¿Convivencia o Bullying?

Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales

Serie Infancia, Adolescencia y Juventud Nº1

Escuela Andaluza de Salud Pública
CONSEJERÍA DE SALUD

¿Convivencia o *bullying*? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales

Serie Infancia, adolescencia y juventud Nº 1

Escuela Andaluza de Salud Pública

Autoría

Berta Ruiz Benítez
Observatorio de la Infancia en Andalucía

Amelia Martín Barato
Escuela Andaluza de Salud Pública

Blanca López Catalán
Universidad Pablo de Olavide

Mariano Hernán García
Escuela Andaluza de Salud Pública

Colaboraciones

Tiina Mäkëlä
Miembro del Comité Científico
y Certified KiVa trainer. Instituto Escalae

Edita: Escuela Andaluza de Salud Pública, 2016
www.easp.es

Maquetación y diseño: Unidad Publicaciones EASP

ISBN: 978-84-617-8371-7

Índice

Prólogo 7

Introducción 9

La convivencia en el entorno educativo y el clima escolar 9

Activos para el bienestar y la salud en el sistema educativo 11

La participación de la infancia y adolescencia como activo para el bienestar y la salud 15

Entendiendo el acoso escolar 21

Qué es el bullying o acoso escolar 21

Consecuencias del acoso escolar 27

Cyberbullying 28

Datos 35

Acoso escolar 35

Cyberbullying 46

Representaciones del acoso escolar en los medios de comunicación 49

Metodología 50

Análisis de noticias de prensa seleccionadas 51

Programas y estrategias de prevención y afrontamiento 63

Herramientas y programas en España y en el mundo. 66

Herramientas y programas en Andalucía 72

Implantación de un programa preventivo 77

Recomendaciones 89

Bibliografía 93

Anexos 99

Anexo 1. Protocolo del sistema educativo cuando se detecta un caso de bullying (Andalucía) 100

Anexo 2. Canales de denuncia: teléfonos de atención 105

Anexo 3. Tablas de datos 106

Prólogo

La presente monografía tiene como objetivo analizar una realidad que afecta a chicos y chicas en el entorno educativo: el acoso entre iguales, más conocido por *bullying* y *cyberbullying*. Y a partir de este análisis, invitar desde un enfoque positivo a una reflexión sobre cómo prevenirlo y hacer frente a sus consecuencias en las personas implicadas (víctimas, agresores/as, testigos, profesorado y familias) y en general en la sociedad.

¿Convivencia o *bullying*? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales parte en sus primeros capítulos de las definiciones realizadas por diferentes autores/as, donde diferencian el *bullying* de la violencia escolar o de conductas disruptivas puntuales y lo definen como un "abuso reiterado e intencionado, una agresión continuada ya sea física, verbal y/o emocional, con un marcado componente de desequilibrio de poder". Los factores de riesgo que pueden estar interaccionando, cómo y dónde ocurre, los tipos de agresiones, los roles que se producen, las motivaciones que las originan, las diferencias entre el *bullying* y el *cyberbullying*, etc. también forman parte de esta monografía.

Recoge también un análisis del contexto en el que se enmarcan este tipo de agresiones. Parte del marco de la convivencia en el entorno educativo y con los grupos de iguales, esencial para el desarrollo positivo, seguro y coherente en la infancia y adolescencia. Y es aquí donde, desde un enfoque positivo, se

desarrolla la necesidad de identificar y potenciar los activos para la salud y el bienestar en el sistema educativo, uno de los recursos básicos para la construcción de un clima escolar satisfactorio en el que se adquieran habilidades para un desarrollo positivo que disminuyan las conductas desadaptativas y las agresiones.

En los capítulos centrales se aportan los datos que reflejan los últimos estudios realizados en el mundo, en España y en Andalucía, teniendo en cuenta la variabilidad de la muestra y las diferentes metodologías utilizadas. Y se realiza un análisis de titulares recogidos en los medios de comunicación digitales entre 2015 y marzo de 2016 con la finalidad de estudiar qué imagen se proyecta de este tipo de agresiones a la sociedad a través de este canal de comunicación.

Para terminar, en la última parte de esta monografía, se recogen algunos de los programas y estrategias de prevención y afrontamiento puestas en marcha para hacer frente al *bullying* y al *cyberbullying* y algunas recomen-daciones que parten de todo el análisis previo.

Invitamos a leer esta monografía desde un planteamiento divulgativo, y entendiendo que la mejora de la convivencia escolar desde el enfoque positivo que aportan los activos para la salud y el bienestar en el entorno educativo es básica para el afrontamiento de este tipo de agresiones y de sus consecuencias a todos los niveles.

El documento ha sido elaborado por un equipo de profesionales de la Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP), la Universidad Pablo de Olavide, con la colaboración del Instituto Escalae. Forma parte de la línea estratégica de Infancia, Adolescencia y Juventud (i3), que desde la EASP venimos desarrollando en los últimos 25 años.

Joan Carles March Cerdà
Director
Escuela Andaluza de Salud Pública

Amelia Martín Barato
Coordinadora del Área de Ciudadanía y Bienestar Social
Escuela Andaluza de Salud Pública

Introducción

La convivencia en el entorno educativo y el clima escolar

El contexto educativo es esencial para el desarrollo positivo, seguro y coherente de la infancia y adolescencia; es el primer escenario de socialización grupal donde niños y niñas interactúan con sus iguales. En él comienzan a desarrollar ciertas competencias sociales, se reconocen a través de las relaciones que establecen con los demás y la devolución que éstos hacen de nuestro "*yo*" (como nos ven, como nos vemos), comienza el aprendizaje de resolución de conflictos y la transición a la autonomía personal. Por ello, durante la infancia y la adolescencia el grupo adquiere gran importancia, así como el rol que cada niño o niña tiene dentro del mismo. Las relaciones que en la escuela se forjan se basan en la afectividad, la satisfacción de necesidades, el aprendizaje, la construcción de la propia identidad personal y la socialización. Entre **las funciones más importantes del grupo de iguales podríamos enumerar**:

1. Socializadora: quizás una de las funciones más importantes, mediante la cual se desarrollaría un proceso de aprendizaje de conductas, normas, valores, etc., que ayudarán al individuo a desarrollarse en su entorno.

2. Facilitadora de la separación entre el niño/a y sus padres/madres: comenzando a fortalecer nuevos espacios donde irá construyendo una subcultura juvenil

3. Apoyo social: los lazos que forjan entre ellos y ellas los provee de apoyo moral e instrumental para aquellas necesidades que surjan, en estas edades es más común su apoyo en crisis emocionales. Hay un aumento de la estima social en el momento en el que el individuo se siente reconocido y respetado por los demás.

4. Posibilidad de ejercer su derecho a la participación social.

Uno de los pilares básicos en el sistema educativo es el **desarrollo positivo de la convivencia escolar**, entendida ésta por algunos autores como "*….espacio de construcción* de *aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado"* (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, & Molero, 2011). No debe olvidarse que en la forma de desarrollarse la vida en el contexto escolar aprenderán muchas normas de comportamiento social y valores, por tanto, la escuela como recurso de la comunidad tiene el compromiso de fomentar las relaciones positivas (López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy, & Urrea-Roa, 2013; Martin, 2014). Igualmente, hay que tener en cuenta que cuando aludimos a la convivencia en el entorno educativo, no solo nos estamos refiriendo al alumnado también habría que hacer referencia al profesorado, personal del centro educativo y familias, puesto que entre todos estos grupos existe un entramado de reglas, actividades, funciones y roles que se van repartiendo y que condicionan las relaciones de unos con otros.

Dentro del aula, la interacción grupal que se desarrolla está influenciada por el reparto de roles y la posición que cada miembro ocupa con respecto a los otros. Esto configura la estructura social del grupo, y cada rol conlleva una forma de comportarse y una reglas implícitas y explícitas que se han de cumplir. Las relaciones que se desarrollen estarán influenciadas tanto por la estructura interna (las relaciones establecidas dentro del aula) como por la influencia que ejerce el medio externo. En este entramado las dinámicas relacionales que se establecen dentro del grupo adquieren un papel muy importante puesto que actúan como factor de predicción de la aparición de conductas relacionadas con el acoso escolar. Todo este entramado relacional forma parte del conjunto del clima escolar y su desarrollo positivo determinará la satisfacción con el mismo.

Para medir el nivel de satisfacción en la escuela, uno de los indicadores más utilizados es el grado de satisfacción con el clima escolar. El **clima escolar percibido en el entorno escolar** como "*resultado de las interacciones que se producen en las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa así como la influencia que ejerce: el tipo de relaciones que se fomentan en el aula, las condiciones físicas de la misma, la heterogeneidad del alumnado, el tipo de relación que promocione el profesorado con sus alumnos/as, la capacidad de participación en los temas que atañen a cada grupo, etc." (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2013)*. El clima es un buen predictor para el desarrollo de relaciones de convivencia positivas, tanto es así que hay estudios que manifiestan que cuanto mejor es la percepción del alumnado sobre la estabilidad en el aula, menor es la actitud antisocial que muestra el alumnado (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2013; Polo del Río, León del Barco, & Gonzalo Delgado, 2013).

Los estudios consultados hablan de una percepción positiva de los chicos y chicas sobre el clima escolar. Como ejemplo de ello, están los datos recogidos en un estudio de Unicef (2012) sobre bienestar infantil subjetivo realizado con una muestra de 6.000 niños y niñas de 1º de ESO de toda España, por medio de un cuestionario autoadministrados en el que debían señalar en una escala de 0 a 10 su

satisfacción con distintos asuntos de la vida. El instituto/colegio al que fueron fue calificado con una puntuación de 8,92 y la satisfacción con sus compañeros/as de instituto/colegio obtuvo un 9,1. Un 61,4% de los chicos y chicas encuestados se encontraban muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación *"Me gusta ir al instituto/colegio"*, un 24% no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. Un 91% se mostró muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación *"Mis compañeros me tratan bien" y* un 92,2% está muy de acuerdo o de acuerdo en afirmar que sus profesores los tratan bien. Más de un 80% afirma que se siente seguro/a en el instituto/colegio al que va, un 9,2% no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación y un 3,2% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación (Bello, 2012).

En otro de los estudios consultados, en el que se elabora un índice de bienestar subjetivo entre las y los adolescentes españoles, el índice general de satisfacción con el instituto/colegio al que va puntúa 86,91[1], en Andalucía las y los jóvenes puntuaron 86,25 en este índice (Casas & Bello, 2012). En esta misma línea, la mayoría de estudiantes entre 12 y 18 años afirmaron estar bastante o muy satisfechos con el centro educativo al que acuden (79%), igualmente un 72,4% estaban bastantes o muy satisfechos con el profesorado, y algo más elevado fue el porcentaje de aquellos que se encuentran bastante o muy satisfechos con sus compañeros (89,4%). (Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias, & Martín Babarro, 2013).

El clima escolar se sitúa, por tanto, como un elemento clave para mejorar la convivencia, para trabajar en la prevención de dichas conductas agresivas y como factor facilitador de beneficios para el bienestar y la salud.

Activos para el bienestar y la salud en el sistema educativo

Al revisar la literatura encontramos diversas perspectivas que evidencian que el desarrollo de determinadas acciones genera bienestar y, por tanto, un clima de convivencia positiva en contextos educativos. Un ejemplo de ello lo encontramos en la visión del National Institute for Health and Care Excellence (NICE, s. f.). en varias de sus publicaciones plantean cuales sería los elementos clave identificados para favorecer el bienestar emocional y la convivencia positiva (NICE, 2008, 2009):

- Fomentar la felicidad, la confianza y el sentimiento de autonomía y control sobre la propia vida.

[1] Índice con una escala de 0 a 100.

- Facilitar a niñas y niños habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana y de la comunidad en la que viven.
- Entrenar la motivación, la conciencia de sí mismo, la resolución de problemas; entender y manejar sentimientos y generar soluciones colaborativas para los conflictos.
- Promover las capacidades para no sentirse deprimido y recuperarse.
- Entrenar el sentido de cooperación con los demás y adiestrar la capacidad de tener buenas relaciones con los otros, evitar conductas disruptivas, violentas o de intimidación.
- Promover el trabajo conjunto con chicos y chicas y validar con ellos los programas, sumándose a las dinámicas del barrio o pueblo.
- Promover los activos para la salud adolescente, tales como: autoestima y autoeficacia y aprovechar las relaciones exitosas y los comportamientos positivos como ejemplos a imitar.
- Adaptarse a las necesidades concretas de los chicos y chicas de un modo comprensivo y adecuado a cada cual.
- Potenciar el aprendizaje basado en proyectos beneficia que los chicos y chicas vean resultados específicos.
- Uno de los elementos clave que el contexto educativo puede fomentar entre aquellas familias con chicos y chicas sería potenciar las habilidades para ser padres o madres, facilitando información, actividades grupales aprendizaje entre iguales y apoyo a los que viven en desventaja.

Y es que, puesto que un funcionamiento positivo en la vida, es decir, pensamiento creativo, buenas relaciones interpersonales y capacidad de afrontamiento ante la adversidad, se asocia con el bienestar. Esta situación se puede extrapolar al ámbito escolar, donde un desarrollo positivo del clima escolar se convierte en un activo para la salud, ya que promociona el bienestar emocional y físico en un escenario donde pasan la mayoría del tiempo chicos y chicas (Pérez-Wilson, Hernán, Morgan, & Mena, 2015).

De hecho, en los últimos años están tomando fuerza los modelos centrados en el desarrollo positivo y la identificación de activos para el fortalecimiento de la salud en sentido amplio. (Hernán, Mena, et al., 2013; Oliva Delgado, Reina, Hernando, & Antolín, 2011; Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000). El desarrollo positivo de la infancia y la adolescencia, necesita de un clima educativo orientado a la convivencia, al bienestar emocional y a los sentimientos de las personas; esto puede prevenir situaciones negativas en el entorno escolar.

Por eso, desde el modelo de activos para la salud se aboga por potenciar los recursos o riquezas —personales, grupales y ambientales— entendiéndolos como *"factores o recursos que potencian la capacidad de los individuos, de las comunidades y poblaciones para mantener la salud y el bienestar"* (Hernán, Lineros, & Morgan, 2013; Morgan & Ziglio, 2007). Lo cual implica empoderar a niños y niñas tanto en sus habilidades individuales como en las sociales (autoestima, reconocimiento de emociones, empatía, etc.) a través de la construcción de un entramado relacional que refuerce aquellos factores necesarios para enfrentarse a situaciones de violencia o acoso ya sea como víctima, como agresor o como espectador.

En este sentido, contar con redes de apoyo familiar y de amistades se convierte en fuente de activos que promueven y protegen la salud. (Benson, Scale, Hamilton, & Sesman, 2006; Botello & Hernán, 2009; Hernán, Lineros, et al., 2013). Tener un entramado de relaciones (red) forma parte del capital social que permite aprender habilidades para la vida y proporciona a los chicos y chicas apoyos, escucha activa de sus opiniones, oportunidades de participar en la toma de decisiones sobre lo que les afecta, que estimulen su crecimiento y que amplíen sus oportunidades para ser felices (Hernán, 2014a). Así, las **"relaciones promotoras del desarrollo"** son definidas como *"relaciones que moldean fuerte y positivamente la identidad de la persona joven y la ayudan a desarrollar una mentalidad orientada al crecimiento personal y al logro de metas"* (Search Institute, 2014). Estas relaciones se establecen entre pares y cada persona contribuye y se beneficia de ellas. El crecimiento personal será mayor cuantas más relaciones de este tipo se lleven a cabo y en cuantos más contextos mejor. Por tanto, parece lógico fomentar este tipo de relaciones dentro del centro educativo.

Diversas corrientes, entre ellas la promocionada por el Search Institute (Scales et al., 2015), avalan que lo que pueden aportar tanto los activos internos: identidad positiva y la capacidad de relacionarse con otros, como los activos externos: los límites, las expectativas y el apoyo percibido son de alta relevancia para el desarrollo positivo. Es por ello, que pensar en la **promoción de los elementos fundamentale**s descritos *(health assets)* puede ser beneficioso para los chicos y las chicas, pues en las investigaciones llevadas a cabo se refleja que cuantos más activos se dispongan, mayor capacidad para un desarrollo positivo tendrán las personas expuestas a ellos (Scales et al., 2015, 2000).

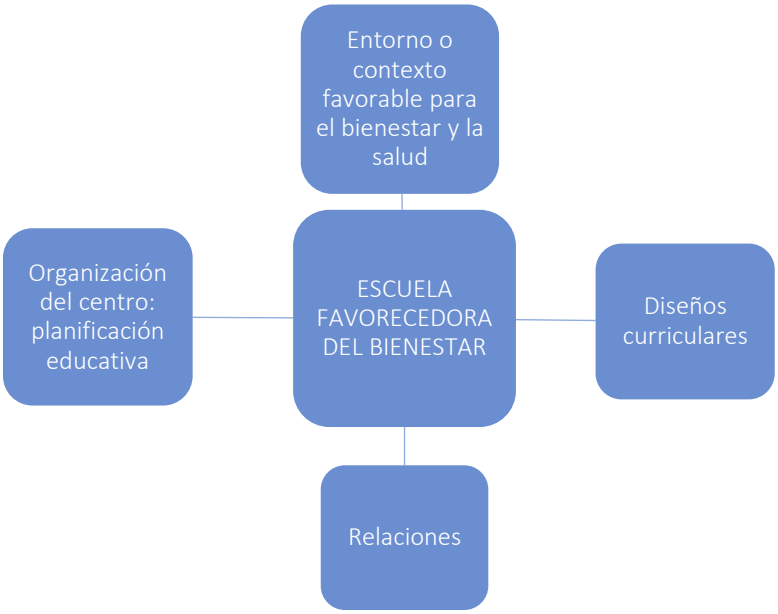
Esta visión del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven ha sido desarrollada en centros educativos en Andalucía por Oliva, A. et.al. (2011) dando una visión optimista del ser humano y promoviendo las competencias sociales, morales y emocionales en la escuela, para la promoción de la sociedad escolar presente y la de la comunidad futura. En el proyecto y estudio que acompañan al trabajo citado, se aportan resultados relevantes para el abordaje centrado en activos para el bienestar de los niños y niñas, por ejemplo, se comprobó que en aquellos centros con normas y valores claros y con un buen clima escolar se facilitaba la vinculación del alumnado al mismo, y obtuvieron mejores resultados en cuanto a las competencias que se promovían entre los y las estudiantes. Igualmente, los datos de este estudio reflejaron que un buen clima social en el centro es un activo fundamental identificándose una fuerte asociación entre calidad del clima y el ajuste emocional y comportamental del alumnado (Oliva, Pertegal, Antolín, Reina, & Ríos, 2011).

Otro enfoque interesante es el que ofrece la teoría del apego de J. Bowlby (1998) desarrollando en ella las **claves** de ***"la base segura para crecer"*** en relación al clima social y las relaciones parentales. Desde esta perspectiva se sugiere la idea de crear entornos en los que los niños y niñas aprendan a gestionar sus sentimientos y habilidades para sentir que se pertenece a una familia o grupo, integrando la sensibilidad en las relaciones y vivir en ambientes con personas adultas disponibles cuando se les necesita de verdad.

Por tanto, aquellas escuelas que ponen en marcha acciones educativas con resultados visibles para la promoción de la convivencia positiva tienen en común los siguientes objetivos (Hernán, 2014b):

- Prever la formación, atención, apoyo y asesoría a las personas que trabajan con adolescentes, con la finalidad de potenciar habilidades sociales y emocionales para las intervenciones con niños y niñas.
- Capacitar y apoyar a chicos y chicas mediadoras: además de mediar en conflictos, promocionan la educación entre iguales y las conductas positivas.
- Planificar las actividades y prever su impacto.
- Evaluar y monitorizar sistemáticamente la perspectiva de las personas implicadas construyendo redes de apoyo para cuando lo necesitan.
- Establecer alianzas entre chicos, chicas y profesorado para contribuir al bienestar social y emocional.
- Debatir regladamente asuntos y preocupaciones personales de cada adolescente.
- Respetar la confidencialidad.

Figura 1. Pilares básicos de las escuelas favorecedoras del bienestar



Fuente: Hernán, M. (2014). La adolescencia como un activo para la salud. En Atención integral al adolescente. Casos Clínicos (pp. 2-5). Sociedad andaluza de medicina familiar y comunitaria.

En definitiva, aquellas escuelas que se orientan y favorecen la promoción del bienestar han de aprovechar los activos de las personas implicadas, obteniendo así mejores resultados en: nivel académico, mejor adaptación social, incremento del bienestar, además de erigirse como factor de protección para afrontar posibles casos de acoso escolar. (Gutiérrez & Gonsalves, 2013; Oliva Delgado et al., 2011).

Así pues, el fomento de la identificación de activos favorables a un desarrollo positivo y la prevención de acoso escolar podría ir de la mano como reto para investigaciones futuras.

Se puede intuir en algunos de los estudios que se han desarrollado sobre hábitos escolares la necesidad de redes de apoyo positivas que potencien habilidades reforzadoras individuales (Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Arense, 2015; Magaz, Chorot, Sandin, Santed, & Valiente, 2011; Ortega, Del Rey, & Sánchez, 2012; Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2013b; Polo del Río et al., 2013) y la percepción de apoyo que genera que el chico/a no se sienta solo ante situaciones adversas. Por tanto, son necesarias acciones para fomentar aquellos recursos que faciliten respuestas rápidas para mantener una convivencia positiva.

La participación de la infancia y adolescencia como activo para el bienestar y la salud

Uno de los pilares fundamentales para el fortalecimiento de un desarrollo positivo en el entorno educativo es la **participación comunitaria**.

Esta perspectiva casa con los programas que incluyen la construcción de estrategias preventivas a partir de la participación de familias, niños, niñas y equipo educativo, con la idea de que entre todos y todas se puedan crear estrategias de afrontamiento de los retos que se plantean en el entorno educativo como pueden ser los episodios de *bullying* o acoso escolar. La visión de la participación que se señala se acerca a aquellos modelos que ponen el énfasis en la participación como derecho ciudadano y que potencia climas de convivencia democrática, sobre todo se refiere a la participación de las niñas y niños implicados como herramienta para garantizar el éxito de los programas y las intervenciones (Bronfman & Gleizer, 1994). No en vano UNICEF (Fanjul, Pérez, & Segovia, 2016) propone fomentar la participación de la infancia en la sociedad como medida para promover la equidad.

La participación se ha de entender como un derecho incluido en la Convención sobre los Derechos del Niño, (Asamblea General de Naciones Unidas, 1990) en la que se recogen diferentes artículos referentes a la misma:

Artículo 12

Los Estados Partes garantizarán al niño y la niña que esté en condiciones de formarse un

juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, y en particular en todo procedimiento judicial o administrativo que le concierna.

Artículo 13

Todos los niños tendrán derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo.

Artículo 14

Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión

Artículo 15

Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Artículo 17

Reconoce la importancia del acceso a la información y material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.

Artículo 31

Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho de los niños, y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar plenamente en la vida cultural y artística, recreativa y de esparcimiento.

Es más, cuando niños y niñas han sido preguntados muestran un elevado interés por tomar parte en los asuntos que les afectan. Hay estudios que relacionan que a mayores niveles de participación en diferentes ámbitos de la vida, niños y niñas muestran un mayor nivel de bienestar subjetivo general y una mayor efectividad de los programas (Popay, 2010). Sin embargo, haciendo referencia a estos mismos estudios, niños y niñas perciben un nivel muy bajo de participación en su entorno (UNICEF España, 2012). Como respuesta a esta reflexión, el reciente informe de Unicef, "Equidad para los niños: el caso de España" (2016) propone "*elaborar un barómetro anual dirigido específicamente a menores de 18 años que recoja de forma sistemática las opiniones, preocupaciones y la valoración del bienestar de los niños en distintos ámbitos. Una encuesta que permita a los responsables políticos identificar los problemas y expectativas a las que se enfrenta la infancia*" (Fanjul, Pérez, & Segovia, 2016, p:29), lo que lleva implícito que la participación es un instrumento de equidad, también en el ámbito de la infancia.

