en este caso encontramos que los alumnos de género masculino lo sufren de manera significativamente superior a sus compañeras ($p = 0.002$).

Circunstancia que, en esta ocasión, se sustenta en base a la siguiente distribución de frecuencias (Tabla N° 38), donde se configurada la respuesta específica que todos y cada uno de los participantes, asignan a la categoría determinada, respecto al mencionado ítem, que como podemos observar, se relaciona con el aspecto de la violencia física, *pegar*:

Tabla 38

Tabla de contingencia en función del Género. *Mis compañeros del colegio me pegan*

		Ítem: Mis compañeros del colegio me pegan					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
sexo	Mujer	251	15	2	1	1	270
	Hombre	215	39	6	2	3	265
Total		466	54	8	3	4	535

La distribución de frecuencias (derivada de la categoría de respuesta del ítem “*Mis compañeros del colegio me pegan*”), nos muestra, tal como ha quedado previamente reflejado que, la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por el alumno varón respecto a su compañera, (superioridad de más de 2’5 veces, pues se establece mediante las 50 respuestas del alumno, frente a las 19 de la alumna), acaba resultando estadísticamente significativa.

De igual manera, según los resultados del estudio, resulta mucho más habitual el insulto (138 alumnos que lo sufren en alguna ocasión), que la violencia física: “pegar” (68 alumnos que la han sufrido alguna vez).

- 3º) Ítem “*Los compañeros me han puesto motes que me ofenden*”: encontramos que los alumnos que cursan segundo de ESO lo sufren de manera superior a los compañeros que cursan primero de ESO ($p = 0.06$). No obstante, hay que mencionar que en este caso, la superioridad resulta estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 95%.

En la tabla nº 39 aparecen las distribución de frecuencias, concerniente a la categoría de respuestas ofrecidas por los participantes, ante el ítem referido a los “*motes ofensivos*”:

Tabla 39

Tabla de contingencia en función del Curso. Los compañeros me han puesto motes que me ofenden

		Ítem: Los compañeros me han puesto motes que me ofenden					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Curso	Primero	198	59	18	10	8	293
	Segundo	140	73	11	11	9	244
Total		338	132	29	21	17	537

La distribución de frecuencias (derivada de la categoría de respuesta suscitada por el ítem “*Los compañeros me han puesto motes que me ofenden*”), muestra que, la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por el alumno que cursa 2º respecto al que cursa 1º, (leve superioridad establecida mediante las 104 respuestas del alumno de 2ª, frente a las 95 del alumno de 1º), aunque presente, no acaba resultando suficientemente significativa.

Así mismo, derivado de los resultados obtenidos en el presente estudio, de nuevo nos podemos referir al hecho que establece que, resulta mucho más habitual el uso de motes ofensivos (199 alumnos los han sufrido en alguna ocasión) que los insultos (138 alumnos que lo sufren en alguna ocasión) y, cualquiera de las dos anteriores circunstancias, a su vez, que la manifestación de la violencia física, establecida por “pegar” (68 alumnos que la han sufrido alguna vez).

7.3.3. Conducta específica de ciberbullying (CEC)

En lo que concierne al tercer factor: *Conducta específica de Ciberbullying (CEC)*, mostramos en la siguiente tabla (Tabla N° 40), los estadísticos descriptivos correspondientes:

Tabla 40

Estadísticos descriptivos para el factor CEC

CEC		N	Estadísticos de grupo		
			Media	Desviación tip.	Error tip. De la media
GÉNERO	Mujer	269	6.6840	1.65284	.10078
	Hombre	263	6.9316	2.80183	.17277
CENTRO	Periférico	329	6.9787	2.30380	.12701
	Centro	207	6.5217	2.23786	.15554
CURSO	1	290	6.6966	2.12686	.12489
	2	240	6.9292	2.48661	.16051

Respecto a la tendencia central (analizada mediante la media aritmética, cuyo rango posible de valores oscila entre 5 y 25 puntos, donde mayores puntuaciones indican mayores grados de acoso), de nuevo se vuelve a obtener cierta superioridad (mayor nivel de acoso percibido) para los varones que cursan 2° de ESO en centros localizados en la periferia de la ciudad. De igual manera, resultan ser los mismos alumnos; esto es, varones, alumnos que cursan 2° de ESO o, que lo hacen en centros de la zona periférica de la ciudad, los que presentan una dispersión superior, en cuanto a la manera de responder; esto es, su rango de respuesta resulta ser más heterogéneo (se sitúa con una tendencia en torno a los extremos de la distribución) que el rango de respuesta presentado por el resto de compañeros.

Seguidamente, respecto al análisis propuesto para la dimensión presentada (factor CEC), podemos apreciar en la próxima tabla (Tabla N° 41), los resultados correspondientes a la prueba *t* de Student, con objeto de estudiar la existencia o no de diferencias significativas entre las distintas condiciones experimentales que conforman las variables.

Tabla 41
Prueba t de análisis inferencial de diferencias significativas para la dimensión CEC

DIMENSIÓN (Variable Independiente)	CEC	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad			Diferencia de medias
		F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	
GÉNERO	Se han asumido varianzas iguales	6.783	.009	-1.244	534	.214	-.24754
	No se han asumido varianzas iguales			-1.238	447.38	.217	-.24754
CENTRO	Se han asumido varianzas iguales	1.038	.309	2.261	534	.024	.45698
	No se han asumido varianzas iguales			2.276	447.38	.023	.45698
CURSO	Se han asumido varianzas iguales	.689	.407	-1.161	528	.246	-.23261
	No se han asumido varianzas iguales			-1.144	472.71	.253	-.23261

Los resultados derivados de la presentación de la anterior tabla, nos permiten expresar la conclusión de la existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable independiente referida al centro, donde se puede exponer la superioridad de los alumnos que cursan sus estudios en centros situados en la zona periférica de la ciudad, respecto a aquellos otros que lo hacen en institutos de la zona centro de la localidad.

Seguidamente, para concluir con el desarrollo del análisis inferencial referido a la tercera dimensión (factor CEC), presentamos una nueva tabla (Tabla N° 42), por medio de la cual se exponen los resultados obtenidos de manera individual con todos y cada uno de los ítems que conforman la dimensión, analizando la posibilidad de la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas. Para alcanzar dicho objetivo, de nuevo se propone la utilización de la prueba Chi-Cuadrado (χ^2)

Tabla 42

Prueba χ^2 para análisis de diferencias significativas en los ítems que conforman el factor CEC

CEC	GÉNERO	CURSO	LOCALIZACIÓN
	χ^2 (p)	χ^2 (p)	χ^2 (p)
Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o Redes Sociales	4.43 (0.352)	11.5 (0.022)	5.29 (0.259)
Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	2.5 (0.644)	3.06 (0.548)	2.52 (0.641)
Usurpan mi personalidad en chats	5.98 (0.201)	2.38 (0.665)	8.54 (0.074)
Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red	7.52 (0.111)	11.53 (0.021)	5.11 (0.277)
Me persiguen en los foros virtuales	5.65 (0.13)	3.01 (0.39)	1.08 (0.782)

Con respecto al Factor Conducta Específica de Cyberbullying (CEC) encontramos diferencias estadísticamente significativas, respecto a los siguientes ítems:

- 1º) Para el Ítem “**Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o Redes Sociales**”: encontramos que los alumnos matriculados en 2º de ESO lo sufren de manera significativamente superior a sus compañeros matriculados en 1º de la ESO ($p = 0.022$).

La anterior circunstancia, expresada en la próxima tabla (Tabla N° 43), se basa en la siguiente distribución de frecuencias, concerniente a la categoría de respuestas ofrecidas por todos y cada uno de los participantes, ante el ítem referido a los “**falsos rumores**”:

Tabla 43

Tabla de contingencia. Localización. Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales

		Ítem: Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Curso	1	263	12	1	7	2	285
	2	203	27	2	3	3	238
Total		466	39	3	10	5	523

La distribución de frecuencias (derivada de la categoría de respuesta suscitada ante el ítem “*Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales*”), muestra que, la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por el alumno que cursa 2º respecto al que cursa 1º, (superioridad de algo más de 1,5 veces, establecida mediante las 35 respuestas del alumno de 2ª, frente a las 22 del alumno de 1º), acaba resultando estadísticamente significativa.

- 2º) Respecto a ítem “*Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red*”:volvemos a encontrar que de los alumnos matriculados en 2º de ESO lo sufren de manera significativamente superior a sus compañeros que cursan 1º de ESO ($p = 0.021$).

La anterior circunstancia de superioridad estadísticamente significativa, se basa en la siguiente tabla (Tabla Nº 44), concerniente a la distribución de frecuencias de las categorías de respuestas ofrecidas por los participantes, ante el ítem referido a las *fotos no autorizadas que se cuelgan en la red*:

Tabla 44

Tabla de contingencia. Localización. *Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red*

		Ítem: Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Curso	1	261	21	2	4	0	288
	2	203	25	7	0	2	237
Total		464	46	9	4	2	525

La distribución de frecuencias de respuesta suscitadas ante el ítem “*Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la Red*”), muestra que, la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por el alumno que cursa 2º respecto al que cursa 1º, (superioridad de algo más del 20%, establecida mediante las 34 respuestas del alumno de 2ª, frente a las 27 del alumno de 1º), resulta estadísticamente significativa.

7.3.4. Comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB)

Respecto a lo concerniente al comportamiento observado para el cuarto y último factor: *Aspectos de comunicación de la situación indeseada de Bullying (ACSIB)*, seguidamente mostramos en la siguiente tabla (Tabla N° 45), los estadísticos descriptivos correspondientes al factor.

Tabla 45

Estadísticos descriptivos para el factor ACSIB

ACSIB	N	Estadísticos de grupo			
		Media	Desviación tip.	Error tip. De la media	
GÉNERO	Mujer	272	11.9301	5.05237	.30635
	Hombre	263	10.3308	5.21749	.32172
CENTRO	Periférico	328	10.7256	5.24136	.28941
	Centro	211	11.7867	5.03672	.34674
CURSO	1	290	11.1103	5.21525	.30625
	2	243	11.1893	5.11168	.32791

Respecto a la tendencia central (analizada por la media aritmética, con rango de valores entre 4 y 20 puntos, donde a mayor puntuación mayor grado de acoso), se obtiene cierta superioridad para las alumnas, para los estudiantes que cursan 2° de ESO y, para aquellos alumnos que estudian en centros localizados en la zona céntrica de la ciudad. Sin embargo, respecto al análisis de la variabilidad de respuesta, se produce el patrón contrario, siendo los varones, los alumnos matriculados en institutos situados en zonas periféricas y el alumnado que cursa primero de ESO, los que presentan los mayores niveles de dispersión en cuanto a la manera de responder; esto es, su rango de respuesta resulta ser más heterogéneo que el rango de respuesta presentado por el resto de compañeros.

A continuación, para la dimensión (ACSIB), podemos apreciar en la próxima tabla (Tabla N° 46), los resultados correspondientes a la prueba *t* de Student, con objeto de estudiar la existencia o no de diferencias significativas entre las variables.

Tabla 46

Prueba t de análisis inferencial de diferencias significativas para la dimensión ACSIB

DIMENSIÓN		Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
ACSIB		F	Sig.	t	g.l.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
GÉNERO	Se han asumido varianzas iguales	.981	.322	3.602	537	.000	1.59935
	No se han asumido varianzas iguales			3.600	460.86	.000	1.59935
CENTRO	Se han asumido varianzas iguales	1.087	.298	-2.329	537	.020	-1.06112
	No se han asumido varianzas iguales			-2.349	460.86	.019	-1.06112
CURSO	Se han asumido varianzas iguales	.284	.593	-.176	531	.861	-.07896
	No se han asumido varianzas iguales			-.176	518.17	.860	-.07896

Los resultados derivados de la presentación de la anterior tabla, nos permiten expresar la conclusión de la existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a las variables independientes referidas al género y al centro, donde se puede exponer la superioridad tanto de las alumnas, como de los estudiantes matriculados en centros situados en la zona céntrica de la ciudad, respecto a los varones y al alumnado que estudia en institutos de la zona periférica de la localidad, respectivamente.

