ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Concepción
Castillejo Manzanares

Tesis doctoral

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN, PREVENCIÓN Y FORMACIÓN EN BULLYING Y CIBERBULLYING PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Santiago de Compostela, 2025

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN, PREVENCIÓN Y FORMACIÓN EN BULLYING Y CIBERBULLYING PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autora

Concepción Castillejo Manzanares

Directora: Carmen Fernández Morante

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2025

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN, PREVENCIÓN Y FORMACIÓN EN BULLYING Y CIBERBULLYING PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

RESUMEN

El origen de esta tesis doctoral se encuentra en la experiencia docente, particularmente en la etapa de Educación Primaria, la cual suscita una inquietud respecto a la problemática del acoso escolar, que deriva en el interés por profundizar en este problema dentro del ámbito de la etapa de Educación Secundaria. A partir de ahí, nos planteamos realizar un estudio con el propósito de alcanzar dos objetivos, por un lado, analizar el nivel de conocimiento que tiene el alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria acerca de las dinámicas y consecuencias del acoso escolar en los centros educativos y qué estrategias se pueden utilizar para afrontarlo y prevenirlo. Por otro, nos proponemos diseñar, aplicar y evaluar un programa educativo para intervenir en la prevención de acoso y ciberacoso escolar. Se diseña así, el programa PSF-B*C* basado en la revisión sistemática y en la experiencia docente y como mediadora educativa, elaborando y sistematizando, una primera versión de una propuesta formativa, estructurada, amplia y flexible, que ofrece múltiples materiales y actividades de aprendizaje, así como pruebas de evaluación para seguimiento del proceso de aprendizaje.

Para valorar el impacto del programa hemos llevado a cabo una investigación evaluativa, mediante la experimentación del programa PSF-B*C* en tres centros educativos de la Comunidad de Madrid, donde hemos desempeñado un doble rol, al formar parte de la investigación, además de ser la persona encargada de implementar el programa formativo. Hemos creado dos tipos de instrumentos, los de investigación para la recogida de datos, y los de implementación del programa. La investigación se estructura en cuatro etapas, en la primera se fundamenta el problema y se definen los objetivos de investigación, así como se elabora el programa de formación. En la segunda, se diseñan y validan todos los instrumentos que se han utilizado para la recogida sistemática de datos en la investigación (cuestionario de diagnóstico CIDA, prueba CECAE para conocer el nivel de conocimiento que tiene el alumnado sobre acoso escolar, y la entrevista grupal que se realiza al profesorado), así como la recolección de datos para la realización de la evaluación diagnóstica y la evaluación inicial. Una tercera etapa, en la que se lleva a cabo el pilotaje del programa en los centros educativos, y la recogida de datos sistemáticos de investigación. Y, por último, se analizan los resultados obtenidos y se formulan propuestas de mejora.

Entre las conclusiones destacamos la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso en los centros, con niveles importantes que evidencian la necesidad de abordar de forma eficaz la problemática, así como que tanto el alumnado observador como el profesorado, quieren hacer algo para solucionar el problema de acoso y ciberacoso escolar, pero reconocen carecer de la capacitación necesaria para poder realizar intervenciones eficaces y, finalmente la idoneidad del programa PSF-B*C* que tras su aplicación evidencia mejoras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

significativas en el nivel de conocimiento del alumnado. Es necesario actuar para sensibilizar a la comunidad educativa como primer paso, especialmente al alumnado, haciéndoles conscientes de su poder para erradicar este problema. Es clave ayudarles a superar el miedo a convertirse en la próxima víctima si actúan en favor de la persona acosada y, lanzar un mensaje claro a ésta de apoyo y a la persona agresora para que reflexione sobre la necesidad de pedir ayuda.

Palabras claves: acoso escolar, ciberacoso escolar, bullying, ciberbullying, programa de formación, recursos didácticos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DESIGN AND EVALUATION OF A PROGRAM FOR AWARENESS, PREVENTION AND TRAINING PROGRAM ON BULLYING AND CYBERBULLYING FOR STUDENTS OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The origin of this doctoral thesis is found in the teaching experience, particularly in the Primary Education stage, which raises a concern about the problem of bullying, which leads to the interest in deepening this problem within the scope of the Secondary Education stage. On the one hand, to analyze the level of knowledge that students of the Compulsory Secondary Education stage have about the dynamics and consequences of bullying in schools and what strategies can be used to confront and prevent it. On the other hand, we propose to design, implement and evaluate an educational program to intervene in the prevention of bullying and cyberbullying. Thus, the PSF-B*C* program is designed based on the systematic review and experience as a teacher and educational mediator, developing and systematizing a first version of a training proposal, structured, comprehensive and flexible, which offers multiple materials and learning activities, as well as evaluation tests to monitor the learning process.

To assess the impact of the program we have carried out an evaluative research, by experimenting the PSF-B*C* program in three schools in the Community of Madrid, where we have played a dual role, being part of the research, as well as being the person in charge of implementing the training program. We have created two types of instruments, research instruments for data collection, and program implementation instruments. The research is structured in four stages, in the first one the problem is founded and the research objectives are defined, as well as the training program is elaborated. In the second stage, all the instruments used for the systematic collection of data in the research were designed and validated (CIDA diagnostic questionnaire, CECAE test to determine the students' level of knowledge about bullying, and the group interview with teachers), as well as the data collection for the diagnostic evaluation and the initial evaluation. A third stage, in which the piloting of the program is carried out in schools, and the collection of systematic research data. Finally, the results obtained are analyzed and proposals for improvement are formulated.

Among the conclusions we highlight the existence of bullying and cyberbullying dynamics in the centers, with significant levels that show the need to effectively address the problem, that both the student observers and teachers want to do something to solve the problem of bullying and cyberbullying, but recognize that they lack the necessary training to be able to carry out effective interventions and, finally, the suitability of the PSF-B*C* program that after its application shows significant improvements in the level of knowledge of the students. It is necessary to act to raise awareness in the educational community as a first step, especially among students, making them aware of their power to eradicate this problem. It is key to help them overcome the fear of becoming the next

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

victim if they act in favor of the bullied person and to send a clear message of support to the bullied person and to the aggressor so that he/she reflects on the need to ask for help.

Keys words: school bullying, school cyberbullying, bullying, cyberbullying, training program, didactic resources.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DESEÑO E AVALIACIÓN DUN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN, PREVENCIÓN E FORMACIÓN EN BULLYING E CIBERBULLYING PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

RESUMEN

A orixe desta tese doutoral atópase na experiencia docente, particularmente na etapa de Educación Primaria, a cal suscita unha inquietude respecto a a problemática do acoso escolar, que deriva no interese por profundar neste problema dentro do ámbito da etapa de Educación Secundaria. A partir de aí, expómonos realizar un estudo co propósito de alcanzar dous obxectivos, por unha banda, analizar o nivel de coñecemento que ten o alumnado da etapa de Educación Secundaria Obrigatoria acerca das dinámicas e consecuencias do acoso escolar nos centros educativos e que estratexias pódense utilizar para afrontalo e previlo. Por outro, propoñémonos deseñar, aplicar e avaliar un programa educativo para intervir na prevención de acoso e ciberacoso escolar. Deséñase así, o programa PSF-B*C* baseado na revisión sistemática e na experiencia docente e como mediadora educativa, elaborando e sistematizando, unha primeira versión dunha proposta formativa, estruturada, ampla e flexible, que ofrece múltiples materiais e actividades de aprendizaxe, así como probas de avaliación para seguimento do proceso de aprendizaxe.

Para valorar o impacto do programa levamos a cabo unha investigación evaluativa, mediante a experimentación do programa PSF-B*C* en tres centros educativos da Comunidad de Madrid, onde desempeñamos un dobre rol, ao formar parte da investigación, ademais de ser a persoa encargada de implementar o programa formativo. Creamos dous tipos de instrumentos, os de investigación para a recollida de datos, e os de implementación do programa. A investigación estrutúrase en catro etapas, na primeira fundaméntase o problema e defínense os obxectivos de investigación, así como elabórase o programa de formación. Na segunda, deséñanse e validan todos os instrumentos que se utilizaron para a recollida sistemática de datos na investigación (cuestionario de diagnóstico CIDA, proba CECAE para coñecer o nivel de coñecemento que ten o alumnado sobre acoso escolar, e a entrevista grupal que se realiza ao profesorado), así como a recolección de datos para a realización da avaliación diagnóstica e a avaliación inicial. Unha terceira etapa, na que leva a cabo a pilotaxe do programa nos centros educativos, e a recollida de datos sistemáticos de investigación. E, por último, analízanse os resultados obtidos e formúlanse propostas de mellora.

Entre as conclusións destacamos a existencia de dinámicas de acoso e ciberacoso nos centros, con niveis importantes que evidencian a necesidade de abordar de forma eficaz a problemática, que tanto o alumnado observador como o profesorado, queren facer algo para solucionar o problema de acoso e ciberacoso escolar, pero recoñecen carecer da capacitación necesaria para poder realizar intervencións eficaces e, finalmente a idoneidade do programa PSF-B*C* que tras a súa aplicación evidencia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

melloras significativas no nivel de coñecemento do alumnado. É necesario actuar para sensibilizar á comunidade educativa como primeiro paso, especialmente ao alumnado, facéndolles conscientes do seu poder para erradicar este problema. É clave axudarlles a superar o medo para converterse na próxima vítima se actúan en favor da persoa acosada e, lanzar unha mensaxe clara a esta de apoio e á persoa agresora para que reflexione sobre a necesidade de pedir axuda.

Palabras craves: acoso escolar, ciberacoso escolar, bullying, ciberbullying, programa de formación, recursos didácticos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que gracias a ella soy y estoy en el lugar que siempre he querido. A mis hijos, Rodrigo y Abril, ellos son el motor de mi existencia, y su comprensión y acompañamiento ha sido indispensable para poder continuar con este proyecto, pues ellos son los que han vivido conmigo la dedicación a esta investigación. A mis padres, por su cariño y amor profundo que siempre me han trasmitido. Ellos me han forjado como persona, con valores y principios que me han permitido seguir creciendo y mejorando a lo largo de la vida. A mi hermana, mi querida hermama Raquel, uno de mis pilares fundamentales, sin ella no habría llegado a cumplir varios de mis objetivos. Me ha animado, apoyado, guiado y acompañado en todo mi camino, aportándome consejos y enseñanzas valiosas en mi vida. En este propósito, una vez más, no solo me ha acompañado sino me ha ofrecido su saber y experiencia. Le agradezco su paciencia y dedicación leyendo y releyendo los bloques que le pedía de este trabajo.

A mi directora de tesis, Carmen Fernández Morante, por confiar en mí, guiarme y apoyarme a lo largo de este proyecto. Agradezco sus aportaciones, críticas constructivas y correcciones, sin ellas no habría alcanzado este resultado. Durante este largo periodo siempre ha allanado el terreno, haciendo fácil lo complicado y resolviendo los obstáculos de una manera tal, que parecían sencillos.

A mi tutora de tesis, Beatriz Cebreiro López, por su colaboración, guía y apoyo a lo largo de esta investigación. Agradezco cómo su saber y amplia experiencia ha impregnado este trabajo. Gracias por sus siempre preciadas aportaciones.

A mis amigas, Ángeles Antón, Plamena Dimitrova y mi querida Concha Manzanares, contar con una buena red de apoyo me ha permitido sobrellevar los momentos más duros de este proyecto, y compartir sus éxitos. Pero, no solo me han mantenido en los momentos de decaimiento y cansancio, sino que también han puesto su granito de arena, gracias, Ángeles.

A Carmen Fernández por esas conversaciones que tanto me han ayudado cuando el camino que tocaba no era sencillo. Gracias, porque siempre he podido contar contigo.

A Gema Fernández y Amalia Belmonte, “Las del B” que tan necesarias han sido y son en mi vida. La comprensión, el apoyo y las risas han presidido siempre nuestra mesa.

A Ana Martínez por ofrecerme tantos momentos de reflexión y diversión a partes casi iguales.

A Raúl Rama por su inestimable ayuda en este proyecto y su apoyo constante.

A los centros que han permitido poner a prueba, aquello que con tanto cariño se ha elaborado, y a su alumnado por ser parte de todo esto.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 4
CAPÍTULO 1 7
1.1 El ACOSO ESCOLAR EN CIFRAS. ESTADO DE LA CUESTIÓN 7
1.2 ESTRUCTURAS DE APOYO Y SEGUIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DEL ACOSO ESCOLAR 20
1.2.1 Observatorio Estatal y Observatorios Autonómicos de Convivencia 21
1.2.2 Planes y acuerdos de Convivencia Escolar 44
1.2.3 Protocolos de actuación de las diferentes Comunidades Autónomas 54
1.3 APROXIMACIÓN AL MARCO NORMATIVO DEL ACOSO ESCOLAR 89
1.3.1 El cuidado y la protección de la infancia 90
1.3.2 La educación y la convivencia: principios fundamentales del sistema educativo 102
1.3.3 La problemática del acoso escolar vista desde el ámbito jurídico 107
CAPÍTULO 2 129
2.1. ACOSO ESCOLAR: CONCEPTO Y REVISIÓN DE LA PROBLEMÁTICA 129
2.1.1 Concepto. Características 129
2.1.2 Tipos de acoso escolar 133
2.1.3 Consecuencias del acoso escolar 157
2.1.4 Factores de riesgo y factores de protección 171
2.2 EVALUACIÓN, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE EL ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR 179
2.2.1 Evaluación 179
2.2.2 Prevención 186
2.2.3 Intervención 210
CAPÍTULO 3 222
3.1 JUSTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO 222
3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 226
3.2.1 Objetivos Generales 226
3.2.2 Objetivos Específicos 226
3.3 METOLODOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 227

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4 PROGRAMA DE PREVENCIÓN, SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (PSF-BC) 230
3.4.1 Bases del programa PSF-BC 231
3.4.2 Objetivos del programa PSF-BC 232
3.4.3 Contenido del programa PSF-BC 234
3.4.4 Las actividades de aprendizaje 239
3.4.5 Los instrumentos de evaluación del programa PSF-BC 246
3.5 FASES Y ESTRATEGIAS 247
3.5.1. Etapa 1 Fundamentación del problema y definición de los objetivos de investigación 248
3.5.2. Etapa 2 Diseño de los instrumentos de investigación y Evaluación Diagnóstica o inicial 249
3.5.3. Etapa 3 Pilotaje del programa PSF-BC en centros 252
3.5.4. Etapa 4 Análisis de resultados y propuestas de mejora 253
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO 256
3.7 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS 260
3.7.1 Prueba para la evaluación del conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (CECAE). 261
3.7.2. Cuestionario para identificar dinámicas de acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying) en centros educativos (CIDA). 264
3.7.3. Entrevista semiestructurada para el profesorado 269
3.8 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS DE INVESTIGACIÓN 271
3.9 PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS 273
3.9.1 Resultados derivados de la evaluación diagnóstica realizada sobre la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar en los centros 273
3.9.2 Resultados derivados de la evaluación de las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir en acoso y ciberacoso escolar antes de la aplicación del programa PSF-BC 323
3.9.2.1 Descripción del alumnado participante en la Evaluación inicial CECAE 324
3.9.2.2 Descripción de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la Evaluación inicial CECAE 325
3.9.2.3 Descripción de los niveles y perfiles de conocimiento del alumnado en la Evaluación inicial CECAE 329
3.9.3 Resultados derivados de la evaluación de las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir en acoso y ciberacoso escolar tras la aplicación del programa PSF-BC 346

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.9.4. Resultados en términos de diferencias en las actitudes y habilidades del alumnado para la prevención y el afrontamiento del acoso y ciberacoso escolar tras la aplicación del programa PSF-BC 368
3.9.5. Resultados derivados de la valoración del profesorado sobre el programa PSF-BC y su impacto en el alumnado 375
CAPÍTULO 4 382
4.1 CONCLUSIONES 382
4.2 PROPUESTAS DE MEJORA 407
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 410
TABLAS 468
GRÁFICOS 471
FIGURAS 473
ILUSTRACIONES 473
ANEXOS 474

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar tardó tiempo en ser identificado como una situación problemática que iba más allá de una manera en la que los niños y las niñas se relacionaban, sin más maldad que intentar disfrutar con juegos inocentes. Así, no es hasta la década de los setenta cuando se comienza a investigar. Con el paso del tiempo, y en concordancia con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), desde las administraciones públicas se ha impulsado su uso en las aulas (Pérez, 2011). Llegando a ser tan grande la implementación de éstas en la vida social, que las redes sociales se han convertido en uno de los principales medios para establecer relaciones interpersonales (Peris et al., 2020). El uso de los dispositivos tecnológicos se extiende entre la sociedad, y en especial entre los más jóvenes, llegando a utilizar dispositivos móviles la casi totalidad de las y los adolescentes de 15 años, y el 45,7% de las y los menores con 11 años (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023). Se normaliza entonces el uso de unos dispositivos tecnológicos y se tiene acceso a internet (el 91,7% de los y las menores con 10 años son usuarios de internet según INE (2023)), pero apenas se forma e informa sobre su uso correcto y cómo protegerse en este espacio virtual. En un reciente estudio realizado a menores de entre 14 y 17 años, solo el 37,6% afirma que en su familia les explican los riesgos que entraña el uso de internet y las redes sociales, al 15,4% les preguntan qué actividad tienen en internet o al 9% les supervisan sus perfiles en las redes sociales (Save the Children, 2024). Pero el profesorado también necesita adquirir mayor capacitación para poder enseñar a su alumnado cómo se puede realizar un uso seguro tanto de los dispositivos como del espacio virtual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Se da entonces una falta de competencia en las familias, y una incipiente formación en el profesorado, por lo que, en más ocasiones de las deseadas, el alumnado hace un mal uso. Aparece entonces una nueva manera de acosar, utilizando para ello las nuevas tecnologías, fenómeno que se conoce como ciberacoso escolar o ciberbullying.