En definitiva, la participación de los niños y las niñas es un derecho y una obligación en la construcción de políticas públicas, que no deben partir de "*los recuerdos infantiles de quienes toman las decisiones*" (Staff, 2011). Dichas actuaciones provocan medidas inexactas, porque se basan en percepciones incompletas. La inclusión de la participación de niñas y niños ha de ir más allá de la resolución de los posibles conflictos que puedan surgir, habría que hacerlos partícipes en la construcción del plan de convivencia del centro, construyendo junto a la comunidad educativa los programas preventivos. Igualmente, es la mejor forma de sensibilizarlos ante los riesgos del acoso, además de ser un buen elemento dentro de la metodología de trabajo, garantiza parte del éxito de la acción.

Existen varios enfoques de participación que se han ido aplicando a lo largo del tiempo, tres de los principales serían:

Escalera de la participación (Hart, 1992)

Este modelo hace una revisión de las distintas etapas de participación en las que se pueden ver implicados niños y niñas. Imaginemos una escalera en la que cada peldaño representa un grado de participación, así en los tres primeros escalones explican la no participación, a partir del cuarto escalón se muestran distintos niveles de participación hasta lograr una participación efectiva. La meta es ver a los niños y las niñas como ciudadanía empoderada en la comunidad (con derechos y deberes). Los distintos escalones serían:

1º Manipulación o engaño

Nivel más bajo de la escalera. Las personas adultas utilizan a niños y niñas para transmitir sus propias ideas y mensajes. Es una de las formas más negativas de participación y un mal ejemplo para enseñar a las chicas y los chicos cual es el proceso de una acción democrática de participación infantil.

2º Decoración

En este nivel se utiliza a niños y niñas para promover causas con las que no están familiarizados o no comprenden sin tener ninguna implicación con la organización.

3º Política de forma sin contenido

En este nivel se utiliza la imagen de los niños y las niñas como mera fachada para impresionar a políticos o a la prensa, siendo llevados como parte de un espectáculo dadas sus habilidades dialécticas o sus ideas ingeniosas.

4º Asignados, pero informados

Representa la movilización social. Los niños y niñas no inician el proceso pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio. Pero los mensajes que se transmiten son sólo de las personas adultas hacia los niños y las niñas.

5º Consultados e informados

Se involucra activamente a niños, niñas y jóvenes en un proceso participativo que ha sido creado y dirigido por personas adultas, a medida que han entendido el proceso, han sido consultados y tomados en cuenta.

6º Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con las niñas y los niños

En este nivel de participación se toman decisiones conjuntas entre personas adultas y niños y niñas, en una relación de igualdad. Su implicación es en todo el proceso y entienden cómo se llega a compromisos y por qué.

7º Iniciado y dirigido por niñas y niños

En este escalón los niños y las niñas deciden qué hacer ante algún problema y los adultos participan sólo si los menores de edad solicitan su apoyo y ayuda.

8º Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las y los adultos

Este nivel de participación es el menos frecuente. En él los niños y las niñas inician su propio proyecto, lo dirigen y lo gestionan. Pueden solicitar la colaboración de adultos en cualquier parte del proceso, entendiendo que con este nivel de participación se sienten suficientemente confiados para dicha colaboración.

Caminos hacia la participación (Shier, 2011)

Este modelo propone varios niveles de participación, donde cada nivel implica un mayor grado de empoderamiento. En este caso los niveles serían:

- Se escucha a los niños y las niñas.
- Se apoya a los niños y las niñas para que expresen sus opiniones.
- Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.
- Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones.
- Los niños y las niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones.

La participación protagónica

Se apuesta por los niños y las niñas como actores sociales. Esta corriente lleva aparejada una nueva cultura de la infancia, puesto que se transforma el concepto que se tiene de estas personas como "menores" y la forma en las que se establecen las relaciones entre personas adultas y niños y niñas. Cussianovich (1997) es referente clave de la idea del protagonismo infantil, así surge la idea de la redefinición de roles *"…el proceso social mediante el cual se pretende que los niños desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos, lo que implica una redefinición de los roles de los distintos miembros de la sociedad: infancia, juventud, administración, familia, ONG…"* (Ferrán Casas et al., 2008; Gaytán, 1998). En definitiva, lo que pretende este enfoque es abrir un espacio de convivencia en el que la opinión de niños y niñas sea igualmente valorada y tenida en cuenta como componentes de la comunidad en la que desarrollan su día a día, y las personas adultas se convierten en agentes potenciadores de esa autogestión. Supone un cambio en la relación de poder desigual que actualmente existe entre personas adultas y niños y niñas.

La herramienta principal de la que se vale este enfoque es el **empoderamiento**, con el que, por un lado, los niños y las niñas desarrollan la autoestima, la identidad, etc. y por otro, identifican sus debilidades y potencialidades. Las experiencias que se llevan a cabo bajo este enfoque persiguen una inclusión positiva en procesos políticos o de toma de decisiones ejerciendo sus derechos como ciudadanos/as y tejiendo redes de colaboración (Save The Children, 2008). Este enfoque también requiere un cambio en la sensibilidad y percepción de las personas adultas sobre la infancia y sus derechos. Igualmente va aparejado a Estándares de Calidad para evaluar la incidencia de la participación (Del Valle, Bravo, Martínez, & Santos, 2012; Save The Children, 2008).

En resumen

- La aportación que hace la perspectiva de la participación va un paso más allá, aglutina la inclusión de toda la comunidad en la identificación, diseño y puesta en práctica de todos aquellos activos o riquezas del patrimonio de las personas y recursos del lugar que proporcionan mayor seguridad a niños y niñas, y que sean de utilidad para las estrategias que se decidan llevar a cabo.
- En el caso del sistema educativo, esta perspectiva es fundamental para el buen funcionamiento y especialmente para el afrontamiento de situaciones conflictivas donde no tengan cabida respuestas violentas o vejatorias entre compañeros/as, sino más bien el aprendizaje por resolución de problemas o casos, con todos los recursos positivos al alcance de la comunidad educativa.

Entendiendo el acoso escolar

Qué es el *bullying* o acoso escolar

A pesar de que la valoración, en general, del clima escolar es positiva, en la convivencia diaria pueden surgir diferentes situaciones conflictivas entre las que puede aparecer el acoso escolar. Uno de los elementos presentes en la convivencia es el conflicto, éste se considera natural en la medida en que surge por la contraposición de intereses, lo que es negativo es la forma de resolución del mismo. Si éste es resuelto en un contexto de diálogo y negociación puede servir a los chicos y chicas como factor predisponente para madurar sus ideas y aprender conductas y habilidades sociales tales como la empatía, la negociación, ponerse en el lugar del otro, etc. pero, si por el contrario, el conflicto es resuelto a través de las agresiones y la violencia, el deterioro de la convivencia dentro del aula se hace patente y se establecen relaciones grupales problemáticas alcanzando a todo el sistema escolar en el que se desarrollan (Cerezo Ramírez, 2014; Ortega-Ruiz et al., 2013a).

Otros aspectos a tener en cuenta, antes de proceder a la definición de las diferentes conductas que se pueden dar en la convivencia, serían la diferencia entre **agresividad**, como un elemento de la condición humana y que ayuda a la supervivencia, y **violencia** entendida como cualquier acción realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo. Tanto en

una como en otra se puede influenciar y actuar, en la agresividad mejorando su canalización y en esta última fomentando respuestas pacíficas.

Entre las diferentes conductas que ponen en peligro dicha convivencia encontramos:

- Conductas disruptivas: referidas a aquellas acciones por parte del alumnado que tratan de impedir el normal funcionamiento de las clases y que el profesorado lleve a cabo la tarea de enseñanza. Algunos ejemplos de las mismas serían: las relacionadas con la falta de atención y la desmotivación en clase, las relacionadas con la falta de respeto al profesorado minusvalorando su autoridad,

los conflictos de poder entre alumnado–profesorado. Éstas son, según los datos analizados, las conductas más frecuentes que ponen en peligro la convivencia dentro del centro educativo. (Uruñuela, 2012).

- Violencia escolar: nos referimos a aquellas conductas violentas que se dan en el ámbito escolar entre alumnado, profesorado, familias y demás responsables de las instalaciones físicas de escuelas e institutos (Pérez-Fuentes et al., 2011). Las respuestas violentas son conductas aprendidas y la definición que chicos y chicas realizan de su percepción de la violencia está muy relacionada con el hecho de cómo les afecta personalmente. Es decir, en un plano subjetivo tienen claro que no se debe actuar de forma violenta y cuando lo observan en los demás son bastantes críticos pero en un plano más objetivo, utilizan la acciones violentas (directas o indirectas) conforme a unos criterios que no todos los/as jóvenes parecen compartir por igual. Está influenciado por variables como el sexo, la edad e incluso el grado de pertenencia al grupo.
- *Bullying* o acoso escolar: describe un tipo de abuso y/o agresión reiterada e intencionada, ya sea física, verbal y/o emocional con un componente de desequilibrio de poder importante (Pérez-Fuentes et al., 2011).

Este último tipo de violencia es la que se abordará en esta monografía. En los últimos años se ha incrementado el estudio y la atención del fenómeno, a pesar de que las primeras investigaciones surgen a principios de los años 70 en Estados Unidos, Gran Bretaña y algunos países nórdicos. Es entonces cuando aparece el término ***bullying*** acuñado por Olweus que lo definió como:

> *Un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que llevan a cabo otro alumno o varios alumnos. La victimización entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.*
>
> (D. Olweus, 1998)

A partir de esta definición inicial, y tal y como se entiende por las y los autores del informe, estudios posteriores (Salmivalli, 2010) identifican en el fenómeno del *bullying* un desequilibrio de poder que ostenta el niño/a o grupo de niños/as que actúan como agresores/as sobre la víctima del acoso. Este desequilibrio, basado en múltiples factores que nombramos más adelante, agrava y dificulta la capacidad de defensa y de resolución de la situación de acoso de la víctima.

A grandes rasgos, se observa que el tipo de agresión que se lleve a cabo está influenciado por el género y por la edad. Las chicas, en la mayoría de casos, suelen cometer agresiones relacionadas con la violencia psicológica, basada en: insultos, exclusión social, rumores e intimidación. Aunque en los estudios de evolución se observa que entre las chicas se han incrementado las agresiones físicas de manera importante. Entre los chicos la agresión física directa es la que se da con más frecuencia. En cuanto a la edad, suele ser más prevalente en la adolescencia temprana, suele aparecer en los últimos años de primaria (10-12 años) y se incrementa en los primeros

cursos de secundaria (12 y 14 años), a partir de aquí comienza a descender. En los últimos cursos se da más la exclusión social, la agresión física está encuadrada en los primeros cursos de la ESO. (Giménez Gualdo, 2015; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Pérez-Fuentes et al., 2011; Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015)

Factores de riesgo

Los **factores de riesgo** que pueden estar interaccionando tienen múltiples elementos. Adoptando una perspectiva ecológica (Brofenbrenner,1987), las investigaciones consultadas nos dan como resultado cuatro ámbitos de clasificación:

1. Factores individuales. Van a depender del papel que desarrollen chicos y chicas. Por ejemplo, en agresores/as se muestra una mayor impulsividad, falta de empatía, ausencia de habilidades sociales para la resolución de conflictos, etc. En víctimas las características más comunes están relacionadas con la baja autoestima, falta de habilidades sociales para relacionarse con los demás, personas inseguras, muestran algunas características que los diferencia de los demás, etc. En este sentido, hay estudios que ponen en evidencia la relación entre la imagen corporal que niños y niñas tienen de sí mismos y el sufrir *bullying*, principalmente en aquellos y aquellas con sobrepeso que tienen altas probabilidades de ser víctimas pasivas. (Holubcikova, Kolarcik, Geckova, Van Dijk, & Reijneveld, 2015).

2. Factores familiares. En los estudios consultados se ha encontrado una relación clara entre entorno familiar violento y el desarrollo de este tipo de conductas entre los chicos y chicas. El que un chico o una chica ejerza una violencia continuada como respuesta a conflictos en el aula puede ser un comportamiento aprendido o por lo menos reforzado en sus núcleos de socialización primarios. Los estilos parentales se presentan como predictores de ciertas conductas que pueden marcar entornos en los que se aprendan roles propicios a la agresión o la victimización. Se observa principalmente en estilos educativos contrapuestos, por un lado, en contextos educativos autoritarios, violentos, con baja capacidad de respuesta al conflicto y una percepción permisiva hacia la violencia, al igual que en estilos educativos muy permisivos, sin límites o con bajo control (Betts & Houston, 2012; Cerezo et al., 2015; Gázquez, Pérez Fuentes, & Carrión Martínez, 2010; Moral Jiménez & Ovejero Bernal, 2013; Palacios García, Polo del Río, Castaño, León del Barco, & Fajardo Bullón, 2013).

3. Factores escolares. Muchas son las variables estudiadas en el entorno escolar, entre las más comunes se encuentran: el clima del aula y centro, los estilos relacionales entre pares, fomento de relaciones desigualitarias entre profesorado y alumnado, la normativa escolar, la obligatoriedad de la educación y la asistencia a clase y la falta de respuesta inmediata ante las conductas disruptivas. (Betts & Houston, 2012; Cerezo et al., 2015; Díaz-Aguado Jalón & Martínez Arias, 2013; Ruiz et al., 2015).

4. Factores sociales. El apoyo grupal es una variable predisponente para el refuerzo de las conductas, bien como factor de apoyo

para la no victimización o para generar conductas agresivas. Igualmente hablamos de agresiones con tintes racistas, hay investigaciones que encuentran la pertenencia a otra nacionalidad en minoría dentro del entorno escolar como una variable influyente para ser victimizado (Elamé, 2013; Elamé, Stefani, & Darjo, 2013; Rodríguez Hidalgo, Ortega-Ruiz, & Monks, 2015; Sánchez Lacasa & Cerezo Ramírez, 2010). También sucede con las agresiones homofóbicas. En las investigaciones consultadas también se incluyen diferencias entre entornos rurales y urbanos donde esté ubicado el centro educativo. Mientras que en el entorno urbano las agresiones se pueden quedar en el centro educativo en el entorno rural, por el contrario, es menos posible. Las agresiones pueden ser constantes y el aislamiento para la víctima puede ser más persistente (Konnikova, 2015).

¿Dónde ocurre?

En las diferentes fuentes consultadas se encuentran similitudes en los espacios donde es más frecuente que ocurran las agresiones, entre esos espacios encontramos: las aulas (en descansos), el patio, los pasillos, espacios cercanos al centro escolar, etc. Todos coinciden con la poca vigilancia que pueda haber por parte de las personas adultas en estos espacios. Es frecuente que estas agresiones también ocurran en el camino hacia casa (Carrera Fernández, Lameiras Fernández, Rodriguez Castro, Failde Garrido, & Calado Otero, 2013; Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Ruiz et al., 2015).

Tipos de agresiones

Este tipo de acoso se puede manifestar de diferentes formas, incluso se pueden dar más de una a la vez. Siguiendo la clasificación de Cerezo & Ato García (2010) encontramos:

- Maltrato físico, abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones, maltrato verbal (motes, insultar, intimidar, etc.)
- Maltrato social (difundir rumores, excluir del grupo, etc.)
- Maltrato indirecto (se induce a agredir a una tercera persona)

Roles que se producen

Se han detectado cuatro roles principales:

1. Agresor/a. En los estudios consultados los datos relacionan las conductas antisociales con menores niveles de empatía y una menor capacidad de regulación emocional. Los niños y niñas con conductas antisociales tienen tendencia a la hiperactividad, impulsividad, alta autoestima en las relaciones sociales (mayor nivel de sociabilidad, asertividad, etc.) tendencia a la agresividad, falta de habilidades para solucionar conflictos y mayor nivel de inestabilidad emocional. Su posición dentro del grupo suele ser de popularidad, por tanto, reciben apoyo social del grupo de iguales lo que nos puede llevar a pensar que refuerzan sus comportamientos abusivos con otras personas. Es significativo también que, si analizamos la conducta antisocial según género, las chicas agresoras puntúan más alto en un nivel bajo de autoestima. Las consecuencias de este tipo de conductas

en la infancia y adolescencia también se han mostrado predictoras de algún tipo de desajuste en la vida adulta. (Cerezo Ramírez, 2014; Garaigordobil Landazabal et al., 2013; León del Barco, Felipe Castaño, Polo del Río, & Fajardo Bullón, 2015).

2. Víctimas. Las características que se asocian a este perfil serían: falta de habilidades sociales, poco manejo en las relaciones grupales, elevado grado de timidez, tendencia al aislamiento social, se perciben con una baja autoestima. (Cerezo et al., 2015). Dos son las hipótesis que se barajan para explicar por qué hay niños y niñas que se convierten en víctimas, una de ellas señala a la apariencia física, entendida como algo que los diferencia de los demás (sobrepeso, discapacidad, etc.) y la otra hace referencia a posibles desajustes psicosociales (baja autoestima, pocas habilidades sociales, dificultad para relacionarse con su grupo de iguales, etc.). (Holubcikova et al., 2015). Sin embargo, últimamente se suman otras características como puede ser la diversidad de género o pertenecer a otra cultura diferente a la mayoritaria. Dentro del grupo desarrollan roles relacionados con el aislamiento y el rechazo, experimentan un elevado rechazo de sus iguales (Cerezo Ramírez, 2014).

3. Agresores/as-víctimas. Son niños y niñas que pueden estar siendo víctimas de acoso a la vez que invierten sus frustraciones y maltratan a otros compañeros/as con mayor debilidad de la que ellos/as presentan. Tienden a ser personas hiperactivas, con dificultad de concentración.

4. Observadores/as. El grupo de iguales juega un papel muy importante tanto para la perpetuación de las acciones violentas como para el apoyo a la víctima. En ellos se da la ley del silencio, no hablar de lo que sucede ni ayudar a denunciar el proceso.

¿Qué motiva llevar a cabo este tipo de acciones?

Los motivos que están implícitos en este tipo de conductas dependen del rol que desempeñen en el conflicto. Las y los agresores aluden razones tales como: búsqueda de estatus dentro del grupo de iguales, gastar bromas, considerar los actos de las demás personas como provocaciones, etc. Si se pregunta a las víctimas por qué creen que han sido agredidas aluden a razones personales: ser diferente (no comportarse igual a la mayoría de los compañeros/as), no tener herramientas de defensa, ser nuevo en el centro, diferencias físicas, etc. también razones relacionadas con el rendimiento educativo: sacar buenas notas, tener un mayor rendimiento escolar, llevarse bien con los profesores, etc. así como cuestiones de aislamiento social o por razones étnicas o inmigración. (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013).

Actualmente, los estudios consultados muestran que los chicos y chicas aluden a que la victimización se suele producir cuando las personas en cuestión no se comportan de acuerdo con lo que el grupo considera normal para cada género. Por tanto, podríamos resumir que uno de los principales rasgos del acoso es **la intencionalidad de dañar, se produce repetidamente en el tiempo y existe un desequilibrio de poder entre víctima y agresor/a** además de incluir un componente

grupal muy importante (Giménez Gualdo, 2015; Salmivalli, 2010).

En resumen

- Para poder hablar de *bullying* es necesario prestar especial atención a las siguientes características: Se contextualiza en el entorno escolar.
- Se delimitan claramente las líneas entre agresor/a, víctima y observadores/as.
- Hay una intencionalidad expresa de dañar al otro/a.
- Se establece una desigualdad de poder entre agresor/a y víctima.
- El tipo de agresión que se genera tiene un componente de género y edad.
- Las agresiones, del tipo que sean, son continuadas en el tiempo.

Consecuencias del acoso escolar

Las consecuencias que subyacen de este tipo de dinámicas son muy negativas para el clima escolar en general.

Dependiendo de las prácticas acosadoras que se estén llevando a cabo obtendremos diferentes consecuencias, pero hablando en términos generales, las chicas y chicos que se encuentran inmersos en una situación de acoso presentan: baja autoestima, pocas relaciones interpersonales e impopularidad en el grupo de iguales, problemas psicosomáticos como dolores de cabeza, de estómago y dolores de espalda; así como problemas de alarma psicológica: mal humor, soledad, depresión e ideación de suicidio o abuso de sustancias. (Holubcikova et al., 2015; Sanz Garcia & Molano Margallo, 2014)

Además, las **consecuencias** son diferentes según los roles que se ocupen en estas dinámicas de violencia son diferentes:

1. En las víctimas de acoso:

   a. Salud: ansiedad, inseguridad (más que los y las adolescentes en general), baja autoestima, experimentan niveles significativa-mente mayores de depresión e ideas suicidas, desarrollo de fobias a las relaciones sociales, problemas de salud somática: dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, trastornos del sueño, etc. A nivel psicológico se considera una de las experiencias más traumáticas que un niño o niña puede vivir. (Holubcikova et al., 2015; Ruiz Benítez, Soriano, & Cabrera León, 2010; Sanz Garcia & Molano Margallo, 2014).

   b. Sociales: no aceptación del grupo en momentos vitales en los que la red de iguales ocupa un papel muy importante, falta de desarrollo de habilidades sociales, disminución de habilidades para el establecimiento de relaciones sociales.

   c. Escolar: rendimiento escolar bajo, fracaso escolar, necesidades educativas.

2. En agresores/agresoras:

   a. Salud: reacciones agresivas descontroladas, poca empatía, actitudes y creencias negativas acerca de otros, escaso autocontrol, conducta humillante y falta de sentimiento de culpabilidad, abuso de sustancias (Holubcikova et al., 2015; Sanz Garcia & Molano Margallo, 2014).

   b. Sociales: muestra de autoridad exagerada, imposición de sus puntos de vista mediante la amenaza, relaciones sociales problemáticas aunque gocen de alta popularidad y aceptación grupal puesto que tienen una actitud autoritaria y violenta, dificultad para el cumplimiento de normas, dificultad para crear lazos de amistad.

   c. Escolar: pérdida de interés por los resultados académicos, frustración, fracaso escolar, absentismo escolar.

3. En testigos (niños y niñas que presencian el acoso):

   a. Salud: estrés constante con sentimientos de culpabilidad por permitir el acoso, insensibilización ante actos violentos,

ante la disyuntiva de denunciar los hechos o ayudar a la víctima. Surgen sentimientos de miedo, rechazo, miedo a pasar a ser las víctimas del acoso, etc., impotencia y sentimientos de frustración al no saber ayudar a la víctima. (Kowalski et al., 2010). Algunas consecuencias físicas serían insomnio o falta de concentración.

b. Sociales: suelen mantener una conducta ambivalente. En diferentes estudios se muestran distintos perfiles: aquellos que son activos desde la distancia y refuerzan la conducta agresora, niños y niñas que muestran una actitud pasiva, de refuerzo indirecto, pro-sociales que ayudan a las víctimas, y niños y niñas que son meros observadores.(Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Polo del Río et al., 2013).