Para concluir con el análisis referido a la cuarta dimensión (factor ACSIB), presentamos una nueva tabla (Tabla N° 47), por medio de la cual se exponen los resultados obtenidos de manera individual con los ítems que conforman la dimensión, analizando la posibilidad de la existencia o no de diferencias significativas. Para alcanzar dicho objetivo, de nuevo se propone la utilización de la prueba Chi-Cuadrado (χ^2)

Tabla 47
Prueba χ^2 para análisis de diferencias significativas en los ítems que conforman el factor ACSIB

<i>ACSIB</i>	GÉNERO χ^2 (p)	CURSO χ^2 (p)	LOCALIZACIÓN χ^2 (p)
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores	14.32 (0.006)	3.71 (0.44)	6.72 (0.15)
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros	6.23 (0.18)	5.92 (0.2)	6.67 (0.15)
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres	16.37 (0.003)	3.72 (0.44)	7.29 (0.12)
Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro	13.9 (0.008)	2.39 (0.66)	9.25 (0.05)

Con respecto a la tabla correspondiente al Factor Aspectos de Comunicación de la Situación Indeseada de Bullying (ACSIB), encontramos diferencias estadísticamente significativas, establecidas para los siguientes Ítems:

- 1º) Para el ítem “*Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores*”: encontramos que los alumnos de género femenino tienden a confiar más en sus profesores, haciéndolo de manera significativamente superior que sus compañeros varones ($p=0.006$).

Circunstancia que se basa en la configuración que presentamos en la siguiente tabla (Tabla N° 48) referida a la siguiente distribución de frecuencias:

Tabla 48
Matriz de contingencia. Género. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores

		Ítem: Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Sexo	Mujer	90	50	21	33	77	271
	Hombre	111	37	31	14	66	259
Total		201	87	52	47	143	530

La distribución de frecuencias (derivada de la categoría de respuesta que suscitó el planteamiento del ítem “*Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis profesores*”), nos muestra, tal como ha quedado previamente reflejado que, la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por el alumno varón respecto a su compañera, (superioridad de algo más de un 20%, pues se establece mediante las 181 respuestas de la alumna, frente a las 148 de sus compañeros varones), acaba resultando estadísticamente significativa.

- 2º) Respecto al ítem “*Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres*”: encontramos de nuevo que el alumnado de género femenino tienden a confiar más en sus padres y, que así mismo lo hacen. de manera significativamente superior que sus compañeros varones ($p = 0.003$).

Circunstancia que en esta ocasión se basa en la configuración que presentamos en la siguiente tabla (Tabla N° 49) referida a la siguiente distribución de frecuencias:

Tabla 49

Matriz de contingencia. Género. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres

		Ítem: Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Sexo	Mujer	55	27	22	20	145	269
	Hombre	86	31	17	25	100	259
Total		141	58	39	45	245	528

De igual manera que en el caso anterior, la distribución de frecuencias de la categoría de respuesta que suscitó el planteamiento del ítem “*Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres*”), nos muestra que la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por la alumna respecto a su compañero varón, (superioridad cercana al 25%, pues se establece mediante las 214 respuestas de la alumna, frente a las 173 de sus compañeros varones), acaba resultando estadísticamente significativa.

- 3º) Respecto al ítem “*Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro*”: encontramos una vez más que las alumnas tienden a confiar más en los compañeros ajenos al centro y, que así mismo, lo hacen de manera significativamente superior que sus compañeros varones ($p = 0.008$).

Circunstancia basada en la configuración que presentamos en la siguiente tabla (Tabla Nº 50) referida a la siguiente distribución de frecuencias:

Tabla 50

Matriz de contingencia. Género. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera del centro

		Ítem: Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
Sexo	Mujer	92	76	29	24	51	272
	Hombre	128	57	23	13	39	260
Total		220	133	52	37	90	532

Una vez más, la distribución de frecuencias de respuesta suscitada ante el ítem “*Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro*”, nos muestra que la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por la alumna respecto a su compañero varón, (superioridad cercana al 40%, pues se establece mediante las 180 respuestas de la alumna, frente a las 132 de sus compañeros varones), acaba resultando estadísticamente significativa.

De igual manera, en lo concerniente al ítem referido a los compañeros ajenos al propio centro, encontramos que aquellos que cursan sus estudios en institutos situados en la zona periférica de la ciudad, también presentan cierta superioridad significativa ($p = 0,05$), respecto a los alumnos que desarrollan su aprendizaje en centros situados en zonas céntricas.

Así, en la siguiente tabla (Tabla N° 51) presentamos los datos referidos al ítem **“Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro”** respecto a la variable localización del centro.

Tabla 51
Matriz de contingencia. Localización. Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro

		Ítem: Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro					Total
		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	
tipo	Periférico	149	81	24	21	52	327
	Centro	73	53	28	17	38	209
Total		222	134	52	38	90	536

Finalmente, la distribución de frecuencias de respuesta ante el ítem **“Si me acosan en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro”**, respecto a la variable localización, nos muestra que la superioridad de respuestas distintas a la categoría “Nunca”, expresada por los alumnos que cursan sus estudios en institutos situados en la periferia respecto a sus compañeros matriculados en institutos de la zona centro de la localidad, (superioridad cercana al 30%, pues se basa en las 178 respuestas de los alumnos correspondientes a institutos de la zona periférica, frente a los 136 de sus compañeros que cursan sus estudios en institutos de zonas céntricas), es estadísticamente significativa.

CAPÍTULO VIII. Conclusiones generales y aplicabilidad del trabajo con las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación

*“El más terrible de los sentimientos es el
sentimiento de tener la esperanza perdida”*
Federico García Lorca

INTRODUCCIÓN

En las páginas que anteceden hemos presentado los aspectos teóricos del acoso escolar o bullying y ciberbullying, ubicados en distintos países del ámbito internacional y nacional, para posteriormente, desarrollar un abordaje específico, atendiendo a las singularidades más concretas que pudiesen derivarse de los ámbitos autonómico y local.

En este apartado pretendemos proporcionar una perspectiva general de los objetivos así como una reflexión en torno a ellos. Posteriormente analizaremos las limitaciones encontradas y la prospectiva.

La investigación pedagógica es una investigación aplicada tendente a provocar el cambio en cualquier situación educativa con el fin de mejorarla, con especial sensibilidad a las situaciones que tienen lugar en el seno de la institución educativa más formal, como es la escuela.

Uno de los fenómenos más polémicos en la actualidad es el análisis de los casos de acoso escolar que ocurren en los centros educativos y nosotros hemos analizado esta problemática de una manera rápida y fácil para poder intervenir si están sucediendo casos de este fenómeno en un centro y no son captados por el profesorado del mismo.

Hemos cumplido con el objetivo principal que es el de analizar la existencia del bullying y del ciberbullying con un cuestionario de fácil aplicación denominado: Cuestionario de acoso escolar o bullying, abreviado DIRABULL.A.

8.1. Conclusiones generales

Basándonos en la literatura científica, utilizamos como principal referente, la aportación y guía de diferentes autores de relevancia en el ámbito que nos ocupa, tales como Avilés y Monjas (2005), Serrano e Ibarra (2005) y Cerezo (2006) quienes indican que las agresiones en el ámbito escolar son situaciones conocidas y reconocidas por todos los alumnos/as quienes, como espectadores, las presencian casi a diario.

Siguiendo con la línea iniciada por los anteriores investigadores, profundizamos en el tema del bullying siguiendo a Olweus (2001) a Collell y Escudé (2006) y Díaz-Aguado (2006) entre otros, quienes señalan que las conductas de bullying forman parte de la vida diaria en los centros educativos, viéndose todos los escolares implicados en ellas como agresores, víctimas o espectadores, escenario que acaba reflejándose en la muestra que se ha seleccionado para la presente investigación.

En relación al género del alumnado, numerosos estudios confirman que es un factor de riesgo de la violencia escolar, siendo éste un fenómeno preferentemente masculino, argumentación que sostienen y defienden Baldry y Farrington (2004) y Espelage et al (2003), Olweus (1991); Pellegrini et al. (1999); Solberg y Olweus (2003). No obstante, existe cierta polémica sobre este aspecto y autores como Carney y Merrel (2001), Ortega y Monks (2005) y Ortega (2008) afirman que esta tendencia está encaminada a cambiar en la actualidad.

Así mismo, respecto al objetivo general concerniente al esclarecimiento e identificación de la existencia y de las formas más frecuentes de acoso escolar y/o ciberacoso, que se producen entre los alumnos y alumnas de los centros de Educación Secundaria, analizamos a continuación los objetivos específicos.

1º) Construir un instrumento de evaluación del acoso escolar producido en el contexto de los centros educativos en los que los menores adquieren su formación académica.

Se construyó el instrumento o cuestionario de acoso escolar o bullying, el cual constaba inicialmente de 38 ítems y se llevó a cabo un estudio factorial de análisis de componentes, al tiempo que un análisis descriptivo del mismo, donde se planteaba la descripción del acoso escolar, por medio del planteamiento de cinco dimensiones o factores.

No obstante, tras el estudio de comunalidades y fruto de la observación de la rotación de ítems realizada, se apreció la circunstancia psicométrica que establecía la eliminación de 15 de los ítems iniciales, motivo por el que, tras eliminar dichos ítems, se vuelve a plantear un segundo análisis factorial, del cual se derivó la idoneidad de mantener tan sólo 23 de los ítems inicialmente expuestos, así como cuatro de las cinco dimensiones: CALE (Contexto ambiental de localización de espacios); VAIC (Variables Asociadas a la incidencia causal); CEC (Conducta específica de cyberbullying) y ACSIB (Aspectos de comunicación de la situación indeseada de bullying), dimensiones todas ellas establecidas, con el mayor rigor posible.

Así mismo es preciso mencionar que dicho cuestionario presenta una posibilidad de respuesta con un formato escalar tipo Likert, con unas categorías de respuesta que cubren el continuo desde Siempre a Nunca, pasando por las respuestas intermedias de A veces, A menudo y Muchas veces.

Finalmente, se comprobó la fiabilidad del instrumento por medio del estudio de la consistencia interna del cuestionario (analizando el índice alfa de Cronbach), mientras que el aspecto psicométrico concerniente a la validez del contenido, quedó resuelto mediante una prueba de jueces, donde se obtuvieron las opiniones de distintos expertos como aval y garante del citado aspecto de la validez.

Así mismo, hay que mencionar el hecho de que el estudio nos ha permitido reelaborar y contar con un instrumento para poder evaluar la violencia escolar en la etapa de la Educación Secundaria. Este instrumento denominado DIRABULL-A, permite conocer de forma poco costosa en tiempo, esfuerzo y recursos, el alcance de las manifestaciones del bullying.

2º) Identificar las diferentes modalidades de acoso escolar, así como la existencia de distintos participantes en el bullying como son las víctimas, los agresores y los testigo.

Hemos analizado, descrito, referenciado y contextualizado las diferentes modalidades de bullying y de ciberbullying consideradas por los expertos, tanto desde una perspectiva cronológica evolutiva, como desde la más absoluta y reciente novedad, y lo hemos hecho desde una perspectiva abierta a la flexibilidad de las aportaciones ofrecidas por los distintos campos científicos que se encuentran inmersos en el tratamiento, evaluación, diagnóstico, prevención e intervención del acoso escolar o bullying; así mismo, fruto de la atenta mirada situada en las últimas y más recientes aportaciones, tales como las que ofrecen los últimos congresos y ponencias establecidas en nuestro territorio en el presente 2015.

Este proceso que acabamos de referir, lo hemos recorrido a lo largo de una doble vía, por una parte, mediante un estudio y revisión bibliográfica de interés, por medio de la cual se ha diseñado un marco teórico, de igual manera, se ha implementado una línea de trabajo sustentada en el planteamiento de un apartado empírico con datos extraídos del contexto escolar real.

Para finalizar, es preciso mencionar, el resultado asociado a la constatación de una baja existencia de bullying referido por las respuestas de los participantes en los centros académicos estudiados. Aun así conviene destacar que siendo baja la incidencia, no lo es tanto si se considera que esta circunstancia del bullying o acoso escolar no debiera existir.