En la actualidad son varios los estudios que ponen de manifiesto que existe alumnado perteneciente a la etapa de primaria y secundaria que es víctima de acoso y ciberacoso escolar por parte de sus compañeros (Díaz-Aguado et al., 2023; Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023; Fundación ANAR, 2023; Sastre, 2016; Save the Children, 2018; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023d; Defensor del Pueblo, 2023b; Del Barrio, et al., 2007; Estévez et al., 2023; Organización Mundial de la Salud, 2020), situación que lejos de erradicarse, es una conducta que continúa aumentando en los últimos años (Avilés et al., 2011; García Ampudia et al., 2011). Los resultados obtenidos indican que en 2023 la Fundación ANAR (2023) según el *Informe Anual Teléfono/Chat 2023,* atendió 35.573 peticiones contra el acoso escolar. Así como el 11,8 % del alumnado entre 11 y 14 años considera que algún compañero o compañera de su clase está siendo víctima de acoso escolar (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023), y el alumnado de 10 a 16 años alcanza una tasa global de víctimas del 6,2% (Díaz-Aguado et al., 2023).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Este problema incide en toda la comunidad educativa y de manera especialmente dañina, en las y los menores que lo sufren y lo observan (Hymel y Swearer, 2015). Por ello, la preocupación que existe entre las y los miembros de los centros educativos y en las familias, sobre una problemática que lleva existiendo desde hace demasiado tiempo, ha generado un número considerable de investigaciones sobre sus posibles causas, así como de estrategias de afrontamiento y prevención (del Moral et al., 2013), de hecho, es considerado un problema de salud pública que atenta contra los derechos humanos (UNESCO, 2018), pues no se trata únicamente de las experiencias traumáticas que viven las víctimas, sino de lo que les ocurre después de sufrirlas. Las consecuencias que provocan son múltiples y afectan a diferentes ámbitos, así Gairín et al. (2013) afirman que las y los niños que sufren acoso escolar (bullying) por parte de sus compañeros y compañeras, ven afectada su vida cotidiana, ya que no son capaces de desarrollarse plenamente en el ámbito personal, social o académico, lo que incide en su vida en forma de miedo o ansiedad, aislamiento social, disminución del rendimiento académico, etc. Los factores que se combinan en la problemática del acoso entre iguales o bullying son varios, así como las consecuencias que se dan en las víctimas, en las y los agresores y testigos (Garaigordobil et al., 2015).

Mantener un buen clima de convivencia en el centro educativo es un factor de protección para el alumnado (Leadbeater et al., 2015), y para lograrlo y mantenerlo, es necesario implementar programas de prevención, sensibilización e intervención contra el acoso escolar, cuya eficiencia es avalada por varios estudios que afirman que las intervenciones contra el acoso escolar son efectivas (Williford et al., 2013; Yeager et al., 2015). Estos programas deben incluir acciones globales, que permitan abordar el problema del acoso escolar, a través de distintas estrategias que son dirigidas hacia todas las partes involucradas. Para ello es esencial instruir y sensibilizar al alumnado que presencia y conoce de estas conductas para que sepan cómo actuar, formar a las víctimas y a las que están en riesgo de serlo, a aprender a evitar estas situaciones, y a actuar cuando éstas inevitablemente se den. Se les debe proporcionar el suficiente apoyo para que no se sientan solas y cuenten lo que les ocurre con el fin de poder salir de la dinámica del acoso y las conductas agresivas. Para solucionar este problema no se puede dejar de contar con las familias, las cuales han de participar en la prevención del acoso escolar, promoviendo la utilización de un modelo democrático educativo y familiar en el que se incrementen los cuidados y exigencia en el cumplimiento de las normas, así como conocer y medir la conducta de sus hijos e hijas (Avilés, 2003). Pero para que todo pueda funcionar, se debe formar al profesorado con el objetivo de capacitarlo en identificar, prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar (Salmivalli et al., 2010).

Ante esta necesidad, se inicia este proyecto en el que nos proponemos elaborar un programa, ***Programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de educación secundaria obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar*** (PSF-B*C*)[1], destinado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Con él se pretende sensibilizar y prevenir el acoso y ciberacoso escolar, así como en el caso de producirse alguna situación de esta índole, establecer estrategias de intervención que permitan pararlo. El programa PSF-B*C* consta de un Manual completo y una Guía de aplicación para el profesorado que lo quiere poner en práctica. El **Manual** consta de los *contenidos*, recomendaciones y recursos que permite al profesorado iniciar el programa; un *"Cajón de actividades formativas*" con 88 actividades para que en función del

[1] En adelante nos referiremos al *Programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de educación secundaria obligatoria para prevenir y afrontar el acoso escolar con su acrónimo: PSF-BC.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

resultado obtenido en el cuestionario CIDA para la evaluación diagnóstica del grupo, pueda seleccionar aquellas que mejor se adapten a las necesidades de dicho grupo; *materiales y recursos digitales* que van a complementar las actividades y finalmente, las *herramientas de evaluación*: Cuestionario CIDA, a través del cual realizamos la evaluación diagnóstica del grupo sobre el que queremos intervenir, las pruebas de evaluación finales y de progreso, que son realizadas a lo largo del desarrollo del programa y que nos permiten llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje y, finalmente la prueba CECAE, que nos permite conocer el impacto real del programa en el alumnado una ver hemos implementado el programa PSF-B*C*.

Y la **Guía de aplicación** para el profesorado, la cual además de proporcionarles las orientaciones necesarias para poder poner en práctica el programa PSF-B*C*, les va a ofrecer la información básica que les posibilite identificar situaciones de acoso escolar, conocer cuáles son sus consecuencias y a partir de ahí, saber cómo intervenir.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1
LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1.1 EL ACOSO ESCOLAR EN CIFRAS. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si bien es cierto que en la actualidad la población está más sensibilizada con el problema del acoso escolar (Carretero y Nolasco, 2021), todavía nos queda mucho trabajo por delante para poder erradicarlo. Para conseguirlo es necesario que tanto autoridades educativas, docentes, familias, alumnado y toda la sociedad en su conjunto trabajen de manera unida con acciones reactivas y preventivas (Sindicato de Técnicos de Enfermería, 2022).

El acoso escolar durante mucho tiempo se ha trivializado, y considerado que era un "juego" más propio de los niños y las niñas que formaba parte del aprendizaje experiencial de éstos, por ello no fue considerado un problema de salud hasta la década de los 70 (Olweus y Limber, 2010). Las primeras investigaciones llevadas a cabo tuvieron lugar en Noruega de la mano de Olweus (1978), siendo no solo el precursor del estudio científico del acoso escolar, sino que estableció muchos de los conceptos y métodos que se siguen utilizando actualmente. Los primeros resultados obtenidos (Olweus, 1993) indican que el 15 % de los estudiantes de entre 8 y 16 años en Noruega se veían involucrados en situaciones de acoso escolar (lo que implicaba 1 de cada 7 estudiantes). Así el 9 % eran víctimas, entre el 6 y 7 % agresores o agresoras, y 1,5 % simultaneaban los roles de víctima y agresor/a (agresor/a victimizada). Un 5 % se veían involucrados en situaciones más serias de acoso en cualquiera de sus roles (agresor/a, víctima o agresor/a victimizada). El siguiente estudio que se llevó a cabo empleando el mismo cuestionario informó que el porcentaje de estudiantes que eran víctimas de acoso se había incrementado un 50 %, y el porcentaje de estudiantes que se veían involucrados en formas más serias de acoso se incrementó un 65 % (Solberg y Olweus, 2003). A partir de aquí las investigaciones sobre el acoso escolar comenzaron a darse en distintos países, aunque no es sencillo realizar comparaciones ya que los criterios y cuestionarios utilizados son diferentes (Crothers y Levinson, 2004).

En base a estudios recientes, Reino Unido presenta la mayor prevalencia de acoso escolar entre sus estudiantes de entre 11 y 14 años, ya que el 53% de ellos y el 58% de ellas fueron víctimas de acoso (Flouri y Papachristou, 2019), seguido de Nepal, según el estudio realizado por Neupane et al. (2020) a alumnado de las mismas edades, el 51% informa haber sufrido acoso escolar. Por su parte Menin et al. (2021) tras realizar un estudio en Italia con estudiantes de entre 11 y 16 años, afirma que el 51,5% del alumnado fue víctima de acoso, así como el 37% reconoció que había acosado a algún compañero o compañera al menos en una ocasión. En el estudio realizado en Irlanda, Callaghan et al. (2019) encuentra que el 45,8% de los estudiantes de entre 12 y 18 años habían estado envueltos en algún tipo de conducta de acoso escolar, el 25,1 % había sufrido acoso escolar y el 13,3 % reconocía que había acosado a compañeros o compañeras. En Arabia Saudita el acoso entre estudiantes adolescentes llega al 64,7 % (Alsaleem et al., 2021). En Colombia Zapata-López et al. (2023) realiza un estudio transversal con 78.772 adolescentes de entre 13 y 17

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

años informando que el 15,31 % ha sido víctima de acoso escolar. En el caso de Vietnam, Ngo et al. (2021) realizan un estudio a alumnado de entre 11 y 14 años en el que determinan que el 8,4 % sufrieron agresiones físicas y el 31,2 % agresiones sociales. En Portugal (de Sousa et al., 2021) aunque la prevalencia disminuye, el porcentaje es alto, ya que el 16% de los estudiantes de entre 12 y 19 años afirma que ha sufrido acoso escolar.

En cuanto a España, los primeros estudios llevados a cabo sobre acoso escolar tuvieron lugar a finales de los años 80 con el objetivo de conocer su prevalencia, realizándose a nivel nacional y en distintas comunidades autónomas. Vieira et al., (1989) realizan un estudio con alumnado entre 8 y 12 años, de los cuales el 17% afirma que ha sido víctima de acoso escolar. El estudio del Defensor del Pueblo (1999) realizado sobre estudiantes de entre 12 y 18 años informó que al 7,2 % del alumnado que participó en el estudio les ponían motes ofensivos, al 4,7 % le insultaban y sobre el 3,8 % hablaban mal; así como el 5,1 % reconoció que ponía motes, el 4,7 % aceptó que insultaba a sus iguales y el 3,6 % que ignoraba a sus compañeros y compañeras. El informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007) realizado sobre estudiantes de 7 a 17 años informa que al 13,90 % le llaman por motes, al 10,40 % no le hablan y al 8,90 % le insultan. A lo largo de 2006, 2010 y 2014 se realizó un estudio longitudinal (Sánchez-Queija et al., 2017) en el que se informó de una tasa global de acoso del 4,3%, dato que contrastó con la información aportada por el informe de Save the Children España (2019) en el que el 33% de los menores encuestados afirmaba haber sido acosados y el 25% reconocía haber acosado a sus compañeros o compañeras en algún momento.

Recientemente Esteller-Cano et al. (2021) realiza un estudio con personas mayores de 18 años (entre 18 y 79 años) de los cuales el 44 % reconoce que ha sufrido alguna forma de victimización durante el primer ciclo de su educación secundaria, y el 4,8 % afirmó haber sido víctima de acoso en la universidad. Patiño-Masó et al. (2021) informan que el 36,2 % del alumnado de entre 11 y15 años que participó en el estudio, reconoció haber sido víctima de acoso, y en igual proporción afirmaron haber acosado a otros iguales. Una prevalencia más alta es alertada por Larrain y Garaigordobil (2020) tras realizar un estudio con alumnado de entre 13 y 17 años, obteniendo que el 41,6 % ha sido víctima de acoso, y el 28,5 % reconoce que ha acosado a sus iguales.

Múzquiz et al. (2021) en el estudio llevado a cabo con alumnado de entre 12 y 17 años obtiene un porcentaje de prevalencia del 27,4 % de estudiantes que indican que han sufrido acoso, y el 27,3 % reconocen que lo han ejercido. Por su parte, Simón Saiz et al. (2019) informa que la prevalencia de víctimas de acoso de alumnado de entre 15 y 18 años es del 29,5 %. Feijóo, O'Higgins-Norman, et al. (2021) afirman que el 16,4 % de los estudiantes de entre 12 y 17 años sobre los que realizó un estudio, reconocen que han sido víctima de acoso, el 5,9% afirma que ha acosado, y el 12,1 % se sitúan entre ambos roles de víctima y acosador. Díaz-Aguado et al. (2013) tras llevar a cabo un estudio con alumnado de entre 12 y 18 años realizan una estimación global de la prevalencia del acoso del 3,8 % de alumnado que ha sufrido acoso, así como el 2,4 % reconoce que ha acosado a compañeros o compañeras. En el estudio realizado por Zafra et al. (2021) el 9,03 % de los encuestados reconoce que ha sufrido acoso escolar, y el 6,4 % indica que ha acosado.

El uso de las tecnologías para comunicarse o por ocio de las y los menores en España sigue incrementándose desde 2015 (Smahel et al., 2020), y a partir de la pandemia la adolescencia hace un uso todavía mayor de las nuevas tecnologías (Nagata J.M. et al., 2022), situación que se refleja en el acoso y ciberacoso. En cuanto a estudios realizados sobre la prevalencia del ciberacoso escolar, el realizado por Chan y Wong (2020) en Hong Kong con alumnado de una media de edad de 13 años, el 17,5 % afirmó haber ciberacosado a compañeros y compañeras, el 8 % haber sido víctima de ciberacoso, así como el 14,9 % mantienen un doble rol de cibervíctima y ciberacosador. En el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudio llevado a cabo por Del Rey et al. (2015) en el cual analiza la situación existente sobre este tema en seis países de Europa (España, Alemania, Italia, Polonia, Reino Unido y Grecia) identificó a Grecia (24,14 %) como el país que presenta la mayor prevalencia en ciberacoso y Reino Unido (9,36 %) el que menor tasa arrojaba. Athanasiou et al. (2018) también investiga el nivel de ciberacoso en algunos países de Europa (Alemania, Grecia, Islandia, Países Bajos, Polonia Rumanía y España), determinando en este caso que el país con mayor tasa de ciberacoso es Rumanía (37,3%) y el que la posee más baja es España (13,3 %). En Italia, Menin et al. (2021) afirman que el 20,80 % del alumnado de edades entre 11 y 16 años sobre el que realizan una investigación ha sido víctima de ciberacoso, y el 7,8 % reconoce que ha ciberacosado a compañeros o compañeras. Lee y Shin (2017) tras el estudio llevado a cabo en Korea del Sur con alumnado de entre 12 y 17 años, informa que el 14,6 % se identifica como cibervíctima, el 6,3% como ciberacosadores y el 13,1 % transita en un doble rol de ciberacosador y cibervíctima. Perret et al. (2020) en Canadá realizaron un estudio a alumnado de entre 12 y 17 años en el cual se informa que el 10,4% ha sido cibervictimizado en alguna ocasión, así como menos del 1 % lo fue frecuentemente. En el estudio realizado por Hinduja y Patchin (2020) en Estados Unidos se informa de una prevalencia del 36,5 % de cibervíctimas, un 11,5 % de ciberagresores y un 6,1 % de doble rol, es decir, cibervíctima y ciberagresor. Recientemente Patchin e Hinduja (2024) en un estudio realizado con alumnado de entre 13 y 17 años también en Estados Unidos, obtiene una prevalencia mayor en el que informa que el 55 % ha sido víctima de ciberacoso en algún momento, y el 44 % ha sido ciberacosador.

Según el Estudio Oficial de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras para América, Europa, Asia, Oceanía y África, realizado entre enero 2022 y abril de 2023, 6 de cada 10 niños y niñas sufren todos los días algún tipo de acoso o ciberacoso. Otros estudios sobre la prevalencia indican que en China el acoso entre niños y niñas y adolescentes desde 4º de Educación Primaria hasta 12º grado de secundaria, alcanza el 17,3 % en menores que reconocen haber participado en acoso tradicional contra sus compañeros y compañeras y el 7,8 % que ejercieron ciberacoso (Xue et al., 2022, en Indonesia la prevalencia de acoso alcanza el 41% entre adolescentes de 15 años (OECD, 2018).