Cyberbullying

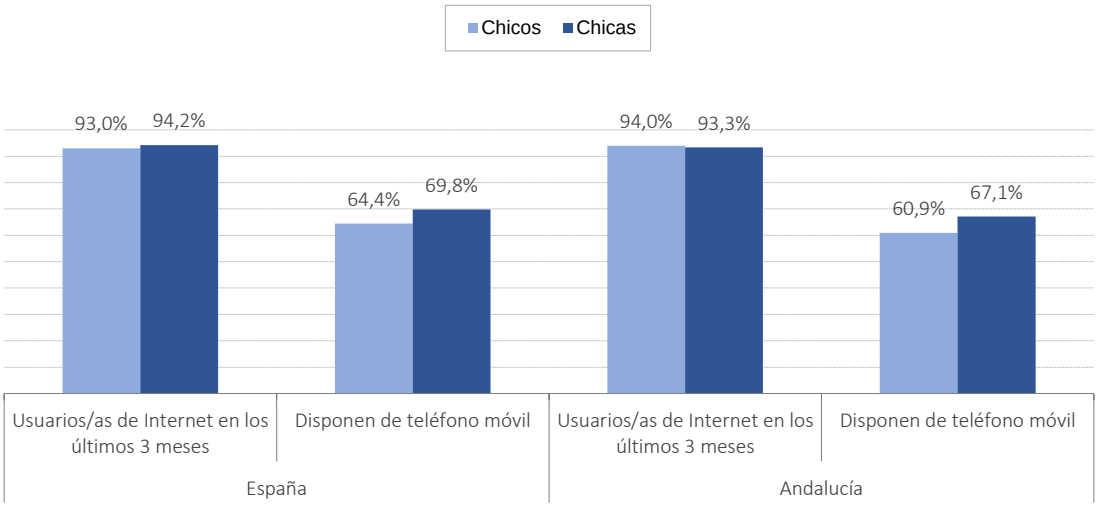
En el contexto tecnológico, ámbito esencial en la vida de las chicas y chicos, también se manifiestan formas de acoso, entre ellas el denominado *cyberbullying*. Cuenta con ciertas características que lo hacen confluir con el acoso escolar o *bullying* tradicional y otras que lo caracterizan de forma diferente.

En la sociedad actual el contexto tecnológico se ha situado como una de las principales áreas donde los chicos y chicas desarrollan su lado más sociable, tal es así que el discurso del mundo virtual separado de su mundo real no tiene sentido, puesto que las TIC ya forman parte indisoluble de su vida.

Los datos consultados refieren que un 93,6% de niños y niñas andaluces entre 10 y 15 años utilizan Internet, datos similares a los que se presentan para España (Instituto Nacional de Estadística, 2015). En Europa, un 97% de los chicos y chicas entre 15 y 24 años tienen acceso a Internet, un 92% utilizan Internet todos los días (European Comission, 2015).

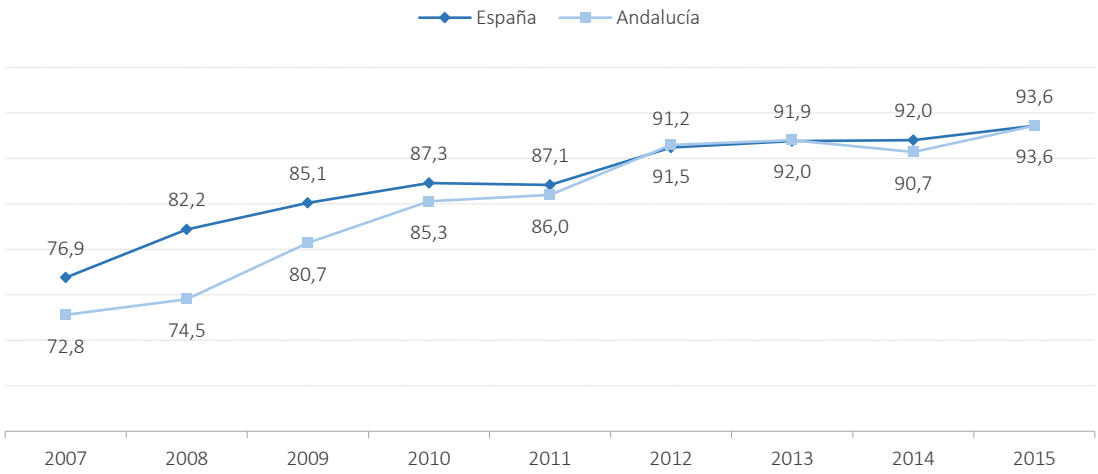
Este acceso se ha visto incrementado por su uso a través de tecnologías móviles y dispositivos tales como smartphone y tablet que han hecho más viable la conexión en cualquier parte y en cualquier momento, en España un 67% de los niños y niñas de 10 a 15 años disponen de un teléfono móvil, en Andalucía este porcentaje es del 63,9% (Instituto Nacional de Estadística, 2015). En Europa el 90% de jóvenes entre 15 y 24 años accede a Internet desde su ordenador personal y un 85% desde su smartphone.

Gráfico 1. Porcentaje de usuarios/as de 10 a 15 años de Internet y disponibilidad de móvil. España y Andalucía, 2015



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. Edición 2015" INE.

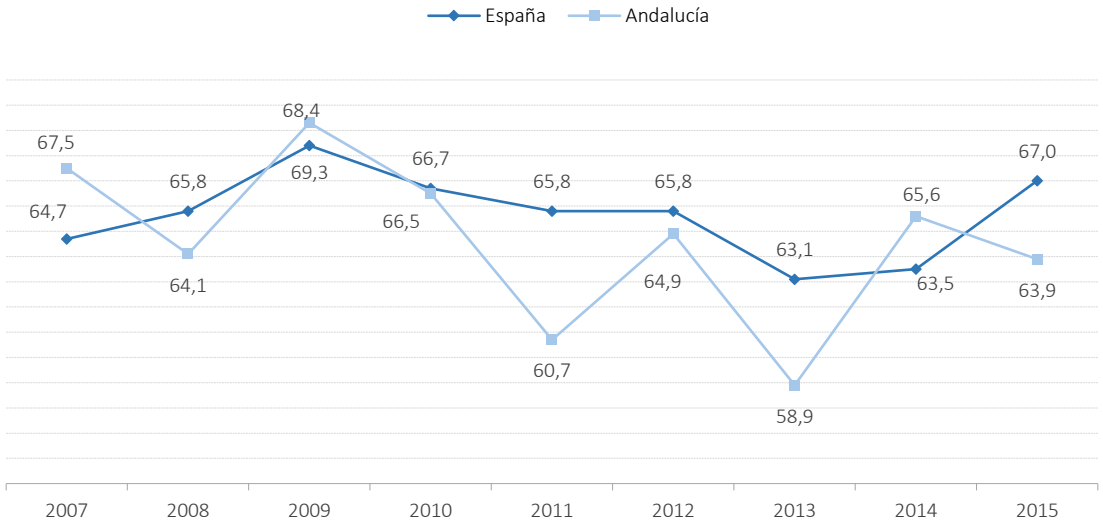
Gráfico 2. Evolución del porcentaje de usuarios/as de Internet en los últimos 3 meses. España y Andalucía, 2007-2015



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares" INE.

Las conexiones móviles han venido a revolucionar el uso de Internet, si antes estaba más relacionado con las tareas escolares y de información, actualmente quedan desbancadas por aquellas relacionadas con la comunicación y formas de relacionarse, donde también utilizan contenido audiovisual. A las redes sociales "tradicionales" como pueden ser: Facebook, Instagram, Twitter, se les unen aplicaciones móviles específicas para tal fin como son: WhatsApp, Line, Telegraph, Snapchat, Periscope, etc. Un 76% de niños y niñas españoles de 11 a 14 años que maneja un Smartphone utiliza WhatsApp habitualmente. Un 65% de estos menores de edad participa en grupos de esta aplicación. Otras actividades que realizan habitualmente a través de su móvil serían: acceder a redes sociales (72%), navegar y buscar información (60%), jugar (53%) o publicar fotos o vídeos en Internet (23%) (Cánovas, Garcia de Pablo, Oliaga, y Aboy, 2014).

Gráfico 3. Evolución del porcentaje de chicos y chicas que disponen de teléfono móvil. España y Andalucía, 2007-2015



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía. 2016

Y dentro de este contexto el uso de redes sociales es la actividad que en un corto espacio de tiempo ha ganado más rápidamente adeptos y ha generado a su vez una revolución en conceptos tales como "amistad", "grupos de pertenencia", "comunidades", etc. así como nuevas formas de gestión de la privacidad y la intimidad. Los datos revelan que ocho de cada diez jóvenes españoles de entre 18 y 34 años (78%) conoce y utiliza las redes sociales (INTECO, 2011). Otras investigaciones refieren un 71% de chicos y chicas de entre 10 y 18 años que las utiliza, superando el 80% a partir de los 14 años hasta alcanzar un 85% a los 17 años (Bringué y Sádaba, 2009). Entre los 9 y los 16 años encontramos a un 59% de

chicos y chicas que utilizan las redes sociales, siendo en Europa este porcentaje del 62%. (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, Casado, 2011; Livingstone, Haddon, Görzig, and Ólafsson, 2011).

Entre las y los jóvenes andaluces entre 13 y 19 años, la edad media a la que se crean por primera vez un perfil en redes sociales es a los 12 años (Bernal & Angulo, Féliz, 2013). Un 59% de chicos y chicas cuentan con perfil propio, este porcentaje es más elevado entre los de mayor edad, así pues, un 26% de chicos y chicas entre 9 y 10 años tiene perfil propio, un 49%, entre los 11-12 años, un 73% entre los 13-14 años, alcanzando un 82% entre los 15-16 años. (Livingstone, Haddon, Görzig, and Ólafsson, 2011).

La frecuencia de uso es bastante elevada, un 71% de las y los jóvenes españoles entre 15 y 29 años confirma que la última vez que se conectó fue el día anterior. Un 15% "la semana pasada" y un 3% "en el último mes", lo que denota una actividad casi diaria en las redes sociales (Megías y Rodríguez, 2014).

Por otro lado, la principal motivación que encuentran para utilizar las redes sociales mantiene un elevado componente relacional, la mayoría de jóvenes las utilizan para relacionarse con gente a la que ven habitualmente (Bernal y Angulo, 2013; Garmendia, Garitaonandia, Martínez, Casado, 2011) saber que hacen sus amigos/as, enviar o recibir contenidos, y en menor medida para saber de personas con las que no tienen mucho contacto o para hablar con familiares. Y es que las redes sociales se convierten en entornos ideales para desarrollar una necesidad básica, la social, por ello hay autores que las dan a conocer como "redes sociables" (Reig & Vílchez, 2013). A un 50,7% de las y los menores de entre 13 y 19 años les gusta saber lo que dicen sus amigos/as de las fotos o experiencias que suben, para un 26,1% es importante saber que gustan y son bien valorados por sus amistades (Bernal & Angulo, Féliz, 2013).

Sin embargo, en todo este contexto tecnológico también aparecen riesgos asociados al uso frecuente y continuado de las redes. Los problemas que pueden surgir en contextos tecnológicos se han descrito en la literatura a través de tres prismas: el contenido, haciendo referencia a los niños y niñas como receptores de contenido inapropiado a través de Internet; el contacto, que incluye aquellos riesgos derivados de las relaciones negativas que se pueden establecer entre niños y niñas o entre éstos y personas adultas, y que pueden derivar en diferentes tipos de acoso; y por último, encontramos aquellos riesgos incluidos bajo el prisma de la conducta y que se asocia a como se muestran en la red desarrollando el rol de víctima o de agresor (Goldstein, 2016; Sonia Livingstone et al., 2011).

A esta perspectiva habría que añadir aquellas otras alternativas que pueden conducirnos a vincular el uso de internet con modelos de Desarrollo Tecnológico Positivo (Bers, 2012) orientando el pensamiento y la acción hacia la creación de comunidades educativas que usan internet para aprender y mejorar, a partir de la creación de contenidos, la potencialidad de la comunicación, la orientación del uso de la TICs hacia conductas positivas, generadoras de colaboración y de creatividad, y orientadas hacia los activos y el patrimonio de los niños y niñas. Esta tendencia positiva para el uso de Internet está estrechamente relacionada con

el enfoque salutogénico de la promoción de la salud (Antonovsky, 1996) y justifica la exploración de la perspectiva de la infancia y la adolescencia en relación con la evaluación de Internet hecha por ellos y ellas mismas y por las personas responsables de su educación, como son el profesorado y las familias (Hernán-García, Botello-Díaz, Marcos-Marcos, Toro-Cárdenas, & Gil-García, 2015) lo que implica comprender internet como un entorno que promueve la salud y el bienestar (Hernán-García et al., 2015; Morgan, Davies, & Ziglio, 2010; Alfredo Oliva et al., 2012) y nos obliga a trabajar desde los entornos educativos para la alfabetización sobre el uso positivo y seguro de las redes.

Definición, causas y consecuencias

Partiendo de las definiciones del Observatorio de la Seguridad y la Información y del Instituto Nacional de Ciberseguridad, *cyberbullying* es:

> *...hostigamiento de un niño/a hacia otro niño/a mediante el uso y difusión de información lesiva o difamatoria o la publicación de vídeos o fotografías a través de espacios masivos de comunicación utilizando herramientas TIC como: el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de dispositivos móviles, etc.*
>
> *Observatorio de la Seguridad y la Información, 2009*

Entre las desventajas que se asocian al mal uso que hacen de las redes se encuentra el ***cyberbullying***, que hace referencia a una forma de violencia continuada, con intencionalidad y que se desarrolla en el mundo virtual. Frecuentemente es traducido o asimilado como ciberacoso, pero hay que aclarar que el ciberacoso hace referencia a los distintos tipos de acoso que se puede dar en la red ya sea de un adulto a un menor (*grooming*, pederastia, etc.), acoso con finalidad sexual y se puede dar entre menores de edad o entre un adulto y un menor de edad (*sexting*), o el que se trata en esta monografía, el acoso entre menores de edad (*cyberbullying*).

Hay estudios que han investigado el paralelismo entre el acoso tradicional (*bullying*) y el *cyberbullying*. Principalmente se da este paralelismo cuando aparece el *bullying* tradicional y continúa a través de las redes como una plataforma más de agresión. Sin embargo, no hay tanta evidencia de que suceda al revés, es decir, cuando se detecta un caso de *cyberbullying* no ha tenido que darse previamente o después una agresión cara a cara. (Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012)

Diferencias entre *bullying* y *cyberbullying*

Aunque comparte algunas características con las formas tradicionales de acoso como puede ser la intencionalidad del daño, la permanencia en el tiempo o el reparto de roles, también cuenta con rasgos característicos como (Konnikova, 2015; Kowalski et al., 2010; Martínez, 2013; Sanz Garcia & Molano Margallo, 2014):

- La forma de agresión. Son fotos, mensajes insultantes, falsos rumores, etc.
- El anonimato que presta la red. La facilidad de las y los agresores para ocultar su identidad sin exponerse, lo que incrementa el sentido de indefensión de la víctima.
- Hay un cambio en el desequilibrio de poder. Se desdibujan los roles de víctima y agresor. No tienen por qué responder a los perfiles de agresores/as y víctimas tradicionales, puesto que el anonimato que da Internet ampara a cualquiera que quiera, por ejemplo, propagar una información falsa sobre algún compañero/a. Además, la persona agresora ahora no alude al que tiene mayor fuerza física o apoyo social, ahora se habla de aquel que tiene una mayor competencia digital.
- Las motivaciones. Aunque pueden presentar similitudes con el *bullying* tradicional puesto que se alude a: envidia, venganza, aburrimiento, provocación, etc. estas eliminan el desequilibrio de poder físico y se ven reforzadas por la creencia en la ausencia de consecuencias (muy relacionado con el poder que les otorga el anonimato). También se añade el uso del *cyberbullying* con un trasfondo amoroso, por ejemplo, entre parejas de jóvenes que ante una ruptura deciden difundir mensajes o fotos de su expareja como venganza o chantaje emocional, difusión de comentarios o rumores sobre una persona para dañar su reputación (Roca, 2015).
- Las consecuencias para la víctima. Se ven incrementadas puesto que no se circunscribe a un entorno particular, hay una expansión mundial y en poco tiempo de la humillación. A ello se le une la falta de control en la difusión del mensaje: para la víctima hay una constante revictimización, se perpetúa la conducta humillante. El alcance que tiene no solo se encuadra en el grupo de iguales sino en toda la red. Otras consecuencias estarían relacionadas con sufrir depresión (en las chicas esta incidencia se muestra superior). Por tanto, se incrementa el sentimiento de inseguridad de la víctima.
- La tipología. En el *cyberbullying* es bastante amplia dependiendo de los medios utilizados (redes sociales, correo electrónico, SMS, etc.), o el tipo de agresión que se lleva a cabo (difusión de imágenes, extensión de rumores falsos, insultos), etc.

Datos

Acoso escolar

La incidencia del *bullying* es difícil de cuantificar puesto que existen multitud de estudios, pero poco comparables por la variabilidad de la muestra y metodología utilizadas. Los principales problemas se encuentran en la definición de acoso escolar, en muchos de los estudios la medición de las conductas violentas no incluye la prolongación de la conducta en el tiempo en el que se produce, así pues, comportamientos violentos que se pueden dar de forma esporádica se suman a aquellos que se suceden continuadamente en un periodo de tiempo con lo que se estaría sobredimensionando el fenómeno. Aunque en muchos de los estudios que se citan a continuación miden las situaciones violentas puntuales por un lado y el acoso escolar frecuente por otro, en los datos finales que ofrecen lo registran todo como acoso escolar.

Así pues, los estudios que recogen datos de acoso escolar se podrían englobar en tres categorías:

1. Estudios que miden de forma global el acoso escolar sin hacer una distinción de frecuencia o tipo de acoso.

2. Estudios que miden la incidencia de acoso escolar de forma más exhaustiva, incluyendo la frecuencia con la que suceden las agresiones o el tipo de maltrato.

3. Estudios que provienen de registros oficiales.

Las dos primeras categorías suelen utilizar cuestionarios autoadministrados que contestan chicos y chicas para recoger la incidencia del acoso, así como otros informantes como pueden ser profesorado o personal directivo del centro educativo. En la tercera categoría se recogen datos de los programas que, por ejemplo, las

administraciones tienen para registrar incidencias.

Los datos que a continuación se muestran, teniendo en cuenta las limitaciones anteriormente expuestas, no indican una evolución ascendente del porcentaje de acoso escolar en los centros escolares. Más bien se observa un incremento de la preocupación de éste en los niveles más graves (son los que cuentan con una menor incidencia) por las consecuencias tan negativas que han podido tener.

Datos en Europa y en el mundo

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta información sobre acoso escolar en el estudio Health Behaviour in school-age children (HBSC). Es un estudio en el que participan más de más de 40 países con una muestra de 1.500 chicos y chicas en cada segmento de edad (11,13, 15 años) y región participante. Este estudio se ha ido replicando en diferentes años con lo que podemos obtener datos de evolución. En el estudio realizado en 2002 los datos de incidencia sobre acoso escolar situaban el porcentaje de chicos y chicas que habían agredido al menos dos o tres veces en un mes en los dos últimos meses previos a la entrevista en un 11,5% a los 11 años incrementándose hasta el 18,1% a los 15 años. Por otro lado, el porcentaje de victimización se situaba en un 16,4% a los 11 años descendiendo a un 10,7% a los 15 años. Del estudio realizado en el año 2006 se deduce por un lado que la victimización se concentra en edades inferiores, un 15% de chicos y chicas de 11 años afirman haber sido víctimas de acoso situándose este porcentaje en un 10% a los 15 años. Por el contrario, el porcentaje de agresores/as se concentra en edades superiores siendo éste del 9% a los 11 años e incrementándose a un 12% a los 15 años. En el estudio del año 2010 se reportaba una prevalencia de este tipo de acoso en toda Europa que fluctuaba, según países, entre un 13% y un 27%. El porcentaje de chicos y chicas que afirman haber sido víctimas a los 11 años fue del 13% y a los 15 años del 9%; el porcentaje de chicos y chicas que habían agredido al menos dos o tres veces fue mayor a los 15 años (12%). Y ya en el último informe publicado en 2016 se observa un descenso importante del porcentaje de chicos y chicas que afirman haber agredido a alguien siendo a los 11 años del 7% y a los 15 años del 9%. El porcentaje de chicos y chicas víctimas de acoso es similar al de años anteriores. (Currie et al., 2012; Inchley, Currie, Young, Oddrun, & Torbjørn, 2016).

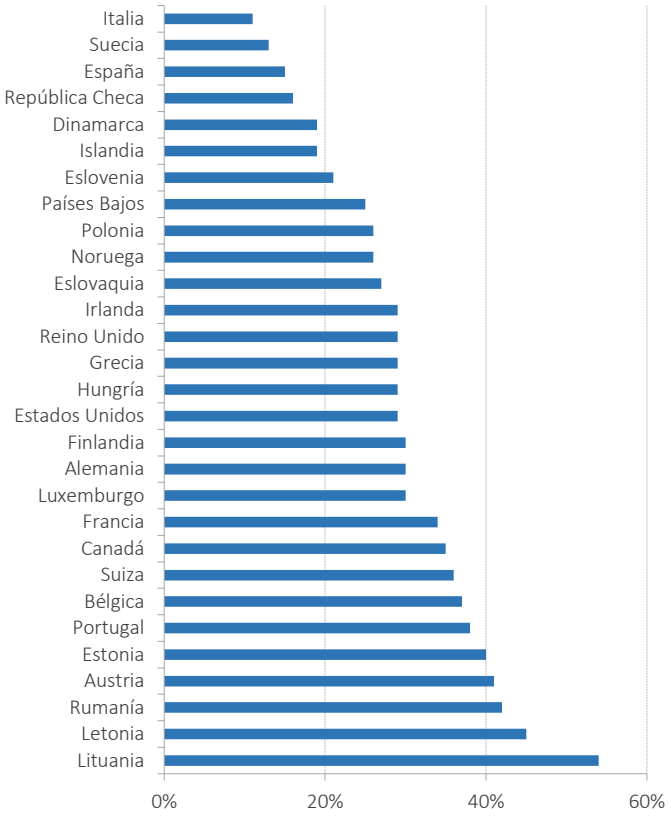
Tabla 1. Porcentaje de chicos y chicas que se han visto implicados en algún episodio de violencia al menos dos o tres veces en un mes en los últimos dos meses

	Víctimas			Agresores		
Año	11 Años	13 Años	15 Años	11 Años	13 Años	15 Años
2006	15%	14%	10%	9%	12%	12%
2010	13%	12%	9%	8%	11%	12%
2016	13%	12%	8%	7%	9%	9%

Fuente: WHO Health behaviour in school-aged children study (HBSC). International report survey.

Datos proporcionados por UNICEF (2013) identifican a Italia, Suecia y España como los tres países con una menor proporción de jóvenes que declaran haber sido víctimas de acoso escolar (Adamson, 2013), lo podemos observar en el siguiente texto.

Figura 4. Porcentaje de niños/as de 11, 13 y 15 años que declara «haber sido víctima de acoso escolar al menos una vez en los dos últimos meses»



Fuente: UNICEF. Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo. Oficina de Investigación. Report Card nº 11 de Innocenti.

Otros estudios muestran una prevalencia en países tales como Estados Unidos, Australia y Japón de algo más de un 15%, alrededor del 10% en Reino Unido y Escandinavia y entre el 6 y 9% en países mediterráneos. Estudios más recientes hablan de la posibilidad de un incremento de estas ratios debido a la inclusión de otros tipos de acoso como puede ser el cyberbulling, así como su aparición a edades más tempranas. La ratio de victimización parece más elevada en educación primaria resultando más elevada entre los últimos años de educación primaria y los primeros de educación secundaria (Sanz Garcia & Molano Margallo, 2014).

Datos en España

En España, en las primeras investigaciones realizadas el porcentaje de victimización de violencia escolar se situaba alrededor de un 20%. En las últimas investigaciones consultadas este porcentaje ha descendido, llegando a situarse en torno a un 16%. En cuanto a la incidencia de los casos de victimización de *bullying* o acoso escolar podría situarse entre un 3% y un 10%.