En nuestro estudio se precisa que entre un 88,3% y un 97,9% del alumnado, nunca se ha visto envuelto en conductas de bullying ni de ciberbullying.

3º) Identificar la figura referencial a la que se solicita ayuda cuando se dan situaciones de acoso escolar.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación concluyen que los alumnos de de 1º y 2º de la ESO cuando les ocurre acoso escolar en el colegio un 33,69% no comunican la situación y cuando se comunica la situación de acoso escolar, un 62% se lo transmite al profesorado y un 73,5% se lo comunica a la familia

Ortega (2001) señala que en la edad infantil, los niños comunican más su situación de riesgo a profesores y padres: un 32% de las víctimas lo hace a los profesores y un 29% a la familia, mientras que en edades adolescentes el grado de comunicación es inferior. Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalda de las agresiones suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto, es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos/as qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles y, por consiguiente, deberían comunicarse con las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las aulas, como señala el Defensor del Pueblo (1999)

El silencio es el mejor aliado de los agresores (Avilés, 2006). Las víctimas no se atreven a comunicarlo suficientemente y, los testigos tienen miedo a convertirse en blanco o, incluso, a empeorar las cosas. Como sucede en otros tipos de acoso, en el caso del bullying, también el silencio ayuda a que el maltrato se mantenga en la privacidad de quienes lo conocen, víctimas, agresores y testigos.

En un estudio realizado por Vodafone junto a la consultora you Gov el pasado mes de septiembre del 2015 señala que España ocupa uno de los lugares más bajos en la percepción de ciberacoso. De los jóvenes que afirman haber sufrido ciberacoso en España, un 71% de ellos han compartido con sus padres el problema, frente al 57% de media del conjunto de los encuestados, siendo el porcentaje más alto de todos los países. La principal razón de los jóvenes para no informar a los padres es la preocupación por lo que podrían hacer sus progenitores (60%), el miedo a que éstos se involucren (50%), la dificultad para admitir que sufren ciberacoso (40%) y la falta de confianza en los padres (40%).

Por su parte, cuando analizamos el **Cuarto Factor**; esto es, el factor referido a la comunicación de la conducta indeseada, al que nombramos como *Aspectos de comunicación de la situación indeseada de bullying (ACSIB)*, del análisis de este factor podemos apreciar que la categoría de respuesta que más porcentaje acumula, aún predominando la categoría “nunca”, ya no lo hace con la misma claridad que en los otros factores, ni tampoco en todas las ocasiones, pues para los ítems “*si me acosan en el colegio se lo cuento a mis padres*” la respuesta destacada se mueve de un extremo al otro, ya que el 28,3% contesta “nunca”, mientras que el 25,3% contesta “siempre”.

Como hemos señalado en el tema cuatro de nuestra tesis Serrano (2006) opina que la educación que se percibe en el contexto familiar reúne tres condiciones físicas que sirven como baremo para medir la calidad de la misma y esas son:

Una relación afectiva de calidad que proporcione un espacio conveniente para que el menor se encuentre seguro.

Un proceder sustentado en las continuas readaptaciones, huyendo de estereotipos y maneras inflexibles de actuación, intentando adecuarse a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía.

Una disciplina consistente que señale las normas y los límites que no deben ser atravesados y las consecuencias derivadas de la falta de cumplimiento de esas normas.

Por ello se hace imprescindible, hablar continuamente con las familias orientarlas desde la tutoría aclarar sus dudas y guiarles en caso de que ocurra situaciones de acoso escolar. La familia cuenta con un papel primordial en cuanto a promotora y sustentadora de valores sociales adecuados, tendentes a afrontar adecuadamente los conflictos que pudieran derivarse del acoso escolar, puesto que determinadas actitudes y creencias permisivas hacia la violencia que, amplios sectores de nuestra sociedad promueven y aplauden, tan sólo pueden verse modulados y corregidos, evitando que ejerzan una perniciosa influencia en los comportamientos violentos de los menores, mediante el modelado desarrollado en el contexto familiar. Como se señala en el capítulo cuatro Martín y Díaz-Aguado (2010) recuerdan que “la eficacia y coherencia de la educación en valores mejora cuando se basa en procedimientos muy participativos que estimulan la reflexión, el debate y la cooperación”.

4º) Analizar las situaciones de bullying y de ciberbullying desde tres aspectos: género, cursos y ámbitos de aplicación (diferenciándolos a su vez entre centros educativos periféricos o centros educativos de la zona centro de la ciudad de La Coruña).

En esta ocasión En esta ocasión y, para dar cumplida cuenta del objetivo específico que se plantea, debemos destacar diferentes circunstancias que se han podido apreciar a lo largo de estos meses de duración del proceso completo desarrollado mediante la presente investigación y recogido convenientemente en el apartado de tratamiento de datos y presentación de resultados; las conclusiones principales que podemos destacar son:

- No existe una localización espacial que domine sobre los demás, en cuanto a explicar donde se produce el acoso escolar; esto es, el acoso en el lavabo, las aulas o las paradas del autobús, no se asocia significativamente ni al género, o al curso del alumno participante, ni tampoco a la localización del centro en que dicho alumno/a está matriculado/a.
- La conducta más físicamente agresiva, así como los insultos verbalizados, parece ser una circunstancia asociada al género masculino más que al femenino, tal como ya se ha podido apreciar en literatura científica relevante, previamente consultada (Ortega y Monks -2005-; Cook et al. -2010-; Albadalejo -2011-; Ovejero et al. -2013-), entre otros. En nuestro estudio se envientran diferencias significativas a favor del varón en el factor de comunicación del acoso ($p=0.001$)
- La conducta de ridiculización por medio de motes hirientes, parece relacionarse más con una consideración de carácter sociocultural, pues la superioridad de este ítem se presenta en los barrios periféricos, no encontrándose diferencia alguna ni en cuanto al género del participante ni en cuanto al curso en el que se encuentra matriculado. En nuestro estudio se manifiesta que las manifestaciones y el uso de motes aparecen en un 37,4%, mientras que el hecho de ignorar el menor aparece en un 15,9%, los insultos en un 13%, las mentiras en un 42% y las burlas con respecto a su aspecto físico representan un 24,4% de la muestra.

- Respecto a las más novedosas conductas de ciberacoso, los rumores falsos en Internet y Redes Sociales, así como la presentación y divulgación no autorizada de imágenes, están más asociadas a la edad, puesto que se encuentran de una manera significativamente superior en los alumnos matriculados en segundo de ESO, sin que dicha superioridad se encuentre ni relacionada al género ni a la localización del centro. Una explicación en relación al resultado citado, podría ofrecerse considerando que, puede plantearse y argumentarse cierta obviedad ante el hecho de que la madurez confiere mayores posibilidades a los menores, tanto de uso y conocimientos de los nuevos dispositivos tecnológicos, como de acceso y recursos económicos para la adquisición de equipos más o menos costosos. En nuestro estudio concretamente un 12% de los alumnos ha contado con llamadas de tipo anónimo de manera frecuente, un 33,9% de alumnos manifiestan haber sentido miedo al escuchar sonar el móvil y, por tal motivo no contestan a la llamada. Respecto a las conductas de ciberbullying no se encuentran diferencias significativas ni en cuanto al género ni en cuanto al curso del alumno.
- Finalmente, es preciso destacar la circunstancia de que los niveles de acoso referidos en el presente estudio resultan moderados, con manifestaciones verdaderamente escasas. Pese a entender que las leyes del silencio establecidas entre menores serán las causantes de una parte de dichos resultados puesto que en nuestro estudio, un 33,69% no comunica la situación de acoso escolar. Incluso con estos datos queremos a creer que las medidas de prevención y de intervención desarrolladas en el seno de nuestros centros académicos están dando resultado.

Por otra parte, conviene destacar que en los estudios llevados a cabo por Zabalza (2002), se presentan coincidencias bastante acentuadas con el estudio llevado a cabo sobre acoso escolar por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en el que se concluye que la existencia del bullying se presenta a lo largo del abanico que oscila entre los 11 y los 14 años de edad y, que en los centros de Educación Secundaria, el lugar más común de la agresión tiene como escenario el aula.

En cuanto al ciberbullying, el estudio realizado por la Consellería de Cultura Educación y Ordenación Universitaria, el defensor del Pueblo y la Universidad de Santiago de Compostela dentro del proyecto Mocidade online, manifiesta que existe una baja incidencia del ciberbullying en nuestra comunidad autónoma.

En nuestro estudio de investigación los resultados obtenidos con respecto al ciberbullying se asemejan a los estudios de investigación citados en el párrafo anterior puesto que entre un 88,3% y un 97,9% del alumnado, nunca se ha visto envuelto en conductas de ciberbullying.

Finalmente, tal como ya hemos ido señalado a lo largo de nuestra investigación, es preciso concretar que en ella se siguen las investigaciones precedentes, centrándose en analizar la existencia del bullying y del ciberbullying en los centros escolares de educación Secundaria de la zona centro y periférica de la ciudad de La Coruña.

A continuación, con el objetivo de contrastar las conclusiones presentamos de manera global y sintética lo aportado por nuestro estudio conjunta de nuestro estudio y los hallazgos de algunos de los autores relevantes con los que hemos trabajado a lo largo de esta investigación, en el ámbito del acoso escolar o bullying y ciberbullying a nivel nacional e internacional. En la siguiente tabla (Tabla N° 52), se pueden apreciar los distintos resultados obtenidos, seleccionados según la pertinencia de los autores y/u organismos que los avalan.

Tabla 52

Comparativa de estudios y resultados principales respecto al acoso escolar, entre algunas de las investigaciones más relevantes desarrolladas (a nivel nacional e internacional) y las aportaciones de la tesis de E.M.M. (elaboración propia).

ESTUDIO (Autores y Año)	Tamaño muestral	PAÍS	Principales RESULTADOS	RESULTADOS TESIS E.M.M.
Olweus (1998)	n = 130.000	Noruega	<p>-La agresión desciende con la edad (conforme el alumno crece existe menos acoso).</p> <p>-No existen diferencias de género en el acoso.</p> <p>-Se produce en el interior de la escuela, en ciudades pequeñas y en zonas rurales.</p>	<p>-No se encuentran diferencias respecto a la edad (aunque hay que citar que sólo se analiza 1º y 2º de ESO, lo que restringe el grupo de edad comparada).</p> <p>-Se produce por igual en cualquier tipo de centro (periférico vs. céntrico) aunque existen diferencias significativas en cuanto a la comunicación del acoso, los alumnos de centros periféricos no lo comunican de igual manera que los de escuelas céntricas (p = 0,014).</p>

<p>Smith et al. (2002)</p>	<p>n = 1245</p>	<p>EE.UU.</p>	<p>-Los niños de menor edad relacionan y viven el acoso en su componente físico, mientras que los de mayor edad lo hacen, además, en su componente verbal. -No encuentran diferencias de género.</p>	<p>-Se encuentran diferencias significativas a favor del varón en el Factor Comunicación de Acoso (p = 0,001).</p>
<p>Baldry y Farrington (2005)</p>	<p>n = 702</p>	<p>Italia</p>	<p>-El 37,4 % de estudiantes admite haber intimidado. -El 17,1 % de estudiantes admite haber sido víctima.</p>	<p>-Los porcentajes de conductas hostigadoras oscilan entre el 12'6% de las burlas por vestuario, el 13% de la violencia física y/o insultos, o el 15'9% por ignorar al menor y el 42,9% de las mentiras vertidas respecto a la víctima.</p>
<p>Cerezo y Ato (2005)</p>	<p>n = 212 (120 españoles y 92 ingleses)</p>	<p>-España -Inglaterra</p>	<p>-El 16,7% de la muestra española y el 20,7% de la inglesa manifiestan acoso escolar.</p>	<p>-Tal como se ha reflejado los principales resultados de conductas asociadas al acoso escolar, oscilan entre 2,6% de la burla y el 42,9% de la mentira.</p>