En España Patiño-Masó et al. (2021) realizan un estudio con alumnado de entre 11 y 15 años informando que el 36,2 % de los estudiantes que participaron sufrieron o ejercieron ciberacoso. Feijóo, Foody et al. (2021) afirman que en el estudio realizado con estudiantes de entre 12 y 17 años, el 5,2 % afirma que ha sido víctima de ciberacoso, el 4,5 % reconoce que ha ejercido ciberacoso y el 4,3 % transita entre los roles de cibervíctima y ciberacosador/a. Así como Núñez et al. (2021) en el estudio realizado a alumnado de entre 12 y 18 años afirma que el 13,5 % se identifica como cibervíctimas y el 4,3 % transita entre víctima de acoso presencial y víctima de ciberacoso.

La educación no solo se ha de considerar como una pieza clave en la lucha contra el maltrato entre iguales (Mula-Falcón y Cruz González, 2023), sino también como la vía que nos permitirá lograr que la convivencia de las sociedades se desarrolle de manera pacífica, aunque la realidad nos muestra que los niños y niñas y adolescentes que habitan los centros educativos no se sienten seguros en ellos (López, 2021). En este sentido, los datos sobre violencia y acoso escolar a nivel mundial proporcionados por distintas organizaciones exponen un panorama desalentador, aun teniendo en cuenta que éstos son heterogéneos en función de cómo se llevaron a cabo los estudios. Así, según datos de Save the Children (2016) el 6,9 % de los estudiantes en la Etapa de Secundaria Obligatoria declara que ha sufrido ciberacoso, y el 3,3 % que ha participado como ciberagresor o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ciberagresora (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2019). "*La mitad de los estudiantes de entre 13 y 15 años de todo el mundo –alrededor de 150 millones— declaran haber experimentado violencia entre pares en las escuelas y en sus inmediaciones*" (UNICEF, 2018, p.3). Más recientemente Todorov (2023), asegura que el 73% de los y las estudiantes afirman que en algún momento de su vida han sido acosados. Teniendo en cuenta la época digital en la que nos encontramos, el acoso presencial o tradicional no es el único que se da en las aulas, así el ciberacoso se encuentra plenamente extendido, victimizando en todo el mundo al 10% de las y los menores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f.). El Health Behavior in School-age Children (HBSC) estudio transnacional colaborativo de la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha proporcionado información de niños y niñas de 11, 13 y 15 años, que recopiló datos de casi 220.000 menores en 42 países de Europa y América del Norte informando que el 13 % de éstos ha sido victimizado y el 10 % ha agredido a otros iguales (Inchley et al., 2016). Transcurrido el tiempo la OMS (2020) continúa advirtiendo que menores de entre 11 y 15 años en el mundo han sido víctimas de acoso por parte de sus iguales.

La UNESCO (2021) en un reciente estudio donde analiza la violencia y el acoso en el ámbito escolar anuncia, que la prevalencia del acoso en Europa es del 25 %, siendo considerada la segunda menor comparativamente con otras regiones. Informa también que cuando se analiza la victimización por acoso, apenas existe diferencia en la prevalencia teniendo en cuenta el sexo, de manera que en las niñas alcanza un 28,28 % y en los niños un 30,1 %. Cuando se habla de ciberacoso escolar, las niñas (17,7 %) tienen mayor probabilidad de sufrirlo a través de mensajes que los niños (9,3 %), mientras que apenas hay diferencia entre la probabilidad de sufrirlo a través de fotografías por parte de los niños (8,1 %) con las niñas (7,5 %). En este informe, se ha recabado también datos acerca de la prevalencia global sobre la violencia y acoso en los centros escolares, teniendo en cuenta distintos tipos de acoso, los cuales se han obtenido principalmente de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS) y la Encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC), complementados con los datos extraídos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y las encuestas sobre la violencia contra niños, niñas y jóvenes (VACS). Según los cuales el 34,8 % de los niños y el 30,4 % de las niñas de 13 a 15 años a escala mundial es víctima de acoso escolar, así como que existen diferencias significativas en la prevalencia de acoso en función de las regiones, así el alumnado informa que ha sido víctima de acoso en mayor proporción en África Subsahariana (48,2 %), África del Norte (42,7 %) y Oriente Medio (41,1 %), y en menor medida en Europa (25%), el Caribe (25 %) y América Central (22,8 %). En cuanto a la frecuencia, es en África Subsahariana (11,3 %) donde el acoso es más frecuente (seis o más días durante el mes anterior a la realización del estudio), y en América central (4,1 %) donde la frecuencia es menor. También, informa que los niños tienen más probabilidad de sufrir acoso físico en el ámbito presencial, y por medio de mensajes en el ámbito virtual, mientras que las niñas presentan mayor probabilidad de sufrir acoso psicológico, y ser víctima por su apariencia física, mientras que, en el ámbito virtual, lo sufren a través de imágenes. Tanto en el caso de los niños como de las niñas, a medida que crecen la probabilidad de ser víctimas de acoso por parte de sus compañeros disminuye.

A nivel mundial del 18,3 % de los niños o niñas que han sufrido acoso escolar sienten soledad, constituyendo este una preocupación tan grande que al 17,2 % les impide dormir por la noche, llegando el 23,4 % a considerar seriamente la posibilidad de suicidarse. El acoso en las y los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escolares promueve hábitos no saludables, ya que el 19,7 % consume tabaco, el 30,3 % alcohol y el 7,9% marihuana. Pero esta dinámica perversa no solo tiene consecuencias en las víctimas, sino también en las y los agresores, de manera que el 27,4 % de las personas acosadoras y las personas que mantienen el doble rol de acosadoras y victimizadas, han mantenido relaciones sexuales a edades tempranas.

En los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos **(**PISA**,** *Programme for International Student Assessment*) de los últimos años, además de evaluar sistemáticamente lo que saben y pueden hacer los y las jóvenes una vez han finalizado sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en más de 80 países del mundo, se recoge información sobre la prevalencia del acoso escolar en ellos. Para ello se utiliza un breve cuestionario con el objetivo de medir tres tipos de acoso: físico, relacional y verbal, que hasta 2018 constaba de seis preguntas sobre las formas de intimidación y acoso, y que en 2022 (encuesta prevista inicialmente para 2021, pero que tuvo que ser aplazada debido al COVID-19) constó de nueve. Las cuestiones relacionadas con la intimidación y el acoso son (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023, p.138):

- Otros estudiantes me han excluido a propósito.
- Otros estudiantes se han reído de mí.
- Otros estudiantes me han amenazado.
- Otros estudiantes me han quitado o han roto mis cosas.
- Otros estudiantes me han golpeado o empujado.
- Otros estudiantes han difundido rumores horribles sobre mí.

Cuestiones incorporadas en 2022:

- Estuve en una pelea dentro del centro.
- Me quedé en casa en vez de ir a clase porque no me sentía seguro.
- Le di dinero a alguien en el centro porque me amenazaron.

En 2018 según el informe PISA 2018, el porcentaje de estudiantes que se encuentra sometido a cualquier tipo de acoso en España estaba en torno al 17%, frente al 23% de la tasa promedio de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). En el último estudio, el informe PISA 2022 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), España se sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE obteniendo una tasa del 6,5 % de alumnado que se considera frecuentemente acosado, frente al 8,3 % de la tasa promedio. Si nos centramos en las comunidades y ciudades autónomas de España participantes en PISA 2022, las que obtienen los porcentajes más altos son Melilla con 12,6 %, seguido de Ceuta con 10,7 % y Canarias con 10,2 %; a la cola se encuentran la Rioja con 4,1 %, Castilla y León con 4,2 % y finalmente la Comunidad de Madrid que alcanza el 5,0 %. A nivel global el informe indica que los países que reflejan los datos de tasa de acoso más baja son Corea (1,1 %), Japón (3,7) e Italia (5,1%), frente a los que presentan una tasa mayor que son Chipre y Australia (14,1 %) y Reino Unido (13,6%).

Según el Sindicato de Técnicos de Enfermería (2022) en España entre enero de 2021 y febrero de 2022 se llegaron a detectar 11.229 casos graves de bullying. Si bien es cierto que el curso en el que se sufrió la pandemia y dado que el alumnado permaneció en sus casas desde el mes de marzo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sin asistir al centro educativo, resulta más "realista" el dato que corresponde al siguiente curso académico con la reincorporación del alumnado a las aulas.

En lo relativo al Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2021) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), se muestran en el alumnado cuya edad media son 10 años, tanto resultados de rendimiento de la capacidad lectora como el análisis de los contextos educativos de aprendizaje. Los resultados obtenidos por los y las estudiantes vienen influidos por el contexto social, económico y cultural en el cual se desarrolla (Gil Flores, 2013; TIMSS 2019). El rendimiento que el alumnado tiene académicamente se relaciona con el estatus social, económico y cultural de sus familias (ISEC), aspecto que ha quedado evidenciado en distintas investigaciones (Lagravinese et al., 2020), así como por el entorno en el cual se lleva a cabo la actividad escolar. Por un lado, la relación que existe entre el rendimiento y el ISEC nos da una información muy valiosa, en la medida en la que se muestra cuánto favorece el sistema educativo la equidad. En España el impacto que el ISEC tiene en los resultados de comprensión lectora es de los más bajos, con lo que se puede afirmar que España es uno de los países con mayor nivel de equidad en su sistema educativo. Por otro lado, se analiza cómo el contexto personal y del entorno docente y escolar del alumnado influye en su rendimiento. Así se analizan variables[2] como el sentido de pertenencia del alumnado al centro, la exposición al acoso, si se trata de una escuela segura y ordenada o la disciplina en la escuela, entre otras. El "acoso escolar" es uno de los indicadores del informe, el cual se construye con las respuestas dadas por el alumnado sobre la frecuencia con la que experimentan un total de diez comportamientos de acoso en su centro. En este caso, los resultados obtenidos manifiestan que existe una relación directa entre el rendimiento en lectura y el acoso escolar. Según esto, los resultados obtenidos en España indican que el 30 % del alumnado encuestado se enfrenta a situaciones de acoso mensualmente, y el 13 % semanalmente, valores superiores a los promedios de la OCDE-28 (28% mensualmente y 11% semanalmente) y del Total UE (26% mensualmente y 9% semanalmente).

El *Informe Anual Teléfono/Chat 2023* llevado a cabo por la Fundación ANAR (2023) informa que durante el año 2023 atendieron 35.573 peticiones contra el acoso escolar. En el informe se afirma el 7,8 % de las llamadas realizadas por los menores estaban relacionadas con el acoso escolar y el ciberbullying, y el 8,1 % realizadas por adultos. En números absolutos en el 2023 los casos ayudados fueron 5.755 por acoso escolar y ciberbullying, y 4.698 por problemas en el colegio, lo que supone un incremento respecto del 2022, ya que casos ayudados por acoso y ciberacoso escolar entonces fueron 3.841 y 3.578 por problemas en el colegio. Dado que la fundación trabaja para ayudar a las víctimas de acoso escolar de manera global, tiene contacto con recursos externos (Organismos de Protección del Menor, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Defensor del pueblo, Oficinas de Atención a la Víctima, Juzgados y Tribunales, Fiscalías, Servicio 016, CNDES, Servicios de Emergencia 112, Servicios Sociales Municipales) habiendo realizado por esta causa intervenciones de carácter jurídico (27,4 % de los 2.929 casos) y social (8,2% de los 2.942 casos).

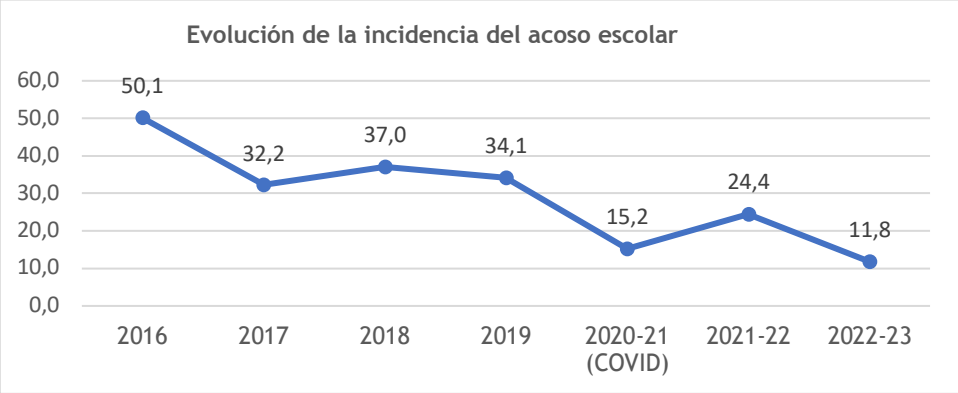
En ese mismo año la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña (2023) elaboran el *V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos,* realizado durante el curso 2022-2023 en distintas Comunidades Autónomas de España, en el que han participado 9.616 alumnos y

[2] Las variables analizadas son: Sentido de pertenencia del alumnado al centro educativo; Exposición al acoso; Satisfacción del profesorado con su trabajo; Enseñanza limitada por factores intrínsecos del alumnado; Escuela segura y ordenada; Composición escolar por antecedentes socioeconómicos del alumnado; Disciplina en la escuela; Énfasis escolar en el éxito académico. Instrucción afectada por la escasez de recursos de lectura; Alumnado con habilidades básicas de lectoescritura al iniciar Educación Primaria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alumnas de entre 11 y 14 años, y 356 profesores y profesoras. En el cual se informa que el alumnado tiene la percepción que la incidencia del bullying ha descendido, así en el curso en el que se realiza el estudio el 11,8% cree que en su clase un compañero o compañera está sufriendo acoso escolar (en el curso anterior el porcentaje ascendía al 24,4%). Se mantiene así la tendencia bajista de los últimos años como se muestra en el Gráfico 1, en el que se pone de manifiesto una vez más, que a medida que el alumnado se hace más mayor el acoso disminuye. En dicho informe se afirma que, el 2,2 % del alumnado encuestado menor de 11 años afirma haber participado en situaciones de acoso, el 73,6 % tiene una edad entre 11 y 12 años, disminuyendo su participación cuando el alumnado tiene de 13 a 14 años, siendo en este caso el 23,3% y apenas llega al 1% (0,8%) cuando su edad es de 15 a 16 años.

Gráfico 1 Evolución de la incidencia del acoso escolar



Fuente: Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2023)

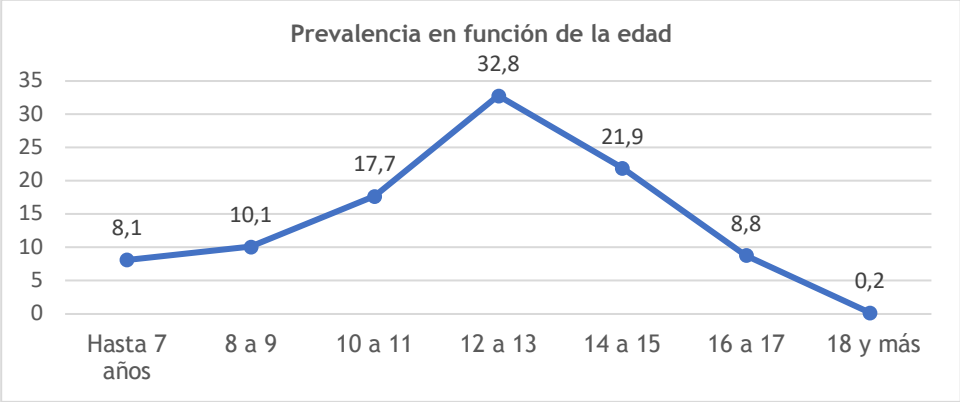
Se aporta información muy relevante sobre la dinámica del acoso, así consideran que mayoritariamente la víctima es una sola persona y que el tiempo que lleva sufriendo estas situaciones supera el año. En dicho estudio el tipo de agresión más mencionado son los insultos, motes y burlas (88,3%), seguida del aislamiento (32,4 %) y la difusión de rumores (27,4 %). Los motivos por los que consideran que se meten con ellos son el aspecto físico (64,6 %), por los comentarios que hacen (56%), por la cultura, raza o religión (27,1 %), porque huele mal o viene sucio (25,1 %), la persona que agrede es agresiva (22,5 %), tienen problemas de lenguaje (es tartamudo o tartamuda) (21,5 %), por sus notas (21,1 %), tiene problemas psicológicos (19,4 %), por su orientación sexual (19,4 %), tiene alguna discapacidad (18,5 %) o es nuevo en el centro (16,9 %). Se informa cómo ha cambiado la manera de acosar, así éstas suelen llevarse a cabo mayoritariamente en grupo (68,1%), frente al realizado por una sola persona (30,4 %).