Uno de los primeros estudios a nivel nacional más completos sobre incidencia de violencia en las aulas lo aportó el Defensor del Pueblo en 1999, con una muestra de 3.000 estudiantes de educación secundaria (jóvenes entre 12 a 18 años) a través de cuestionarios autoadministrados. Posteriormente, en 2006, replicaron el estudio con las mismas características. En ambos estudios se analiza el porcentaje de conductas violentas que llevan a cabo o sufren los chicos y chicas, así como el porcentaje de chicos y chicas que observan estos comportamientos y se muestran según frecuencia con la que sucede el evento. En la comparación de la frecuencia de los comportamientos violentos en ambos estudios se observa un descenso generalizado de la prevalencia de las niñas y niños que se declaran víctimas de acoso en comportamientos tales como insultar o poner motes ofensivos, esta disminución no es tan elevada en agresiones físicas, la agresión verbal o la exclusión social.

Tabla 2. Porcentaje de chicos y chicas víctimas según tipo de maltrato y frecuencia. España, 1999 y 2006

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos	
Tipo de maltrato	1999	2006	1999	2006
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1,0
No me dejan participar	9,0	7,0	1,9	1,6
Me insultan	**34,4**	**23,2**	**4,7**	**3,9**
Me ponen motes ofensivos	**30,4**	**21,4**	**7,2**	**5,2**
Hablan mal de mí	**31,8**	**27,3**	**3,8**	**4,2**
Me esconden cosas	20,2	14,2	1,8	1,8
Me rompen cosas	4,2	3,0	0,3	0,5
Me roban cosas	6,5	5,1	0,8	1,2
Me pegan	4,1	3,3	0,7	0,5
Me amenazan para meterme miedo	8,6	5,4	1,2	1,0
Me obligan con amenazas	0,8	0,5	0,1	0,2
Me amenazan con armas	0,6	0,4	0,1	0,1
Me acosan sexualmente	1,7	0,6	0,3	0,3

Fuente: Defensor del Pueblo "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006".

En la comparación de ambos estudios se observa un descenso del porcentaje de chicas y chicos que: insultan, ponen motes o no dejan participar. En comportamientos de agresiones físicas o robos el porcentaje es similar.

Tabla 3. Porcentaje de chicos y chicas agresores según tipo de maltrato y frecuencia. España, 1999-2006

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos	
Tipo de maltrato	1999	2006	1999	2006
Ignoro	**35,1**	**29,2**	**3,6**	**3,5**
No dejo participar	11,7	9,1	2,2	1,5
Insulto	**41,2**	**30,2**	**4,7**	2,3
Pongo motes ofensivos	32,9	**25,8**	**5,1**	**3,4**
Hablo mal de alguien	**35,3**	32	3,2	**3,7**
Escondo cosas	12,3	9,8	1,2	1,1
Rompo cosas	1,2	1	0,1	0,3
Robo cosas	1,3	1,2	0,2	0,4
Pego	6,7	4,7	0,6	0,6
Amenazo para meter miedo	6,7	3,6	0,7	0,7
Obligo con amenazas	0,3	0,5	0,1	0,2
Amenazo con armas	0,3	0,2	0,1	0,1
Acoso sexualmente	0,5	0,3	0,1	0,1

Fuente: Defensor del Pueblo "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006".

Tabla 4. Porcentaje de chicos y chicas observadores según tipo de maltrato y frecuencia

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos	
Tipo de maltrato	1999	2006	1999	2006
Ignorar	**57,4**	**60,4**	21,9	22,5
No dejar participar	**47,8**	**51,7**	19,4	18,0
Insultar	32,0	35,1	**61,1**	**54,7**
Poner motes ofensivos	30,0	33,1	**61,8**	**55,8**
Hablar mal de alguien	42,8	40,7	**46,1**	**49,0**
Esconder cosas	**50,2**	**48,1**	24,4	25,2
Romper cosas	32,0	33,3	6,2	7,2
Robar cosas	31,6	34,8	8,4	10,5
Pegar	45,9	45,1	14,4	14,2
Amenazar para meter miedo	43,0	41,4	23,8	22,7
Obligar con amenazas	10,5	10,0	2,1	2,3
Amenazar con armas	5,6	5,0	0,7	1,0
Acosar sexualmente	6,9	5,3	1,9	1,3

Fuente: Defensor del Pueblo "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006

Otro estudio representativo a nivel estatal fue el Informe Cisneros (Oñate & Piñuel, 2007), su muestra constaba de 25.000 alumnos y alumnas de entre 7 y 17 años de 14 comunidades autónomas. En este estudio se manejaban datos de incidencia de violencia y acoso escolar del 23,3%, siendo superior esta incidencia en niños (24,4%) más que en niñas (21,6%).

Igualmente, estudios longitudinales como el *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) "*Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados*", avalan dicho descenso. Este estudio registró en 2002 un 2,8% de chicos y chicas que declararon que varias veces a la semana habían sido maltratados, en el año 2006 este porcentaje disminuyó hasta un 1,2%, en 2010 fue del 1,7% y en 2014 de 1,8%. Igual sucede con el porcentaje de chicos y chicas que afirman haber agredido varias veces a la semana, en 2002 fue de 2,9% en 2006 del 1,5%, en 2010 del 1,7% y en 2014 un 1,5%. El porcentaje de agresores/as es más elevado que el de víctimas, probablemente por ser el *bullying* un tipo de acoso que se realiza en grupo. También coinciden los estudios en un mayor porcentaje de chicos implicados, especialmente entre los agresores. El tipo de acoso más frecuente es el verbal y el lugar del colegio donde más agresiones se producen es el patio (Currie et al., 2012).

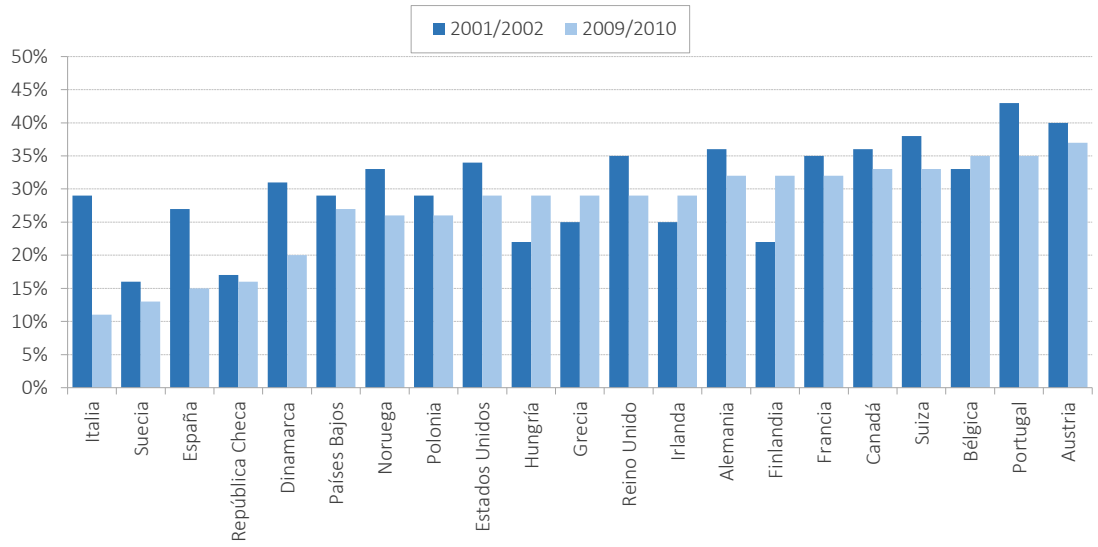
Tabla 5. Porcentaje de chicos y chicas que se han visto implicados en algún episodio de violencia al menos dos o tres veces en un mes en lo últimos dos meses. España, 2002-2014

	Víctimas				Agresores			
Año	11-12 Años	13-14 Años	15-16 Años	17-18 años	11-12Años	13-14 Años	15-16 Años	17-18 años
2002	3,3%	3,9%	2,9%	1,1%	1,8%	2,8%	3,6%	3,1%
2006	1,7%	1,7%	0,8%	0,6%	1,0%	1,9%	2,0%	1,1%
2010	2,2%	2,5%	1,1%	0,9%	1,4%	1,9%	2,0%	1,2%
2014	2,6%	1,8%	1,2%	1,6%	1,7%	1,4%	1,6%	1,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados en Moreno, M.C., Muñoz, M.V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I (2006,2010, ,2014) "Informes técnicos de los resultados obtenidos por el estudio health behaviour in school-aged children (HBSC). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

UNICEF (2013) también incluye datos sobre acoso escolar en una de sus investigaciones, en la que nos muestra que España es uno de los países del mundo desarrollado en los que los niños de 11, 13 y 15 años reconocen en menor medida que han sido víctimas de acoso escolar, alrededor de un 15% afirma haber sido víctima de acoso escolar al menos una vez en los últimos meses. Según este mismo estudio, y en comparación con otros países europeos, las tasas de acoso escolar han disminuido en la primera década del siglo XXI, siendo Dinamarca, España e Italia los países que registraron un descenso de dicha tasa (Adamson, 2013).

Gráfico 5. Cambios entre 2001/2002 y 2009/2010 en el porcentaje de jóvenes de 11,13 y 15 años que declaran haber sido víctimas de acoso escolar al menos una vez en los últimos meses



Fuente: UNICEF. Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo. Oficina de Investigación. Report Card nº 11 de Innocenti.

En un estudio a nivel estatal realizado por Díaz-Aguado Jalón et al. (2013) a jóvenes entre 12 y 18 años, con una muestra de 23.100 chicos y chicas, anuncian datos de victimización del 3,8% y de acosadores de 2,4%. La prevalencia de víctima-agresor fue de un 0,7%. Otros datos interesantes que aporta están relacionados con las acciones que realizan los chicos y chicas ante una agresión, un 80% dicen intervenir para detenerla o creen que deberían, frente a un 14% que afirma no intervenir ni cree que debería.

Por último, uno de los últimos estudios a nivel estatal sobre acoso escolar ha sido publicado por Save The Children (2016), con una muestra de 21.487 estudiantes entre 12 y 16 años. En este estudio, el porcentaje de chicos y chicas que afirman haber sufrido acoso en los últimos dos meses es de 9,3%, de éstos un 8,1% en el estudio está definido como ocasional y un 1,2% frecuente, siendo este último porcentaje el que se considera como *bullying* en esta monografía. Las chicas presentan un mayor porcentaje de victimización así como una mayor prevalencia en 1º y 2º de la ESO (11,2%). Por otro lado, en este estudio se pone de manifiesto que un 5,4% de los chicos y chicas encuestados afirman haber acosado a alguien, un 4,8% ocasionalmente y un 0,6% frecuentemente (Calmaestra et al., 2016).

Datos en Andalucía

En Andalucía, el acoso escolar también ha sido ampliamente estudiado, los porcentajes de victimización son bastante elevados en relación a la media española, se encuentran entre un 15-25%. Al igual que en España, en Andalucía, según los últimos estudios consultados, también se registra un descenso del porcentaje de victimización, pero el problema sigue persistiendo con porcentajes todavía bastante elevados.

Unos de los primeros estudios que tenemos en Andalucía sobre acoso escolar data de 1997, se trata del *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE).* En él se realizó un cuestionario sobre intimidación y maltrato a 2.828 estudiantes de la ESO repartidos entre 8 centros, uno por cada provincia. Los datos referentes a autopercepción como víctima de otros estaban entre un 25 % y el 30 % de los alumnos/as de Primer Ciclo de la ESO, descendiendo a un 17% en el 2º Ciclo. En cuanto a la autopercepción del abuso hacia otros compañeros/as los porcentajes se sitúan en torno a un 24% - 30% en el primer y segundo ciclo que afirma haberlo hecho ocasionalmente, y entre un 1% y 2% que reconoce hacerlo asiduamente (Ortega & Del Rey, 2003).

En 2007, el X Informe Cisneros, con una muestra de 5.369 niños y niñas entre 7 y 17 años evaluados en esta comunidad, situaba a Andalucía como una de las tres comunidades con mayor prevalencia de acoso y violencia escolar (27,7%) junto con País Vasco (25,6%) y Asturias (23,6%). (Oñate & Piñuel, 2007)

En otros estudios longitudinales más recientes, como el *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, los datos generales de acoso2

[2] Porcentaje referido a la categoría varias veces a la semana.

referidos a chicos y chicas de 11 a 18 años de edad, muestran una variación descendente en el porcentaje de agresores/as y no así en el de víctimas. En 2006 el porcentaje de chicos y chicas que afirmaron haber sido agredidos varias veces a la semana fue de un 1,2%, en 2010 este porcentaje se incrementó hasta un 1,7%, dato que se repite en el último informe publicado referido a 2014. Por el contrario, el porcentaje de aquellos chicos y chicas que afirman haber participado en un episodio de maltrato varias veces a la semana fue del 2% en 2006, descendiendo a 1,5% en 2010, en 2014 este porcentaje fue de 1,8%. (Moreno, Muñoz-Tinoco, Pérez, Sánchez-Queija, & Granado, 2008; Moreno, Ramos, Rivera, Jiménez-Iglesias, & Gracia, 2012).

Tabla 6. Porcentaje de chicos y chicas que se han visto implicados en algún episodio de violencia al menos dos o tres veces en un mes en lo últimos dos meses. Andalucía, 2006-2014

	Víctimas				Agresores			
Año	11-12 Años	13-14 Años	15-16 Años	17-18 años	11-12Años	13-14 Años	15-16 Años	17-18 años
2006	1,4%	1,4%	0,8%	1,0%	0,8%	2,8%	3,3%	1,3%
2010	1,6%	2,8%	1,6%	0,8%	1,3%	1,8%	1,7%	1,3%
2014	2,7%	1,5%	1,0%	1,5%	2,3%	1,1%	1,8%	2,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados en MORENO, M.C., MUÑOZ, M.V., PÉREZ, P. y SÁNCHEZ-QUEIJA, I (2006,2010,2014), Informes técnicos de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2014 en Andalucía. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Los últimos datos de los que se dispone para analizar la incidencia del acoso escolar en Andalucía son los facilitados por Save The Children, los datos están referidos a niños y niñas entre 12 y 16 años. El porcentaje de victimización ocasional es del 11% y el de victimización frecuente de 1,2%, está última coincide con la media española. En cuanto al porcentaje de agresores/as ocasionales es de un 5,7% y el de agresores/as frecuentes un 0,5%. (Calmaestra et al., 2016).

Incidencia según características predictoras de victimización

Discapacidad

Atendiendo a los datos recogidos respecto a algunas características que pueden ser predictoras de victimización, según un estudio de la OMS (2012) los niños y niñas con discapacidad son víctimas de intimidación con una frecuencia 3,7 veces mayor que los no discapacitados/as. Ese resultado se ha obtenido a partir del análisis de 17 estudios en los que se recogen datos de un total de 18.374 niños/as con discapacidad procedentes de España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Israel, Reino Unido y Suecia.

Cuestiones étnicas

En cuanto a los casos de *bullying* por cuestiones étnicas, las investigaciones que incluyen esta variable son hasta ahora escasas en la literatura europea. En las investigaciones que sí la incluían encontraron el "insulto" o la "denominación racista" como las principales manifestaciones de acoso. En Andalucía, en una investigación realizada a jóvenes de entre 10 y 21 años se muestra una relación positiva entre victimización personal y factores étnicos-culturales, con una correlación de factores que dependen en gran medida del entorno social en el que se ubica el centro educativo (Rodríguez-Hidalgo, Ortega Ruiz, & Zych, 2014). Otros datos registran un incremento del riesgo de victimización por pertenecer a una minoría étnica o tener origen inmigrante. Un 16% de los agresores/as aluden a esta característica cuando se les pregunta por el motivo de la victimización (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013).

Un estudio llevado a cabo en España arroja datos de un 27,5% de niños y niñas inmigrantes que afirman haber sufrido acoso verbal una vez por semana, un 23,9% acoso psicológico (rumores falsos) y un 18,7% exclusión social. Otros estudios, sitúan el porcentaje de chicos y chicas que se declaran agresores/as por este motivo entre un 3,5% y un 4% (Giménez Gualdo, 2015). Por otro lado, en el informe de Save The Children sobre violencia y acoso escolar en España (2016), preguntando a las víctimas de acoso los motivos por los que generalmente se sienten acosados/as un 5,1% de las víctimas de acoso y un 5% de las víctimas de ciberacoso afirman que la razón principal ha sido su color de piel, cultura o religión. Igualmente, un 9,3% de los agresores/as afirman haber agredido por esta misma razón (Calmaestra et al., 2016).

Diversidad de género

Por otro lado, existen casos de *bullying* por cuestiones de diversidad de género. Diversos informes arrojan datos preocupantes sobre la incidencia del acoso escolar por este motivo. Un estudio realizado por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) a 653 chicos y chicas de entre 12 y 25 años, reporta que un 49% de la muestra ha sufrido este tipo de acoso a diario o frecuentemente, un 69% lo sufrió durante más de un año, un 43% de quienes lo sufren se han planteado el suicidio como solución, un 42% no recibió ayuda de ningún tipo, tan solo un 19% afirma haber recibido ayuda del profesorado (Generelo, 2012). Otro estudio realizado a 5.272 alumnos/as de la comunidad autónoma de Madrid, aporta que un 32% del alumnado cree que en su centro de estudios los y las alumnas LGTB son discriminados/as, un 25% mantienen prejuicios respecto a la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad, un 18% mantiene un comportamiento homófono y el 5% del alumnado LGB afirma haber sido agredido físicamente alguna vez en su IES (López Amurrio, 2013).

La UNESCO en un análisis mundial sobre esta problemática advierte del incumplimiento de muchos de los derechos de las personas diversas en el género e insta a los sistemas educativos a elaborar programas preventivos con enfoque basado en los derechos humanos y que incluyan la perspectiva de diversidad de género (Unesco, 2013).

En el último informe publicado por Save The Children, de los chicos y chicas que se consideran víctimas de acoso, un 3,2% lo ha sido por su orientación sexual; entre aquellos/as que han sufrido ciberacoso, un 4,2% declaran que han sido victimizadas por este motivo (Calmaestra et al., 2016).

En resumen

- Aunque el problema de la violencia en las escuelas se ha convertido en un tema bastante alarmante en los últimos tiempos, los datos consultados avalan una frecuencia menor de las formas más graves de agresión.
- Son más frecuentes las conductas disruptivas en clase, la violencia verbal y las conductas de acoso social (ignorar, no dejar participar en el grupo, etc.).
- No con ello se pretende minimizar el acoso, al contrario, en muchas ocasiones y debido a las consecuencias que este tipo de comportamiento tiene en los y las jóvenes hace que la alarma social se justifique, y más porque se dan en contextos educativos donde los chicos y chicas están aprendiendo conductas y habilidades para sus interacciones presentes y su desarrollo futuro en las relaciones sociales. Por ello, se hace necesaria la implantación de programas principalmente preventivos para encauzar comportamientos y aprendizajes encaminados a una resolución pacífica de los conflictos.

Cyberbullying

En cuanto a los datos que hemos analizado sobre *cyberbullying*, no apuntan a una generalización del mismo. En estudios internacionales la estimación porcentual en España no parece ser tan elevada como en otros países europeos, si bien es cierto que se hace difícil encontrar datos generales sobre el fenómeno, debido a la novedad del término, la heterogeneidad de los estudios y por tanto a la falta de comparabilidad entre los mismos.

En Europa, los estudios consultados muestran una tendencia creciente de casos de *cyberbullying*. En 2010, entre niños y niñas de 11 a 16 años, el porcentaje de aquellos/as que han sido víctimas fue de un 7% y en 2014 del 12%. Las niñas que afirman haber sido víctimas son las que han experimentado un mayor incremento, en 2010 lo sufrieron un 8% frente a un 15% en 2014 (entre los chicos también se ha registrado un ascenso del porcentaje de victimización pero en menor medida, ha pasado de un 6% a un 8%). Son los chicos/as de mayor edad, entre los 15-16 años, los que han experimentado un mayor ascenso de victimización pasando del 9% al 13%. (Livingstone, Mascheroni, Olafsson, & Haddon, 2014). En cuanto a los medios más utilizados para realizar el acoso, un 3% de aquellos/as que lo han sufrido afirman que ha sido a través de red social y un 2% a través de mensajería instantánea. (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015; Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2011).

Datos de España

Una de las primeras investigaciones a nivel nacional que incluye la medición del *cyberbullying* fue la que elaboró el Defensor de Pueblo y UNICEF en 2007. En este estudio un 5,5% de niños y niñas se reconocieron víctimas de ciberacoso y un 5,4% de las y los entrevistados se declararon agresores/as. También señalaron que una cuarta parte de los y las escolares había sido testigo de fenómenos de ciberacoso, ya fuese de forma eventual (22%) o prolongada (3%) (Defensor del Pueblo, 2007)

En estudios posteriores la incidencia del *cyberbullying* ha ido incrementándose de forma gradual, en la misma medida en la que se incrementaba el porcentaje de usuarios/as de TIC. En 2009, en un estudio realizado entre menores de 6 a 16 años, un 5,9% declaran haber sido víctima de *cyberbullying*, mientras que un 2,9% reconoce haber actuado como acosador/a (Observatorio de la Seguridad de la Información, 2009).

En 2010, el estudio HBSC muestra un 9% de jóvenes de entre 11 y 18 años que afirman haber sido acosados/as a través del ordenador, con mensajes de correo electrónico o imágenes, de ellos y ellas a un 1,1% le sucedió varias veces a la semana y fue más común entre los 11 y los 14 años. (Moreno et al., 2012).

En 2013, el Instituto Nacional de Seguridad en datos presentados en la Sede de la Comisión Europea, informa de un 13% de adolescentes españoles de entre 14-17 años que se reconoce víctima de *cyberbullying*, de ellos y

ellas a un 83% les ha supuesto un sufrimiento bastante elevado tras esta situación.

En 2014, datos del Ministerio del Interior señalan, en una encuesta realizada a 1.506 escolares de 10 a 16 años, que un 12,9% se declara *cybervíctima*, sobre todo a través del WhatsApp o Messenger (55.9%) y las redes sociales (39%). En esta encuesta se destaca que las acciones más comunes que se llevan a cabo son: el envío de mensajes desagradables (43,6%), postear mensajes hirientes en internet (21%), expulsión de un grupo o actividad en internet (17,4%) y amenazas (8,2%).

En 2016 los datos de la última investigación realizada por Save The Children entre chicos y chicas de 12 a 16 años, señalan que hay un 5,8% que afirma haber sido víctima de *cyberbullying* de forma ocasional, un 1,1% de manera frecuente. Entre los chicos este porcentaje es del 5,3% y entre las chicas del 8,5%. De manera frecuente, los tipos de agresiones vía TIC más comunes sufridas por chicos y chicas son: insultos (9,9%), rumores (6%) y amenazas (5,3%). Por otro lado, un 2,6% de chicos y chicas afirman haber agredido a través de las TIC de forma ocasional y un 0,7% de forma frecuente.

Datos en Andalucía

En Andalucía, los datos son similares a los presentados hasta ahora. En 2008, los datos de incidencia para una muestra de 830 jóvenes matriculados en ESO muestran un 26,6% de implicados de una u otra forma en este tipo de acoso, un 3,8% para los implicados en *cyberbullying* severo y un 22,8% en la forma moderada u ocasional. (Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchan, 2008).