Informe Defensor del Pueblo (1999/2006)	n = 3.000	España	<p>-Pertener a una u otra comunidad autónoma no es fuente significativa de diferencias.</p> <p>-Los chicos se reconocen más actuando bajo el rol de agresor que las chicas.</p> <p>-Exclusión y agresión verbal se producen más en chicas que en chicos, aunque domina más en los chicos de 1º de ESO y en las chicas de 2º de ESO.</p> <p>-Las víctimas refieren mayoritariamente a un agresor de género masculino.</p>	<p>-Respecto a la variable género, tan sólo se encuentran diferencias significativas a favor del varón, respecto al Factor Comunicación de Acoso ($p = 0,001$).</p> <p>- Exclusión entre iguales se produce en un 15,9 % de la muestra consultada.</p> <p>- La agresión verbal (motes, insultos, burlas), se produce con un rango de porcentaje que oscila entre el 12,6% de las burlas al 37,4% de los motes ofensivos.</p>
Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007)	n = 24.990	España	<p>Las estadísticas del estudio nacional presentan los siguientes porcentajes de ocurrencia:</p> <p>-Manifestación y uso de motes: 13,9%.</p> <p>-Ignorar al menor: 10,4%.</p> <p>-Insultos: 8,7%.</p> <p>-Mentir: 6,3 a 7,5%.</p>	<p>Las estadísticas del estudio de la autora de la tesis con alumnado de La Coruña presentan los siguientes porcentajes:</p> <p>-Manifestación y uso de motes: 37,4%.</p> <p>-Ignorar al menor: 15,9%.</p> <p>-Insultos: 13%.</p> <p>-Mentir: 42,9%.</p>

			-Burlarse de su físico: 5,8%.	-Burlarse de su físico: 24,4%.
Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008)	n = 838	España	<p>-Un 3,8% de alumnos se ven implicados en las formas más severas del ciberbullying, mientras que un 22,8% en formas más moderadas.</p> <p>-El ciberbullying por Internet se constituye en la modalidad más practicada.</p> <p>-Respecto al ciberbullying, las chicas son más victimizadas que los chicos.</p>	<p>-Entre un 88,3% y un 97,9% del alumnado, nunca se ha visto envuelto en conductas de ciberbullying.</p> <p>-Un 12% de alumnos ha contado con llamadas de tipo anónimo de manera frecuente.</p> <p>-Un 33,9% de alumnos manifiesta haber sentido miedo al escuchar sonar el móvil y, por tal motivo no contestar la llamada.</p> <p>-Respecto a las conductas de ciberbullying, no se encuentran diferencias significativas ni en cuanto al género ni en cuanto al curso del alumno.</p>

<p>Avilés (2009)</p>	<p>n = 2169</p>	<p>España</p>	<p>Las estadísticas del estudio de Avilés presentan los siguientes porcentajes de ocurrencia:</p> <p>-No comunican la situación de acoso: 13,9%.</p> <p>-Comunicación al profesorado: 54,6% de las víctimas.</p> <p>-Comunicación a las familias: 55,4%.</p>	<p>Las estadísticas del estudio de la autora de la tesis con alumnado de La Coruña presentan los siguientes porcentajes:</p> <p>-No comunican la situación de acoso: 33,69%.</p> <p>-Comunicación al profesorado: 62% de las víctimas.</p> <p>-Comunicación a las familias: 73,5%.</p>
<p>Albadalejo et al. (2013)</p>	<p>n = 195</p>	<p>España</p>	<p>-Más de la mitad de la muestra nunca o pocas veces ha presenciado acoso escolar</p>	<p>-Tal como se ha reflejado los principales resultados de conductas asociadas al acoso escolar, oscilan entre el 2,6% de la burla y el 42,9% de la mentira.</p>
<p>Garaigordobil (2014)</p>	<p>n = 176</p>	<p>España</p>	<p>Respecto a victimización de bullying presencial, no existen diferencias en cuanto al género del alumnado.</p>	<p>Se encuentran diferencias significativas a favor del varón en el Factor Comunicación de Acoso (p = 0,001).</p>

8.2. Limitaciones del estudio

Concluir este trabajo requiere una autocrítica, tanto de las fortalezas como de las debilidades o limitaciones del mismo.

Este estudio nació de la necesidad de crear un instrumento sencillo que identificase la existencia del bullying y del ciberbullying en los centros de ESO, con el fin de poder actuar sobre ella a través de la prevención en edades tempranas.

Hemos analizado a lo largo del tema primero la importancia de llevar a cabo una buena prevención. Para que una prevención resulte eficaz ha de conseguir que toda la comunidad educativa esté implicada.

Según el Programa Noruego Anti-Bullying Cero (2005) se debe de promover un ambiente de aprendizaje positivo donde las relaciones entre las personas crean una barrera contra el bullying.

La existencia de conflictos exige la participación de todo el sistema educativo, su gestión y su resolución, dentro del marco de convivencia y cultura de la paz. La Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa dedica íntegramente o Capítulo III del Título II a la prevención y al tratamiento de las situaciones de acoso escolar.

El artículo 30 de esta ley establece que el Gobierno gallego, a través de los departamentos competentes en materia educativa y de bienestar, elaborará un protocolo general de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar, con indicación de las previsiones mínimas que deberá incorporar. También establece a la obligatoriedad de que en los centros educativos incluyan un protocolo de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar dentro de su Plan de convivencia.

Ante las situaciones de ciberacoso será de aplicación lo establecido en el protocolo para el acoso escolar, con carácter general, considerando las particularidades propias de las estrategias de prevención, de la detección y de la aplicación de medidas, de las cuales hace referencia el apartado V, de propio documento.

Además con la finalidad de agilizar la tramitación de este protocolo y apoyar la labor encomendada a los centros educativos en su ejecución, el documento ofrece un total de veintidós anexos facilitadores de las distintas intervenciones que se deben realizar en la aplicación del protocolo.

El protocolo diseñado por la Xunta de Galicia, ha sido planteado para la prevención, detección y tratamiento del Acoso escolar y Ciberbullying, este protocolo ha sido creado por la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Dichas instrucciones son del 17 de junio del 2013 y han sido creadas con el propósito de realizar un protocolo general de actuación para facilitar su aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia, el cual promueve distintas líneas de trabajo, por un lado persigue la comunicación alumno-profesor, con objeto de facilitar la información veraz de los hechos, al tiempo que, basándose en la conducta cooperativa, busca fomentar una correcta resolución y gestión de conflictos entre iguales. Con este propósito, se incluyen tareas grupales en las que se trabajan las habilidades sociales asertivas y de autoconocimiento, para capacitar al alumnado en la adquisición y uso habitual de respuestas adecuadas, ante el conflicto derivado de las relaciones interpersonales entre iguales. Este procedimiento se basa en un proceso comunicativo de respeto mutuo, en la educación y en el cumplimiento y utilización cotidiana de valores prosociales. Por medio de estas conductas, se intenta que se permita y posibilite el que unos alumno/as se puedan poner en la dura e indeseada situación de los compañeros/as que, en la mayoría de ocasiones vienen soportando tales hechos en silencio.

Del mismo modo se ha incorporado indicaciones sobre como proceder en caso de acoso escolar y están establecidas en el DECRETO 8/2011, de 30 de junio de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar.

En cuanto a las limitaciones que se encuentran en un trabajo de investigación, aunque podrían describirse varias, conviene centrarse en las que mayores consecuencias negativas podrían llevar asociadas, en caso de no observarlas y solucionar de manera adecuada; a saber:

- Hubiese sido pertinente acotar el campo de los contenidos teóricos ya que en la última década, han proliferado los estudios y reseñas urgidos por la alarma social resultante de la aparición e identificación de la existencia del bullying.

- Desde la primera fase inicial, hubiese sido conveniente trabajar con un cuestionario de recogida de datos más depurado.
- El diseño de la investigación limita los resultados obtenidos a un momento específico y sería de interés para investigaciones futuras, realizar un seguimiento de estos resultados.
- Se podría haber completado la información, estableciendo una entrevista paralela con los tutores y orientadores, pertenecientes a los grupos testados con objeto de contextualizar convenientemente el alcance último de la situación.
- Sería conveniente ampliar la muestra de sujetos participantes, así como el número de centros representativos, localizados en distintas provincias pertenecientes a la Comunidad Autónoma Gallega.
- Aun cuando existe la posibilidad de mortalidad experimental, convendría realizar la aplicación de este cuestionario en soporte electrónico con objeto de facilitar el anonimato del sujeto y completar este mismo cuestionario con otro dirigido a la familia.

8.3. Prospectiva

Tal como indica Avilés (2011), una intervención de naturaleza intencional y sistemática dirigida a la educación moral de los alumnos, disminuiría los casos de acoso escolar o bullying de manera significativa.

Hasta conseguir realizar esa intervención sistemática podrían enumerarse las siguientes sugerencias de actuación:

- La pertinencia de establecer planes bianuales de formación de familias, profesores y estamentos directivos, con objeto de mejorar la convivencia escolar y evitar así el aumento del bullying y del ciberbullying, potenciando un trabajo conjunto y colaborativo.
- Para poder desarrollar adecuadamente la anterior medida, resultarían necesarios distintos estudios previos, consecuentes con la naturaleza analítica de tipo diagnóstico, tal como el que se ha realizado, para poder construir programas de intervención adecuados.
- Potenciar programas ya aplicados, del tipo de los Programas ANDAVE y SAVE y del programa ConRed, adaptados a las singularidades de la Comunidad Autónoma Gallega, de forma que se aprovechen sinergias de otras comunidades en las que si ha habido ya resultados satisfactorios.
- Se propone también la puesta en marcha de campañas para combatir el maltrato entre iguales y potenciar en cambio la colaboración entre aquellos, utilizando a los propios alumnos de monitores, en el sentido en el que señala Ovejero (2013), involucrando a toda la comunidad educativa y a los propios compañeros en los programas de erradicación del mismo.
- También serían aplicables, los protocolos debidamente establecidos, con la correspondiente adecuación a la población de estudiantes y sus etapas evolutivas.

- Con respecto a los porcentajes de 0.2% referido a la situación de acoso que se produce en los pasillos y el 0.6% que se produce en el recreo y en la parada del autobús se necesitaría una actitud más activa del profesorado del centro para erradicar estos porcentajes. Algunas medidas serían en el recreo se planificarán actividades deportivas, talleres, actividades que favorezcan la solidaridad, la cooperación entre los alumnos y las alumnas.
- Se necesita una buena formación del profesorado para el conocimiento, detección y actuación ante situaciones de acoso escolar, se podrá crear un grupo de profesorado comprometido con la mejora de la convivencia, esto deberá planificarse y coordinarse desde la tutoría y áreas o materias del currículo y hacer partícipes a los padres y a las madres, con talleres sobre este tema y tratar temas sobre educación familiar relacionados con la problemática.
- También resultaría esencial crear un sistema fácil y claro para ayudar a las víctimas a denunciar su situación, habilitando un buzón a disposición de la jefatura de estudios y del orientador y del tutor. Esto permitiría actuar de inmediato y aplicar medidas preestablecidas en caso de que se produjese el acoso escolar.
- En el aula se establecería normas sobre las agresiones y amenazas, se realizarán asambleas, se podría crear carteles que resalten que no queremos este tipo de conductas en nuestra aula nien el colegio y que no practicamos “la ley del silencio” si vemos que ocurren algo lo contamos y ayudamos a la víctima. Se realizarán asambleas de clase para el seguimiento de las normas que deben ser claras desde el primer día, así como reparaciones o sanciones en caso de incumplimiento. Debemos favorecer el trabajo cooperativo y el trabajo en grupo, creando un clima positivo, organizando actividades colectivas de dinámica de grupo, excursiones tutoriales, actividades festivas, entre otras.