En cuanto al ciberbullying, en el *Informe Anual Teléfono/Chat 2023* llevado a cabo por la Fundación ANAR (2023) se afirma que el 7,4 % del alumnado considera que en su clase hay compañeros o compañeras que son víctimas, y el 17,8 % cree que llevan más de un año sufriendo dicha situación. El 23,3 % del alumnado reconoce que ha acosado o ciberacosado en el curso 2021-2022. Sobre las personas que ciberagreden informan que en el 90,8 % de los casos son compañeros o compañeras conocidas por la víctima, y en el 53,6 % pertenecientes a la misma clase. Sobre los medios que se utilizan para llevar a cabo los ataques el alumnado indica que mayoritariamente es a través de WhatsApp (70,2 %), Instagram (49,6 %), TikTok (38,5%), juegos online (28,6%), Facebook (15,0%) y Twitch (13,0%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el *Informe del curso 2021-2022 del Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes*[3] (2023) como recurso contra el acoso y ciberacoso escolar dirigido tanto al alumnado como a sus familias, tutores legales, docentes, equipos directivos, personal de servicio y, en general, a cualquier persona que tenga conocimiento de casos de malos tratos o acoso en el ámbito escolar o fuera de él, que busca conocer los casos de acoso y ciberacoso escolar y sus características. En el periodo analizado se recibieron 16.296 llamadas de las cuales 10.835 fueron comunicaciones completadas, correspondiendo la mayoría de las llamadas atendidas a situaciones de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros educativos. En él se informa que el tipo de acoso más habitual es el psicológico en el 84,4 % de los casos, el 79,9% son casos de acoso verbal, 69,5 % acoso físico, el 71,5 % de los casos es acoso social, así como se presenta menos incidencia de ciberacoso (28,1 %) y acoso sexual (8 %). En el informe (Gráfico 2) se indica que la prevalencia en función de la edad se va incrementando hasta primero de la ESO (12-13 años), para posteriormente descender hasta casi no existir con 18 años y más edad. Así, hasta los siete años, es decir, el comienzo de segundo de primaria, la prevalencia es 8,1 %, la cual va incrementándose en los cursos de tercero de primaria (10,1%) y quinto (17,7) para llegar a su punto más alto en primero de la ESO (32,8 %), momento a partir del cual empieza a descender. Así en tercero de la ESO la prevalencia es del 21,9 %, y en primero de bachillerato 8,8%, y a partir de segundo de bachillerato, apenas se dan casos.

Gráfico 2 Prevalencia del acoso en función de la edad



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023d)

De una manera más pormenorizada, desglosando los datos según los distintos tipos encontramos que, del acoso verbal informan que los insultos y las vejaciones representan el 67,2 % de los casos y las ofensas y burlas el 57,3 %. En la tipología del acoso físico, las agresiones más nombradas son los golpes o empujones (51,2 %), mientras que las palizas o patadas aparecen con menos frecuencia (36,9 %). En cuanto al acoso social, informan que en el 51,5 % de los casos las agresiones nombradas son burlas, ridiculización, aislar a la víctima o evitar que participe, dándose en el 34,3

[3] El estudio se basa en 3.570 consultas de orientación especial y 2.296 casos. Se distinguen dos modalidades, por un lado, las llamadas de *orientación especial (ORE),* son contactos que para ser gestionados necesitan una valoración y orientación psicológica o un asesoramiento jurídico o social. Normalmente requieren llevar a cabo una derivación a un recurso externo como son a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Servicio de Protección del Menor, Servicios Sociales, Servicio de Emergencias, centro de salud, Fiscalías, abogados, etc. Por otro lado, están los *casos*, éstos son los seguimientos que se realizan de las comunicaciones de orientación especial en la que el o la profesional que lo atiende abre un expediente (un *caso*), de manera que todas las llamadas y actuaciones realizadas para ese caso se van a unificar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

% de los casos, ignorarla en el 15,6 %, y rodearla mientras se le humilla en público un 25 %. Los lugares donde las víctimas referencian que se lleva a cabo el acoso es básicamente en el patio (60,4 %), en el aula (52,7 %), en el ciberespacio (28,1 %) y fuera del centro (28,1 %).

En cuanto a la frecuencia, los datos arrojados en el informe afirman que en el 68,6 % de los casos las víctimas referencian que sufren acoso a diario. Y refiriéndonos a la duración del mismo más de la mitad de las consultas realizadas afirman que llevan sufriendo las agresiones más de un año (52,9 %), y el 34,2 % más de un mes y menos de un año.

En el caso de ciberacoso escolar las agresiones que destacan son los insultos, las ofensas y las burlas a través de las TIC (18,2 %), la intimidación (13,8 %), así como vejaciones y humillaciones (11,7 %), y amenazas (9,9 %). Por lo que respecta a los medios que utilizan, las redes sociales más mencionadas son WhatsApp (48,1 %) e Instagram (23,7 %).

El informe permite analizar el perfil de las víctimas, según el cual en el 24,4 % de los casos el motivo del acoso que mencionan las víctimas tiene algún tipo de relación con su aspecto físico y en el 13 % de los casos es debido a que padece algún tipo de diversidad funcional. En el mismo se analiza este dato pues se trata de un grupo especialmente vulnerable, detallando que el 11,8 % de los casos atendidos son menores con trastornos del neurodesarrollo (TEA, TDA, TDAH y trastornos del aprendizaje), el 1,4 % tiene necesidad física visceral y el 1 % necesidad física motora, el resto presenta alguna incidencia mínima. Otras características mencionadas incluyen a los estudiantes recién incorporados al centro (7,2 %) y aquellos que son extranjeros o presentan alguna diferencia cultural (6,9 %).

Por otro lado, también permite analizar el perfil de la persona que acosa, informando que en el 29,3 % de los casos las personas que agreden son varios compañeros y de ambos sexos, en el 27,7 % de los casos son varios compañeros chicos, y en el 16,2 % es un compañero chico. Se caracterizan por tener una actitud prepotente y desafiante (44,5 %), con conductas agresivas, disruptivas e iracundas, por lo que suelen ser líderes negativos o personas ávidas de popularidad (19 %). No es raro que la persona que agrede y la víctima hayan sido amigos anteriormente (12,9 %).

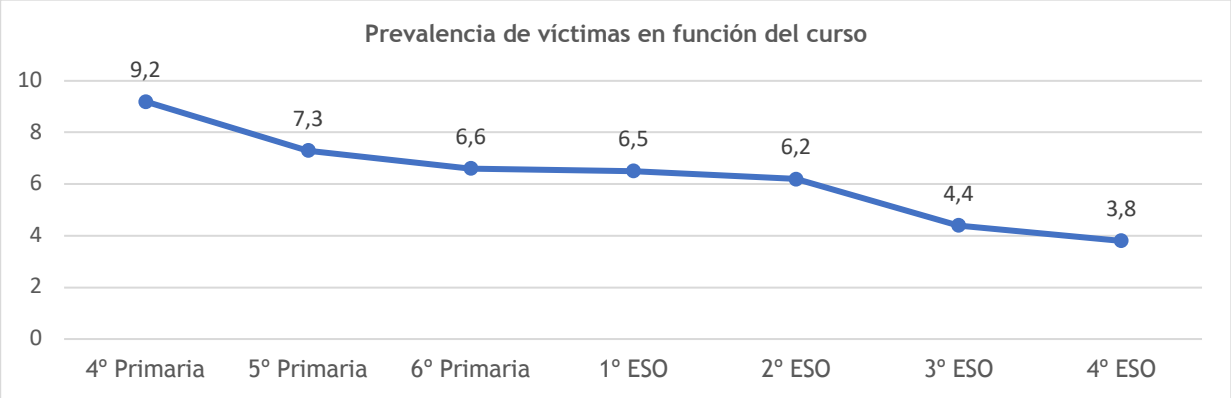
El hecho que un o una menor sufra episodios de acoso o ciberacoso escolar se relaciona un mayor porcentaje de ideación suicida (25 %) y con el intento de suicidio (12,9 %) (Fundación ANAR, 2023).

Otro estudio reciente que aporta información relevante sobre la situación actual acerca del acoso escolar en España es el estudio realizado por la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado et al., 2023) llevado a cabo con alumnado de 10 a 16 años. En él se informa de una tasa global del 6,2 % de víctimas y del 2,1 % de acosadores y acosadoras. En cuanto a la distribución por género, el 5,9 % de las víctimas son chicos y el 6,4 % son chicas.

En el Gráfico 3 se muestra cómo la prevalencia de las víctimas de acoso se reduce a medida que avanza la edad, pasando de un 9,2 % en cuarto curso de primaria a un 3,8 % en cuarto de educación secundaria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 3 Prevalencia de víctimas de acoso en función del curso



Fuente: Díaz-Aguado et al. (2023)

La prevalencia disminuye en los chicos a partir del paso de primaria a secundaria, con un ligero incremento del 5,1 % al 5,9 % entre sexto de primaria y primero de la ESO, seguido de un descenso continuo a lo largo de los cursos posteriores. En el caso de las chicas, el descenso se retrasa y no ocurre hasta tercero de la ESO. Durante los cursos iniciales (cuarto y quinto de primaria), presentan un menor riesgo de ser víctimas en comparación con los chicos, y a partir de ahí es mayor hasta segundo de la ESO.

En el caso de los acosadores y acosadoras, la prevalencia disminuye a medida que avanzan en edad. En la etapa de primaria, pasan del 2,6 % en cuarto al 9,15 % en la ESO. Si realizamos un análisis por género, los chicos son quienes mayoritariamente ejercen acoso en todos los cursos. Sin embargo, se observa un descenso entre cuarto y sexto de primaria (del 3,4 % al 1,4 %), seguido de un incremento considerable a partir de primero de la ESO, con un leve descenso en segundo (2,7 %, 2,2 %, 3,1 % y 3,0 %, respectivamente). En el caso de las chicas, la prevalencia también desciende de cuarto a sexto de primaria (1,7 %, 1,2 %, y 1,2 %), para posteriormente, aumentar en primero y segundo de la ESO antes de comenzar a descender de forma progresiva (1,7 %, 1,9 %, 1,3 % y 0,8 %).

El estudio analiza los tipos de agresión más frecuentes, destacando los motes, burlas o ridiculización (6,1 %), ignorar intencionadamente o excluir del grupo (3,5 %), difundir mentiras sobre alguien para provocar su rechazo (4 %), comentar sobre el aspecto físico con intención de hacer sentir mal (3,6 %), hacer gestos o decir palabras desagradables de carácter sexual (2,2 %), realizar insultos o comentarios despectivos relacionados con el color de piel o del país del que procede, para que se sienta mal (2,2 %), pegar, dar patadas, empujar o encerrar en algún lugar con llave (1,7 %), robar dinero, romper o quitarle las cosas a alguien (1,4 %), amenazar o bien obligar a alguien hacer cosas que no quiere (1,4 %). En cuanto a la duración de las situaciones de acoso, el 25,6 % de las personas encuestadas señala haberlas experimentado durante más de seis meses. Los lugares donde se producen las agresiones con mayor frecuencia son el patio (57,8 %), el aula en ausencia del profesorado (42,9 %) y, en menor medida, incluso en su presencia 27,9 %. Otros espacios señalados son en clase de educación física (22,6 %), en los pasillos (24,5%), en el comedor (16,7 %), en los baños (11,3 %), en el trayecto de ida y vuelta al centro educativo (12,1 %), en el autobús (6,2 %), en las actividades extraescolares (10,6 %) y en la puerta del colegio (12,5 %).

La mayor parte de las iniciativas de intervención y prevención llevadas a cabo en los centros educativos propuestas por las Administraciones se concentran en la etapa de Educación Secundaria,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que corresponde con la adolescencia, así como en la Etapa de Primaria, correspondiente a la infancia. Sin embargo, el acoso no suele iniciarse en la adolescencia; en muchos casos comienza mucho antes. Estudios previos (Takizawa et al., 2018) han señalado que el bullying puede aparecer incluso en la etapa preescolar o de educación infantil, como lo demuestran investigaciones realizadas hace más de dos décadas (Ladd y Burgess, 1999; Kochenderfer y Ladd, 1996; Monks, et al., 2003).

La figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP) del alumnado se implementó de manera obligatoria en el curso 2022-2023. No obstante, en algunas comunidades autónomas, sus funciones pueden quedar asumidas por el coordinador o coordinadora de convivencia como ha sido el caso de Andalucía, Canarias, y País Vasco. El Defensor del Pueblo (2023a) subraya la importancia de la puesta en marcha de esta figura con el objetivo de maximizar los resultados de los protocolos y gestionar adecuadamente los distintos tipos de abuso y maltrato que pueden darse en un centro educativo. Además, ha señalado la escasa concreción en la normativa estatal sobre el perfil y la formación requerida para este rol, lo que ha generado diferencias significativas en su implementación entre comunidades autónomas. Según el informe *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas (actualizado julio 2023)*, del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a), en algunas regiones (Comunidad de Madrid) los docentes comparten actividades del Plan de Convivencia en su horario laboral. En otras (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, Extremadura, Región de Murcia y La Rioja) se permite dedicar una parte del horario de permanencia en el centro, dependiendo de la disponibilidad del mismo y las horas que tienen asignadas, y únicamente en una comunidad autónoma (Canarias) se prevé una retribución económica por desempeñar esta función.

En el caso de la Comunidad de Madrid, según las Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2022b), y siguiendo la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (artículo 35) en aquellos centros donde cursen estudios menores de edad se debe contar con la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP), actuando bajo la supervisión y siendo seleccionado por la dirección del centro entre el personal docente, teniendo en cuenta el perfil profesional, la formación y trayectoria del o la misma, informando de dicha designación en el primer consejo escolar y en el primer claustro de profesorado del curso correspondiente. Teniendo en cuenta que varias de las funciones que se le atribuyen a la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección venían siendo desempeñadas en los cursos anteriores por otras figuras, contará con su apoyo y colaboración, según lo establecido en las normas de organización de los centros. La o el docente designado como Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección ha de realizar un curso de formación según las condiciones reguladas por la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. En este caso, para el curso académico 2022-2023, el curso formativo corresponde a la modalidad formativa en línea no tutorizada, de 30 horas de duración, perteneciente a la línea de Actualización de innovación metodológica, dentro de la especialidad de Coordinador de Bienestar (Comunidad de Madrid, 2022a). El contenido cubre de manera estructurada y agrupada en módulos, los aspectos relacionados con (1) la protección a la infancia, aportando una sólida base teórica y legal; (2) para continuar con las medidas de protección frente a la violencia en los ámbitos administrativo y penal; (3) la protección a la infancia en el contexto escolar, estableciendo para ello la base legal, el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

protocolo de actuación en el caso de darse situaciones de acoso, la gestión de la convivencia y la atención a la diversidad; (4) establece el rol del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección infantil en los centros educativos proporcionando las herramientas específicas para prevenir y afrontar el acoso escolar.

Ante esta realidad creciente, la prevención de la violencia escolar y del acoso entre iguales se ha convertido en un desafío global que requiere de esfuerzos coordinados por parte de distintas instituciones y de la sociedad en general. En esta situación crítica, diferentes organizaciones internacionales y nacionales están alertando de la urgencia de abordar este grave problema. En consecuencia, han formulado unas recomendaciones con el objetivo de prevenir y erradicar el acoso y la violencia escolar, promoviendo entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos. Estas propuestas se centran en un primer momento en la prevención a través de políticas educativas, programas de sensibilización y la promoción de valores como la empatía y la convivencia pacífica, así como en un segundo momento, en la intervención ante situaciones de acoso.

Analizamos las principales directrices formuladas por estas entidades debido a su relevancia y aplicabilidad en el ámbito educativo. Así la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.) respalda la prevención de la violencia escolar a través de la educación, creando entornos de aprendizaje seguros para los menores, dándole un enfoque holístico, por lo que es necesario contar con el compromiso de todos los integrantes del ámbito educativo. Con este objetivo de erradicar la violencia escolar, brinda apoyo a los países y sistemas educativos a través de un conjunto de enfoques complementarios:

1. Da visibilidad a la violencia en todas sus formas: Conmemora el *Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso* (el primer jueves de noviembre de cada año), lidera iniciativas como el Grupo de Trabajo Mundial para poner fin a la violencia de género escolar, *Safe to Learn* y el Foro Mundial contra el Acoso Escolar.
2. Realiza trabajos técnicos para la prevención y lucha contra la violencia escolar y el acoso y ciberacoso escolar, desarrollando informes temáticos para poner en acción a nivel nacional, y recomendaciones contra el acoso y ciberacoso escolar.
3. Fomenta el perfeccionamiento de competencias y apoya a los países para que implementen programas orientados a erradicar la violencia escolar. En este contexto, destaca el papel fundamental de las y los docentes, les proporciona formación y promueve el uso de herramientas para prevenir violencias en las escuelas.
4. Gestiona y difunde el conocimiento, participando y dirigiendo Grupos de Trabajo Mundial para erradicar todo tipo de violencia en la infancia, además del acoso y ciberacoso escolar, la violencia sexual y por género.
5. Colabora con sus asociados para medir la violencia en los centros educativos según los indicadores elaborados.