En 2011, para una muestra de 1.671 estudiantes de entre 12 y 20 años, el porcentaje de incidencia del *cyberbullying* era de un 15,1%, siendo más utilizado Internet que el móvil para perpetrar el acoso (porcentaje de víctimas vía móvil fue de un 4,2% y vía Internet de un 7,5%; el porcentaje de agresores oscilaba entre el 5,1% vía móvil y el 4,5% vía Internet) (Calmaestra, 2011).

Los datos reflejados en el informe HBSC-2014 muestran que a un 3,6% de los chicos y chicas encuestados les ha sucedido uno o dos veces en los últimos meses que alguien le envió mensajes instantáneos, publicaciones en el muro, e-mails o sms crueles o crearon una página web en la que se burlaban de ellos/as. Si la frecuencia fue de varias veces a la semana el porcentaje disminuye a un 0,5%. (Moreno et al., 2014).

Finalmente, los últimos datos de los que se disponen son los ofrecidos por Save The Children (2016) que en su última investigación realizada a chicos y chicas entre 12 y 16 años muestra un 9,5% de jóvenes víctimas ocasionales y un 0,9% de forma frecuente, porcentaje este último por debajo de la media española. En cuanto al porcentaje de agresores/as, en Andalucía un 5,7% afirma haber agredido de forma ocasional y un 0,5% de manera frecuente.

Representaciones del acoso escolar en los medios de comunicación

Los medios de comunicación son una importante herramienta que contribuye en la creación y difusión de información sobre cualquier tema, por un lado, ayudan en la divulgación de situaciones producidas en la vida cotidiana, y por otro lado, crean un imaginario social a veces con una información certera de la realidad y a veces con escasez de conocimiento sobre el tema (Menéndez, 2014). Pero, en definitiva, contribuyen a configurar una determinada percepción sobre cualquier situación o realidad. Estas representaciones pueden tener un impacto tanto positivo, en cuanto se visibiliza un hecho, un tema o un fenómeno, como negativo, si se centra en aquellos aspectos o consecuencias más negativas y menos frecuentes, distorsionando la realidad del tema a tratar.

En el caso del acoso escolar, los medios de comunicación han contribuido positivamente a su difusión como fenómeno social visibilizando un tema que se silenciaba dentro del entorno educativo como un problema con consecuencias a las que hay que prestar atención. Pero también existe una perspectiva negativa, puesto que el exceso y difusión de información sobre los casos más graves de acoso escolar han contribuido a incrementar la

sensación de aumento de la incidencia del mismo, al igual que ha sucedido con otros temas y que han sido analizados en investigaciones relacionados con la imagen de los niños y niñas en los medios de comunicación (Consejo Audiovisual de Andalucía, 2010). Ello dificulta el reconocimiento de la situación real puesto que magnifica el fenómeno de tal manera que parece una constante en las aulas cuando lo habitual es que prime la buena convivencia, además de distorsionar la imagen que chicos y chicas construyen de sí mismos/as. Además,

con la difusión de aquellas consecuencias más negativas se ha dado a considerar que todo aquello que no acabe en agresiones físicas o suicidio de la víctima no es acoso escolar, cuando éste encierra múltiples formas que también son dolorosas para la víctima.

En este apartado se analiza, a partir de una muestra seleccionada, el tratamiento que la prensa escrita on line ha realizado de diversas informaciones relacionadas con acoso escolar entre iguales partiendo de los titulares de noticias..

Metodología

Para el análisis se ha realizado una muestra de noticias seleccionadas a través de una búsqueda intencional en prensa digital **durante todo el año 2015 y hasta marzo de 2016.**

Se ha priorizado la prensa digital por razones de facilidad en la recuperación de la información. Los medios de comunicación han sido seleccionados en función de su audiencia según el Informe EGM de Audiencias (período marzo 2015-marzo 2016), su difusión en el área geográfica de Andalucía y su publicación en internet, aspecto éste último clave para el proceso de búsqueda. Los medios seleccionados siguiendo estos criterios han sido los siguientes:

Prensa Nacional
ABC
El Mundo
EL PAÍS
Europa Press
La Razón
Público

Prensa Andaluza	
ABC Sevilla (digital)	Diario Jaén
Andalucía Información	El Día de Córdoba
Canal Sur (digital)	Granada Hoy
Diario Córdoba	Granada Digital
Diario de Cádiz	Huelva Información
Diario de Sevilla	Huelva24
Diario de Almería	Ideal (digital)

Los **motores de búsqueda** utilizados para la selección de las noticias han sido dos: google noticias y el banco de noticias del Observatorio de la Infancia en Andalucía.

Se ha realizado una **limitación geográfica** de las noticias, primando aquellas que estaban referidas a Andalucía, aunque también se han incluido varias noticias nacionales con especial interés para el análisis.

En cuanto a los **términos de búsqueda** que se han utilizado han sido básicamente tres: acoso escolar, *bullying*, *cyberbullying*.

El análisis se realiza sobre el **contenido del titular** de las noticias localizadas.

Análisis de noticias de prensa seleccionadas

En este apartado se recoge un análisis de contenido sobre el tratamiento que se da en los titulares de las noticias de prensa escrita al Acoso Escolar entre iguales, al *bullying* y al *cyberbullying*. Dicho análisis se centra en tres aspectos:

- El mensaje que se transmite.
- El lenguaje que se utiliza.
- Las imágenes difundidas en las noticias que acompañan al titular y al texto.

Para ello, se parten de algunas indicaciones generales que algunos estudios identifican como claves a la hora de informar sobre situaciones de violencia en el ámbito escolar:

- Tener en cuenta la protección de los niños y las niñas como derecho fundamental (refiriéndose a la salvaguarda de la identidad o datos que pudieran identificarlos)
- Veracidad de la información, contrastar las informaciones y transmitirlas con imparcialidad
- Contextualizar la información abordando causas y consecuencias sin sensacionalismo, no explotación de las características de la víctima y datos personales, etc. (Fernández & Noblejas, 2007).

El número total de noticias seleccionadas desde enero de 2015 a marzo de 2016 asciende a 185 noticias en las que se realiza dicho análisis

Mensaje

Las noticias encontradas, en cuanto al mensaje que se difunde a través de su titular, se pueden distribuir en las siguientes categorías principales:

- Sistema Educativo: por ejemplo, imagen del profesorado, falta de atención de la escuela, etc.
- Legislación/Política: por ejemplo, protocolos, iniciativas políticas, etc.
- Descripción de casos y consecuencias: descripción de las causas o las consecuencias que ha tenido el caso, consecuencias en la salud y el bienestar de la persona, etc.

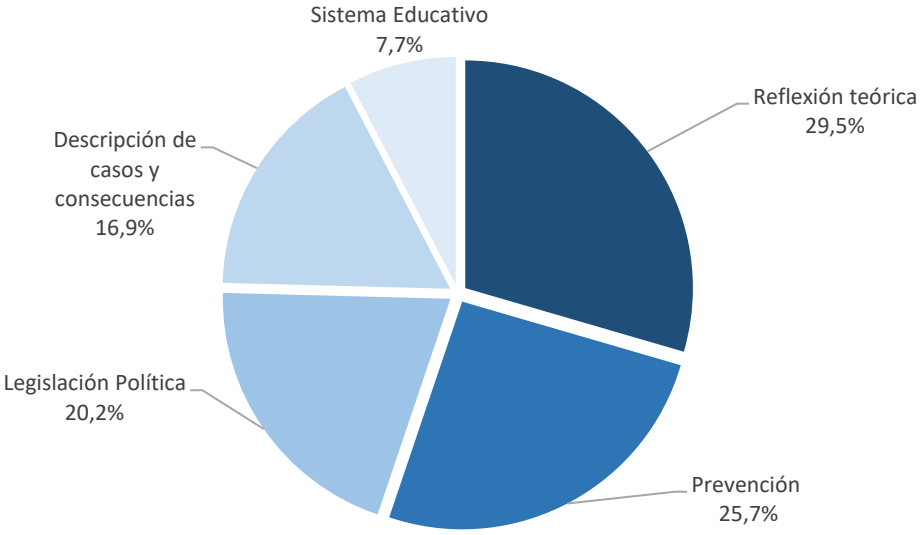
- Reflexión teórica: explicación del fenómeno, investigaciones, opinión de expertos, etc.
- Prevención: programas preventivos, iniciativas para la prevención, buenas prácticas, etc.

A continuación se refleja la distribución de las 185 noticias encontradas y seleccionadas en base a estas categorías. "Reflexión teórica" y "Prevención" son las que reúnen mayor número de noticias.

Tabla 7. Distribución del número de noticias según temática

Temática	Nº
Reflexión Teórica	55
Prevención	48
Legislación/Política	37
Descripción De Casos Y Consecuencias	31
Sistema Educativo	14
Total de noticias	185

Figura 6. Distribución del número de noticias según temática



La primera categoría que engloba mayor número de noticias responde a la categoría "reflexión teórica". En ella se han encontrado titulares que: describen el fenómeno, difunden investigaciones sobre acoso escolar, entrevistas con opiniones de expertos/as sobre las consecuencias, etc. En este tipo de noticias se incluyen datos estadísticos pero que al no estar contextualizados y no describir la muestra del estudio o la definición utilizada de acoso escolar, suelen ser titulares alarmistas que inciden sobre la gravedad del tema, ejemplo de ello es el primer titular que se recoge a continuación. En pocas ocasiones se encuentran reflexiones críticas sobre las causas, más bien es una descripción del estado de la cuestión.

Ejemplos de titulares analizados en la categoría Reflexión teórica

El segundo bloque de noticias, referido a "Prevención", agrupa aquellas noticias que describen programas o estrategias globales que pretenden minimizar el acoso, así como acciones encaminadas a la prevención dentro de un centro educativo. Suelen presentar datos de incidencia que avalan la utilización de este tipo de programas e incluyen en el titular palabras que asocian a dichos programas beneficios tales como *erradicar, combatir* un fenómeno que se plantea como constante en los centros educativos. La importancia de este tipo de noticias viene determinada por la difusión de buenas prácticas que pueden ser implementadas por otros centros, pero por otro lado se centran en la erradicación de los comportamientos violentos y no en la posibilidad que dan este tipo de programas de incidir en la construcción de la convivencia con elementos positivos.

Ejemplos de titulares analizados en la categoría Prevención

Aunque también hay algún titular que sí hace referencia a la importancia de la convivencia escolar y el fomento del bienestar como clave para afrontar agresiones y violencia en las aulas:

ABC Familia Educación

Así combate Finlandia el acoso escolar y el ciberbullying en las aulas

En el tercer bloque se categorizan aquellas noticias relacionadas con "Iniciativas políticas o legislativas" para hacer frente al acoso entre iguales en el sistema educativo (un 20,2% del total de noticias recogidas). A pesar de que el acoso escolar se ha convertido en un tema relevante, en las noticias aparece la cuestión legislativa cuando sucede algún caso grave que genera cierta alarma social y que induce a la clase política a generar propuestas o iniciativas que inciden en procesos punitivos, protocolos, etc. que erradiquen el hecho o hechos concretos o la participación de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado. Protocolos y planes territoriales que pueden no estar teniendo su impacto en la práctica por diferentes dificultades para su implantación o que aún no se han realizado.

Ejemplos de titulares analizados en la categoría Iniciativas políticas y legislativas

europa press

PARA EL PRÓXIMO CURSO

Todos los centros deberán tener un protocolo contra acoso escolar

europa press

EN FEBRERO

La Guardia Civil actúa contra el acoso escolar en tres institutos de Málaga

ABC Familia Educación

El Gobierno prepara un «plan de convivencia» para combatir el acoso escolar

europa press

El plan director de convivencia escolar andaluz incluirá a centros donde se detecte acoso

Huelva Información

El Ayuntamiento elabora un plan de prevención de acoso escolar

El programa se llevará a cabo en coordinación con los centros educativos y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado

En la categoría "Descripción de casos y consecuencias" (un 16,9% de las noticias recogidas en la muestra) hemos aglutinado todas aquellas noticias que describen los casos de agresión e inciden en las consecuencias psicológicas que puede tener para las *víctimas*. En general, cuando en las noticias se incluye la descripción de niños y niñas y se hace referencia a la víctima principalmente se habla de su entorno familiar y posibles situaciones que lo caracterizan: discapacidad, imagen corporal o identidad de género. Cuando se describe al agresor/a se hace referencia al barrio donde vive o el entorno donde se encuentra situado el colegio llevando así a un paralelismo entre violencia estructural y su reproducción dentro del entorno educativo.

En este sentido, y puesto que los medios de comunicación se mueven en la dualidad de, por un lado, proporcionar información y difundir noticias, y por otro lado la de captar el interés del lector, cabría plantear a los medios la necesidad de incorporar informaciones que incluyan datos exhaustivos y fiables, pero siempre garantizando el derecho a la protección de datos de los chicos y las chicas y la no estigmatización de víctima y agresores/as.

Ejemplos de titulares analizados en la categoría Descripción de casos y consecuencias

En aquellas categorizadas como "Sistema educativo" (7,7%) hemos incluido las noticias que hacen referencia a los centros educativos o profesorado. En este caso se relaciona el sistema educativo con las sanciones que se llevan a cabo cuando se conoce un caso de acoso escolar, si el centro en cuestión conocía los hechos o si el profesorado ha actuado en consecuencia o siguiendo algún protocolo. Pocos son los titulares que hablan del centro educativo como espacio de convivencia.

Ejemplos de titulares analizados en la categoría Sistema educativo

EL MUNDO

'BULLYING' Educación dijo que el centro 'incumplió el protocolo al no haber elevado la denuncia'

El protocolo que llevó a apartar al director del instituto es un conjunto de 'recomendaciones'

La Consejería reconoce que el centro avisó a la inspectora pero no de inmediato ni por escrito

EL MUNDO

SOCIEDAD Guía para los centros

Violencia escolar, ¿cómo deben actuar los profesores?

Investigadores analizan cómo deben tratar los centros a los alumnos disruptivos

SUR.es

MÁLAGA CAPITAL

La implicación de los colegios, reto pendiente en la lucha contra el acoso escolar

Los centros se muestran más colaboradores con los proyectos de prevención, pero ante casos concretos cambian la actitud por el miedo a quedar 'señalados'

europa press

Sociedad

MEMORIA DE LA FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO

Los colegios son reticentes a admitir que tienen casos de acoso escolar

En definitiva, las principales conclusiones sobre el mensaje serían:

- En líneas generales, la repercusión de este tipo de fenómenos está asociada fundamentalmente a una situación de gravedad en torno a la cual aparecen diferentes informaciones, que puede por un lado distorsionar los hechos reales y dar lugar a las interpretaciones de los mismos, lo que no aporta información fiable y exhaustiva. Esta situación parece una constante en estudios similares realizados en otros países (Fraire, Prino, & Sclavo, 2008).
- Una de las principales conclusiones positivas que podemos extraer de este análisis es que hay un número elevado de noticias referidas a planes de prevención y la difusión de buenas prácticas. Aunque en muy pocos titulares se advierte la necesidad de romper la ley del silencio, intentando transmitir la importancia de que los compañeros y compañeras denuncien este tipo de hechos y no permanezcan ajenos/as a los mimos.
- Por otro lado, el tratamiento que hace de cyberbulling es como un continuo del acoso escolar o *bullying*, y se utiliza en muchas ocasiones para demonizar la red. Se hace especial hincapié en los riesgos que, según las informaciones se pueden dar en Internet, pero no se llega a explicar en profundidad las diferencias que hay entre ambos. Es común mezclar ambos términos para referirse a situaciones diferentes, por ejemplo, el uso de herramientas TIC para grabar y difundir peleas que se han dado previamente no es cyberbulling, más bien estaríamos hablando de una revictimización de una acción de acoso escolar.
- En algunos titulares se observa un tratamiento de la información con enfoque sensacionalista o que busca incidir en aspectos que relacionan este tipo de violencia con otras cuestiones como factores económicos o minorías étnicas, o se hace mayor énfasis en las causas del acoso, especialmente por homofobia o discapacidad. Esta situación lejos de contribuir a conocer el fenómeno o actuar en la parte preventiva, se sitúa en la línea del interés periodístico y la generación de alarma social.
- Igualmente, se reproducen ciertos estereotipos y actitudes, por ejemplo, identificando en la noticia al agresor con su entorno: barrios periféricos, violencia familiar, etc. o en el caso de la víctima con rasgos que los hacen diferentes: niños/as con alta capacidad, con discapacidad o haciendo referencia a la diversidad de género.
- Se hace bastante hincapié en las consecuencias más negativas que conlleva un acoso escolar grave, es el caso del suicidio, una de las consecuencias con una menor incidencia, pero que sin embargo es la que más titulares ocupa por su gravedad.

Lenguaje

El lenguaje utilizado en los titulares para difundir noticias relacionadas con el acoso escolar entre iguales lo podemos encuadrar en dos grupos.

Por un lado, llama la atención que hay un elevado número de noticias en las que los titulares utilizan palabras muy relacionadas con las consecuencias más graves de una situación de acoso escolar. Las palabras que mayoritariamente se repiten son: *suicidio, sufrir, combatir, víctima, denuncias, secuelas, violencia, depresión, etc.*

Cuando un caso grave de acoso escolar sucede es evidente la afluencia de noticias con este tipo de titulares. Igualmente, en los titulares se utiliza mucho el término *acoso escolar* describiendo situaciones que podrían considerarse *violencia escolar*, pero donde mayor confusión hay es con el término *cyberbullying*.

Por otro lado, estaría el conjunto de titulares relacionados con la prevención o difusión de buenas prácticas. Una de las ideas más repetidas serían los protocolos de actuación, la referencia al Plan Nacional, convivencia, etc. Este tipo de titulares deberían ser mayoritarios pues se trata de sensibilizar de las consecuencias que acarrean estos comportamientos sin caer en la revictimización y poniendo el énfasis en los beneficios de una convivencia positiva.

A continuación se recoge una "nube de tags" con las palabras más presentes en los titulares. Las palabras con mayor tamaño son las que más han aparecido en las noticias analizadas.

Figura 2. Nube de palabras que más aparecen en las noticias.

Una de las conclusiones que podemos extraer del lenguaje utilizado es que conlleva alarmismo y utiliza la revictimización para buscar el impacto emotivo de la noticia, obviando la importancia de concienciar sobre este fenómeno sin acudir a los sucesos más graves. El enfoque positivo de la convivencia escolar queda, por lo tanto, en un segundo plano.

Imagen

En primer lugar, la imagen e incluso la voz son datos personales y claramente identificativos de cualquier persona, tanto como lo pueda ser su nombre y apellido, y así lo dice la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal. Esta ley establece que para publicar ese tipo de dato se necesita autorización. La Agencia Española de Protección de Datos en un informe realizado en 2009 establece que si se trata de un menor de 14 años, el padre, madre o tutor deben dar su consentimiento. A partir de 14 años, el chico o la chica pueden decidir sobre el uso de su imagen.

Por tanto, no se debe publicar una imagen sobre un menor de 14 años sin el permiso explícito y conjunto de padre, madre o tutor en su caso, o de un mayor de 14 años sin tener su consentimiento. En este sentido, la Agencia de protección de datos publicó unas recomendaciones para la protección de datos de los menores en 2008 en las que se señalaba que deben extremarse las precauciones en Internet y, en particular, se indicaba que "no es aconsejable publicar fotos que identifiquen a un niño, por ejemplo situándole en el contexto de un colegio y/o actividad determinados". De hecho no es posible saber, por ejemplo si sobre ese niño o niña hay alguna actuación de especial protección, por lo tanto es una cuestión de respeto y también de garantía de sus derechos (Agencia Española de Protección de Datos, 2008, 2009; Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, 2008).

Partiendo de estas recomendaciones y garantías, por tanto, para ilustrar gráficamente este tipo de noticias sobre acoso escolar hay que tener en cuenta que los chicos y chicas tienen una especial protección de su imagen. Las imágenes no deberían mostrar en ningún caso la imagen de las y los menores implicados. Igualmente deberían obviar aquellos escenarios donde se ha producido, para no identificar los centros educativos en los que se ha desarrollado el acoso.

En la muestra de noticias analizadas, del total de fotos seleccionadas, 91 noticias cuentan con una imagen asociada. Se ha detectado que es bastante frecuente utilizar imágenes de archivo (en muchas de las noticias seleccionadas se utiliza la misma foto probablemente recogida de algún banco de imágenes) o se realizan para tal efecto.

En estas imágenes se suelen reproducir estereotipos o características tales como la soledad de la víctima, la aparición de chicos como agresores o reproducen el instante de una pelea física y siempre en grupo y de chicos/as mayores hacia chicos/as más pequeños/as. Las chicas no suelen aparecer, excepto si son referidas a *cyberbullying*. Este tipo de imágenes no aportan valor a la noticia, no informan de nada más y en ocasiones ayudan a perpetuar cierto tipo estereotipos.

Los pies de foto no suelen facilitar una información complementaria, en su mayoría incluyen el crédito del fotógrafo o agencia de

noticias o describen escuetamente lo que ya se está observando.

Otro grupo numeroso de imágenes utilizadas para ilustrar los programas de prevención o buenas prácticas en los centros educativos, son aquellas en las que aparece un adulto dando una clase o charla más informal a los chicos y chicas. No muestran la participación del alumnado en dichos programas o las actividades compartidas con la familia.

Programas y estrategias de prevención y afrontamiento

Los programas diseñados para la disminución del impacto de las conductas agresivas y que se aplican en los centros escolares se han mostrado muy eficaces en la prevención de dichas conductas.

Los primeros programas que surgieron estaban más centrados en erradicar el comportamiento en sí, es decir focalizados en los agresores o en las víctimas (Mann, Kristjansson, Sigfusdottir, & Smith, 2015; Dan Olweus, 2012; Ortega-Ruiz et al., 2013a; Smith, Polenik, Nakasita, & Jones, 2012). Sin embargo, estas primeras intervenciones han ido evolucionando para cambiar el foco de atención y de resolución del problema. El origen y las causas del fenómeno del *bullying* es multifactorial y para la prevención de dichas causas actualmente se consideran necesarias acciones que vayan más allá de una actuación individual con víctima y agresor/a. En este sentido, los modelos preventivos que se han de aplicar han de incluir una intervención integral que incluya a toda la comunidad educativa, a la familia y la comunidad en la que se ubica el centro educativo. Por todo lo anterior, surge la tendencia actual de los programas inclusivos *"whole-school" o "multidisciplinares"* en los que participa toda la comunidad educativa, padres y madres y por supuesto niños y niñas. Con ello se asume que se trata de crear una cultura del buen trato

(Andrés Gómez & Gaymard, 2014; Avilés, 2011; Kowalski et al., 2010; Salmivalli, 2010).

Los programas que adoptan esta orientación integral, incluyen la realización de actividades grupales e individuales, seleccionadas por la dirección del centro educativo y teniendo en cuenta las características contextuales del centro. Estos programas trabajan dos ámbitos: por un lado, la **prevención de las conductas mediante el aprendizaje de determinadas habilidades sociales** y por otro, la **creación de herramientas de intervención:**

- En primer lugar, se plantean la prevención a través del aprendizaje de habilidades

sociales, lo cual alude a la educación del comportamiento social para mejorar la convivencia en el centro. La educación en esta área tiene efectos beneficiosos en el desarrollo social, ayuda a chicos y chicas a desenvolverse en sus relaciones diarias y producen una valoración muy positiva por parte del grupo. Ejemplo de ello serían las perspectivas teóricas "habilidades para la vida" (OMS,1993) o la "comunicación no violenta". En 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó la Iniciativa Internacional para la *Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas* (Life Skills Education in Schools). Se trata de un enfoque educativo centrado en la formación en diez destrezas útiles para afrontar las exigencias y desafíos de la vida diaria. Son competencias de naturaleza psicosocial que pueden aplicarse en diversas áreas: estilos de vida personales, relaciones sociales, acciones para transformar el entorno, mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas. Ejemplo de dos de las dimensiones serían:

- Manejo de problemas y conflictos: no es posible ni deseable evitar los conflictos. Gracias a ellos, renovamos las oportunidades de cambiar y crecer. Pueden ser una fuente de sinsabores, pero también una oportunidad de crecimiento. Podemos aceptar los conflictos como motor de la existencia humana, dirigiendo nuestros esfuerzos a desarrollar estrategias y herramientas que permitan manejarlos de forma creativa y flexible, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
- Relaciones interpersonales: establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que bloqueen el crecimiento personal (relaciones tóxicas). Esta destreza incluye dos aspectos, el primero relacionado con el aprendizaje del inicio, mantenimiento o finalidad de una relación; y el segundo más relacionado con el aprendizaje de estrategias para construir relaciones positivas con las personas con quienes se interactúa a diario (en el trabajo, en la escuela, etc.).