- Al observar que hay una víctima o un alumno que lo está pasando mal porque le insultan, le ponen mote, le agreden, le ignoran, entre otras muchas conductas, debemos de establecer unas medidas individuales, hablar con la víctima, comunicar su situación y garantizar su protección realizando un seguimiento del problema e informar a la víctima de los pasos que se van a dar ya que deben estar previamente establecidos en el Plan de Convivencia de cada centro.
- Se debe hablar con el agresor, actuar con rapidez, con mensajes claros, primero por separado con cada agresor y después reunir al grupo, en caso de que la actitud no sea positiva se deberá implicar a la jefatura de estudios y a los padres explicándoles las consecuencias claras de las actitudes observadas.
- Es preciso hablar con los padres para que actúen también en el mismo sentido.
- Se fomentará la integración de la víctima al grupo, utilizando sistemas ya probados sus buenos resultados tipo método Pikas o Método de preocupación compartida y en última instancia favorecer un posible cambio de clase o incluso de centro educativo.
- Es importante destacar que en la prevención del acoso escolar es fundamental la colaboración entre las familias, profesorado y el alumnado para encontrar soluciones conjuntas a los conflictos o problemas de convivencia escolar, y evitar que los problemas de los niños/as se cronifiquen con el paso del tiempo.
- A partir del presente trabajo, se podría plantear llevar a cabo nuevas líneas de investigación, analizar la presencia del problema de la violencia escolar en edades tempranas. El siguiente paso ha de ser la elaboración de un programa de intervención.
- Es importante trabajar con los alumnos/as las formas inadecuadas de resolver problemas, por lo que consideramos que si partimos de los conflictos naturales que se dan en el ámbito escolar, y trabajamos en su resolución pacífica, les proporcionaremos diferentes alternativas de resolución de problemas.

Por otra parte, tal como señala Barri (2006) reseñamos los 10 niveles siguientes que podrían convertirse en protocolo de actuación general:

- Nivel 1. Identificación rápida y denuncia de la situación.
- Nivel 2. Comunicación al equipo directivo.
- Nivel 3. Arbitrar la seguridad de la víctima de acoso escolar o bullying
- Nivel 4. Comunicación a la familia.
- Nivel 6. Comunicación al resto de los profesionales adecuados
- Nivel 7. Recogida de información y realización de informe
- Nivel 8. Contacto con la Comisión de convivencia
- Nivel 9. Aplicación de las medidas disciplinarias
- Nivel 10. Comunicación a la Inspección educativa

Con el seguimiento adecuado de estas medidas, se podría establecer una desaceleración del proceso del bullying,

Es preciso destacar una iniciativa institucional que ha sido noticia en torno al último trimestre del 2015, la puesta en práctica de un Convenio Marco con la Agencia de protección de datos por la que se establece un nº telefónico -901- con aplicación desde Whatsapp conforme facilita la denuncia rápida de casos de acoso escolar. Una segunda medida es la indicación por parte del MEC de la reelaboración de los Planes de Convivencia en las Aulas, cuestión ya existente pero que habían pasado a segundo plano.

Finalmente, por nuestra parte pensamos que, la consideración de los pares como seres humanos singulares y diferentes entre sí, la educación en valores encaminados al respeto mutuo y la tolerancia, construirían un eje vertebrador estratégico en la aplicación de acciones preventivas desde la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opiniones*. Editorial Marfil S.A. Universidad de Alicante.
- Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Alicante. España. Recuperado el 11 de junio de 2014 desde http://www.rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albadalejo.pdf
- Albadalejo, N.; Ferrer, R.; Reig, A. y Fernández, M.D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología* 29 (3): 1060-1069. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado el 2 de agosto de 2014 desde http://www.scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia_practica
- Alsinet, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de los adolescentes: Intervención Psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 6, 227-235
- Alsaker, F.D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Chil Psychology and Psychiatry*, 37, 249-258
- Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J.C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17 (2): 337-360.
- Anteproyecto de Ley XX/2013 de convivencia escolar y participación de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Junta de Extremadura. Recuperado el 2 de marzo de 2015 desde http://www.gobex.es/filescms/...files/Anteproyecto_Ley_de_Convivencia.pdf
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Arnett, J.J. (2000). High hopes in a grim word: Emerging adults views of their futures and of “Generation X” Youth & Society 31, 267-286
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao. España: STEEEILAS.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca- España: Amarú.

- Avilés, J.M. (2009). Victimización percibida y Bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95: 7-28.
- Avilés; J.M. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de investigación psicológica*, 15 (1): 17-31. Recuperado el 1 de diciembre de 2014 desde http://www.sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion.../v15_n1/.../a1v15n1.pdf
- Avilés, J.M. (2013a). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*. 34 (1): 65-73.
- Avilés, J.M. (2013b). Bullying y Cyberbullying: apuntes para un proyecto Antibullying. *Revista digital de la asociación CONVIVES*, 3: 4-16. Recuperado el 2 de diciembre de 2014 desde http://www.convivenciaenlaescuela.es/.../2013/.../Revista-CONVIVES-N_3
- Avilés, J.M. y Elices, J.A. (2007). *Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M.; Irurtia, M^o J.; García, L.J.; Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: “Bullying”. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*. 19 (1):57-90.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de Psicología*, 21 (1): 27-41.
- Baldry A.C. Farrington D.P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in school. *Aggress Behav*, 30, 1-15
- Barragán,L., Valadez, I., Garza, h., Garragán, A. Lozano, A., Pizarro, H. et al. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.15 (45): 553-569.
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Colección: Monografías Escuela Española Educación Al Día. Madrid. España: Grupo Wolters Kluwer.
- Bartolomé, A. (1998). Sistemas multimedia en educación. En De Pablos y Jiménez (Coord.): *Nuevas Tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*. Cedecs. Editorial S.L Barcelona.

- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: Emerging Threat to the always of generation. Recuperado el 20 junio de 2012 desde <http://www.cyberbullying.ca>
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 151-170. Recuperado el 15 de mayo de 2014 desde <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/.../Art>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa. Guía práctica*. Colección educación y enseñanza. Serie Universitaria. Barcelona. Ediciones CEAC
- Blaya, C. y Ortega, R. (2006). El observatorio Europeo de la Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 56-59.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bringué, X.; Sádaba, Ch. y Tolsá, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Fundación Telefónica. Foro Generaciones Interactivas. Madrid. España. Recuperado el 21 de febrero de 2014 desde <http://www.telefonica.com.mx/.../LaGeneracionInteractivaenIberoamerica2010>
- 10**
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Traducido al Castellano: La ecología del desarrollo humano). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Buchanan, C.M. Eccles, J.S. y Becker, J.B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence? *Psychological Bulletin*, 111, 62-107
- Buelga, S.; Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil e internet. *Psicothema*, 22 (4): 784-789.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Carney, J.V. (2000) 'Bullied to death: perceptions of peer abuse and suicidal. Behaviour during Adolescence. *School Psychology International*, 21 (2): 213-223.

- Carney, A.G. & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica* 4 (2), 7-38. Recuperado el 24 de octubre de 2014 desde <http://www.revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Bonum.
- Caurcel, M.J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (1): 51-68.
- Cava, M.J.; Buelga, S.; Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1): 21-34.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid. Pirámide
- Cerezo, F. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz*. Observatorio de la convivencia escolar. Jornadas sobre los conflictos y convivencia en los centros escolares. Murcia. Recuperado el 29 de mayo de 2014 desde http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/.../cerezo_ramirez_fuensanta-vio
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre iguales. *Información Psicológica*, 94: 49-59. Recuperado el 2 de junio de 2015 desde <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9, (3): 367-378.

- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013) Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31. (2): 173-181.
- Chishlom, JL (2006). Cyberspace Violence against Girls and Adolescent Females. The Annals of the New York Academy of Sciences, 1087. 74-89.
- Cicchetti, D. y Cohen, D.J. (Eds). (1995 a). Developmental psychopathology. Vol.1 : Theory and methods. New York : Wiley
- Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescence. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Cohen, L. y Manion, L.(1990) "Introducción: La Naturaleza de la Investigación",en Métodos de Investigación Educativa,I: 23-74. Madrid: Ediciones LaMuralla. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 desde <http://www.funes.uniandes.edu.co/492/1/RicoL99-107.PD>
- Coleman, J.C. & Hendry, L.B. (1999). Psicología de la adolescencia. Madrid. Editorial Morata
- Coles, B. (1995). Youth and Social Policy: Youth Citizenship and Young Careers; London, UCL. Press.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2: 9-14.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development. Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46: 265-293.
- Conde, S. (2013). Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Huelva. España. Recuperado el 17 de septiembre de 2014 desde http://www.abida.uhu.es/dspace/.../Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. Recuperado el 7 de marzo de 2015 desde http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3031
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978,núm.311.pp.29313 a 29424

- Cowie, H. (2007) *De espectadores a solidarios-la función de apoyo por parte de los compañeros contra la intimidación en la escuela*. Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas
- De Haro, M.V. y Lorenzo, F. (2013). El “Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar” y sus estrategias de desarrollo en las redes sociales. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 123, 81-93.
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis Factorial*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 10 de mayo de 2014 desde <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/./FACTORIAL/analisis-factorial>
- DECRETO 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y comunidad educativa en materia de convivencia escolar. Diario Oficial de Galicia. Recuperado el 22 de febrero de 2015 desde http://www.xunta.es/dog/Publicados/.../AnuncioG0164-220115-0001_es.htm
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia Escolar: Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid. España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 30 de marzo de 2011 desde <http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesmonográficos7ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar. Maltrato entre Iguales en Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Madrid. España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 31 de marzo de 2011 desde <http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesmonográficos7ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Defensor del Pueblo (2011). *Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en caso de ciberacoso*. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 4 de mayo de 2014 desde <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013909.pdf>
- Del Rey, R.; Casas, J.A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 20 (39): 129-138. Recuperado el 1 de marzo de 2014 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4014434/2.pdf>

- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41: 133-145
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10: 77-89. Recuperado el 12 de abril de 2014 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>.
- Del Rey, R, Casas, J.A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista científica de Educomunicación*, 39 (1), 129-138
- Díaz Aguado, M.J. (2003): *Educación de prevención de la violencia y exclusión social*. Madrid: Pirámide
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10 (2), 81-100.
- Díaz-Aguado; M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4): 549-558.
- Díaz Aguado, M.J. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid. Pearson. Prentice Hall.
- Díaz Aguado, M.J. (2006b). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud*, 73: 38-57.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. Martín, J. (2013). El Acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362: 348-379.
- Educonvives.gal. (2015). Documento de trabajo. Estratexia Galega Convivencia Escolar. Plan 2015-2020. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
- Espelage, D. & Dweater, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- EUROPEAN ANTIBULLYING NETWORK (EAN). (2014). Documento programático de la estrategia EAN. Ed. Artinopoulou, V. y Michael, I. Recuperado el 30 de marzo de 2015 desde http://www.antibullying.eu/sites/default/files/strategy_position_paper_es.pdf

- Fajardo ,M.I., Gordillo ,M., Regalado, A.B., (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Nª 1 Vol. 1: 521-534
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4): 137-150. Recuperado el 9 de enero de 2015 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912320.pdf>
- Fernández, C.I. (2013). El acoso telemático en menores: Ciberacoso y grooming. *Revista psicológiccientífica.com*. 17. Recuperado el 17 de diciembre de 2014 desde <http://www.psicologiacientifica.com/ciberacoso-grooming-en-menores/>
- Ferro, J.M. (2013). *Acoso escolar a través de las nuevas tecnologías. Ciberacoso y grooming*. Jaén. Editorial Formación Alcalá.
- Florentino, A.J. (2010). Cómo actuar ante el acoso escolar o Bullying. *Innovación y experiencias educativas*. (34). Recuperado el 7 de mayo de 2013 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/.../ANTONIO_JOSE_FLORENTINO_1
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Doping*. London. England: Routledge.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la Destructividad Humana*. Madrid. España: Siglo XXI.
- Fundación Pfizer. (2011). Estudio sobre “Juventud y Violencia”. Juventud, violencia y valores sociales. Situación actual y evolución a futuro: retos y oportunidades. En Ciberbullying. Iniciativa: PantallasAmigas. Recuperado el 2 de agosto de 2015 desde <http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/incidencia-del-ciberbullying/>
- Funk, W, (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de educación*. 313, 53-78.
- Gairín, J.; Armengol, C. y Silva, B. P. (2013): El “bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*. 16 (1): 17-38.
- Gallego, R. (1997). *Discurso sobre constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales*. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*. 11 (2): 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). Screening del acoso escolar presencial (Bullying) y tecnológico (Cyberbullying). Madrid. Manual TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M., y Fernández-Tomé, A. (2011): CCB. Cuestionario del Cyberbullying. En FOCAD Formación Continuada a Distancia. Duodécima Edición Enero-Marzo 2011. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto Del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 2014,19 (2), 289-305.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, J. (1995): Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología* 49: 87-103.
- García, L.; Preciado, W. y Gil, M. (2012). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela primaria del sur del estado de Sonora. *Revista electrónica de investigación educativa sonorese*.12: 26-41.
- García-Fuentes, C.D.; Monelos, E. y Mendiri, P.M. (2015). El bullying o acoso escolar, identificación y programas de intervención. Citado en Peralbo; Barca, Riso, Brenlla, Almeida y Duarte (2015). Libro de Resúmenes del XIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. La Coruña. Ed.: *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 desde http://www.congresopsicopedagogia.udc.es/files/3.-libro_de_resúmenes.pdf
- García-Orza, J. (1995). Violencia Interpersonal en la escuela: el fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49,87-103
- Gázquez, J.J.; Cangas, A.J.; Padilla, D.; Cano, A. y Pérez, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problem in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 5: 101-112.