UNICEF (2019) ha desarrollado iniciativas como “Ciudades amigas de la infancia” o el “Programa de educación en derechos de infancia” que tienen como objetivo conseguir que los derechos de las y los niños se respeten. En 2020 la UNESCO junto al Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia (UNESCO y Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, 2020), tras analizar las intervenciones que han realizado centros educativos para luchar contra el acoso y el ciberacoso escolar, a pesar de adoptar un enfoque integral, no han logrado el éxito esperado, ya que no se ha considerado adecuadamente el contexto más amplio en el que se inserta la escuela, y que no se puede pasar por alto la conexión que existe entre las escuelas, el sistema educativo y la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sociedad. Así el Comité Científico[4] sugiere que los centros educativos deben adoptar una perspectiva holística, reconociendo una profunda interconexión entre la escuela y su entorno. Bajo esta perspectiva, se reconoce que el acoso es un problema complejo con raíces en factores individuales, contextuales y estructurales, de manera que cuando se planifican estrategias para abordarlo, éstas no se deben basar únicamente en comportamientos visibles, sino también en sistemas e ideologías subyacentes que pueden fomentar el acoso. En dicha conferencia se identifican los componentes del enfoque global de la educación que consideran básicos:

1. Un marco jurídico y político diseñado específicamente para erradicar la violencia escolar.
2. Formación para capacitar al profesorado, dotándoles de competencias para abordar el acoso y ciberacoso escolar.
3. Establecer planes de estudio y metodologías de aprendizaje que faciliten y promuevan la convivencia escolar pacífica.
4. Garantizar un entorno seguro física y psicológicamente para el alumnado, tanto en el aula como en el centro.
5. Instaurar mecanismos de denuncia de fácil acceso para el alumnado y aquellas personas afectadas por el acoso, así como acompañarlos con servicios de apoyo y derivación, en el caso de ser necesario.
6. Promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo aquí a las familias como elemento primordial.
7. Realizar un monitoreo constante de las situaciones de acoso y de las intervenciones realizadas por parte del centro, ya que es importante la constatación de los hechos.
8. La participación del alumnado como elemento clave para crear una convivencia escolar positiva.
9. Colaboración entre distintas instituciones gubernamentales, educativas, ONGs y plataformas digitales para abordar de una manera integral el problema del acoso y el ciberacoso escolar.

En esta línea Save the Children (s.f.) considera que las situaciones de acoso y ciberacoso escolar que se siguen produciendo son responsabilidad conjunta de la comunidad educativa, del alumnado y de las familias.

Por otro lado, instituciones y organizaciones nacionales también trabajan para afrontar este problema. La Policía Nacional realiza labores preventivas desde hace años en los centros educativos, enmarcadas en el "Plan Director", coordinado desde la Unidad Central de Participación Ciudadana en el que realizan formaciones en colegios a nivel nacional. Tras mucha experiencia luchando desde diferentes perspectivas, son muy conscientes de la realidad que existe no solo en los centros, sino también en las familias. Así, afirman en el diario digital Escudodigital, que los componentes principales del bullying y ciberbullying son la soledad, la tristeza y el miedo. Las responsabilidades que actualmente tienen los progenitores exceden en ocasiones sus capacidades. Sabiendo que sus obligaciones no se limitan únicamente a cuidar de la familia nuclear, sino que se extienden a la familia extensa, y a las cada vez más demandantes exigencias laborales, que, junto

[4] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (2020). *Conferencia Internacional sobre Acoso Escolar: recomendaciones del Comité Científico para la prevención y la lucha contra el acoso y el ciberacoso escolar.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794_spa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con la gestión de la educación y desarrollo de sus hijos e hijas, a menudo les sobrepasan. Para abordar de una manera eficaz estas situaciones, proponen distintas vías de comunicación, además de la que ya mantienen con el profesorado, permitiéndoles encontrar salidas más efectivas a su problema.

Por su parte, el Defensor del Pueblo (2023a) considera que las medidas que se implementan en los centros educativos han de dar una respuesta educativa más contundente, así como crear espacios donde dialogar sobre convivencia y tomar decisiones, para posteriormente difundir de manera clara los programas de convivencia entre el alumnado. Propone como acciones preventivas:

1. La formación del alumnado para que adquieran competencias digitales con el objetivo de realizar un uso correcto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
2. Poner en práctica las medidas necesarias para sensibilizar a todo el alumnado en la identificación y evitación de conductas violentas.
3. Poner en práctica las medidas necesarias para promover conductas que generan un clima positivo de respeto, tolerancia y libertad.
4. En los casos en los que se ha comprobado que existe acoso o ciberacoso escolar se ha de prestar ayuda no solo a la víctima, sino al alumno o alumna agresora, con el fin de modificar su conducta disfuncional.
5. La puesta en práctica del Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad de los centros educativos y sus entornos (Instrucción N° 6/2023 de la Secretaría de Estado de Seguridad, 2023), que el Ministerio del Interior ofrece a las comunidades autónomas para reforzar la prevención de la seguridad y libertad de la infancia y la adolescencia.
6. Incide en la importancia de contar con los protocolos de prevención y detección precoz, así como en la designación del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP) para asegurar el correcto funcionamiento de los protocolos según se establece en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI).
7. Menciona, según el artículo 124.5 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que:
    a. Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación ante situaciones de acoso o ciberacoso escolar que los centros educativos disponen.
    b. Las Administraciones educativas regularán las funciones del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección que han de designarse en los centros educativos.
    c. Las directoras y directores de los centros educativos son los responsables de informar a toda la comunidad educativa de los protocolos de actuación que el centro dispone, así como de llevarlo a cabo cuando sea necesario, y de realizar el conveniente seguimiento de dichas actuaciones.

1.2 ESTRUCTURAS DE APOYO Y SEGUIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DEL ACOSO ESCOLAR

La constante preocupación que la convivencia escolar sea la adecuada para que el alumnado desarrolle de manera óptima todas sus capacidades, y preservar la seguridad de los centros educativos, ha llevado a las administraciones públicas a desarrollar estructuras de apoyo y, seguimiento para abordar la problemática del acoso escolar. Con ellas, se busca no solo prevenir y gestionar situaciones de acoso, sino también promover una convivencia positiva y pacífica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Entre las principales estructuras que se han implementado vamos a destacar los observatorios de convivencia, tanto a nivel estatal como autonómico, así como el Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad de los centros educativos y sus entornos, con cuya iniciativa se da respuesta de manera coordinada y eficaz a las cuestiones vinculadas con la seguridad de las y los menores en los centros educativos y sus entornos.

1.2.1 Observatorio Estatal y Observatorios Autonómicos de Convivencia

Según el Informe de análisis comparado de la convivencia escolar entre las Comunidades Autónomas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023a, 2024), el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) ha recabado información aportada por las Comunidades Autónomas a través del Grupo de Trabajo de Convivencia Escolar. En él se recopilan datos sobre las actuaciones llevadas a cabo por éstas en dicha materia. Para lograr que la convivencia en los centros educativos sea pacífica y positiva para sus miembros, se deben desarrollar actuaciones que permitan lograr el objetivo planteado abarcando distintos ámbitos.

El **Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar** es un órgano consultivo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia, creado a través del Real Decreto 275/2007 del 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Está compuesto por representantes de diferentes ministerios, Comunidades Autónomas y organizaciones educativas.

Tiene como misión asesorar sobre la convivencia escolar, la elaboración de informes y estudios, realizar el seguimiento del Plan Estratégico de Convivencia Escolar, y proponer medidas para mejorar el clima escolar y prevenir el acoso y ciberacoso en dicho ámbito. Entre sus funciones encontramos (Real Decreto 275/2007, Art. 2, 2007):

- Actuar como órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información sobre la situación que existe en la convivencia en los centros escolares.
- Contribuir al cumplimiento de los objetivos del Plan Estratégico de Convivencia Escolar.
- Difundir prácticas educativas que favorecen la convivencia positiva.
- Elaborar un informe anual para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones sobre el estado de la convivencia escolar, evaluando el estado de la convivencia y proponiendo medidas de mejora.
- Promover el desarrollo y continuidad del Plan Estratégico de Convivencia Escolar.
- Recoger información sobre medidas y actuaciones para prevenir y detectar situaciones contrarias a la convivencia escolar.

Para poder llevarlas a cabo funciona a través de Pleno, en Comisión Permanente y en Grupos de Trabajo. Desde su creación en 2007, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar ha tenido un impacto significativo en la mejora del clima escolar y la prevención del acoso en los centros educativos españoles. Para ello ha realizado estudios orientados a evaluar y mejorar la convivencia escolar, abordando problemas como el acoso entre iguales, la indisciplina, y el comportamiento disruptivo. Estos estudios tienen como objetivo proporcionar un diagnóstico global del estado actual de la convivencia escolar a nivel nacional, conforme al *Estudio estatal sobre la convivencia escolar educación secundaria obligatoria* (Díaz-Aguado et al., 2010).

Desde su creación se han producido cambios en la comunidad educativa con relación a la convivencia en los centros educativos, ya que:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(1) Se ha creado la guía desarrollada por el observatorio, "*Guía sobre la figura del coordinador o coordinadora de bienestar"* elaborada en colaboración con las comunidades autónomas, donde se presentan propuestas orientativas sobre las funciones que ha de desarrollar esta figura incluida la Ley Orgánica 3/2020*,* de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE) y en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI).

(2) Se realiza el "Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria" (Díaz-Aguado et al., 2010) con el objetivo de diagnosticar la situación en la que se encontraba en ese momento la convivencia en los centros de educación secundaria en España. Este estudio se llevó a cabo en el marco de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación, con la colaboración de las Comunidades Autónomas y el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

(3) Se han realizado modificaciones en la regulación y funcionamiento del observatorio, con el objetivo de potenciar la importancia que tiene la familia y la comunidad educativa en la promoción y mantenimiento de una buena convivencia escolar.

(4) Aprobación de un plan de trabajo hasta el 2023, entre las acciones incluidas en el plan se encuentra la elaboración de un *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en educación primaria*[5] (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b), con el objetivo de completar la información que ya se dispone sobre educación secundaria. El informe se lleva a cabo a través de cuestionarios que permitirán analizar la situación en los centros educativos en torno a tres cuestiones: la calidad de la convivencia, los obstáculos que encuentran para llevar a cabo una convivencia pacífica y positiva y, en tercer lugar, las condiciones necesarias para construir la convivencia. Según las conclusiones del estudio en líneas generales, todos los colectivos que han participado realizan una valoración positiva de la convivencia escolar en el momento en el que se lleva a cabo. Indican que existe un nivel bajo de conflictividad, aunque sigue siendo necesaria la prevención y detección puesto que siguen dándose situaciones que impiden que la convivencia sea totalmente pacífica. Asimismo, realizan una valoración muy positiva de las condiciones existentes para poder construir la convivencia.

Uno de los estudios realizado por el Observatorio Estatal es el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado et al., 2010) cuyo principal objetivo es obtener un diagnóstico global de la convivencia escolar que pueda ser utilizado periódicamente para su seguimiento, posibilitando de esta manera detectar cambios, avances y necesidades. Los objetivos establecidos de forma específica son:

1. Definir criterios e indicadores de convivencia que faciliten la comparación de resultados en diferentes contextos.
2. Ampliar el estudio de indicadores de calidad para incluir situaciones de quiebra de la convivencia, como el acoso escolar y el comportamiento disruptivo.

[5] Se realiza con una muestra de 37.333 participantes (70% alumnos, 19% familias, 8% profesores, 2% equipos directivos y 1% equipos de orientación).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Evaluar los componentes de la convivencia escolar, incluyendo las relaciones entre estudiantes, entre el profesorado y el alumnado, y entre las familias y la escuela.
4. Abordar problemas y objetivos que preocupan a la sociedad, como el acoso, la indisciplina, la vinculación de los estudiantes con la escuela, y las condiciones que afectan al riesgo de violencia de género.

El informe se estructura en (1) Calidad de la Convivencia, que se dedica a medir la calidad de la convivencia escolar. Para ello, se evalúan las relaciones entre estudiantes, entre el profesorado y el alumnado, y entre las familias y la escuela. También se analiza el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo como un lugar de aprendizaje; (2) Obstáculos a la Convivencia, en el que se identifican y analizan los obstáculos que afectan negativamente a la convivencia, como el acoso entre iguales, la indisciplina y el comportamiento disruptivo; (3) Construcción de la Convivencia, en el que se bordan las condiciones necesarias para construir una convivencia positiva, destacando las prácticas actuales y las áreas que requieren mejora. Se incluyen recomendaciones para fomentar una mejor colaboración entre los integrantes de la convivencia; (4) Conclusiones y Metodología, el informe concluye con un resumen de los hallazgos principales y una descripción muy pormenorizada del método empleado en el estudio.

Los resultados que arrojan dicho estudio, en cuanto a lo que se refiere a los aspectos clave de la valoración de la calidad de la de la convivencia, los podemos resumir en:

- **Calidad de las Relaciones Interpersonales**: La valoración global incluye la evaluación de las relaciones entre el alumnado, entre el profesorado y el alumnado, y entre las familias y la escuela. Estas relaciones son fundamentales para crear un ambiente escolar positivo y se consideran un indicador crucial de la convivencia escolar. Tanto el alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos, consideran que la convivencia escolar es buena o muy buena.
- **Sentimiento de Pertenencia**: Se evalúa el sentimiento de pertenencia al centro como un lugar de aprendizaje. Este sentimiento es importante porque está asociado con un menor riesgo de abandono escolar y un mayor compromiso con el aprendizaje. Un fuerte sentido de pertenencia fomenta la participación y la cooperación dentro de la comunidad educativa. El porcentaje de estudiantes que está de acuerdo con los indicadores de sentimiento de pertenencia al centro como lugar aprendizaje son muy altos, ya que la gran mayoría del alumnado considera que acudir al centro de estudios le ayuda adquirir confianza en sí mismo para tomar decisiones, así como que las enseñanzas que reciben les van a ser muy útiles de cara a su desarrollo profesional.
- **Percepción del Centro como Comunidad Educativa**: La valoración global evalúa la percepción del centro educativo como un entorno comunitario basado en la participación y la cooperación. Esto incluye el cumplimiento y la calidad de las normas de convivencia, así como el liderazgo educativo ejercido por los equipos directivos. El sentimiento de formar parte de un grupo es ampliamente aceptado entre el alumnado, entre el profesorado y el departamento de orientación, como por los equipos directivos. Tanto el alumnado como los miembros de los departamentos de orientación coinciden en la necesidad de aumentar la frecuencia de las reuniones para tratar de mejorar la convivencia que se da en el centro. Tanto el alumnado siente que el centro respeta a su familia, como el profesorado se siente respetado por éstas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Evaluación de Problemas y Obstáculos:** Se analizan los problemas que afectan la convivencia escolar, como el acoso entre iguales y la indisciplina. También se identifican las condiciones que pueden incrementar el riesgo de estos problemas o proteger contra ellos. Este análisis proporciona una base para elaborar pautas y estrategias de mejora. La mayoría del profesorado considera que la intimidación o el acoso entre estudiantes no es un motivo que deteriore la convivencia de los mismos. Sí lo consideran en cambio la dificultad del profesorado para mantener su autoridad (42,9 %), la falta de disciplina en las familias (85 %), la escasa implicación de las familias (77,7 %), la elevada ratio de estudiantes/profesorado (59 %), el poco apoyo recibido por parte de la administración (69,4 %), la indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula (58,2 %), la ineficacia educativa de la sanciones empleadas para corregir las transgresiones de las normas (67,7 %) y la falta de procesos que indiquen dónde se puede acudir cuando se da un problema de convivencia (42,5 %). Los obstáculos coinciden con los que observan los departamentos de orientación, así un 85,8 % considera que es la falta de disciplina en las familias, 77,6 % la falta implicación de las familias y un 66,9 % la falta de apoyo por parte de la administración. Por su parte, los equipos directivos consideran en general que los problemas por los que se les pregunta en el cuestionario son menos graves que los grupos anteriores, aunque considerando los obstáculos más representativos, coinciden en los más puntuados por el profesorado y en su mayoría por los departamentos de orientación.
- **Satisfacción General**: La satisfacción general con el centro y las relaciones escolares es valorada positivamente, la convivencia en términos de relaciones interpersonales y el ambiente escolar.

Dado que uno de los objetivos de este estudio ha sido detectar el acoso entre escolares, se les ha preguntado de forma muy concreta, tanto por el rol de víctima como por el de acosador/a. Los resultados revelan que el 3,8 % ha sufrido acoso en los dos meses anteriores a realizarles esta encuesta, así como el 2,4% reconoce haber participado como acosador/a en el mismo periodo. En cuanto a la respuesta de los estudiantes ante situaciones de violencia, la mayoría de los estudiantes (68,1 %) interviene para detener la agresión, mientras que el 13,9 % no hace nada.