– En segundo lugar, estos programas se centran en crear herramientas concretas para la intervención ejemplos de ello serían:

- La Mediación, herramienta muy utilizada en los programas cuando los chicos y chicas están muy implicados en el conflicto y se necesita la ayuda de un tercero para ayudar en su resolución. A este respecto, surge la figura del alumno/a mediador/a que con una formación previa puede mediar entre los conflictos de sus compañeros/as, normalmente son elegidos por ellos/as mismos, aunque esta fórmula tiene sus limitaciones.
- La Negociación, se utiliza cuando los problemas se han originado por conflicto de intereses y con ella se pretende llegar a un acuerdo que sirva como base de actuación.

La utilización de este tipo de programas ha arrojado datos muy positivos en cuanto a la mejora de la convivencia. Por tanto, se puede decir que son instrumentos eficaces tanto para la prevención como para la intervención una vez surgido el problema. (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Kärnä et al., 2011; Rey, Casas, & Ortega, 2012).

Diversos autores (Andrés Gómez & Gaymard, 2014; Cerezo Ramírez & Sánchez Lacasa, 2013; Villanueva-Badenes, Usó Guiral, & Adrián Serrano, 2013) coinciden en las evaluaciones llevadas a cabo de programas de prevención, concluyendo que son más eficaces aquellos que contienen:

- Las dos vertientes de la prevención:
    - Prevención primaria: se incluyen herramientas que actúan previamente a que ocurran episodios de violencia, por tanto, se trabaja con los elementos de riesgo que puede haber en la población objeto y promueve conductas y actitudes que favorezcan la convivencia. Incluye la detección y selección de activos que ayuden por un lado individualmente a fortalecer aspectos de resiliencia, y por otro, a la comunidad para identificar y rechazar dichos comportamientos.
    - Prevención secundaria, que incluye herramientas para controlar la violencia relacional que ya existe. Ésta se dirige tanto a agresores/as como a víctimas y su objetivo es reeducar en habilidades sociales.
- Trabajar en que la intervención sea integral: implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, padres/madres y alumnado. La inclusión de talleres mixtos, es decir, en los que participen los tres grupos.
- Intervención multidisciplinar.
- Formación de mediadores/as entre los mismos chicos y chicas, su posición de iguales repercute en una mayor credibilidad entre sus compañeros/as. Se han mostrado muy positivos en el incremento de la autonomía y habilidades sociales del alumnado, en la mejora de las relaciones sociales y del clima de convivencia en general, así como para la disminución de las tasas de acoso y victimización.
- Inclusión de aprendizaje socioemocional. Con especial atención al aprendizaje de herramientas de comunicación y afecto adecuadas a cada nivel.

Herramientas y programas en España y en el mundo.
Ejemplos

Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (España, 2007) Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero	
Objetivo	Analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia positiva.
Metodología de trabajo	a. Actuar como órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información periódica relativa a la situación de la convivencia en los centros escolares. b. Recoger y analizar información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha desde las diferentes instancias, públicas y privadas, para prevenir, detectar y evitar las situaciones contrarias a la convivencia escolar. c. Difundir las buenas prácticas educativas favorecedoras de la convivencia escolar. d. Promover la colaboración entre todas las instituciones implicadas en materia de convivencia escolar. e. Actuar como foro de encuentro interdisciplinar entre organismos públicos y organismos privados acerca del aprendizaje de la convivencia escolar y de la convivencia social. f. Formular propuestas de actuación tendentes a mejorar la convivencia en los centros educativos y, en general, a la consecución de los fines previstos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, relativos a la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. g. Elaborar informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones sobre la evolución de la convivencia en los centros educativos y las medidas adoptadas para su mejora. h. Realizar cuantas otras actuaciones le sean encomendadas para el mejor cumplimiento de sus fines.

KiVa: programa de prevención del acoso escolar (Finlandia, 2006)	
Objetivo	Implantado actualmente en Bélgica, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Reino Unido, Argentina, Brasil y España (10 centros educativos y 3 en Andalucía a la fecha de cierre del informe). El objetivo de KiVa es afrontar el *bullying* en los colegios centrándose en la actuación del grupo, en base a los resultados de investigación desarrollados en la Universidad de Turku. Su eficacia se basa principalmente en el cambio de actitudes y de actuaciones del alumnado que no son ni víctimas ni actúan como agentes de acoso ("bullies"), sino que están en contra del acoso y apoyan a la víctima, en lugar de fomentarlo. De esa manera el programa favorece el apoyo del grupo y provoca la asunción de responsabilidad de los niños y niñas ante el fenómeno, mejorando de la convivencia en el centro, así como en el bienestar de la comunidad educativa.
Metodología de trabajo	Se realizan tres tipos de acciones: - Universales-prevención: influyendo en el comportamiento del grupo para reducir el potencial refuerzo de los compañeros/as hacia las y los acosadores. - Focalizadas-intervención: dirigidas tanto a víctimas (para recibir apoyo y comprensión) como a acosadores (que han de entender lo inaceptable de su comportamiento). - Monitoreo-seguimiento (tanto de la evolución de los posibles casos individuales como del centro en su conjunto). Ello se consigue a través de una metodología definida para el profesorado y materiales específicos de apoyo para el aula (*role play,* discusiones en grupo, vídeos, fichas de actividades, videojuegos, charlas, etc. diseñados para provocar un aprendizaje experiencial). Las lecciones están programadas para sesiones de 45 minutos. En cuanto a la intervención, se configura a nivel de centro un "equipo KiVa", integrado por personal del centro especialmente motivado por el programa, que se capacita específicamente para evaluar posibles casos, y realizar las intervenciones directas, entre otras funciones.
Resultados	Inicialmente participaron 234 escuelas finlandesas y 30.000 alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 15 años. En el 79% de los casos de acoso escolar desapareció y en el 18% se redujo. Disminuye la ansiedad, mejoran las habilidades sociales y tiene un impacto positivo en la percepción del alumnado sobre el entorno y sus compañeros/as, afectando positivamente al rendimiento académico.

Prevención de la intimidación: Programa de Prevención de la Intimidación de Olweus (Estados Unidos, 2007)	
Objetivo	Prevenir o reducir el abuso escolar en las escuelas de primaria y secundaria. Se centra en intervenir ante los distintos abusos que puede estar sufriendo un niño o niña.
Metodología de trabajo	Se trabaja en varios niveles: en la escuela con profesorado y personal educativo para su formación, realización de un cuestionario para ver la situación contextual. En clase se trabajan las consecuencias positivas y negativas de este tipo de conductas, se trabajan sobre factores de riesgo como la impulsividad o la carencia de empatía por parte del agresor o agresora, también se busca aumentar las estrategias de afrontamiento por parte de las víctimas.

ConRed (España, 2008)	
Objetivos	Potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso de Internet y las redes sociales. Objetivos específicos: a) Potenciar mecanismos de seguridad y protección de 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 puede aportar. c) Conocer la prevalencia del fenómeno del ciberacoso y otros riesgos d) Prevenir la implicación como víctimas o agresores/as 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. e) Prevenir el abuso de las TIC y mostrar las consecuencias de una dependencia tecnológica.
Metodología de trabajo	Desarrollo de actividades formativas dirigidas a toda la comunidad educativa y familias. Con especial énfasis en las y los escolares.

Cyberprogram 2.0 (España, 2014)	
Objetivos	Actividades que tienen como finalidad prevenir y/o intervenir en situaciones de acoso presencial y electrónico. Sus objetivos: a) Identificar y conceptualizar *bullying/cyberbullying*, y los tres roles implicados en este fenómeno. b) Analizar las consecuencias del *bullying/cyberbullying* para víctimas, agresores/as y observadores/as, potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de estas actuaciones. c) Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir conductas de *bullying/cyberbullying*. d) Otros objetivos transversales como desarrollar variables positivas (empatía, escucha activa, habilidades sociales, estrategias de control de la ira, impulsividad, formas constructivas de resolución de conflictos, tolerancia para aceptar la diversidad de opiniones, etc.).
Metodología de trabajo	Sesiones de trabajo semanales dirigidas por una persona adulta.
Resultados	La intervención consiguió: - Disminución de las conductas de victimización por bullying «cara a cara». - Incremento de diversas conductas sociales positivas: conductas de conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad, firmeza y liderazgo prosocial (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015).

Programa de Salud Digital (Educalike, Observatorio para la Promoción del Uso Saludable de la Tecnología – EducaLIKE) (España 2015)	
Objetivo	a) Prevenir y formar en pautas de afrontamiento del ciberbullying, así como otras tipologías de acoso en Internet. b) Promover la utilización saludable de Internet en los chicos y chicas, educando pautas de uso saludables desde el inicio de la utilización de tecnología en chicos y chicas.
Metodología de trabajo	- Cuenta con un paquete formativo que responde a las necesidades tanto del alumnado como del profesorado, mediante el desarrollo de materiales didácticos y de sesiones formativas y cursos presenciales. - El profesorado trabaja con las y los alumnos profundizando en doce temas en función de las características del grupo. Para el desarrollo de cada unidad se requiere una sesión de 45 minutos aproximadamente. - Se puede acceder al material, contenidos y actividades a través de dispositivos móviles. Las actividades son variadas y están diseñadas para realizarse de forma individual, en grupo o a través del trabajo colaborativo, facilitando la ampliación de la información y el debate en el aula.
Resultados	Ha impartido formación sobre prevención y pautas de afrontamiento del *cyberbullying* en más de 100 colegios e institutos en todo el territorio nacional. Ha formado a más de 12.000 alumnos y alumnas e imparte formación también a padres, madres y principalmente a profesorado, orientadores/as y trabajadores/as sociales. El programa se dirige principalmente al alumnado desde 4º de primaria a 2º de ESO.

Beat*bullying* (Reino Unido, 2014)	
Objetivo	Preparar a las y los jóvenes de cara a comprender, reconocer y decir no a la intimidación.
Metodología de trabajo	Propone el apoyo mutuo entre los y las jóvenes. Además, ayudan a los y las jóvenes, que intimidan, a cambiar sus actitudes y comportamientos Consta de dos programas innovadores, CyberMentors (11 a 17 años) y MiniMentors (5 a 11 años), donde trabajan la tutoría entre pares y el activismo entre compañeras y compañeros.

Herramientas y programas en Andalucía

Desde la administración pública andaluza se han construido distintas **herramientas** conscientes de la importancia de fomentar espacios educativos saludables y con un buen clima escolar:

- En 2001 se publicó la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptaban medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Con el Decreto 19/2007, de 23 de enero se adoptan y generalizan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos, así como la obligatoriedad de la elaboración de un Plan de Convivencia que forme parte del Proyecto Educativo del Centro. Transforma los gabinetes de Paz, en Gabinetes Provinciales para la Convivencia cuya misión, entre otras, es la dinamización y el seguimiento de los Planes de Convivencia de los centros. Los centros educativos cuentan además con los siguientes recursos:
- Comisión de Convivencia con las siguientes funciones:
    a. Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.
    b. Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro.
    c. Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas.

d. Mediar en los conflictos planteados.

e. Conocer y valorar el cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos que hayan sido impuestas.

f. Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro.

g. Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas.

h. Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas a las normas de convivencia en el centro.

- Aulas de convivencia con la finalidad de iniciar un tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria[3] se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. Este decreto también incluye potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales. En dichos proyectos se incluirán actividades que contribuyan a la mejora de la convivencia en los centros educativos: respeto a la diversidad cultural, racial o de opinión, lucha contra las desigualdades de cualquier tipo, prevención, detección y tratamiento de la violencia, etc.

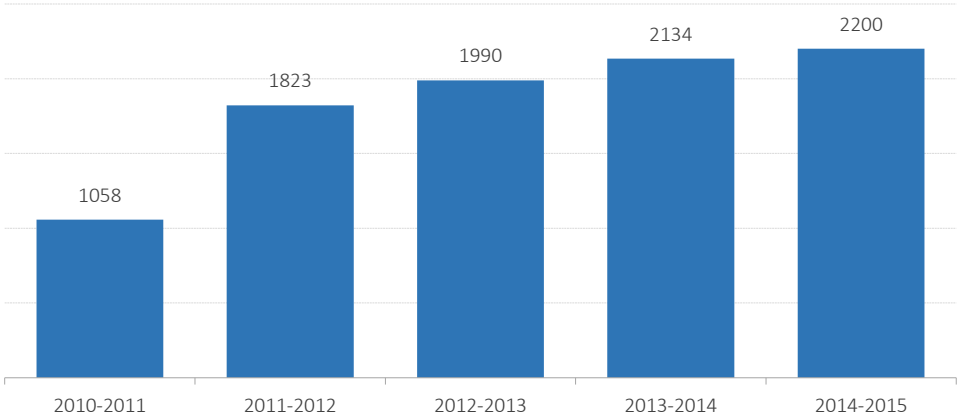
- Protocolo de actuación e intervención ante situaciones de acoso escolar, maltrato infantil, de violencia de género en el ámbito educativo, o agresiones[4]. En este protocolo se detalla la forma de actuación de cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso sobre algún alumno o alumna. Incluye las actuaciones inmediatas que se han de seguir y las medidas de urgencia a tomar.

- Los centros educativos se pueden adherir a la "Red Andaluza: Escuela, Espacio de Paz", es una red de centros con la finalidad de: compartir recursos, experiencias e iniciativas para la mejora del plan de convivencia de sus centros. Además, pueden pedir también el reconocimiento como centros promotores de convivencia positiva (Convivencia+). Según los datos actuales, el número de centros inscritos en dicho plan en el curso 2014-15 es de 2.200.

[3] Quedan definidas en los artículos 20 y 23 del Decreto 19/2007 de 23 de enero

[4] Consultar Anexo 1.

Figura 7. Evolución de los centros docentes sostenidos con fondos públicos adheridos a la Red. Andalucía. 2010-11 / 2014-15



Fuente: La educación en Andalucía. Curso 2014-2015. Iniciativas, programas y datos. Septiembre de 2014. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

A través del Decreto 19/2007 (art. 3) se prevé la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar, entre sus funciones se encuentra:

1. Elaboración y Promoción de Estudios e Investigaciones referidos a la mejora de la Convivencia Escolar.
2. Promoción de Actuaciones para la mejora de la Convivencia. Convocatoria anual de Premios a la Convivencia,
3. Creación de un Fondo de Documentación y Publicaciones
4. Consolidación y difusión de Planes Formativos para la Comunidad Educativa en materia de Convivencia Escolar:
5. Establecimiento de Relaciones y Coordinación con otras Administraciones e Instituciones nacionales e internacionales

Ejemplos de los programas llevados a cabo en centros de Andalucía[5]

IES "Antonio Machado" La Línea de la Concepción (Cádiz)	
Actividades	Programa de Mediación, Aula de convivencia, Programa: "Formación, Fútbol y Valores.
Metodología de trabajo	En el Aula de Convivencia se ofrece un espacio especializado para que el alumnado que no cumple con las normas de convivencia o que presenten indicadores de fracaso o abandono escolar adquieran habilidades y destrezas sociales con el fin de mejorar la convivencia educativa, el cumplimiento de los objetivos curriculares y de disminuir los niveles de absentismo, fracaso y abandono escolar. El programa "Formación, Fútbol y Valores" en colaboración con un club de fútbol de la localidad, utiliza el deporte como elemento de integración con la finalidad de influir positivamente en el clima del centro. Pretenden con ello hacer de la práctica deportiva un instrumento para la adquisición de valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la igualdad, el trabajo en equipo y el esfuerzo entre otros.

[5] Centros públicos premiados en la convocatoria anual de los premios "Cultura de Paz y la Convivencia Escolar".

CEIP "Giner de los Ríos" Mairena del Aljarafe (Sevilla)	
Actividades	Proyecto de aprendizaje-servicio titulado: "El Trébol de la Paz: Cuidar de mí mismo, cuidar de los demás y cuidar de lo que me rodea.
Metodología de trabajo	Finalidad es establecer una red de aprendizaje-servicio en el centro involucrando a toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias, ayuntamiento y asociaciones. Potencian la participación, mejorando la información entre los integrantes de la comunidad educativa para favorecer el conocimiento mutuo y como forma de expresión democrática. Con este programa pretenden promover la Cultura de Paz y la Convivencia entre toda la comunidad educativa, para ello realizaron doce proyectos para cada uno de los niveles educativos, en los cuales el alumnado adquiere nuevos conocimientos, desarrollan habilidades, ejercitan competencias, toman contacto con las asociaciones locales y con modelos positivos de personas adultas comprometidas y solidarias al tiempo que construyen escenarios de paz positiva para ellos y ellas y para el entorno.

IES "Villa de Vícar" Vícar (Almería)	
Actividades	"Servicio de Mediación" "Cibermanagers"
Metodología de trabajo	Los programas trabajan aspectos preventivos y de promoción de valores, actitudes y normas. En el programa Cibermanagers está dirigido a la ayuda entre iguales en el que es el propio alumnado mayor del centro (4º de ESO) el que realiza talleres dentro del aula con el alumnado de 1º de ESO para sensibilizarlos sobre problemas que puede traer un uso inadecuado de internet así como informan sobre buenas prácticas en su manejo. "Blog Escuela Espacio de Paz".

Implantación de un programa preventivo

En este apartado, Blanca Lopez-Catalan[6] y Tiina Mäkëlä[7] nos presentan, como ejemplo de implantación de una metodología preventiva, el método KiVa que han desarrollado en un centro educativo de Andalucía. Han estructurado el proceso identificando cinco fases principales que abarcan desde la evaluación de la propuesta hasta el seguimiento y la mejora del programa.

El Programa

El programa finlandés denominado KiVa (acrónimo de las palabras finlandesas "contra *bullying*" que también significa amable) pretende convertir el centro educativo en un centro seguro previniendo y enfrentando el acoso escolar partiendo de la premisa de que el *bullying* es un fenómeno grupal. Para ello el programa se enfoca primordialmente en el cambio de actitud del alumnado que no son ni víctimas ni actúan como acosadores/as, en los cuales se busca un apoyo a las víctimas en lugar de un apoyo tácito o expreso que suele identificarse en este fenómeno.

KiVa es un programa integral que implica a toda la comunidad educativa y promueve el bienestar psicosocial y físico al que tiene derecho todo niño y niña en su centro escolar. Además, promueve una buena convivencia entre todos y todas.

Consta de tres componentes principales: **acciones universales**, **focalizadas** y **monitorización**.

1. Las acciones universales son dirigidas a todos los alumnos y alumnas del centro. Su objetivo es influir en las normas de grupo, enseñar maneras constructivas de comportarse y ayudar al alumnado a asumir su responsabilidad en cuanto a no fomentar el acoso y apoyar a las víctimas. Las acciones consisten en lecciones que trascienden el tema del acoso escolar tratando el ambiente escolar seguro, relaciones humanas, comunicación, emociones, inclusión y presión del grupo. En estas lecciones se aplican pedagogías finlandesas activas centradas en el alumnado incluyendo gran variedad de actividades: se aprende haciendo, con videojuegos y reflexionando sobre la propia actuación.

2. Las acciones focalizadas son el segundo componente de KiVa. Cada colegio tiene un equipo KiVa compuesto de profesionales tales como psicólogos y psicopedagogos y profesores. El equipo KiVa es responsable de resolver los casos en que se sospecha acoso escolar. Se sigue un protocolo bien definido en el que equipo KiVa entrevista a la víctima y las y los compañeros que han participado en el

[6] Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Certified KiVa trainer.

[7] Miembro del comité científico y Certified KiVa trainer. Instituto Escalae

acoso. Se aseguran que las víctimas se sientan escuchadas y ayudadas, y las y los acosadores son confrontados por su comportamiento inaceptable. El equipo KiVa colabora con el profesorado, quienes buscan compañeros/as pro-sociales de alto estatus dentro del grupo capaces de proponer estándares a los demás. Apoyan a la víctima y la protegen de otras agresiones.

3. El tercer componente de KiVa es la monitorización y seguimiento de casos a nivel escolar. Además de registros sobre los casos de acoso escolar mantenidos por el equipo KiVa, se implementa una encuesta virtual sobre la convivencia y acoso escolar para estudiantes anualmente. Esta encuesta ofrece tanto datos generales del centro educativo como datos por niveles. También se pueden comparar los resultados con otros centros educativos de la región.

Características diferenciales del Programa

Por la propia dinámica del acoso escolar, las situaciones y las consecuencias que se producen suelen estar acompañadas de ocultamiento tanto por parte de los agresores/as como de las víctimas. El profesorado no está presente en dichas acciones, dificultando su identificación y, por otra parte, cierto "tabú" relacionado con acoso escolar se traslada al ámbito familiar, que en ocasiones recelan en manifestar una situación en el centro a petición de sus hijos/as, en los casos en los que los niños y niñas revelan la situación.

Otros programas orientados a la mejora de convivencia no abarcan de forma específica el fenómeno del acoso escolar, sino que se enfocan en la resolución de conflictos, resultando enfoques complementarios más que sustitutos (como son los programas de mediación, por ejemplo).

La principal aportación que se identifica en el programa KiVa finlandés es abordar los aspectos específicos del fenómeno previniendo y aportando soluciones basadas en el estudio de las actitudes y comportamientos que presentan los agentes implicados y la intervención sobre los comportamientos

Fases y proceso del Programa

A continuación, se detallan las **cinco fases** identificadas en un caso real de implantación del método KiVa en el territorio español.

Se parte de una fase inicial que requiere, como en cualquier programa y/o proyecto educativo, la identificación de las necesidades a las que da respuesta el programa. En ella se analizan las inquietudes de los agentes implicados en el programa (dirección, profesorado, padres, madres y alumnado) y también las posibles barreras a la implantación. En la segunda fase se detallan cada una de las acciones necesarias para la correcta implantación de KiVa, identificando las y los responsables de cada actividad. La fase tercera, describe de forma cronológica las actividades a realizar durante la implementación. La cuarta fase, que se ha denominado seguimiento y evaluación, proporciona información sobre el soporte prestado por KiVa al programa durante la fase

anterior y muestra el método de evaluación del programa una vez implantado, así como posibles mejoras a la evaluación que podrían realizarse a lo largo de los sucesivos cursos académicos.

Finalmente, una última fase propone opciones de mejora, facilitando cauces para la búsqueda de colaboraciones con otros centros KiVa y propuesta de actividades adicionales.