- Giménez, A.M.; Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en *cyberbullying*. *Revista de Investigación Educativa*, 33, (2): 335-351. Recuperado el 29 de junio de 2015 desde <http://www.revistas.um.es/rie/article/viewFile/199841/178501>
- Gini, G (2004). Bullying in Italian schools: an ever view of intervention programmes. *School Psychology international* 25(1), 106-116.
- Gómez, A.; Gala, F.J.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.T. Lupiani, S.; y Barreto, M.C. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense* 13 (1), 165-177
- Gómez, C. y Chau, E. (2013). Agresión relacional en preescolar: variables cognitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13 (2). Bogotá. Colombia.
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010a). SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Software. Madrid: TEA Ediciones.
- González, J. y García-Bacete, F.J. (2010b). SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso. Madrid: TEA Ediciones
- Henríquez, L. (2007). Derechos de la infancia. En Incháistegui, T (Dir). El adelanto de las mujeres a través del trabajo parlamentario: comentarios a las iniciativas de género en la LVII, LVIII y LIX Legislaturas de la Cámara de diputados, 211-258. México. Colección Género y Derecho. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género.
- Hernández, F.; Maquilón, J. y Cuesta, J.D. (2008). Contributions to the SAL model from studies carried out in Spanish universities. ECER. The European Conference on Educational Research in Gothenburg. Suecia. Recuperado el 26 de septiembre desde <http://www.grupos.unican.es/mide/masterinnova/.../preguntas%20>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill Interamericana.
- INJUVE. Instituto de la Juventud. (2014). Iniciativa PantallasAmigas. Acoso escolar – Ciberacoso entre iguales. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. Recuperado el 15 de abril de 2014 desde <http://www.ciberbullying.com/ciberbullying/2014/01/30/dia-escolar-de-la-no-violencia-y-la-paz-también-en-internet/>.

- Instituto Internacional de Derechos Humanos –IIDH- (2014). *Prevención del acoso escolar: Bullying y Cyberbullying*. San José. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disposición general de 21 de abril del 2008. Recuperado el 10 de abril de 2014 desde <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>
- Inoff.-Germain, G., Arnold, G.S. Nottelmann, E.D., Susman, E.J. Cutler Jr. G.B. y Chrousos, G.P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behaviour of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24,129-139
- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). Guía legal sobre cyberbullying y grooming. Observatorio de la Seguridad de la Información. Área Jurídica de la Seguridad y las TIC. Recuperado el 17 de septiembre de 2010 desde <http://inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales-es/guiaManual-groming-ciberbullying>.
- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2012). Guía de actuación contra el Ciberacoso. Padres y educadores. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. España. Recuperado el 10 de febrero de 2015 desde http://www.alcobendas.org/recursos/doc/.../539233046_42201383324.p
- Irurtia, M.J.; Avilés, J.M.; Arias, V. y Arias, B. (2009). El tratamiento de las víctimas en la resolución de los casos de bullying. *Amazónica. Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar y Educación*, 2, (1): 76-99. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/download/articulo/4030100.pdf>
- Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Tesis doctoral. Universidad de Huelva (España).
- Junta de la Comunidad de Castilla-La Mancha (2009). Guía Orientativa de medidas para el tratamiento individualizado en caso de maltrato entre iguales. Documento de apoyo para la mejora de la convivencia.
- Keith S. y Martin ME (2005) Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber Wold. *Reclaimind Children and Youth* 13, 224-228

- Kochenderfer, B.J. and Ladd, G.W. (1997) 'Victimized children's responses to peers' aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization', *Developmental and Psychopathology* 9: 59-73.
- Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescent. En L. Verhststadt-Deneve, Y. Kienhorst y C.Braet (Eds.). Conflict and development in adolescence, p. 1-12. Leiden University: DSWO Press.
- Kowalski, R., Linber, S. Agatston, P. (2010). *Ciberbullying: bullying in the digital age*.(Traducción al castellano 2010: Ciberbullying. El acoso escolar en la era digital. Barcelona. Desclée De Brouwer).
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris. Puf.
- Ley Orgánica 8/1985, del 3 de junio, reguladora del derecho a la educación. Recuperado el 19 de septiembre de 2010 desde <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley 30/1992, del 26 de noviembre, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común. Recuperado el 20 de junio de 2015 desde <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1992-26318>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 desde [http://www.oas.org/.../Ley Orgánica 1-196 15 enero 1996Proteccion](http://www.oas.org/.../Ley_Orgánica_1-196_15_enero_1996Proteccion)
- Ley Orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Recuperado el 26 de septiembre de 2010 desde <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-23750>
- Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. Recuperado el 26 de septiembre de 2010 desde <http://www.boe.es/buscar/pdf/2005/BOE-A-2005-19785-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación con las modificaciones introducidas por la Ley orgánica 8/3013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.. (BOE, N° 106 del 4 de Mayo de 2006). Recuperado el 26 de septiembre de 2010 desde <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

- Ley 4/2011, del 30 de junio de convivencia y participación de la comunidad educativa. Disposiciones generales para la Comunidad Autónoma de Galicia. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 desde <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13121.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, del 10 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 desde <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley 2/2014, del 14 de abril, para la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 desde http://www.xunta.es/.../AnuncioC3B0-220414-0001_gl.ht.
- Limper, R. (2007). *La única forma de combatir la intimidación es la cooperación entre todos los implicados en la escuela: iniciativa llevada a cabo por los padres en Holanda que constituye una buena práctica*. Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas.
- Li, Q (2006). Cyberbullying in Schools, A research of gender differences. *School Psychology International*, 21, 157-170
- López, A.; Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8: 24-38.
- López, L. y Sabater, C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2): 145-163. Recuperado el 25 de febrero de 2015 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4888818.pdf>
- Lucena, R. (2004). Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Luengo, J.A. (2011). Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 2 de junio de 2014 desde <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013909.pdf>
- Markus, H.R., y Turiel, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38: 299-337.
- Martín, G. y Díaz-Aguado, M.J. (2010). El papel de la mediación entre la familia y la escuela como prevención de la violencia. *Revista de Mediación*, 6: 22-31.

- Mendizabal, P. (2007). Protocolo de actuación ante conductas problemáticas graves y uso controlado de intervenciones físicas. Diputación Foral de Guipúzcoa. Recuperado el 25 de marzo de 2015 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2335333.pdf>
- Menjívar Ochoa, M. (2010) El sexting y los nativos neo-tecnológicos: apuntes para un contextualización al inicio del siglo XXI. Revista electrónica del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Vol. 10, Nº 2, pp. 1-23, 1409-4703
- Mora-Merchán, J.A. (1997). El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario de Olweus. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Sevilla
- Minton, S.J. y O'Moore, A.M. (2008). The effectiveness of a Nationwide Intervention Programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1): 1-12. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 desde <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/179.html>
- Monjas, I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Moruno, P., Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2012). La cultura de la Cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En Torrego, J. C. (Coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid. Fundación S.M.
- Montañés, M.; Bartolomé, R.; Parra, M. y Montañés, J. (2010). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (24). Recuperado el 16 de diciembre de 2014 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282831.pdf>
- Muñoz, J.M. (2009). Prevención del acoso escolar (bullying). *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*. 21. Recuperado el 2 de noviembre de 2012 desde http://www.csi-csif.es/.../mod.../JOSE%20Maria_Muñoz_Vidal01.pdf
- Muñoz, A., Trianes, M.V. y Jiménez, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: Una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.

- Muñoz, M.M. y Fragueiro, M.S. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *Escuela Abierta*, 16: 35-49. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4425339pdf>
- Nicolaidis, S.; Toda, Y. y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (1): 105-118. Recuperado el 16 de diciembre de 2014 desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11916467>
- Núñez, M.C.; Herrero, S. y Aires, M.M. (2006). Diez referencias destacadas acerca de: Acoso Escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2: 35-50.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*. Vol.21 (4): 515-528.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp.411-448) Hillsdale, NJ: LEA.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford. England: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993b). Bully/victim problems among school children: long term consequences and an effective intervention program. Hodgins (Ed.). *Mental disorder and crime*. Newbury Park: Sage, 317-349.
- Olweus, D. (2001) Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.) *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press
- Olweus, D. y Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, University of Colorado. Boulder, USA.
- O'Moore, M. (2007) *Temas críticos para la formación de profesores en hacer frente a la intimidación y tratos injustos*. Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas.
- Oñate A. y Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X: Acoso y *Violencia escolar en España*. Instituto de innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI).

- Oñederra, J.A. (2008). Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. XXVII Cursos de Verano EHU-UPV. Donostia-San Sebastián. Recuperado el 2 de junio de 2015 desde <http://www.sc.ehu.es/.../1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno>
- Orden del 16 de abril del 2015 por la que se nombran los miembros del Consejo de Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Recuperado el 29 de mayo de 2015 desde http://www.xunta.es/.../2015/20150422/AnuncioG0164-170415-0007_es.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2000). Más allá de la instrucción: la educación para la convivencia. El modelo Sevilla Anti-violencia Escolar. *Conflictos y violencia en los ámbitos educativos. Colección Psicología y Educación 35*: 39-53. Recuperado el 12 de mayo de 2011 desde <http://www.books.google.es/books?id=mdmtrDwLOQAC>
- Ortega, R. (2008). Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención. Ministerio de educación, política social y deporte. Gobierno de España.
- Ortega, R. y Alfaro, A. (2006). Gestión de los centros educativos en contextos de violencia: prevención, atención y resolución pacífica de los conflictos. Estudio América Latina y Europa. EurosociAL. Sector Educación. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 desde: <http://www.slideshare.net/EUROsociAL-II/gestin-de-los-centros-educativos-en-contextos-de-violencia>
- Ortega, R.; Calmaestra, J, y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2): 183-192.
- Ortega, R y colaboradores (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del programa Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 324: 253-272. Recuperado el 30 de septiembre de 2011 desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re32617.pdf?>
- Ortega, R.: Del Rey, R.; Córdoba, F. y Romera, E. (2008). *10 Ideas Clave. Disciplina y Gestión de la Convivencia*. Barcelona: Grao.

- Ortega, R.; Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA. Informe Final del Trabajo de Investigación y Transferencia del Conocimiento (I+D+I). MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidad. Gobierno de España. Recuperado el 31 de mayo de 2014 desde <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf>
- Ortega, R. y Mazzone, F. (2009). EUROsociAL Educación y la lucha contra la violencia escolar y juvenil: Reflexiones y Experiencias. En Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos (Compiladores: Mazzone, F. y Mazzonis, Q.). Sector Educación. Roma: Italia. Recuperado el 2 de febrero de 2015 desde <http://www.iidh.ed.cr/multic/WebServices/Files.ashx?fileID=3346>
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, (3): 453-458.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. y Mora, J. (1995): Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. y Mora, J. (2008): Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8, (2): 183-192 desde <http://ijpsy.com>
- Oseguera, L. y Rebollo, J. (2010). Programa de Mejora de la Convivencia. Diseño por ámbitos de actuación. En Caruana, A. (Coord.) Propuestas y Experiencias para mejorar la convivencia, 8-17. Alicante. Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Esport.
- Osterman, K.; Björkqvist, K.; Lagerspetz, K.; Kaukiainen, A.; Landau, F.; Fraczek, A. y Caprara, G.V. (1998). Cross-Cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*. 24: 1-8.
- Ovejero, A., Smith, P.K., Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención*. Madrid. España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.; Yubero, S.; Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 1.