El estudio también aborda la construcción de la convivencia, analizando las prácticas actuales e identificando las áreas que requieren mejora, incluyéndose recomendaciones para fomentar una mejor colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa. Se indica que tanto el profesorado (70,4 %) como el alumnado (63,9 %) ofrecen una atención adecuada hacia estudiantes de otras culturas, aunque reconocen que apenas se realizaron actividades sobre el racismo y el daño que este produce. Igualmente se indica que el alumnado con necesidades educativas especiales recibe un trato apropiado tanto por el profesorado (68 %) como por el resto del alumnado (58 %). En cuanto a las normas de convivencia y forma de resolver los conflictos, la mayoría del alumnado considera que el profesorado cumple las normas (70,7 %), que éstas son justas (62,5 %), y que el alumnado trata de resolver los conflictos sin violencia física o verbal (51,7 %). En este sentido el profesorado, en su mayoría, percibe de manera positiva casi todos los indicadores sobre normas y resolución de conflictos. Únicamente hay dos aspectos en los que la percepción del profesorado no alcanza el 50%, por un lado, la manera en la que el alumnado resuelve sus conflictos sin pegar, ni insultar (44 %), y el cumplimiento por parte de éstos de las normas (45,3 %). En el caso de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

equipos directivos, su percepción sobre estos indicadores todavía es más positiva que la percibida por el profesorado, incluido que los estudiantes cumplen con las normas (80,4 %).

Respecto a los indicadores que reflejan qué es lo que está haciendo la escuela y la familia para erradicar el acoso, el alumnado considera que el profesorado trabaja de manera eficaz para que no se den situaciones de acoso (54,9 %), así como que se puede contar con ellos en estas situaciones (54,2 %). Por otro lado, en el caso de sufrir acoso, el alumnado referencia que pedirían ayuda a sus amigos o amigas, y en segundo lugar a la familia. No obstante, un aspecto que llama la atención es que la comisión de convivencia, el equipo de Mediación y el departamento de orientación, ocupan los últimos puestos. En cuanto a la eficacia de las medidas contra la violencia entre iguales, el alumnado opina que las medidas más efectivas son las preventivas; en concreto, no dejar solo a la víctima y darle apoyo por parte de toda la clase (67,3 %), educar en igualdad y respeto para conseguir que no se agreda a ningún compañero o compañera por considerarle diferente (63,6 %), empleo del trabajo cooperativo por equipos, ya que fomenta que la clase se sienta más unida (61,3 %), establecer de manera conjunta las normas que consideran más apropiadas para terminar con la violencia en el centro (60,5 %), y por último, imponer castigos que reparen el daño causado (58,6 %). En contraste, el 41,1 % considera como medida eficaz llevar al alumno o alumna al psicólogo o psiquiatra.

Un punto importante que se abarca en el estudio es la aplicación de medidas disciplinarias como herramienta necesaria, para poder corregir las infracciones de las normas de convivencia. En este sentido, el alumnado indica que las medidas aplicadas con mayor frecuencia son en primer lugar castigar a copiar y a permanecer en un lugar determinado; en segundo lugar, la expulsión temporal del aula, con el consiguiente aviso a la familia; y, en tercer lugar, ser enviado a jefatura de estudios o dirección. Un segundo análisis que se realiza en el estudio es evaluar cómo de eficaces y de justos son considerados los castigos por parte del alumnado. En este sentido, el 55% los considera justos, pero solamente el 32,8 % lo considera eficaz. Esta baja efectividad percibida coincide con la opinión del profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos, ya que consideran que las sanciones que se utilizan son poco efectivas para mejorar la convivencia escolar.

Para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, los equipos directivos priorizan: en primer lugar, más recursos humanos (78,6 %,), formar al profesorado en temas de convivencia (73,8 %), contar en el centro con un equipo de mediación o si ya existe, mejorarlo (69,4 %), implantar programas de prevención (67,2 %), contar con herramientas para evaluar la convivencia (64,1%) y por último, una mayor implicación de los departamentos didácticos (63,9 %). Los departamentos de orientación por su parte enfatizan en primer lugar en crear un equipo de alumnado formado para mejorar la convivencia (78,0 %), contar con un equipo de mediación, o si ya existe, mejorarlo (77,7 %), alcanzar una mayor coordinación de los equipos educativos (76,6 %), formar al profesorado (75,3 %), contar con más recursos humanos para mejorar la convivencia y la resolución de conflictos (75,2 %) y, por último, implantar programas de prevención (72,1 %).

No obstante, la actividad del Observatorio ha sido irregular, siendo reactivado por el Consejo de Ministros en 2018 tras siete años sin convocarse, adaptándose a las nuevas formas de acoso escolar, como el ciberacoso escolar (ciberbullying), además de esta manera se responde a una de las medidas del Plan Estatal de Convivencia Escolar que el Consejo de Ministros presentó en 2017.

Entre los años 2006 y 2018 varias comunidades autónomas crearon sus propios observatorios, aparecen así los **Observatorios autonómicos de convivencia escolar** en Andalucía, Principado de Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Región de Murcia, País Vasco y La Rioja entre 2006 y 2012. Entre 2014 hasta el año 2018 se crearon los de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Comunidades Autónomas de Aragón, Galicia (denominado Consejo para la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma de Galicia) y Comunidad de Madrid. Actualmente, ocho comunidades autónomas han mantenido desde 2018 alguna reunión del observatorio para la convivencia que han creado. Así, Aragón en 2023, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Murcia en 2022 y Madrid en 2020. El observatorio de la convivencia escolar en Andalucía actualmente está en proceso de renovación.

- **Comunidad de Madrid**, el 21 de julio de 2016 se constituye el **Observatorio para la Convivencia Escolar**, mediante Decreto 58/2016, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid y regula su composición, organización y funcionamiento, con el objetivo de abordar los problemas detectados en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, coordinar las iniciativas que se llevan a cabo en los distintos centros educativos e institutos, así como adoptar las medidas necesarias para resolver los conflictos que en ellos se producen. Sus funciones son (Decreto 58/2016, Art. 2, 2016):
    - Analizar sistemáticamente la convivencia en instituciones educativas.
    - Recopilar y examinar información sobre convivencia de fuentes nacionales e internacionales.
    - Fomentar la investigación y desarrollar modelos de intervención que proporcionen estrategias para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica en la comunidad educativa.
    - Proponer actividades formativas para todos los integrantes del centro de estudios, enfocadas en la prevención y resolución de conflictos.
    - Brindar orientación a la comunidad educativa en temas relacionados con los objetivos del Observatorio.
    - Evaluar y, si es necesario, sugerir actualizaciones a la normativa vigente sobre convivencia.
    - Promover iniciativas que mejoren la convivencia escolar.
    - Facilitar la coordinación entre instituciones para abordar problemas desde una perspectiva integral y colaborativa.
    - Elaborar y publicar una memoria anual de actividades y resultados.

  En dicho Decreto 58/2016 se establece que se crea adscrito a la Consejería de educación y está compuesto por la o el presidente, la o el vicepresidente, los/as vocales y la o el secretario. El observatorio funciona en Pleno y en comisiones de trabajo, teniendo previsto reunirse al menos dos veces al año con carácter ordinario, y tantas veces como necesite de manera extraordinaria.

  Ha publicado memorias de los cursos 2017/2018, 2018/2019 y 2019/2022, y dos informes sobre comisiones de trabajo constituidas en 2017 y 2018.

  Dada la envergadura que alcanza el problema del acoso escolar, la Comunidad de Madrid establece distintas vías a través de las cuales se puede contactar y pedir ayuda desde la página web de la misma:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Chat con ANAR. Se contacta con la Fundación ANAR, organización sin ánimo de lucro que ayuda a niños y niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo o desamparo.
- Canal prioritario de la Agencia Española de Protección de Datos. Canal que se ha habilitado y en el que se atienden situaciones excepcionalmente delicadas, cuando se conoce que hay fotografías o vídeos, bien de carácter sexual, bien relativas a agresiones y, especialmente cuando se trata de menores.
- Unidad de delitos telemáticos de la Guardia Civil. A esta unidad se informa sobre hechos que puedan considerarse un delito y que se han producido a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Guía para el uso responsable de las tecnologías *Orienta 11. Recomendaciones para el uso responsable de las tecnologías*. Guía editada en 2023 donde se establecen recomendaciones para un uso responsable de las nuevas tecnologías (Comunidad de Madrid, 2023).

- **Aragón,** en septiembre de 2018 se pone en marcha el **Observatorio Aragonés por la Convivencia y contra el acoso escolar** en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, mediante el Decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento modificado mínimamente por el Decreto 31/2020, de 11 de marzo, del gobierno de Aragón, por el que se modifica el decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del gobierno de Aragón, por el que se crea el observatorio aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento. En 2016 se puso en marcha el *I Plan Integral contra el acoso escolar*, según la ORDEN ECD/715/2016, de 9 de mayo, por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018, al considerar el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón que, la educación de calidad se encuentra directamente relacionada con el logro de una convivencia donde se puedan desarrollar acciones que permitan prevenir y sensibilizar contra el acoso escolar. Lo que, unido al *Dictamen de la Comisión Especial para el estudio sobre políticas, medidas y recursos necesarios para acabar con el acoso escolar de las Cortes de Aragón*, se pide al Gobierno de Aragón la creación del Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar, llevándose a cabo en 2018. Según el Decreto 163/2018, se constituye como un órgano colegiado, de carácter consultivo, cuya finalidad es asesorar, evaluar y elaborar informes, estudios y propuestas para actuar en lo relativo a la convivencia y al acoso escolar. Tiene por tanto como objetivo, establecer las medidas necesarias para que la convivencia sea positiva, y promover la resolución de conflictos de una manera pacífica, haciendo especial hincapié en el acoso escolar.

  Entre sus funciones se encuentran (Decreto 163/2018, Art. 4, 2018):
  - Recopilar, analizar y difundir datos sobre la convivencia escolar en Aragón.
  - Elaborar y publicar un informe anual sobre el estado de la convivencia escolar y las acciones realizadas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Impulsar estudios e investigaciones sobre la convivencia en los centros educativos aragoneses.
- Proponer medidas para mejorar la convivencia, basadas en los resultados de las investigaciones.
- Analizar la efectividad de la normativa actual y formular propuestas de mejora.
- Fomentar en los centros una cultura de convivencia basada en el respeto, el diálogo y la gestión positiva de conflictos.
- Proponer actuaciones preventivas y de mejora de la convivencia, con énfasis en alumnado con necesidades específicas.
- Promover la igualdad, la perspectiva de género y la diversidad cultural y afectivo-sexual.
- Mantener relaciones con otros organismos nacionales e internacionales con funciones similares.

Según el Decreto 163/2018, el Observatorio Aragonés funciona en Pleno y en Comisión permanente. Para ello, el Pleno celebrará al menos dos sesiones ordinarias al año, tantas extraordinarias como se necesiten y sean requeridas, previa convocatoria de su Presidencia a iniciativa propia o a petición de una cuarta parte de los integrantes del Observatorio. La Comisión permanente establece que celebrará, al menos, dos sesiones al año y en sesión extraordinaria cuando sea convocada por su Presidencia a propia iniciativa o a petición de un tercio de sus miembros.

Por su parte el Departamento de Educación, Cultura y Deporte despliega distintas líneas de actuación para prevenir el acoso:

1. El Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar, como órgano consultivo, de asesoramiento y participativo que tiene como objetivo mejorar la convivencia positiva y la resolución de conflictos, haciendo especial hincapié en las situaciones de acoso.
2. El Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar (antes denominada Asesoría de Convivencia) que atiende y orienta a los miembros de la comunidad educativa, en todo lo relacionado con la convivencia escolar.
3. Un protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso, el cual tiene como objetivo promover la convivencia positiva y la lucha contra el acoso escolar.
4. Teléfono de Ayuda 24 horas contra el acoso escolar, servicio disponible las 24 horas los 365 días del año, siendo atendido por psicólogos y psicólogas.

Aunque parece que todas estas medidas no son suficientes, ya que en diciembre de 2023 en la primera reunión mantenida por el Observatorio Aragonés por la Convivencia y contra el Acoso Escolar al inicio del curso escolar, lanza un programa educativo orientado a la prevención, con el objetivo evitar el acoso, que esperan poner en práctica para el curso 2024-2025. Esto es debido a los últimos datos recibidos, donde se tienen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

más notificaciones de ideación suicida, acoso y violencia en las aulas[6]. Para el próximo curso 2024-2025 el Gobierno aragonés pone en marcha iniciativas de prevención infantil y primaria (Catalán y Puyuelo, 2024) puesto que en lo que va de año se han detectado 318 casos, igualando casi los que se produjeron en el curso anterior (350 casos).

- **Cantabria**, crea el **Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria** en 2006 por el Decreto 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria, con el objetivo de desarrollar actuaciones de análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, para mejorar la convivencia en el centro Educativo. Su funcionamiento se lleva a cabo a través de Pleno, de la Comisión Permanente y, en este caso, en comisiones temporales cuando es necesario.

  Entre sus funciones destacamos la propuesta de acciones para la mejora de la convivencia y prevención de la violencia fuera de los centros educativos, así como colaborar con el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

  Específicamente detallamos (Decreto 101/2006, Art. 4, 2006):

  - Promover estudios e investigaciones para evaluar continuamente el estado de la convivencia en los centros educativos e identificar factores de riesgo.
  - Informar y proponer a la Administración educativa, basándose en estudios e investigaciones, medidas para mejorar la convivencia en los centros educativos.
  - Impulsar planes de formación sobre fomento de la convivencia y resolución de conflictos, dirigidos a todos los sectores implicados en la educación.
  - Organizar encuentros entre profesionales y expertos para facilitar el intercambio de experiencias, investigaciones y trabajos relacionados con la mejora de la convivencia escolar.
  - Fomentar la difusión de estudios, materiales y experiencias que contribuyan a mejorar el clima escolar y la convivencia en los centros educativos.
  - Asesorar a la administración educativa sobre la adecuación y aplicación de la normativa en los centros escolares para mejorar la convivencia y la resolución de conflictos.
  - Proponer acciones para mejorar la convivencia y prevenir la violencia fuera de los centros educativos.
  - Colaborar con el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
  - Elaborar un informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos, con el apoyo de los servicios y unidades de la Consejería de Educación, así como de otras Consejerías, Administraciones e Instituciones relevantes.

  Con el objetivo de mejorar la convivencia escolar, el Observatorio ofrece distintos tipos de formación, como son:

[6] Educación, Cultura y Deporte (11/12/2023). Aragón pondrá en marcha un programa de prevención contra el acoso y para mejorar la convivencia ante los "preocupantes" datos en las aulas. *Aragón_hoy*. https://www.aragonhoy.es/educacion-cultura-deporte/aragon-pondra-marcha-programa-prevencion-acoso-mejorar-convivencia-preocupantes-datos-aulas-94158

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Formación interna en los centros educativos, como elemento clave para desarrollar y optimizar las prácticas destinadas a mejorar la convivencia.
- Jornadas de formación específicas centradas en temas concretos, como puede ser la prevención del acoso escolar, planes de convivencia, detección del racismo e intolerancia en las aulas.
- Difusión de materiales formativos, como son guías.
- Formación a través de los Centros de Profesorado (CEP), que ofrecen apoyo y capacitación continua.
- Asesoramiento y formación dirigidos al profesorado, familias y alumnado sobre prevención e intervención en problemas de convivencia.

En el pleno llevado a cabo a finales del 2022 se informó que en 82 ocasiones se activó el protocolo de acoso, según datos recogidos en el informe sobre convivencia escolar elaborado por la Unidad de Convivencia de la Consejería de Educación y Formación Profesional, registrándose un total de 11 casos, lo que supone un 38,9 % de casos de acoso escolar menos respecto del curso académico anterior (Gobierno de Cantabria, 2022). En la reunión del Observatorio para la Convivencia Escolar llevada a cabo en 2024, se informa que, en el curso anterior, según el informe del curso 2023-2024, se activaron 117 protocolos de actuación, principalmente en la etapa de secundaria, lo que supone un descenso, frente a los 146 del curso anterior.

- **Castilla-La Mancha** crea el **Observatorio Regional de la Convivencia** en 2008, como órgano consultivo, en base al Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. Estuvo en funcionamiento hasta 2011, y no ha vuelto a convocarse hasta 2016, en cuya reunión la Consejería de Educación, Cultura y Deportes se muestra dispuesta a impulsar de nuevo el órgano. Se renuevan los representantes del Pleno, se constituye la Comisión Permanente y se crean dos nuevos grupos de trabajo en torno a tres ejes: (1) revisar el Reglamento interno de funcionamiento del Observatorio; (2) fomentar la igualdad y la convivencia dentro del marco legislativo actual; (3) elaborar propuestas para la mejora de la convivencia.

  Entre sus funciones encontramos (Decreto 3/2008, Art. 36, 2008):

  - Realizar estudios e investigaciones relativas a la situación de la convivencia en los centros educativos.
  - Elaborar informes y propuestas a la Administración educativa.
  - Promover que todas las instituciones que se encuentran implicadas en la convivencia educativa colaboren.
  - Impulsar acciones formativas para fomentar la convivencia y la mediación en los conflictos dirigidas a la comunidad educativa.
  - Organizar encuentros entre expertos con el objetivo de facilitar el intercambio de experiencias.
  - Colaborar con el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Se propone como objetivo ser un órgano en el que toda la sociedad pueda participar en los temas de convivencia escolar, siendo así un instrumento de apoyo y codirección

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para implementar políticas que mejoren el clima en las aulas, el ámbito laboral del profesorado y los resultados académicos del alumnado.