Fase I. Identificación de las necesidades a las que da respuesta el programa y potenciales barreras

AGENTE	NECESIDADES	POSIBLES BARRERAS A LA IMPLANTACIÓN
Centro	- Mejora de convivencia y clima escolar. - Casos no claros de potencial *bullying*. - Inefectividad de los protocolos y el plan de convivencia del centro frente a este problema. Especialmente en la detección e identificación del fenómeno.	- Se identifica cierta preocupación de la directiva por posible alarma de los padres y madres al pensar que el programa da respuesta a un problema específico del centro.
Profesorado	- Dificultad para la detección de posibles casos de *bullying*. - Falta de criterios comunes entre profesorado del centro. - Falta de formación específica del profesorado sobre este fenómeno.	- Se identifica cierto recelo a la posible carga adicional de trabajo en cuanto a la elaboración de materiales y diseño de metodología.
Padres Madres Ampas	- Falta de formación y comprensión del problema. - Falta de confianza en la capacidad del centro para resolver el problema. - Miedo a la victimización de los hijos/as-víctimas cuando se sospecha caso de acoso. - Miedo a señalar a los hijos/as como participantes del acoso cuando se sospecha caso de acoso.	- No hay barreras. Se percibe muy positivamente la iniciativa.
Alumnado	- Ansiedad, depresión, tristeza ante conflictos, sospechas de casos de *bullying* o casos contrastados. - Inadaptación. - Déficit de habilidades sociales.	- El niño/a no evalúa la implantación.

Fase II. Planificación de la implantación

ACTIVIDAD PRINCIPAL	DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD	DETALLES DE ACTIVIDAD Y CONSIDERACIONES	RESPONSABLE
Integración de sesiones en el currículo	Selección de cursos destinatarios	Inicialmente todos los cursos de primaria. Para conseguir una adopción total del programa se plantea ampliar a 1º ESO por edad equivalente a 6º primaria en Finlandia. Ventajas: - Integración del profesorado de secundaria en el programa del centro KiVa. - El soporte al alumnado que inicia una nueva etapa en secundaria. La no participación del profesorado de secundaria se percibe como una brecha o amenaza para la implantación integral en el programa.	Equipo directivo
	Programación	- Integración de contenidos con la acción tutorial, - Aprendizaje de las competencias básicas y otras actividades (deporte, informática, lenguas, visuales, etc.). - El centro trata temáticas de inteligencia emocional, comunicación… y dichos temas están presentes en los temas KiVa. - Se eliminan redundancias y diseña los contenidos para reforzar unos a otros.	Equipo directivo y formador KiVa

sigue

Fase II. Planificación de la implantación (continuación)

ACTIVIDAD PRINCIPAL	DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD	DETALLES DE ACTIVIDAD Y CONSIDERACIONES	RESPONSABLE
Integración de Programas y Planes Relacionados	Revisión plan de convivencia y planes y programas relacionados	Objetivos: - Evitar sobrecarga del profesorado. - Integrar planes y programas existentes para que el mensaje sea consistente y sin redundancias. Entre los programas, ocupan un papel fundamental: plan y normas de convivencia, posibles planes de mediación… se procede a la revisión y evaluación de los planes evitando abundar en un mismo contenido y dotando de consistencia al proyecto, etc.	Equipo directivo
Selección de coordinador del programa y equipo KiVa	Selección de perfiles	- Mínimo 3 líderes comprometidos. - Es importante identificar líderes naturales entre el profesorado y algunos procedentes de niveles donde no se implanta el programa (infantil, ciclos superiores), para preservar la objetividad de las acciones si se producen. Importante la integración en el equipo de responsable de orientación, aunque no necesariamente dirección. - Función: Resolver casos y velar por el programa.	Equipo directivo
Planificar la formación del personal	Identificar modelo de formación acorde al centro	Plan de formación flexible según necesidades. Inicialmente se proponen dos opciones: - 2 jornadas de formación en grupo a todo el personal del centro (incluye personal de administración y servicios). - 1 jornada de formación a todo el personal y 1 jornada de formación a Equipo KiVa y personal más involucrado en el programa (permite mayor profundización).	Equipo directivo

Fase III. Implementación

ACTIVIDAD PRINCIPAL	DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Registro del programa vía web y firma de contrato. Condiciones económicas.	Registro online como centro KiVa. Posibilidad de bonificación en la parte de formación y coste de licencia por el alumnado con derecho a materiales y ayuda metodológica para profesorado; acceso a videojuegos y cuaderno de alumnos/as; asesoramiento online y otras ventajas de seguimiento para la dirección y el equipo KiVa.	Equipo directivo. Apoyo AMPA
Encuesta previa al alumnado	Formulario anónimo vía web con posibilidad de papel para cursos inferiores que permite evaluar las percepciones del alumno/a sobre la situación de partida del centro, acompañado de datos de perfil	Profesorado
Formación del profesorado	Sesión inicial definición de *bullying*. Énfasis en el alumnado como parte del problema y factores críticos como parte de la solución	Formador KiVa, equipo directivo y profesorado.
Presentación del programa	**Reunión de padres/madres.** Nociones generales sobre características del programa integral que se realiza y el objetivo: Mensaje KiVa= ambiente escolar seguro y positivo. Destacar el papel inicial del alumno/a en la resolución del problema. Informar de filosofía y cauces en caso de conocer casos potenciales de acoso.	Equipo KiVa con apoyo AMPA
	Reunión personal escolar. Profesorado y todo el personal del centro, cualquiera puede ser testigo de un caso. Mensaje: KiVa=ambiente escolar seguro y positivo.	Equipo directivo junto Equipo KiVa
	Reunión alumnado. Bien en grupo o por clases junto con la sesión inicial. Mensajes: el programa KiVa hace de nuestro colegio un ambiente escolar positivo. Todo alumno/a tiene derecho a sentirse seguro en el colegio. El colegio no permitirá conductas de *bullying* a partir de ahora. A partir de estos mensajes se inician las unidades con la primera, que fomenta el conocimiento entre alumnos/as y compartir breves experiencias sin victimizar a ningún alumno/a.	Equipo KiVa o bien Profesorado si es en clases individuales

sigue

Fase III. Implementación (continuación)

ACTIVIDAD PRINCIPAL	DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Acciones concretas	**Visualización del centro KiVa con cartelería y anagrama en el centro.**	Equipo KiVa
	Lecciones KiVa a alumnado: 2 sesiones de 45' al mes. Coincidentes potencialmente sobre todo con las sesiones enfocadas al plan de acción tutorial, o sesiones reservadas para ello; también parte de temas transversales.	Profesorado
	Monitores/as KiVa. Vigilantes identificados en las zonas comunes de recreo.	Monitores/as de patio
	Reuniones del equipo KiVa. Reuniones regulares entre el equipo para asegurar el buen funcionamiento del programa y monitoreo de los casos que requieren intervención.	Equipo KiVa

Fase IV. Seguimiento y Evaluación

ACTIVIDAD PRINCIPAL	DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Soporte a la implantación	**Soporte a la implantación a través de correo electrónico**. Ayuda online.	Equipo KiVa. Soporte facilitado por formador KiVa
	Seguimiento trimestral por videoconferencia. Bianual a partir del 2º año	Equipo KiVa. Soporte facilitado por formador KiVa
	Grupo de apoyo vía social media cerrado como soporte y colaboración con otros centros KiVa. Contacto con otros centros KiVa.	Equipo KiVa
Evaluación de resultados (*)	**Encuesta final curso.** Tras el curso se realiza de nuevo la encuesta inicial.	Profesorado.
	Informe resultados encuesta. La dirección recibe los resultados acompañados de informes con la interpretación de los mismos.	Equipo directivo. Soporte facilitado por KiVa
	Identificar necesidades de adaptación. Adaptación al contexto del centro.	Equipo Directivo, Equipo KiVa, Profesores, Padres.

(*) Los **resultados** han de hacerse visibles a lo largo de la fase de implantación. El primer año el instrumento fundamental de medición será la encuesta al alumnado, y el segundo año y sucesivos se debe profundizar en la obtención de indicadores para cada uno de los aspectos que dieron lugar a la implantación del programa, y que aparecen en el cuadro inferior (número de casos detectados, medición del motivación y rendimiento académico, percepción de la actitud de los padres y conocimientos adquiridos sobre el fenómeno, mejoras en el proceso de aprendizaje gracias a la metodología, etc.).

Fase IV. Principales resultados esperados por tipo de agente

AGENTE	RESULTADOS ESPERADOS
Centro y profesorado	- Mejora de los resultados en la detección e intervención de casos de acoso escolar a través de la unificación de criterios en todos los agentes (personal del centro, alumnado y padres y madres). - Reducción de la incidencia del acoso escolar y la victimización (Índice de éxito de intervenciones en torno al 90%.) - Mejora del clima escolar y convivencia. - Mejora el dinamismo del grupo en el aula. - Mejora de la motivación y el rendimiento académico del alumnado gracias al bienestar y la mejora del clima y convivencia en el centro. la implantación a través de correo electrónico. Ayuda online.
Padres, madres, tutores	- Sensibilización ante el problema del *bullying* más allá del rol de víctima. - Mejora en el nivel de la apreciación de la escuela. - Reducción la incidencia del acoso escolar.
Alumnado	Personalmente - Reducción de la ansiedad y la depresión - Mejora en habilidades de comunicación personal - Mejora en el dominio de habilidades sociales y la interiorización de principios actitudinales para la convivencia (Conocimientos sobre el fenómeno; cambio en las actitudes hacia el acoso escolar; mejora en las competencias intra- e interpersonales necesarias para bienestar psicosocial y ciudadanía; las competencias para prevenir y solucionar los casos de acoso). Académicamente - Mejora de la motivación académica y el rendimiento escolar (Mejora en el aprendizaje.) Socialmente - Mejora en la apreciación de la escuela, nivel de bienestar y percepción de seguridad en el centro (Adaptación al centro) - Mejora en la percepción del alumnado tanto del entorno como de sus compañeros/as.

Fase V. Búsqueda de colaboradores y actividades adicionales. Principales resultados esperados por tipo de agente

AGENTE	RESULTADOS ESPERADOS
Red de colaboradores locales o nacionales	Escuelas KiVa, asociaciones, grupos de investigación, etc.
Formación adicional para profesorado	Opcional
Visitas a Finlandia a escuelas KiVa	Opcional
Networking. Compartir buenas prácticas	Opcional
Concursos Escuelas KiVa	Opcional

Recomendaciones

En este capítulo se recogen en forma de recomendaciones muchas de las aportaciones que, a lo largo de toda la monografía, se han venido apuntando.

Una de las principales recomendaciones que se aporta es la necesidad de trabajar de forma conjunta entre todas las personas implicadas: niños y niñas, profesorado, familias y entorno local con la finalidad de favorecer el éxito de los programas de prevención. A este respecto, tal y como hemos podido comprobar en capítulos anteriores, existe evidencia sobre la efectividad de dichos programas en la recuperación de un entorno educativo positivo.

Pero para lograr este entorno positivo también se necesita una mayor formación para la detección y concienciación de los riegos que acarrea una situación de acoso en el entorno educativo.

Todas las recomendaciones se han estructurado por sectores o ámbitos de actuación para su mejor comprensión.

Investigación

- Fomentar la creación y diseño de indicadores fiables y comparables para la investigación de la incidencia del acoso entre iguales.

- Favorecer aquellas investigaciones sobre factores que hacen que los programas se muestren más efectivos, así como el estudio de la viabilidad de su implementación.
- Impulsar la investigación sobre los factores que promueven la aparición del *cyberbullying*.

Política

- Fomentar en la conciencia política la necesidad de elaborar medidas legislativas que doten de recursos económicos a las estrategias que se lleven a cabo.

Salud

- Formar a profesionales sanitarios en la detección de los casos de acoso escolar en

sus consultas y en las estrategias de actuación y de afrontamiento desde este ámbito.

- Promover el trabajo conjunto de las áreas de Salud y Educación en la identificación de los activos para la salud y el bienestar en el marco del desarrollo de programas de educación para la salud en el centro educativo para generar relaciones saludables, ajenas a la violencia y las agresiones.

Sistema Educativo

- Incluir nuevos modelos curriculares que potencien la educación en valores, así como la inclusión permanente de programas de prevención, dotándolos así de un mayor compromiso para contribuir económicamente a su mantenimiento.
- Realizar campañas de formación e información tanto a profesorado como a familias sobre el conocimiento del *bullying* y *cyberbullying* y pautas para su detección y prevención.
- Contemplar un cambio en el diseño curricular de manera que tenga en cuenta:
    - Las exigencias de la sociedad mediante la inclusión de propuestas curriculares integradas (asignaturas transversales) para fomentar el respeto de la diversidad, la mejora de la convivencia, la educación en valores.
    - La detección y potenciación de activos para la salud y el bienestar en la escuela para fomentar la convivencia en el contexto escolar.
- Involucrar a profesores/as y niños/as en la construcción de la estrategia de prevención y sensibilización a nivel nacional, con apoyo institucional y organizacional.
- Realizar análisis en los centros educativos sobre las posibles vulneraciones que se puedan estar llevando a cabo: número de incidentes, tipología, roles del alumnado y profesorado, etc. Esto permitirá tomar medidas más certeras y adecuadas a la realidad del centro educativo.
- Refuerzo de los planes de convivencia dotándolos de mayor funcionalidad para la planificación coordinada de medidas encaminadas a mejorar el buen clima escolar.
- Incluir programas de prevención que por un lado involucren a toda la comunidad educativa, la familia y el entorno del centro, y por otro lado incluyan el aprendizaje en valores. Contemplar un modelo de aprendizaje bidireccional considerando al individuo transformador del escenario donde se mueve.
- Incidir en los planes de centro en el respeto a la diferencia, a la diversidad sexual y la identidad de género, cuestionando estereotipos y favoreciendo espacios de debate.
- Formación de iguales para mediar en los conflictos: es una de las medidas de mayor éxito entre los chicos y chicas en la gestión y posterior resolución del conflicto.
- Trabajar en una cultura de la resolución colaborativa de conflictos, fomentar la participación en la resolución de dichos conflictos.
- Mejorar el conocimiento técnico de los niños y niñas para moverse por redes sociales con el fin de evitar posibles situaciones de *cyberbullying*.

Familia

- Formación específica a padres y madres para prevenir y detectar casos, actuando en consecuencia. La formación ha de ir orientada a conocer la naturaleza del fenómeno e informar sobre los distintos roles que se producen en el mismo, para evitar la simplificación del fenómeno como (acosador/a-víctima), para comprender la dimensión grupal como clave de la solución.
- Promover una mayor implicación de las AMPAS para la inclusión de acciones formativas que provean de herramientas educativas relacionadas con la educación en el respeto, la diversidad sexual, diálogo familiar, la identidad de género, habilidades sociales etc.
- Apoyar las iniciativas escolares que se lleven a cabo en el centro educativo para adquirir una mayor conciencia sobre el acoso escolar, ayudar en la prevención, mejorar la colaboración en la aplicación de medidas.
- Crear un ambiente de confianza. Hablar con frecuencia del tema del acoso escolar para que niños y niñas sepan identificar qué les está sucediendo y que puedan contárselo a sus padres/madres en caso de tener que denunciar.

Medios de comunicación

- Evitar banalizar el problema y la difusión indiscriminada de información sin contextualizar los casos. La mera repetición insensibiliza ante el tema.
- Utilizar fuentes de información fiables y verificables que contribuyan a un conocimiento certero de la situación.
- Reflejar los datos de los estudios e investigaciones fielmente, recogiendo de forma objetiva y exhaustiva los datos de incidencia y prevalencia lejos de crear alarma y sensacionalismo y de magnificar los mismos. Evitar aquellos datos que re-victimicen tanto a víctima como agresor/a, así como aquellos que contribuyan a perpetuar ciertos estereotipos asociados a uno u otro.
- Dar a conocer el *bullying* y el *cyberbullying* de forma exhaustiva, sus consecuencias y los factores que influyen, etc, especialmente sobre *cyberbullying* por ser aún más desconocido.
- Destacar y ampliar el número de noticias que contribuyan a divulgar programas o acciones preventivas, buscando el equilibrio entre lo positivo y lo negativo. Recoger noticias sobre la convivencia positiva y los activos para la salud y el bienestar que existen en los centros escolares.
- Promover un equilibrio entre la necesidad de informar sobre tales aspectos y la responsabilidad que tienen los medios en cuanto a que contribuyen a conformar la visión social que se tiene sobre las y los jóvenes y niños y niñas. Es importante no señalar ni estigmatizar a la víctima ni al agresor o agresora, y enmarcar las noticias en el contexto de forma adecuada.
- No asociar acoso escolar con las consecuencias más catastróficas como es el suicidio, ya que muestra la imagen de que aquellas agresiones reiteradas que no tienen este efecto dramático no es *bullying*.

Evitar titulares y lenguaje alarmista, y fomentar titulares objetivos y lenguaje neutro o en positivo centrado en la importancia de la convivencia positiva, en las estrategias de afrontamiento, etc.

- Es necesario respetar el derecho a la protección de datos de los y las menores en estos casos, sus datos personales, los datos de su colegio, etc. Las imágenes no deben mostrar en ningún caso la imagen de los y las menores implicados y obviar los escenarios donde se ha producido.
- Por último, se recomienda la creación de un código de buenas prácticas para informar sobre el tema, ya que entran en juego por un lado los chicos y chicas menores de edad y por otro la violencia entre iguales en el entorno educativo, un ámbito sensible por el tiempo que pasan en él.

Bibliografía

Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. Journal of Adolescent Health, 57(1), 10-18. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011

Adamson, P. (2013). Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo (Report Card No. 11). Florencia: UNICEF Oficina de Investigación.

Agencia Española de Protección de Datos. (2008). Derechos de niños y niñas y deberes de padres y madres. Recuperado a partir de https://www.agpd.es/portalwebAGPD/canal_joven/common/pdfs/recomendaciones_menores_2008.pdf

Agencia Española de Protección de Datos. (2009). Informe 0194/2009 Gabinete Jurídico de la Agencia de Protección de Datos.

Andrés Gómez, S., & Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos institutos de educación secundaria durante la puesta en marcha de un programa de ayuda entre iguales. Electronic Journal of Research in Educational Psycology, 12 (2), 509-540.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. Health Promotion International, 11, 11-18.

Asamblea General de Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los derechos del Niño.

Avilés, J. M. (2011). El papel de los miembros de la comunidad educativa en la lucha contra el maltrato entre iguales, Vol. VI(Número 1), 114-133.

Bello, A. (2012). El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños. Madrid: UNICEF.

Benson, P., Scale, P., Hamilton, S., & Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En Theoretical models of human development. (6th ed., pp. 894–941).

Bernal, C., & Angulo, Féliz. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 40, 25-30. https://doi.org/DOI: 10.3916/C40-2013-02-02

Bers, M. U. (2012). Designing digital experiences for positive youth development: From playpen to playground. Oxford: Oxford University Press. Recuperado a partir de https://global.oup.com/academic/product/designing-digital-experiences-for-positive-youth-development-9780199757022

Betts, L. R., & Houston, J. E. (2012). The effects of cyberbullying on children's school adjustment. En Educational Stages and Interactive Learning: From Kindergarten to Workplace Training (pp. 209-230). Recuperado a partir de http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84892249269&partnerID=40&md5=12811f4c79aec412671e1fc1eaef211c

Botello, B. R., & Hernán, M. (2009). Opiniones de los jóvenes sobre la salud mental en Huelva según el modelo de activos. Gaceta Sanitaria, 33, 96.

Bowlby, J. (1997). El vínculo afectivo. Barcelona: Ed. Paidós.

Bringué, X., & Sádaba, C. (2009). La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas (Fundación telefónica. Ariel). Madrid.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paídós.

Bronfman, M., & Gleizer, M. (1994). Participación comunitaria: necesidad, excusa o estrategia? O de qué hablamos cuando hablamos de participación comunitaria. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 10(1), 111-122.

Calmaestra, J. (2011). Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto. Universidad de Córdoba, Córdoba, Andalucía.

Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. España: Save The Children.

Cánovas, G., García, A., Oliaga, A., & Aboy, I. (2014). Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphone. Protégeles.

Carrera Fernández, M. V., Lameiras Fernández, M., Rodriiguez Castro, Y., Failde Garrido, J. M., & Calado Otero, M. (2013). El bullying en las escuelas de secundaria españolas: diferencias según el género. Bullying in Spanish secondary schools: gender-based differences, 16, 1-14.

Casas, F., & Bello, A. (2012). Calidad de vida y bienestar subjetivo infantil en España ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1o de ESO?

Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., & Bertran, I. (2008). Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte). Madrid.

Cerezo, F., & Ato García, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils, 26(1), 137-144.

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. Adolescents and preadolescents roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles, 20(1), 139-155.

Cerezo Ramírez, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en «bullying»: un análisis sociométrico. Bordón. Revista de pedagogía, 66(2), 29-42.

Consejo Audiovisual de Andalucía. (2010). Agenda-setting de televisión, violencia, y menores. Consejo Audiovisual de Andalucía.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., & Roberts, C. (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, Denmark: Health policy for children and adolescents (Report No. 6). WHO Regional Office for Europe.

Cussianovich, A. (1997). Infancia como representación social. En Niños trabajadores y protagonismo de la infancia (IFEJANT-MNNATSOP). Lima.

Defensor del Pueblo. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 -. Madrid.

Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2012). Estándares de calidad en acogimiento residencial especializado. EQUAR-E (Informes, estudios e investigaciones). Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. Bullying among adolescents in Spain. Prevalence, participants' roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors, (362), 348-379.

Elamé, E. (2013). Being bullied. En Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge (pp. 227-240). Recuperado a partir de http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84930886868&partnerID=40&md5=5824371f82af7fe3645ce9c4fa2f4d3c

Elamé, E., Bassani, R., Stefani, E., & Darjo, V. (2013). Opinions of immigrant and roma students on ethnic bullying. En Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge (pp. 107-125). Recuperado a partir de http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84930894847&partnerID=40&md5=e389bcc3e2fb9f83078a74e757dcfd48

European Comission. (2015). Cyber Security (Special Eurobarometer 423).

Fanjul, G., Pérez, J., & Segovia, M. (2016). Equidad para los niños: el caso de España (UNICEF comité español). Madrid.

Fernández, J., & Noblejas, M. (2007). Como informar sobre infancia y violencia (Centro Reina Sofia). Madrid.

Garaigordobil, M., Martínez Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. Self-esteem, empathy and aggressive behavior in adolescent victims of bullying «face-to-face», 3(1), 29-40.

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Efectos del Cyberprogram 2.0 en el bullying «cara-a-cara», el cyberbullying y la empatía. Effects of Cyberprogram 2.0 on «face-to-face» bullying, cyberbullying, and empathy, 27(1), 45-51.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. Á. (2011). Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Bilbao: EU Kids Online.

Gaytán, A. (1998). Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes. . Guatemala: Redd Barna.

Gázquez, J. J., Pérez Fuentes, M. del C., & Carrión Martínez, J. J. (2010). Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. Family, individual and social factors in the origin and development of school violence accoeding to our elders, 18(2), 97-106.

Generelo, J. (2012). Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: fracaso del sistema educativo. Madrid: Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB).

Giménez Gualdo, A. M. (2015). Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado. Universidad de Murcia. Facultad de Educación, Murcia.

Goldstein, S. E. (2016). Adolescents' Disclosure and Secrecy About Peer Behavior: Links with Cyber Aggression, Relational Aggression, and Overt Aggression. Journal of Child and Family Studies, 25(5), 1430-1440. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0340-2

Gutiérrez, M., & Gonsalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13(3), 339-355.

Hart, R. (1992). Children´s participation: from Tokenism to citizenship (UNICEF). Italy.

Hernán, M. (2014). La adolescencia como un activo para la salud. En Atención integral al adolescente. Casos Clínicos (pp. 2-5). Sociedad andaluza de medicina familiar y comunitaria.

Hernán, M., Lineros, C., & Morgan, A. (2013). Los activos para la salud personales, familiares y comunitarios. En Formación en salutogénesis y activos para la salud (Escuela Andaluza de Salud, pp. 15-25). Granada.