- Owens, L. y MacMullin, C. (1995). Diferencias de género en la agresión en los niños y adolescentes en las escuelas del sur de Australia. *Revista internacional de la adolescencia y la juventud*, 6: 21-35. Recuperado el 3 de febrero de 2012 desde http://www.researchgate.net/.../232534433_Gender_differe.
- Palacios, V.; Polo, M.I.; Felipe, E.; Del Barco, B. y Fajardo, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying/ciberbullying en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3. (2): 161-170. Recuperado el 20 de febrero de 2015 desde <http://www.ejihpe.es/index.php/journal/article/download/33/39>
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Education Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pérez, C.; Yuste, N.; Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente a la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1: 39-47
- Pérez, F.J. (2013). *Tutoría universitaria: ¿un elemento de calidad?* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia. España. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 desde [http://www.digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/36176/1/Tesis Javier Pérez Cusó.pdf](http://www.digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/36176/1/Tesis_Javier_Pérez_Cusó.pdf)
- Pérez, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación. *Revista de Educación social*, Nº 11
- Pérez, M.R. (2009). El acoso escolar en nuestras aulas. *Innovaciones y experiencias educativas*, 20. Recuperado el 25 de marzo de 2014 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod.../Remedios_Perez_1.pdf
- Pérez, E. (2010). El “bullying” o abuso escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 27. Recuperado el 20 de marzo de 2014 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/.../Enarnación_Perez_2.pdf
- Pérez, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, (10), 3: 427-437. Recuperado el 11 de septiembre de 2014 desde <http://www.ijpsy.com/.../variables-relacionadas-con-la-conducta-violenta-ES>

- Pérez, J.C.; Astudillo, J.; Varela, J. y Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17 (1): 163-172. Recuperado el 19 de septiembre de 2014 desde <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282328025017.pdf>
- Peters, C. y Van Voorhis, W.R. (1940). *Statistical procedures and their mathematical bases*. New York. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescent to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pichardo, M.C.; Arco, J.L. y Fernández, F. (2005). La relación entre la impulsividad cognitiva (R-I) y el maltrato entre iguales o “bullying” en educación primaria. *Análisis y modificación de conducta*, 31 (138): 359-377.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en España. Instituto de innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI).
- PISA 2012 Informe. (2014). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado el 25 de noviembre de 2014 desde <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/04/20140401-pisa.html>
- Postigo, S.; González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3): 453-458
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista educativa digital*, 8(4): 63- 75. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 desde <http://www.hekademos.com/hekademos/media/.../05>
- Programa Noruego Anti-Bullying Cero. (2005). Centro de Investigación para el Comportamiento. Universidad de Stavanger. Noruega. Recuperado el 11 de mayo de 2014 desde <http://www.laringsmiljosenteret.uis.no/.../ZERO%20Manual%20Plan%20de%20Acci> .

- Rabazo, J.M. y Moreno, J.M. (2006). Respuesta del sistema judicial a las relaciones de abuso de poder en el entorno educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 9, 4 (2): 427-444. Recuperado el 17 de febrero de 2011 desde <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?133>
- Ramos, M.J. (2013). Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria, Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Revista de Avances en Supervisión Educativa*, (18).
- Real Decreto 1398/1993, del 4 de agosto, por el que se aprueba el reglamento del procedimiento para el ejercicio de la potestad sancionadora. Recuperado el 11 de febrero de 2011 desde <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-20748>
- Real Decreto 1720/2007, del 21 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Recuperado el 12 de febrero de 2014 desde <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al.../normativa-basica->
- Real Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011 de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. Diario Oficial de Galicia Nº 17 (p. 3885). Recuperado el 2 de mayo de 2015 desde http://www.xunta.es/dog/Publicados/.../AnuncioG0164-220115-0001_es.html
- Reyzábal, M^a. L. y Sanz, A.I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación*. Madrid. Editorial Muralla.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- Robinson, G. y Maines, B. (2003): *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Bristol: Locky Duck Publish
- Rodicio, M. L. e Iglesias, M. J. (2011). *El acoso escolar: diagnóstico y prevención*. Madrid. España: Biblioteca Nueva
- Rodríguez, J.M. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC)

- Rodríguez, J.M. (2009). Acoso escolar: Medidas de prevención y actuación. *Educação, Porto Alegre*, 32 (1): 51-58.
- Rodríguez N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid. España: Ed Vivir mejor.
- Rodríguez, R.I. y Luca De Tena, C. (2010). Factores responsables de la disciplina y propuestas de actuación. En Caruana, A (Coord.), *Propuestas y Experiencias de mejora de la convivencia*, 8,17. Alicante. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació I Esport.
- Roland, E.; Bru, E.; Midthassel, U.V. y Vaaland, G. (2010). The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Soc. Psychol Educ*, 13: 41-45. Recuperado el 7 de mayo de 2014 desde <http://www.psyc526final.wikispaces.com/.../Zero%20Bully>
- Romera, E.M.; Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23 (4): 624-629. Recuperado el 15 de abril de 2014 desde <http://www.psicothema.com/pdf/3932.pdf>
- Sabater, C. y López-Hernández, L. (2015). Factores de riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en internet. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 4 (1): 1-25. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4991399.pdf>
- Sag, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Innovación y experiencias educativas*. 13. Recuperado el 20 de marzo de 2014 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/.../LYDIA_SAG_.pdf
- Salgado, C. (2012). Bullying y convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación. *Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela* (1): 127-176
- Salmerón, J.A.; Pérez, F.; Andreu, A. y Calvo A. (2007). Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. (Manual para el profesional). Consejería de Trabajo y Política Social. Región de Murcia.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescent self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354

- Salmivalli, C., Huttunen, A., y Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312
- Salmivalli, C, Lagerspetz, K., Borkqvist, K. Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996) bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-5.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K.M.J. (1996): How do the victims respond to bullying? *Aggressive behaviour*, 22: 99-109.
- Sánchez, A. (2009): *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Jaén. España: Editorial Formación Alcalá.
- Sánchez, A.; Moreira, V. y Mirón, L. (2011). Sexo, Género y Agresión. Un análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología*, 101: 35-50.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona. España: Ariel.
- Santaella, J.; Santaella, J.L. (2007). *Manual de acoso escolar o bullying para docentes y educadores*. Granada. España: Gestión Orientación y Formación S.L.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona. España: Ariel.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Informe Violencia entre Compañeros en la Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia. España: Goaprint S.L.
- Serrate R. (2007). *Bullying acoso escolar Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Barcelona: Laberinto.
- Sharp, S., Thompson, D. and Arora, T. (2000) 'How long before it hurts? An investigation into long-term bullying', *School Psychology International* 21(1): 37-46
- Smith PK (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Paper presentado al Congreso Educación Palma de Maiorca.
- Smith, P., Mahadavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire *Aggressive Behaviour*, 29,239-269.

- Torres, N.Y. (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12, 242- 249
- Trianes, M.V. (1994). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 27, 61-82.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga. Aljibe.
- Urdí, J.R. y Talbert, L.M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Comité Español.
- Vara, A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Lima. Editorial USMP
- Varma, V. (2005). *La violencia en niños y adolescentes: Guía para estudiantes, psiquiatras, psicólogos, orientadores y educadores*. Versión española. Editorial Trillas.
- Villarino, A.; Moreno, E.; Reales, J.M.; Macià, M.A. y Rodríguez-Miñón, P. (2014). *Diseños de investigación y análisis de datos*. Madrid. Ed. Sanz y Torres. S.L.
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção Psicopedagógica*, 19 (18): 12-18. Recuperado el 20 de marzo de 2015 desde <http://www.observatorioperu.com/2015/Febrero/Kiva-Finlandia-03.pdf>
- Vodafone y YouGov (2015). Bullying. Los menores españoles son los que menos ciberacoso sufren. Recuperado el 28 de octubre de 2015 desde <http://tecnología.elpais.com>
- Walker, L. J., Henning, K.H. y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71(4), 1033-1048
- Walker, L.J. y Taylor, J.H. (1991). Stage transitions in moral reasoning: a longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 27(2), 330-337
- Wentzel, K.R. y Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.

- Willard, N. (2006). Cyberbullying and ciberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. Center for Safe and Responsible Use of the Internet. Recuperado el 20 de mayo de 2011 desde <http://www.occhd.org/system/files/1041/original/Cyberbullying>
- Ybarra ML and Mitchell KL (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45.1308-1316
- Yovany, L.; Cárdenas, A.P.; Frías, P. y Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista colombiana de Psicología*, 16: 127-137. Bogotá. Colombia.
- Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013). Protocolo Xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso. Recuperado el 2 de junio de 2015 desde <http://www.www.edu.xunta.es/.../iesluisseoane/?.../protocolo+AC>
- Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2015). Estratexia Galega de Convivencia Escolar. Documento de traballo 24/04/15. Recuperado el 29 de mayo de 2015 desde <http://www.edu.xunta.es/web/node/14879>
- Xunta de Galicia. Proyecto VOLDIX. Voluntariado dixital (2015). YouVo: Red Social para centros escolares. Recuperado el 3 de agosto de 2015 desde <http://www.voluntariadodixital.xunta.es/es/novas?page=24>
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zamora, R. y Esnaola, J. (2015). Guía de trabajo en “R”: Análisis Factorial y Análisis de Componentes Principales. Ayudantía Estadística IV. Sociología. Universidad de Chile. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 desde <http://www.u-cursos.cl/facso/2015/1/SO01023/2/material.../bajar?id>

Zamora, S.; Monroy, L. y Chávez, C. (2009). Análisis Factorial: una técnica para valorar la dimensionalidad de las pruebas. Cuaderno Técnico N° 6. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. A. C. (CENEVAL). México. D. F. Recuperado el 29 de mayo de 2014 desde <http://www.senasica.gob.mx/includes/asp/download.asp?iddocumento>

ANEXOS

Cuestionario: Diagnóstico Rápido Bullying-Alumno (DIRABULL-A)

Cuestionario Diagnóstico Rápido Bullying- Alumno (DIRABULL-A) (Monelos, E.; Arias, A y García-Fuentes, CD 2007)

En la Universidade da Coruña para una Tesis Doctoral, estamos realizando una investigación sobre el clima escolar en los Centros Educativos. Tus respuestas serán muy útiles para nosotros por lo que te pedimos que contestes con total sinceridad. Lo que nos respondas es totalmente confidencial y anónimo. Marca con una “x” aquella respuesta que creas conveniente. Por favor no dejes ninguna pregunta sin contestar, teniendo en cuenta que:

1. Nunca, 2. A veces, 3. A menudo, 4. Muchas Veces, 5. Siempre
Muchas gracias por tu colaboración

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL

Datos personales

Sexo: **Mujer** **Hombre**

Edad:
(años) 12 13 14 15 16

Curso
(ESO) 1 2 3 4

Tipo de centro: **EPA**

CEIP

IES

Provincia _____

Localidad _____

COMUNICACIÓN DEL FENÓMENO					Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1.Si me acosan (insultar, perseguir,pegar..), en el colegio, me callo.									
2.Si me acosan(insultar, perseguir,pegar..) en el colegio, se lo cuento a mis compañeros									
3.Si me acosan(insultar, perseguir,pegar..) en el colegio, se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro									
4.Si me acosan(insultar, perseguir,pegar..) en el colegio, se lo cuento a mis profesores									
5.Si me acosan(insultar, perseguir,pegar..) en el colegio, se lo cuento a mis padres									
6.En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo									
7.En mi colegio son los chicos los que se meten conmigo									
8. Insultan a los compañeros que considero inferiores									
9.Si ocurre algo (peleas, insultos..) con mis compañeros lo ignoro									
ASPECTOS QUE INCIDEN					Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1.Me llevo bien con mis compañeros de clase									
2. Mis profesores me han puesto motes que me ofenden									