Según el Decreto 3/2008 es un órgano colegiado de carácter consultivo, presidido por la Consejera de Educación. Se encuentra formado por una amplia representación institucional, social, política y educativa de Castilla-La Mancha, junto a cinco expertos en materia de Convivencia educativa. Consta de una Comisión Permanente, formada por 13 miembros. Se constituyó con la previsión de reunirse al menos, cuatro veces al año en sesiones ordinarias, y siempre que sea convocada por la Presidencia, con carácter extraordinario. En el pleno celebrado en febrero de 2024 se acuerda la oposición a cualquier tipo de acto que deteriore la convivencia en los centros educativos.

- **Castilla y León**, el **Observatorio para la Convivencia Escolar en Castilla y León** se crea mediante el Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León, como órgano colegiado de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa en lo referente a la convivencia escolar de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Tiene como objetivos generales conocer cuál es la situación de la convivencia en los centros educativos, así como proponer líneas de actuación para prevenir e intervenir en la mejora del clima escolar.

  Las funciones del observatorio las podemos agrupar en cuatro grandes líneas (Decreto 8/2006, Art. 3, 2006):

  - **Investigación y análisis.** (1) realiza estudios sobre la convivencia en centros docentes; (2) elabora un informe anual con datos e información relevante; (3) revisa y actualiza los indicadores de convivencia escolar.
  - **Asesoramiento y orientación.** (1) informa a las Administraciones sobre la adecuación de la normativa; (2) orienta a la comunidad educativa en la resolución de conflictos; (3) asesora a los organismos que le solicitan apoyo en temas de convivencia escolar.
  - **Formación y colaboración.** (1) impulsa planes de formación para la comunidad educativa; (2) promueve encuentros entre profesionales y expertos; (3) facilita el intercambio de experiencias e investigaciones.
  - **Propuestas y planificación.** (1) eleva propuestas a la Administración educativa para mejorar la convivencia; (2) identifica centros con problemáticas especiales que deban ser objeto de Planes Integrales de Actuación; (3) sugiere mejoras en la normativa y políticas de convivencia escolar.

  Se modifica según el Decreto 60/2008, de 21 de agosto, por el que se modifica el Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León, y según el cual el Observatorio actúa en Pleno y en Comisión Técnica. El Pleno se integra por: La presidencia del Pleno viene desempeñada por la Viceconsejería de Educación Escolar de la Consejería de Educación. La vicepresidencia por el titular de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa de la Consejería de Educación. Y las y los vocales. La Comisión Técnica que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

será presidida por el titular de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa de la Consejería de Educación.

En los cursos de 2005-2007, se celebran tres plenos con la finalidad de conocer, analizar y evaluar cuál es la situación de la convivencia existente en los centros educativos, y proponer actuaciones para la prevención e intervención, para mejorar el clima escolar.

En 2008 se modifica para adaptarse al contenido de la nueva estructura derivada del Decreto 76/2007, de 12 julio 2007 por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, e incorpora cambios que hagan más sencillo su funcionamiento.

En la tercera etapa que comienza el curso 2011-2012, se establecen nuevos modelos de funcionamiento.

En 2014, según el Decreto 52/2014, de 16 de octubre, por el que se crea y regula el Observatorio de la Comunidad de Castilla y León, se crea el Observatorio de la Comunidad de Castilla y León y dentro de este, la "**Sección de Convivencia escolar**", que tiene como objetivo estudiar, analizar y realizar el seguimiento de todos los aspectos de la realidad social de Castilla y León. Especialmente en lo relativo a género, convivencia escolar, y agresiones al personal de centros sanitarios. Es a partir de aquí donde se acumula la experiencia del Observatorio para la convivencia, a lo largo de los nueve cursos escolares que ha funcionado. La última reunión del Observatorio se ha realizado el 20 de febrero de 2024.

Ahora como Sección de Convivencia Escolar, continúa desempeñando sus funciones principales:

- Realiza estudios y elabora informes anuales sobre la convivencia en los centros educativos.
- Asesora a las administraciones y a la comunidad educativa en temas de convivencia escolar.
- Impulsa planes de formación y promueve encuentros entre profesionales.
- Propone mejoras en las políticas de convivencia escolar.

Además, el Observatorio ha impulsado diversas iniciativas a lo largo de su existencia, como:

- El Programa P.A.R. que actúa en base a tres líneas (Prevenir, Apoyar, Reeducar) contra el acoso e intimidación. Es una de las medidas del "Plan antiacoso y por el buen trato" que busca promover acciones que mejoren la relaciones en la comunidad educativa, especialmente entre el alumnado.
- El Programa Sociescuela, una herramienta informática que permite evaluar las relaciones que se dan entre alumnos, detectando situaciones conflictivas, así como dinámicas sociales negativas como puede ser acoso, aislamiento o liderazgo negativo, permitiendo tanto su prevención como la intervención precoz.
- El Programa de protección y asistencia jurídica al profesorado y alumnado. Es un servicio prestado mediante una compañía aseguradora al profesorado de centros educativos públicos, inspectores, alumnado y PAS que ha sido víctima

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de cualquier tipo de violencia por parte de otro alumno o alumna o familia de este, en el entorno escolar.

- **Extremadura**. En 2007 se pone en funcionamiento el **Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Extremadura**, creado por el Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Surge como órgano consultivo para conocer, analizar y evaluar la convivencia en los centros docentes, con el fin de contribuir a la mejora de la actividad escolar, evaluando y diagnosticando la convivencia escolar, los conflictos y proponiendo medidas para la prevención de la violencia.

  El Observatorio actúa en Pleno y en Comisión Permanente. El Pleno tiene potestad para convocar la creación de cuantas comisiones temporales de trabajo considere necesarios, y está formado por Presidencia, que será el o la titular de la Consejería de Educación; Vicepresidencia, que será el o la titular de la Dirección General competente en materia de convivencia escolar; y los vocales. El Pleno se reunirá dos veces al año de manera ordinaria, y cuántas veces sea convocado por el o la Presidenta, por propia iniciativa o a propuesta de, al menos un tercio de sus miembros, con carácter extraordinario

  Aunque no se especifican fechas exactas de los resultados, el Observatorio se reúne de manera regular para evaluar informes anuales y discutir medidas para mejorar la convivencia escolar. Estas reuniones incluyen la revisión de datos sobre conductas perjudiciales, y la propuesta de acciones concretas para fomentar un entorno educativo más positivo. La última reunión tuvo lugar en junio de 2024, analizando el informe anual de convivencia correspondiente al curso 2022/2023.

  Las funciones que el Observatorio desarrolla son (Decreto 28/2007, Art. 3, 2007):

  - Promover la implementación de un sistema integral para recopilar y analizar datos sobre la convivencia en los centros educativos.
  - Actuar como centro permanente de recepción de información relacionada con la convivencia escolar.
  - Proponer la realización de estudios exhaustivos para evaluar el estado actual de la convivencia en las instituciones educativas.
  - Examinar la información y los estudios sobre convivencia escolar, formulando planes de mejora.
  - Recomendar acciones específicas enfocadas en:
    - Desarrollar modelos de convivencia que proporcionen a la comunidad educativa estrategias efectivas para mejorar las habilidades sociales.
    - Brindar orientación a las familias sobre los planes de acción elaborados.
    - Capacitar al profesorado en prevención y resolución de conflictos, así como en el desarrollo de habilidades sociales.
  - Proporcionar orientación experta a la comunidad educativa en todos los aspectos relacionados con la convivencia escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Difundir los resultados de análisis de datos, investigaciones y experiencias en educación para la convivencia y la cultura de paz.
- Elaborar y aprobar un informe anual detallado que documente el trabajo realizado durante el curso escolar, incluyendo logros, desafíos y recomendaciones para el futuro.

- **Galicia**. En 2007 se crea el **Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar**, por el Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar. Sus objetivos son poner en marcha planes de mejora de la convivencia escolar en los centros educativos y trabajar para la ciudadanía y en pro de los derechos humanos de la sociedad. Pretende aplicar las medidas necesarias para fomentar la educación y la cultura de paz, así como la no violencia en nuestra sociedad.

  El Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar, se crea como un órgano colegiado de carácter consultivo para toda la comunidad educativa, en cuanto a convivencia escolar se refiere. Se encuentra adscrito a la Conselleria de Educación y Ordenación Universitaria, a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

  Su finalidad es analizar y realizar propuestas para investigar, prevenir e intervenir en la mejora del clima escolar, así como establecer canales de participación de todos los sectores involucrados en la convivencia.

  Las funciones que tiene designadas son (Decreto 85/2007, Art. 3, 2007):

  - Evaluar constantemente la situación de la convivencia en los centros.
  - Proponer iniciativas para mejorar del clima escolar.
  - Informar y asesorar a las administraciones sobre aspectos normativos relacionados con la convivencia.
  - Proponer formación para el profesorado sobre convivencia escolar, promoviendo la elaboración de materiales.
  - Asesorar a la comunidad educativa en los temas propios del Observatorio.
  - Elaborar un informe anual sobre la convivencia escolar.

  El Observatorio se organiza en tres niveles: autonómico, provincial y de centro educativo. Para el buen desarrollo establecen mantener una reunión anual de carácter ordinario a **nivel autonómico** (Decreto 85/2007, Art. 5, 2007), así como de carácter extraordinario todas las que se necesiten y haya sido convocado por la presidencia, por iniciativa propia o a propuesta de, al menos una tercera parte de sus miembros. Su funcionamiento es a través del Pleno y en Comisión Permanente, además, pueden crear las mesas técnicas de trabajo que se necesiten en cada momento.

  Se constituye un Observatorio **Provincial** de la Convivencia Escolar, en cada provincia. Funcionan en Pleno, manteniendo dos reuniones anuales de carácter ordinario y de carácter extraordinario las que se necesiten. Las funciones que desarrollan son (Decreto 85/2007, Art. 6, 2007):

  - La elaboración de un informe semestral que analice la convivencia y conflictividad en el ámbito de su provincia, así como las iniciativas provinciales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

implementadas. Este informe será remitido al Observatorio de la Convivencia Escolar a nivel autonómico.
- La coordinación de acciones conjuntas entre las Consellerías implicadas, orientadas a mejorar la convivencia en el ámbito provincial.
- Cualquier otra función que le sea encomendada por la Administración educativa o por el Pleno del Observatorio Autonómico de la Convivencia Escolar.

Y finalmente, el tercer nivel corresponde a los Observatorios de la Convivencia Escolar de los **centros educativos** (Decreto 85/2007, Art. 7, 2007). Se constituyen en el consejo escolar, funcionando en Pleno, y reuniéndose una vez por trimestre de manera ordinaria y con carácter extraordinario las veces que sea convocado por la presidencia, a iniciativa propia, o a propuesta de al menos la tercera parte de sus miembros.

Las funciones que tienen asignadas son:
- Participar en la dinamización del Plan de Convivencia del Centro y en la mediación escolar de este.
- Elaborar un informe anual donde analizan cómo ha sido la convivencia del curso escolar y el nivel de conflictividad. Se indican las iniciativas a nivel de centro que han puesto en marcha, y propondrán a la Administración educativa las medidas que consideren necesarias.
- Coordinar las actuaciones relativas a la convivencia.
- Realizar proposiciones a la Administración educativa para mejorar la convivencia escolar en el centro.
- Cualquier otra función que le sea encomendada por la Administración educativa o por el Observatorio de la Convivencia Escolar provincial.

Los Observatorios de la Convivencia Escolar de los centros educativos, se conforman por el director o directora del centro, al que le corresponderá la presidencia; el jefe o jefa de estudios, que le corresponderá la vicepresidencia; de uno o cuatro representantes del profesorado, según el número de alumnado que conviva en el centro; el orientador u orientadora del centro; una persona que represente al alumnado; una persona que forme parte de la asociación de padres y madres del centro; una persona que pertenezca al consejo escolar del centro y que desarrolle la función de programas e iniciativas de coeducación; y una persona representante del personal no docente.

- **Región de Murcia**. En 2006 se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar, por la Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el **observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia**, como órgano colegiado con el objetivo de ser un instrumento que permita analizar y evaluar la convivencia en los centros docentes y regulado por el Decreto 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Su ámbito son los centros docentes sostenidos con fondos públicos, dependientes de la comunidad autónoma de la Región de Murcia a excepción de la enseñanza universitaria. Su objetivo es evaluar y diagnosticar la convivencia escolar, analizar los conflictos que en ella se dan, y proponer

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

medidas para la prevención de la violencia, con el objetivo de mejorar la actividad escolar en los centros docentes.

Las funciones que tiene atribuidas son (Decreto 276/2007, Art. 3, 2007):

- Desarrollar un sistema para recopilar y analizar información sobre la convivencia en los centros educativos.
- Funcionar como entidad permanente dedicada a la recolección de datos relacionados con la convivencia escolar.
- Examinar la información obtenida sobre la convivencia en los centros y proponer los planes de mejora correspondiente.
- Basándose en los datos recopilados, proponer acciones en las siguientes áreas:
    - Crear modelos que proporcionen a la comunidad educativa estrategias para desarrollar habilidades sociales y mejorar la convivencia.
    - Brindar orientación a las familias sobre los planes de acción elaborados.
    - Capacitar al profesorado en prevención y resolución de conflictos, así como en habilidades sociales.
- Proporcionar orientación a la comunidad educativa en asuntos relacionados con la convivencia escolar.
- Difundir los resultados del análisis de datos, investigaciones y experiencias de los centros sobre los planes de acción implementados.
- Elaborar y aprobar un informe anual que detalle el trabajo realizado durante el curso escolar.

El Observatorio funciona en Pleno, con Comisión Rectora y Comisiones de trabajo. El Pleno está compuesto por la o el Presidente que corresponde al Consejero de Educación, Juventud y Deportes; el o la Vicepresidenta, que corresponde a la o el Coordinador para la Convivencia Escolar; Secretario, que corresponde a la o el Funcionario de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes; y las y los Vocales. Se reunirá, dos veces al año con carácter ordinario, y cuantas veces sea convocado por su Presidente a iniciativa propia o a propuesta de, al menos, un tercio de los vocales con carácter extraordinario. La Comisión Rectora está constituida por Coordinador para la Convivencia Escolar. Director General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa. Directora General de Centros. Director General de Recursos Humanos. Representante del Órgano Directivo competente en Juventud. Representante del Órgano Directivo competente en Mujer. Representante del Órgano Directivo competente en Función Pública. Representante del Órgano Directivo competente en Sanidad. Representante del Órgano Directivo competente en Política Social. Las funciones que la Comisión Rectora tiene asignadas son (Decreto 276/2007, Art. 8, 2007):

- Da soporte al Observatorio.
- Se encarga de preparar los temas que se van a debatir en el Pleno.
- Evalúa cómo se están desarrollando las medidas que se han adoptado.
- Cualquier otra función de apoyo y seguimiento que le sea encomendada.

Corresponden a las Comisiones de Trabajo las siguientes funciones (Decreto 276/2007, Art. 12, 2007):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Permite el conocimiento de la situación de conflicto de la región de Murcia, para lo cual realiza los estudios e investigaciones necesarias.
- Propone las medidas precisas en función de la información que ha obtenido.
- Propone proyectos de mejora.
- Organiza las herramientas necesarias para la prevención de la conflictividad en los centros.
- Planifica y coordina los planes de actuación que se implementan.

El Observatorio elabora informes sobre convivencia escolar desde 2008 hasta el último informe al que tenemos acceso en el 2022, correspondiente al curso escolar 2021-2022.

- **El País Vasco,** en 2012 se crea el **Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco** por el Decreto 19/2012, de 21 de febrero de 2012, por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco, como órgano consultivo y de asesoramiento. El Observatorio actúa en Pleno y en Comisión Permanente.

  Se propone como finalidad a alcanzar. (Decreto 19/2012, Art. 2, 2012):

  - Investigar, analizar, valorar y realizar seguimiento de la convivencia escolar en los centros educativos.
  - Promover una convivencia basada en el respeto y el diálogo.
  - Proponer actuaciones para prevenir y medidas para mejorar la convivencia en los centros educativos.

  Las funciones de observatorio son (Decreto 19/2012, Art. 3, 2012):

  - Proponer acciones para alcanzar una convivencia pacífica en los centros educativos, una vez se hayan identificado los factores de riesgo.
  - Llevar a cabo el seguimiento y mejora de las políticas educativas para la convivencia escolar.
  - Proponer formación para la convivencia, estableciendo como destinatarios todos los miembros de la comunidad educativa.
  - Establecer los indicadores que permitan evaluar el estado de la convivencia en los centros educativos.
  - Elaborar y difundir informes periódicos sobre la convivencia en los centros educativos.
  - Favorecer la creación de materiales y recursos didácticos que puedan ser utilizados en los centros educativos para la mejora de la convivencia.
  - Fomentar la colaboración de todos los agentes implicados en la convivencia escolar.
  - Desarrollar el reglamento de funcionamiento del Observatorio de la Convivencia Escolar.
  - Desarrollar el plan anual del Observatorio de la Convivencia Escola en los estudios realizados, así como de la memoria de las medidas llevadas a cabo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Incluir el análisis del sexo en los estudios realizados, siempre que se considere pertinente.