Hernán-García, M., Botello-Díaz, B., Marcos-Marcos, J., Toro-Cárdenas, S., & Gil-García, E. (2015). Understanding children: a qualitative study on health assets of the Internet in Spain. International Journal of Public Health, 60(2), 239-247. https://doi.org/10.1007/s00038-015-0648-0

Holubcikova, J., Kolarcik, P., Madarasova Geckova, A., Reijneveld, S. A., & van Dijk, J. P. (2015). The mediating effect of daily nervousness and irritability on the relationship between soft drink consumption and aggressive behaviour among adolescents. International Journal of Public Health, 60(6), 699-706. https://doi.org/10.1007/s00038-015-0707-6

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Oddrun, S., & Torbjørn, T. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN (HBSC) STUDY: INTERNATIONAL REPORT FROM THE 2013/2014 SURVEY. Denmark: World Health Organization.

Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares. Madrid.

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO). (2011). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles. Madrid: Observatorio de la seguridad de la Información. Orange.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. Child Development, 82(1), 311-330. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x

Konnikova, M. (2015, octubre 21). How the Internet Has Changed Bullying. Recuperado a partir de http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/how-the-internet-has-changed-bullying

Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital. Bilbao.

León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Polo del Río, M. I., & Fajardo Bullón, F. (2015). Aceptación, rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. Parental acceptance-rejection and profiles of victimization and ag-gression in bullying situations, 31(2), 600-606.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet. The perspective of European children (EU Kids on line). London: The London School of Economics and Political Sciencie.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Olafsson, K., & Haddon, L. (2014). Children's online risks and opportunities. EU Kids Online, Net Children Go mobile.

López Amurrio, E. (2013). Homofobia en las aulas 2013 ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual? Madrid: Grupo de Educación COGAM.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M., & Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación y Educadore, 16(3), 383-410.

Magaz, A. M., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. Attachment patterns and peer bullying in adolescents, 16(3), 207-222.

Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention. Journal of School Health, 85(7), 477-486. https://doi.org/10.1111/josh.12270

Martin, E. (2014). ¿Es una utopía una educación de calidad para todos? Crítica, (991), 44-48.

Martínez, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. Papeles del Psicólogo, 34(1), 65-73.

Megías, I., & Rodríguez, E. (2014). jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual (Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. Fundación de ayuda contra la drogadiccion). Madrid.

Menéndez, T. (2014). La mirada de los expertos: «La presentación de los jóvenes en los medios de comunicación. Prensa, radio y televisión». En Jóvenes y medios de comunicación: el desafío de tener que entenderse (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), pp. 26-35). Madrid.

Moral Jiménez, M. de la V., & Ovejero Bernal, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. Perception of family social climate and attitudes towards bullying in adolescents, 3(2), 149-160.

Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I., & Granado, M. C. (2008). Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas andaluces de 11 a 17 años. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., Garcia-Moya, I., & Sánchez-Queija, I. (2016). Informe técnico de los resultados obtenidos por el estudio Health Behaviour in School-age Children 2014 en Andalucía. Universidad de Sevilla. Health Behaviour in school age children Spain. MInisterio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., & Gracia, I. (2012). Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resumen del estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2010). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Morgan, A., Davies, M., & Ziglio, E. (2010). Health assets in a global context: theory, methods, action. New York: Springer.

Morgan, A., & Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. Promotion and Education, Suppl 2, 17-22.

National Institute for Heatlh and Care excellence. (s. f.). Improving health and social care through evidence-based guidance.

NICE. (2008). Social and emotional wellbeing in primary education. Recuperado a partir de https://www.nice.org.uk/guidance/ph12

NICE. (2009). Social and emotional wellbeing in secondary education. Recuperado a partir de https://www.nice.org.uk/guidance/ph20

Observatorio de la Seguridad de la Información. (2009). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres (INCIBE). Madrid.

Oliva, A., Hidalgo, M. . V., Moreno, C., Jiménez, L., Jiménez, A., Antolín, L., & Ramos, P. (2012). Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla). Sevilla: Editorial Agua Clara, SL.

Oliva, A., Pertegal, M. ., Antolín, L., Reina, M. ., & Ríos, M. (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Oliva Delgado, A., Reina, M. ., Hernando, A., & Antolín, L. (2011). Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? European Journal of Developmental Psychology, 9(5), 520-538. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358

Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo.

Organización Mundial de la Salud. (2012, julio 12). Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia [Nota de prensa]. Recuperado a partir de http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/es/

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). The Development of Dissemination of Life Skills Education: An Overview. Programme on Mental Health. Ginebra.

Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchan, J. (2008). Cyberbullying. nternational Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8, 183-192.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El proyecto Andalucía antiviolencia escolar (Andave). Comportamiento antisocial: Escola e Familia, 231-256.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6 (2), 91-102.

Palacios García, V., Polo del Río, M. I., Castaño, E. F., León del Barco, B., & Fajardo Bullón, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying / ciberbullying en Educación Secundaria. Family typology and dynamic bullying/cyberbullying in Secondary Education, 3(2), 161-170.

Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. J., & Molero, M. del M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. Aula Abierta, 39(2), 81-90.

Pérez-Wilson, P., Hernán, M., Morgan, A. R., & Mena, A. (2015). Health assets for adolescents: opinions from a neighbourhood in Spain. Health Promotion International, 30(3), 552-62.

Polo del Río, M. I., León del Barco, B., & Gozalo Delgado, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. Bullying profiles and climate dynamics of coexistence in the classroom, 31(2), 135-144.

Popay, J. (2010). Community Empowerment and Health Improvement: The English Experience. En A. Morgan, M. Davies, & E. Ziglio (Eds.), Health Assets in a Global Context (pp. 183-195). Springer New York. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-5921-8_10

Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre,. (2008, num . 19/01). Por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Boletin Oficial del Estado.

Reig, D., & Vílchez, L. F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas (Fundación Telefónica). Madrid.

Rey, R. del, Casas, J. A., & Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. The ConRed program, an evidence-based practice, (39), 129-138.

Roca, G. (2015). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital (p. 152). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado a partir de http://faros.hsjdbcn.org

Rodríguez Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects onself-esteem and emotions. Psicología educativa, 21(1), 3-9.

Rodríguez-Hidalgo, A. ., Ortega Ruiz, R., & Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). Revista de Psicodidáctica, (19 (1)), 191-210.

Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio de bullying en el ciclo superior de primaria. Educación XX1, 18 (1), 345-368.

Ruiz Benítez, B., Soriano, M., & Cabrera León, A. (2010). Prevención de la accidentalidad infantil en Andalucía: aprender a crecer con seguridad. Anales de pediatría, 73(5), 249-256.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112-120.

Sánchez Lacasa, C., & Cerezo Ramírez, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(22), 1015-1032.

Sanz Garcia, A. I., & Molano Margallo, E. (2014). Bullying: What's going on? A bibliographic review of last twelve months. 6th International Conference on Intercultural Education «Education and Health: From a Transcultural

Perspective», 132, 269-276. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309

Save The Children. (2008). Promoción del participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a la violencia. Suecia.

Scales, P., Benson, P. L., Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D., & Pashak, T. J. (2015). The dimensions of successful young adult development: A conceptual and measurement framework. Article in Press. Recuperado a partir de http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84950116240&partnerID=40&md5=1cdaafda2bdedf1b643a7ab304705532

Scales, P., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). The contribution of development assets to the predictionof thriving among adolescents. Applied Developmental Sciencie, 4, 27-46.

Search Institute. (2014). Una información actualizada de las investigaciones que realiza el Search Institute: relaciones promotoras del desarrollo.

Shier, H. (2011). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. CESESMA.

Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., & Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. Emotional and Behavioural Difficulties, 17(3-4), 243-257. https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704315

Staff, U. (2011). Estado mundial de la infancia 2011 - Resumen Ejecutivo: La adolescencia una época de Oportunidades. UNICEF.

Unesco. (2013). Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico (BUENAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN EN VIH Y SALUD No. no 8). Chile.

UNICEF España. (2012). El bienstar infantil desde el punto de vista de los niños. Madrid: UNICEF.

Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. Convives, 1(2), 5-10.

Villanueva-Badenes, L., Usó Guiral, I., & Adrián Serrano, J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. Apuntes de Piscología, 31(2), 165-172.

Anexos

Anexo 1. Protocolo del sistema educativo cuando se detecta un caso de *bullying* (Andalucía)

Consejería de Educación. Orden de 20 de junio de 2011. (BOJA núm. 132, de 7 de julio)

Características del acoso escolar

El acoso escolar es entendido como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Es importante no confundir este fenómeno con agresiones esporádicas entre el alumnado y otras manifestaciones violentas que no suponen inferioridad de uno de los participantes en el suceso y que serán atendidas aplicando las medidas educativas que el centro tenga establecidas en su plan de convivencia y, en todo caso, de acuerdo con lo especificado en los Decretos 327/2010 y 328/2010, ambos de 13 de julio, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los institutos de educación secundaria, y de las escuelas infantiles de segundo ciclo, los colegios de educación primaria, los colegios de educación infantil y primaria y los centros públicos específicos de educación especial.

El acoso escolar presenta las siguientes características:

- Intencionalidad. La agresión producida no constituye un hecho aislado y se dirige a una persona concreta con la intención de convertirla en víctima.
- Repetición. Se expresa en una acción agresiva que se repite en el tiempo y la víctima la sufre de forma continuada, generando en ella la expectativa de ser blanco de futuros ataques.
- Desequilibrio de poder. Se produce una desigualdad de poder físico, psicológico o social, que genera un desequilibrio de fuerzas en las relaciones interpersonales.
- Indefensión y personalización. El objetivo del maltrato suele ser un solo alumno o alumna, que es colocado de esta manera en una situación de indefensión.
- Componente colectivo o grupal. Normalmente no existe un solo agresor o agresora, sino varios.
- Observadores pasivos. Las situaciones de acoso normalmente son conocidas por terceras personas que no contribuyen suficientemente para que cese la agresión.

Tipos de acoso

La agresión y el acoso pueden adoptar distintas manifestaciones:

- Exclusión y marginación social.
- Agresión verbal.
- Vejaciones y humillaciones.
- Agresión física indirecta.
- Agresión física directa.

- Intimidación, amenazas, chantaje.
- Acoso a través de medios tecnológicos o ciberacoso. Intimidación, difusión de insultos, amenazas o publicación de imágenes no deseadas a través del correo electrónico, páginas web o mensajes en teléfonos móviles.
- Acoso o agresión contra la libertad y orientación sexual.
- Acoso sexual o abuso sexual.

Consecuencias del acoso

- Para la víctima: puede traducirse en fracaso escolar, trauma psicológico, riesgo físico, insatisfacción, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y riesgo para su desarrollo equilibrado.
- Para el agresor o agresora: puede ser la antesala de una futura conducta antisocial, una práctica de obtención de poder basada en la agresión, que puede perpetuarse en la vida adulta e, incluso, una sobrevaloración del hecho violento como socialmente aceptable y recompensado. • Para los compañeros y compañeras observadores: puede conducir a una actitud pasiva y complaciente o tolerante ante la injusticia y una percepción equivocada de valía personal.

Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar

Paso 1. Identificación y comunicación de la situación

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso sobre algún alumno o alumna, tiene la obligación de comunicarlo a un profesor o profesora, al tutor o tutora, a la persona responsable de la orientación en el centro o al equipo directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, a un miembro del equipo directivo.

Paso 2. Actuaciones inmediatas

Tras esta comunicación, se reunirá el equipo directivo con el tutor o tutora de los alumnos o alumnas afectados y la persona o personas responsables de la orientación en el centro para recopilar información, analizarla y valorar la intervención que proceda.

La realización de esta reunión deberá registrarse por escrito, especificando la información recogida y las actuaciones acordadas.

En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de acoso escolar se informará del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación.

Paso 3. Medidas de urgencia

En caso de estimarse necesario, se adoptarán las medidas de urgencia que se requieran para proteger a la persona agredida y evitar las agresiones:

- Medidas que garanticen la inmediata seguridad del alumno o alumna acosada, así como medidas específicas de apoyo y ayuda.

- Medidas cautelares dirigidas al alumno o alumna acosador.

Paso 4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado

El tutor o tutora, o la persona o personas responsables de la orientación en el centro, previo conocimiento del equipo directivo, con la debida cautela y mediante entrevista, pondrán el caso en conocimiento de las familias o responsables legales del alumnado implicado, aportando información sobre la situación y sobre las medidas adoptadas.

Paso 5. Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno o alumna acosado

El director o directora, con las debidas reservas de confidencialidad y protección de la intimidad de los menores afectados y la de sus familias o responsables legales, podrá informar de la situación al equipo docente del alumnado implicado. Si lo estima oportuno informará también al resto del personal del centro y a otras instancias externas (sociales, sanitarias o judiciales, en función de la valoración inicial).

Paso 6. Recogida de información de distintas fuentes

Una vez adoptadas las oportunas medidas de urgencia, el equipo directivo recabará la información necesaria relativa al hecho de las diversas fuentes que se relacionan a continuación:

- Recopilación de la documentación existente sobre el alumnado afectado.
- Observación sistemática de los indicadores señalados: en espacios comunes del centro, en clase, o en actividades complementarias y extraescolares.
- Asimismo, la dirección del centro solicitará al departamento de orientación o al equipo de orientación educativa que, con la colaboración de la persona que ejerce la tutoría, complete la información. Esto se hará, según el caso, observando al alumnado afectado, contrastando opiniones con otros compañeros y compañeras, hablando con el alumnado afectado o entrevistando a las familias o responsables legales del alumnado. Si se estima conveniente, se completará la información con otras fuentes complementarias, tales como el personal de administración y servicios, o personal de los servicios sociales correspondientes.
- Una vez recogida toda la información, el director o directora del centro realizará un informe con los datos obtenidos, para lo que contrastará la información aportada por las diferentes fuentes.

En este proceso se deben considerar los siguientes aspectos:

- Garantizar la protección de los menores o las menores.
- Preservar su intimidad y la de sus familias o responsables legales.
- Actuar de manera inmediata.
- Generar un clima de confianza básica en los menores o las menores.
- Recoger todo tipo de pruebas e indicadores.
- No duplicar intervenciones y evitar dilaciones innecesarias.

Paso 7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias

- Una vez recogida y contrastada toda la información, se procederá por parte del director o directora del centro a la adopción

de correcciones a las conductas contrarias a la convivencia o de medidas disciplinarias al alumnado agresor implicado, en función de lo establecido en el plan de convivencia del centro, y, en cualquier caso, de acuerdo con lo establecido en el Capítulo III del Título V de los Decretos 327/2010 y 328/2010, ambos de 13 de julio. Estas correcciones o medidas disciplinarias se registrarán según lo establecido en el artículo 12.1 de la presente Orden.

Paso 8. Comunicación a la comisión de convivencia

El director o directora del centro trasladará el informe realizado tras la recogida de información así como, en su caso, las medidas disciplinarias aplicadas, a la comisión de convivencia del centro.

Paso 9. Comunicación a la inspección educativa

El equipo directivo remitirá el informe al Servicio Provincial de Inspección de Educación, sin perjuicio de la comunicación inmediata del caso, tal como se establece en el Paso 2 de este protocolo.

Paso 10. Medidas y actuaciones a definir

El equipo directivo, con el asesoramiento de la persona o personas responsables de la orientación educativa en el centro, definirá un conjunto de medidas y actuaciones para cada caso concreto de acoso escolar. Asimismo, si se considera necesario, podrá contar con el asesoramiento del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar y de la inspección educativa.

Estas medidas y actuaciones se referirán, tanto a las que sean de aplicación en el centro y en el aula, como a las que sean de aplicación al alumnado en conflicto, que garanticen el tratamiento individualizado tanto de la víctima como de la persona o personas agresoras, incluyendo actuaciones específicas de sensibilización para el resto del alumnado, así como para el alumnado observador. Todo ello, sin perjuicio de que se apliquen al alumnado acosador las medidas correctivas recogidas en el plan de convivencia.

Con carácter orientativo, se proponen las siguientes medidas y actuaciones para cada caso de acoso escolar:

- Actuaciones con la persona acosada: actuaciones de apoyo y protección expresa e indirecta, actividades de educación emocional y estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, autoestima y asertividad y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.
- Actuaciones con el alumnado agresor: aplicación de las correcciones correspondientes estipuladas en el plan de convivencia, actuaciones educativas en el aula de convivencia del centro, en su caso, o programas y estrategias específicos de modificación de conducta y ayuda personal, y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.
- Actuaciones con los compañeros y compañeras observadores pasivos: actuaciones de desarrollo de habilidades

sociales, de comunicación, emocionales y de empatía, campañas de sensibilización así como actividades de mediación y de ayuda entre iguales.

- Actuaciones con las familias: orientaciones sobre cómo ayudar a sus hijos o hijas, sean víctimas o agresores, actuaciones para una mejor coordinación y comunicación sobre el proceso socioeducativo de sus hijos o hijas, información sobre posibles apoyos externos y seguimiento de los mismos, así como establecimiento de compromisos de convivencia.
- Actuaciones con el profesorado y el personal de administración y servicios: orientaciones sobre cómo intervenir positivamente en la situación y cómo hacer el seguimiento, orientaciones sobre indicadores de detección, así como actividades de formación específica.

La dirección del centro se responsabilizará de que se lleven a cabo las medidas y actuaciones previstas, informando periódicamente a la comisión de convivencia, a las familias o responsables legales del alumnado y al inspector o inspectora de referencia del grado del cumplimiento de las mismas y de la situación escolar del alumnado implicado.

Paso 11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado

Se informará a las familias del alumnado implicado de las medidas y actuaciones de carácter individual, así como las medidas de carácter organizativo y preventivo propuestas para el grupo, nivel y centro educativo, observando en todo momento confidencialidad absoluta en el tratamiento del caso.

Paso 12. Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa

El inspector o inspectora de referencia realizará un seguimiento de las medidas y actuaciones definidas y aplicadas, así como de la situación escolar del alumnado implicado.

Anexo 2. Canales de denuncia: teléfonos de atención

Teléfono de asesoramiento sobre Convivencia Escolar

- Policía Nacional seguridadescolar@policia.es
- Teléfono de asesoramiento sobre convivencia escolar (Andalucía): 900 102 108
- Teléfono contra el acoso escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte): 900 018 018

Páginas de interés

- European Commission dentro de la estrategia Lifelong Learning Programme (KA1 Policy Cooperation and Innovation): No tengo miedo ("I Am not scared Project").
- Pantallas Amigas www.pantallasamigas.net
- Chaval.es www.chaval.es/chavales
- Programa anti*bullying* Kiva
- Programa de salud digital educalike

Anexo 3. Tablas de datos

Tabla 1. Estudio sobre incidencia del acoso en España

AÑO	AUTORÍA	MUESTRA	INCIDENCIA *BULLYING* % AGRESORES / VÍCTIMAS	
1999	Defensor del Pueblo – UNICEF	12-18 años	% ocurre en muchos casos	
			Víctimas: - Me ponen motes ofensivos 7,2% - Me insultan 4,7% - Hablan mal de mí 3,8%	Agresores: - Pongo motes ofensivos 5,1% - Insulto 4,7% - Ignoro 3,6%
2006	Defensor del Pueblo – UNICEF	12-18 años	% ocurre en muchos casos	
			Víctimas: - Me ponen motes ofensivos 5,2% - Hablan mal de mí 4,2% - Me insultan 3,9%	Agresores: - Hablo mal de alguien 3,7% - Ignoro 3,5% - Pongo motes ofensivos 3,4%
2007	Informe Cisneros X	7 - 17 años	Estimación global: 23,3%	
2010	HBSC	11 - 18 años	Víctimas: 13,3% han sido maltratados 1,7% afirma haber sido maltratado varias veces a la semana Agresores: 20,2% afirman haber participado al menos una vez en un episodio de maltrato	
2013	Díaz-Aguado Jalón et al.	12 - 18 años	Víctimas: 3,8% Agresores: 2,4%	
2013	UNICEF (Adamson, 2013)	11, 13 y 15 años	Víctima: 15% al menos una vez en los dos últimos meses.	

sigue

Tabla 1. Estudio sobre incidencia del acoso en España (continuación)

AÑO	AUTORÍA	MUESTRA	INCIDENCIA *BULLYING* % AGRESORES / VÍCTIMAS
2013	Cerezo y Méndez	11-18 años	Estimación global: un 19,5% han estado implicados en situaciones de acoso. Agresores: 8.8% Víctimas: 10.2% Víctimas-agresores: 0,5%
2015	Cerezo et. al.	9-18 años	Estimación global: 16.2% Agresores: 8.1% Víctimas: 6.8% Víctimas-agresores: 1,3%
2016	Save The Children (Calmaestra et. al.)	12-16 años	Víctimas: 9,3%. Un 8,1% ocasionalmente, un 1,2% frecuentemente. Agresores: 5,4%. Un 4,8% ocasionalmente y un 0,6% frecuentemente

Tabla 2. Estudios sobre incidencia del acoso en Andalucía

AÑO	AUTORÍA	MUESTRA	% AGRESORES / VÍCTIMAS
1997-98	**Proyecto ANDAVE**		**Víctimas**: 1º ciclo de ESO: 25 % y el 30 %, descendiendo a un 17% en el 2º Ciclo. **Agresores**: 1º y 2º ciclo de ESO: 24% - 30% haberlo hecho ocasionalmente y entre un 1% y 2% que reconoce hacerlo asiduamente
2006	HBSC- 2006	11 a 17 años	Víctimas: **12,2%** Agresores: 19,7%
2007	Informe Cisneros X	7 a 17 años	Prevalencia de acoso y violencia escolar: 27,7%
2010	HBSC- 2010	11 a 17 años	Víctimas: **12%** Agresores: 18,9%
2016	**Save The Children (Calmaestra et. al.)**	**12-16 años**	**Víctimas: 12,2%. Un 11% ocasionalmente, un 1,2% frecuentemente.** **Agresores: 6,2%. Un 5,7% ocasionalmente y un 0,5% frecuentemente**

Tabla 3. Investigaciones sobre incidencia del *cyberbulling* en España y Europa y Andalucía

AÑO	AUTORÍA	MUESTRA	INCIDENCIA CYBERBULLING
EUROPA			
2010	HBSC	**11-18 AÑOS**	**Víctimas** : 9%
2010	**EU Kids on line**	**11-16 años**	**Víctimas: 7%**
2014	**EU Kids on line**	**11-16 años**	**Víctimas: 12%**
ESPAÑA			
1997-98	**Proyecto ANDAVE**		**Víctimas**: 1º ciclo de ESO: 25 % y el 30 %, descendiendo a un 17% en el 2º Ciclo. **Agresores**: 1º y 2º ciclo de ESO: 24% - 30% haberlo hecho ocasionalmente y entre un 1% y 2% que reconoce hacerlo asiduamente
2000	Defensor de Pueblo y UNICEF		**Víctimas**: 5,5% Agresores: 5,4%
2009	Observatorio de la Seguridad de la Información	menores de 6 a 16 años	**Víctimas**: 5,9% Agresores: 2,9%
2013	Instituto Nacional de Seguridad	14-17 años	**Víctimas**: 13%
2014	Ministerio del Interior	Encuesta realizada a 1.506 escolares de 10 a 16 años	**Víctimas:** 12,9%
ANDALUCÍA			
2008	Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán	**830 Educación Secundaria Obligatoria**	26,6%: implicados de una u otra forma en este tipo de acoso
2011	**Calmaestra**	1.671 estudiantes entre 12 y 20 años	**Incidencia 15,1%**

Serie Infancia, Adolescencia y Juventud Nº1

Escuela Andaluza de Salud Pública
CONSEJERÍA DE SALUD