3. Mis compañeros me han puesto motes que me ofenden					
4. Mis compañeros del colegio intentaron que yo les diese dinero u otras cosas que eran mías.					
5. Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico					
6. Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto					
7. Mis compañeros del colegio me ignoran siempre, (en el colegio, en el recreo, en el autobús, por la calle).					
8. Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mi					
9. Mis compañeros del colegio me pegan o insultan					
10. Mis compañeros del colegio me insultan					
11. Mis compañeros del colegio me quitan cosas sin mi consentimiento					

CONTEXTO	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1. Cuando salgo al patio tengo miedo					
2. Cuando salgo del colegio tengo miedo					
3. Sólo es en mi clase donde hay problemas (peleas, insultos..)					
4. En mi clase hay algún compañero que molesta al profesor. (haciendo burlas, ruidos estridentes, ignorando sus órdenes).					
5. En mi clase suelen darse problemas entre compañeros. (peleas, amenazas, insultos, trampas, burlas).					
6. En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar (echarme la culpa de lo que hacen otros, acusarme de cosas falsas, empujarme en el recreo o en clase para que me haga daño)					
7. En el recreo es donde tengo más miedo					
8. En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables. (Como romper mis ejercicios para que me califiquen mal, quitarme el equipo de Ed Física, robar o esconder mis útiles de estudio, meter cigarrillos en mi mochila para que me castiguen)					
9. En el servicio es cuando me molestan mis compañeros (riéndose de mí, impidiendo que utilice los aseos, derramando demasiada agua y diciendo a los profesores que he sido yo, gritando que huelo mal)					
10. Donde más miedo tengo es en la parada del autobús					
11. Me gusta ir al colegio					

CIBERACOSO	Nunca	A veces	A menudo	Muchas Veces	Siempre
1. Cuando abro el whatsapp, twitter o instagram no sé lo que puedo encontrar: me pueden enviar a propósito, insultos, burlas, caricaturas ofensivas, pornografía.					
2. No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo					
3. Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red					
4. Me mandan mensajes amenazantes					
5. Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos					
6. Utilizan mi nombre en los chats					
7. Han enviado al whatsapp, twitter o instagram videos o fotos que me enemistan con mis amigos					
8. Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales.					
9. Me persiguen en los foros virtuales					

Puedes añadir algo que te preocupa y que no lo encuentres reflejado en el test.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CARTAS DE PRESENTACIÓN

LA ATENCIÓN del Profesor/a del área MIDE

Estimado/a Profesor/a

Me dirijo a Usted con objeto de solicitar su colaboración en la REVISIÓN DE EXPERTOS.

Pertenezco al grupo de alumnos del Dpto. Filosofía y MIDE que he realizado el DEA en el Bienio 2005-2007. En los últimos años de docencia estatal en la escuela, siempre me ha interesado el tema de acoso escolar y bullying.

Por este motivo le escribo para solicitar que valore la pertinencia y adecuación de los ítems de las escalas sobre Acoso escolar o bullying a Alumnos, que le adjunto.

Se ha realizado una revisión sobre otros instrumentos de diagnóstico del Acoso Escolar en el aula realizados por otros autores con anterioridad. En este, se incluye el apartado de Ciberacoso, debido a la actualidad que aporta.

Parece interesante verificar si los ítems incluidos son comprensibles y adecuados. Se espera una valoración y sugerencias con toda la premura que le sea posible.

Agradeciendo la colaboración y esperando noticias, reciba un cordial saludo

M^a Estrella Monelos Muñiz

A LA ATENCIÓN de Orientador/a del Centro Educativo

Estimado/a Orientador/a

Me dirijo a Usted con objeto de solicitar su colaboración en la REVISIÓN DE EXPERTOS.

Pertenezco al grupo de alumnos del Dpto. Filosofía y MIDE que he realizado el DEA en el Bienio 2005-2007. En los últimos años de docencia estatal en la escuela, siempre me ha interesado el tema de acoso escolar y bullying.

Por este motivo le escribo para solicitar que valore la pertinencia y adecuación de los ítems de las escalas sobre Acoso escolar o bullying a Alumnos, que le adjunto.

Se ha realizado una revisión sobre otros instrumentos de diagnóstico del Acoso Escolar en el aula. Se incluyó el apartado de Ciberacoso, debido a la actualidad que aporta.

Parece interesante verificar si los ítems incluidos son comprensibles y adecuados. Se espera una valoración y sugerencias con toda la premura que le sea posible.

Agradeciendo la colaboración y esperando noticias, reciba un cordial saludo

M^a Estrella Monelos Muñiz

A LA ATENCIÓN de la DIRECCIÓN DEL Centro Educativo/ Orientadora
Psicopedagógica Curso 2014-15

Estimado/a Orientador/a:

Me dirijo a Usted con objeto de solicitar su colaboración/ asentimiento en la realización de esta investigación sobre bullying.

Pertenezco al grupo de alumnos del Dpto. Filosofía y MIDE que he realizado el DEA en el Bienio 2005-2007 de la Facultad de Ciencias de la Educación. Siempre me ha interesado el tema de acoso escolar y bullying.

Por este motivo le ruego me permita pasar este Cuestionario para finalizar la etapa de recogida de datos de esta investigación.

Se incluyó el apartado de Ciberacoso, debido a la actualidad que aporta.

Nuestra intención es recoger datos en los alumnos de 1º y 2º de la ESO. Ya ve que el Cuestionario es Anónimo y tampoco consta el nombre del Centro Educativo. Va a ser utilizado exclusivamente para esta investigación. El tiempo estimado de aplicación es de 10-15 minutos.

Agradeciendo la colaboración y esperando noticias, reciba un cordial saludo

Estrella Monelos Muñiz
Investigadora

Carmen Delia García-Fuentes de la Fuente
Profesora Titular UDC
Directora de la Investigación

Jesús Miguel Muñoz Cantero
Profesor Titular UDC
Codirector de la Investigación

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR EL MÉTODO: VALIDACIÓN DE EXPERTOS

**Cuestionario Diagnóstico Rápido Bullying- Alumnos (DIRABULL-A)
(Monelos, E.; Arias, A y García-Fuentes, CD 2007)**

En la Universidade da Coruña para una Tesis Doctoral, estamos realizando una investigación sobre el clima escolar en los Centros Educativos. Tus respuestas serán muy útiles para nosotros por lo que te pedimos que contestes con total sinceridad. Lo que nos respondas es totalmente confidencial y anónimo. Marca con una “×” aquella respuesta que creas conveniente. Por favor no dejes ninguna pregunta sin contestar, teniendo en cuenta que:

2. Nunca, 2. A veces, 3. A menudo, 4. Muchas Veces, 5. Siempre

Muchas gracias por tu colaboración

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL

Datos personales

Sexo: **Mujer** **Hombre**

Edad:
(años) 12 13 14 15 16

Curso
(ESO) 1 2 3 4

Tipo de centro

CEIP

IES

EPA

Pr ovincia _____

Localidad _____

						VALIDACIÓN Indica tu valoración en una escala de: 1: nada; 2: poco; 3: algo; 4; mucho; 5 totalmente		
COMUNICACIÓN DEL FENÓMENO	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	PERTINENCIA RELEVANCIA	ADECUACION CLARIDAD	SUGERENCIAS
1.Si me ocurre algo en el colegio no lo cuento	1	2	3	4	5			
2.Si me ocurre algo en el colegio se lo cuento a mis compañeros	1	2	3	4	5			
3.Si me ocurre algo en el colegio se lo cuento a mis compañeros de fuera de mi centro	1	2	3	4	5			
4.Si me ocurre algo en el colegio se lo cuento a mis profesores	1	2	3	4	5			
5.Si me ocurre algo en el colegio se lo cuento a mis padres	1	2	3	4	5			
6.En mi colegio son las chicas las que se meten conmigo	1	2	3	4	5			
7.En mi colegio son los chicos los que se meten conmigo	1	2	3	4	5			

8.Me meto con los compañeros que considero inferiores	1	2	3	4	5			
9.Si ocurre algo con mis compañeros lo ignoro (si hay peleas, insultos entre ellos)	1	2	3	4	5			
ASPECTOS QUE INCIDEN	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	PERTINENCIA RELEVANCIA	ADECUACION CLARIDAD	SUGERENCIAS
1. Me llevo bien con los compañeros de clase	1	2	3	4	5			
2.Mis profesores me han puesto motes que me ofenden	1	2	3	4	5			
3.Mis compañeros me han puesto motes que me ofenden	1	2	3	4	5			
4.Mis compañeros del colegio intentaron que yo les diese dinero u otras cosas que eran mías.	1	2	3	4	5			
5.Mis compañeros del colegio se burlan de mi físico	1	2	3	4	5			
	1	2	3	4	5			

6. Mis compañeros del colegio se burlan de la forma en que me visto								
7. Mis compañeros del colegio me ignoran siempre, en el colegio, en el recreo, en el autobús, por la calle.	1	2	3	4	5			
8. Mis compañeros del colegio dicen mentiras sobre mi	1	2	3	4	5			
9. Mis compañeros del colegio me pegan	1	2	3	4	5			
10. Mis compañeros del colegio me insultan	1	2	3	4	5			
CONTEXTO	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	Siempre	PERTINENCIA RELEVANCIA	ADECUACION CLARIDAD	SUGERENCIAS
1. Cuando me quedo solo en el colegio tengo miedo	1	2	3	4	5			
2. Cuando salgo del colegio tengo miedo	1	2	3	4	5			
	1	2	3	4	5			

3.Sólo es en mi clase donde hay problemas								
4. En mi clase hay algún compañero que molesta al profesor, por ejemplo: haciendo burlas, ruidos estridentes, ignorando sus órdenes.	1	2	3	4	5			
5.En mi clase suelen darse problemas entre compañeros, ejemplo peleas duras, amenazas, insultos, trampas, burlas.	1	2	3	4	5			
6.En mi centro tengo miedo porque nunca se sabe lo que puede pasar (echarme la culpa de lo que hacen otros, acusarme de cosas falsas, empujarme en el recreo o en clase para que me haga daño)	1	2	3	4	5			
7.En el recreo es donde tengo más miedo	1	2	3	4	5			
8. En el pasillo es donde suelen pasar cosas desagradables. Ejemplo romper mis ejercicios para que me califiquen mal, quitarme el equipo de Ed Física, robar o esconder mis útiles de estudio, meter cigarrillos en mi mochila para que me castiguen)	1	2	3	4	5			

9. En el servicio es cuando me molestan mis compañeros (riéndose de mí, impidiendo que utilice los aseos, derramando demasiada agua y diciendo a los profesores que he sido yo, gritando que huelo mal y por eso	1	2	3	4	5			
10. Donde más miedo tengo es en la parada del autobús	1	2	3	4	5			
11. En mi colegio nunca tengo miedo	1	2	3	4	5			
CIBERACOSO	Nunca	A veces	A menudo	Muchas Veces	Siempre	PERTINENCIA RELEVANCIA	ADECUACION CLARIDAD	SUGERENCIAS
1. Cuando abro mi correo electrónico no sé lo que puedo encontrar: me pueden enviar a propósito, insultos, burlas, caricaturas ofensivas, pornografía)	1	2	3	4	5			
2. No contesto llamadas anónimas al teléfono móvil porque tengo miedo	1	2	3	4	5			
3. Me hacen fotos que no quiero que nadie vea y las cuelgan en la red	1	2	3	4	5			

4.Me mandan mensajes amenazantes	1	2	3	4	5			
5. Han creado una red social donde narran episodios de mi vida, falsos	1	2	3	4	5			
6.Usurpan mi personalidad en chats	1	2	3	4	5			
7. Han enviado correos electrónicos que me enemistan con mis amigos	1	2	3	4	5			
8. Hacen circular rumores falsos sobre mí por Internet o por las Redes Sociales.	1	2	3	4	5			
9. Me persiguen en los foros virtuales	1	2	3	4	5			

Puedes añadir cualquier sugerencia a continuación.

.....

.....

.....