El Observatorio actúa en Pleno y en Comisión Permanente. El Pleno del Observatorio de la Convivencia Escolar es presidido por el Consejero o Consejera de Educación, Universidades e Investigación y está formado por: el Viceconsejero o la Viceconsejera de Educación en calidad de Vicepresidente o Vicepresidenta; el Presidente o la Presidenta del Consejo Escolar de Euskadi, el Inspector o la Inspectora General de Educación; el Director o la Directora del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa; el Director o la Directora del Berritzegune Central; dos representantes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación; dos representantes de las familias del alumnado de los centros públicos y privados concertados de enseñanza no universitaria; dos representantes del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la enseñanza no universitaria; un o una representante por cada una de las 5 organizaciones sindicales más representativas en Educación; dos directores o directoras de centros públicos no universitarios; dos representantes de las organizaciones empresariales y titulares de la enseñanza no universitaria más representativas; un o una representante de la Asociación de Municipios Vascos (Eudel); el Director o la Directora de Política Familiar y Comunitaria del Gobierno Vasco; el Director o la Directora de Derechos Humanos en el Gobierno Vasco; el Director o la Directora de la Oficina de la infancia y la Adolescencia del Ararteko; el Presidente o la Presidenta de Emakunde; dos personas de reconocido prestigio en el ámbito de la convivencia escolar; un Secretario o Secretaria. La Comisión Permanente estará presidida por el Viceconsejero o la Viceconsejera de Educación, la cual estará formada por los siguientes miembros: el Director o la Directora del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa; el Director o la Directora del Berritzegune Central; uno de los miembros del Departamento de Educación, Universidades e Investigación; un o una representante de las familias del alumnado de la enseñanza no universitaria; un o una representante del alumnado; tres representantes de las organizaciones sindicales; un director o directora de los centros públicos no universitarios; un o una representante de las organizaciones empresariales y titulares de la Enseñanza; una de las personas de reconocido prestigio en el ámbito de la convivencia escolar; el Secretario o Secretaria del Pleno.

- **Andalucía**, crea en 2007 el **Observatorio para la Convivencia Escolar** en Andalucía, como órgano de carácter consultivo, adscrito a la Consejería de Educación según el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, con la finalidad de ayudar a crear una vía para gestionar la convivencia escolar, estableciendo como pilares, el respeto y el diálogo, considerando el conflicto como una oportunidad de aprendizaje para la vida.

  Las funciones de observatorio son (Decreto 19/2007, Art. 52, 2007):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Identificar los factores de riesgo y proponer medidas para luchar contra la violencia según los resultados obtenidos en estudios e investigaciones sobre el estado de la convivencia.
- Presentar propuestas que se basan en estudios que tienen como finalidad contribuir en las decisiones necesarias para poder llevar a cabo las políticas educativas que permitan cumplir con los objetivos que el presente Decreto se propone.
- Sugerir llevar a cabo actuaciones conjuntas entre las administraciones públicas para impulsar medidas que afiancen los factores de protección y seguridad que son necesarios para poder prevenir y erradicar la violencia fuera del entorno escolar.
- Promover la formación en mediación y gestión de conflictos a todos actores implicados en el ámbito educativo.
- Formular propuestas que permitan mejorar la normativa existente en aquello que hace referencia a las medidas correctoras en el ámbito de la convivencia de los centros educativos.
- Promover encuentros entre profesionales para fomentar la transferencia de conocimientos sobre esta materia.
- Establecer un repositorio documental que facilite la difusión de información, fomente el estudio y la investigación, sirviendo como base para crear canales de información entre los centros educativos.
- Editar y poner a disposición del público recursos documentales vinculados a la educación para la convivencia y cultura de paz.
- Elaborar un informe anual en el que se analiza la situación de la convivencia y los conflictos existentes en los centros educativos.
- Cualquier otra función que permita promover la recopilación, análisis y transferencia de información que permita mejorar la convivencia en el ámbito educativo.

Los órganos del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía son la Presidencia, el Consejo Rector, la Secretaría. Según Decreto 19/2007 (Art. 53, 2007) la Presidencia del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía corre a cargo de la persona titular de la Consejería de educación. El Consejo Rector estará formado por Presidencia: correspondiéndole a la persona titular de la Consejería de educación; Vicepresidencia: la persona titular de la Dirección General en materia de convivencia escolar; los Vocales son: una persona representante, con rango al menos de Director o Directora General, de las Consejerías de seguridad ciudadana, igualdad y bienestar social y justicia y administración pública; la persona titular de la Dirección General en materia de formación del profesorado de la Consejería de educación; la persona titular de la Secretaría General Técnica de la Consejería competente en educación; el inspector o inspectora general de la Consejería competente en educación; una persona representante de la Delegación del Gobierno en Andalucía; la persona titular de la Presidencia del Consejo Escolar de Andalucía; una persona representante del Consejo Andaluz de Universidades; una persona representante de las Corporaciones Locales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

andaluzas; la coordinadora o el coordinador de la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"; dos directoras o directores de centros educativos que desarrollen proyectos "Escuela: Espacio de Paz"; una persona representante por cada una de las organizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Educación; una persona representante por cada una de las organizaciones sindicales con una representación regional; una persona representante de las organizaciones empresariales y de titulares de centros de la enseñanza privada concertada; tres representantes de la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos más representativa en el sector de la enseñanza pública; una persona representante de la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos más representativa en el sector de la enseñanza concertada; dos representantes de la Federación de Asociaciones de Alumnas y Alumnos más representativa; cinco especialistas de reconocido prestigio en la materia; dos representantes de entidades e instituciones académicas de Andalucía que destaquen por su trabajo de investigación en la materia. Así como la Secretaría del Consejo Rector la ejercerá la persona titular de la Secretaría del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, quien asistirá a las reuniones con voz, pero sin voto.

- **Principado de Asturias**, en 2006 crea el **Observatorio de la Infancia y la Adolescencia** del Principado de Asturias, a través del Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias, como órgano de asesoramiento adscrito al Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia. Tiene como objetivos (Decreto 10/2006, Art. 2, 2006) investigar, formar y crear un repositorio de información para saber si se están cubriendo las necesidades de la infancia y adolescencia, así como realizar un seguimiento de estas y de las políticas que desde el ámbito público se crean con el objetivo de asegurar sus derechos; así como promover que las distintas administraciones e instituciones públicas y privadas colaboren para llevar a cabo actividades que sean favorables para la infancia y adolescencia.

  Las funciones de observatorio son (Decreto 10/2006, Art. 3, 2006):

  - Recoger y analizar la información con la que cuentan distintos organismos sobre la infancia y la adolescencia.
  - Evaluar cómo han impactado las medidas llevadas a cabo sobre la infancia y adolescencia.
  - Promover la formación en todos los agentes implicados sobre derechos y atención a la infancia.
  - Crear un espacio en el cual se pueda dar la transferencia de información y sea un punto de encuentro entre organismos públicos relacionados con la atención a la infancia y la adolescencia.
  - Promover investigaciones, estudios e informes que permitan conocer la situación de la infancia y la adolescencia en el Principado de Asturias.
  - Editar, compilar y distribuir documentación relativa a la infancia y adolescencia.
  - Promover que la sociedad asturiana conozca cuáles son las necesidades y los derechos de la infancia y la adolescencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Favorecer encuentros de profesionales con el objetivo de crear un espacio de intercambio de conocimientos sobre los derechos y la atención a la infancia y la adolescencia.

Se encuentra presidido por quien ejerza la Dirección del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia, siendo vocales: tres profesionales de la Administración del Principado de Asturias con experiencia en materia de formación, investigación y/o documentación, un profesional experto en estadística; un profesional de la Universidad de Oviedo con experiencia en investigación; un profesional del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia experto en formación, investigación y/o documentación.

- **Islas Baleares,** en 2005 crea su Observatorio y el Comisionado para la convivencia escolar, siendo sustituido en 2008 por el Instituto para la Convivencia y el éxito de la escuela de Islas Baleares, y modificado por el Decreto 72/2009, de 23 de octubre, por el que se modifica el Decreto 10/2008, de 25 de enero, el **Instituto para la Convivencia y el éxito de la escuela** de Islas Baleares. Según el Decreto 10/2008, de 25 de enero, el Instituto para la Convivencia y el éxito de la escuela Islas Baleares, la finalidad del Instituto es promover la mejora de la convivencia escolar (Decreto 10/2008, Art. 3, 2008).

  Las funciones del Instituto son (Decreto 10/2008, Art. 4, 2008):

  - Crear y transmitir modelos de convivencia que proporcionan estrategias que permitan mejorarla, así como programas para prevenir y solucionar conflictos.
  - Asesorar a las familias ante situaciones conflictivas y de acoso escolar.
  - Formar tanto al profesorado como al alumnado para prevenir y resolver conflictos, así como en la resolución de éstos a través de la mediación.
  - Orientar a la comunidad educativa en lo relativo a la convivencia escolar.
  - Asesorar en todos los ámbitos relativos a los planes de convivencia escolar.
  - Transmitir las experiencias desarrolladas por los centros docentes sobre los planes que han llevado a cabo.
  - Suscitar la colaboración de todas las instituciones que tienen relación con la convivencia escolar.
  - Participar para crear programas que mejoren el rendimiento educativo.
  - Potenciar el éxito escolar, como medida de prevención del abandono y de situaciones conflictivas.
  - Participar con los centros docentes con el objetivo de organizar actividades fuera del horario lectivo que promocionen la socialización de su alumnado.
  - Propiciar que distintas administraciones públicas colaboren para llevar a cabo actividades socio educativas.
  - Elaborar una memoria sobre los trabajos realizados cada curso escolar.

  El Instituto estará dirigido por un director o directora nombrado por el consejero o consejera de educación, apoyado por una Comisión de Expertos.

  La Comisión de Expertos estará formada por un o una presidenta que corresponderá al director o directora del Instituto, un secretario o secretaria, que le corresponderá a un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

funcionario o funcionaria de la Conselleria de educación; tres miembros nombrados por el Consejo Escolar de las Islas Baleares, y la Oficina de Defensa de los Derechos del Menor propondrá a otro miembro.

- **La Rioja**, crea el **Observatorio de Convivencia Escolar** de La Rioja en 2022 según el Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja, como órgano de consulta, análisis y asesoramiento de la convivencia. El observatorio depende del titular de la Consejería de educación.

  Las funciones de observatorio son (Decreto 31/2022, Art. 50.3, 2022):

  - Asesorar, analizar y realizar propuestas de actuaciones sobre conflictos de convivencia en los centros escolares.
  - Realizar recomendaciones para mejorar la convivencia en los centros educativos.
  - Realizar estudios y elaborar informes sobre el nivel de violencia en los centros educativos.
  - Divulgar practicar que se pueden desarrollar a los centros educativos para mejorar la convivencia.
  - Impulsar la colaboración entre todos los agentes educativos para mejorar la convivencia escolar.

  El Observatorio se encuentra conformado por (Decreto 31/2022, Art. 50.4,5, 2022): la presidencia que será ostentada por el Consejero o Consejera en educación; la persona titular de la Dirección General que se encarga de la gestión de la convivencia, desempeñando el puesto de vicepresidente; la persona titular de la Dirección General que es competente en la gestión de los centros educativos; la persona que ocupa el puesto de presidencia del Consejo Escolar Autonómico; la persona que ocupa el puesto de la jefatura del servicio de inspección, junto con otra persona representante de este servicio; tres representantes de la dirección de los centros educativos de los niveles de infantil, primaria y secundaria; una persona en representación de la dirección de centros de la red privada concertada; representantes de las organizaciones sindicales que tengan mayor representación en el ámbito educativo del sector público; un representante de las organizaciones sindicales con mayor representación en el ámbito educativo del sector privado concertado; tres representantes de las Asociaciones de Madres y Padres del sector público; un representante de las Asociaciones de Madres y Padres del sector privado concertado; dos personas de reconocido prestigio en el ámbito de la convivencia. La Secretaría la ejerce una persona que pertenece al cuerpo de funcionarios de carrera del grupo A, de la Consejería de educación, que actuará con voz, pero sin voto.

- **Comunidad Foral de Navarra**, no cuenta con un Observatorio para la convivencia como tal, pero sí con la Asesoría para la convivencia del Departamento de Educación según la Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del consejero de educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra, cuyo objetivo principal es colaborar para crear un entorno seguro y basado en el respeto para los miembros de la comunidad escolar. Es uno de los órganos de coordinación de la convivencia escolar, junto con la Comisión de convivencia al centro; el o la responsable de convivencia del centro; el Área de convivencia del Servicio de Inspección Educativa (Orden Foral 204/2010, Art. 4, 2010).

La Asesoría para la convivencia está constituida por docentes con un gran conocimiento sobre convivencia escolar y sus funciones son (Orden Foral 204/2010, Art. 8, 2010):

- Fomentar y difundir actividades realizadas y materiales elaborados que tienen como objetivo mejorar la convivencia.
- Diseñar y plantear acciones formativas en el tema de la convivencia escolar, y en su caso, impartirla, contando con la aportación de la Sección de Formación del Profesorado.
- Promover la transferencia de experiencias educativas sobre la convivencia escolar entre los distintos centros.
- Asesorar a la comunidad educativa y resolver las consultas que les sean planteadas, sobre temas relacionados con la violencia, convivencia o resolución de conflictos.
- Ayudar a los centros educativos a plantear, crear e implementar sus planes de convivencia.
- Mediar en la resolución de conflictos que se puedan producir en los centros, cuando sean necesario o cuando se lo soliciten.
- Colaborar en la coordinación de acciones entre instituciones y organizaciones, que tienen como objetivo tratar temas relacionados con la convivencia escolar.

- **Comunidad Valenciana**, en 2004 se crea el Observatorio para la convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana, a través del Decreto 233/2004, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el **Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana**, como instrumento consultivo que la administración pone al servicio de la comunidad educativa, para mejorar el clima escolar a través del análisis y la prevención de aquellas situaciones que constituyan un problema de convivencia en el centro educativo. Cuenta con el asesoramiento de un comité de expertos formado por especialistas de reconocido prestigio.

  Las funciones del observatorio son (Decreto 233/2004, Art. 2, 2004):

  - Desarrollar un sistema de información que posibilite evaluar las situaciones de conflictividad que se dan en los centros educativos y la evolución que tienen, así como difundir aquellos datos que son relevantes, compartir las experiencias que se dan en los distintos centros y asesorar en posibles intervenciones.
  - Estudiar sistemáticamente la convivencia en los centros docentes.
  - Recopilar y analizar permanentemente información, a partir de distintas fuentes nacionales, internacionales y de la Comunidad Valenciana, fomentando la investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- A partir de los datos que se han recogido proponen soluciones concretas como, formar al profesorado, diseñar modelos de convivencia que brinden herramientas para la resolución de conflictos o emplear el procedimiento de mediación en aquellos conflictos que precisen de una intervención directa por parte del Observatorio.
- Ofrecer orientación al profesorado, alumnado y familias en todos los temas relacionados con el ámbito de actuación del Observatorio.

En 2023 se constituye el nuevo Observatorio de la Igualdad y la Convivencia Escolar, según el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano, órgano consultivo cuyo objetivo es garantizar la igualdad y la convivencia escolar, orientando a la comunidad educativa y planificando intervenciones y que fomenten la igualdad, la prevención y la resolución de conflictos en el entorno escolar. A través de él se analiza y evalúa la convivencia en los centros educativos. Su ámbito de aplicación son los centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Valenciana. La titularidad de los centros concertados se adaptará a lo que se prevé en el decreto, y los centros educativos privados podrán acogerse a lo regulado por la normativa que le sea de aplicación.

Tiene como objetivos (Decreto 195/2022, Art. 1, 2022):

- Implementar y regular un modelo de gestión para fomentar la igualdad y la convivencia positiva en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana.
- Establecer la estructura organizativa, las funciones y la composición del Observatorio para supervisar y mejorar estos aspectos en el ámbito educativo.
- Definir y regular los derechos y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo alumnado, docentes, familias o tutores legales, personal administrativo y personal no docente de apoyo educativo.

Para la gestión de conflictos que alteran la convivencia se proponen como estrategias el diálogo, la conciliación y la restauración.

1.2.2 Planes y acuerdos de Convivencia Escolar

La Convención Internacional de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) establece que son los Estados los que deben proteger al menor contra toda forma de abuso o violencia. En España, es la Constitución Española la que reconoce que es el sistema educativo español el que debe de garantizar que se respeten los derechos y libertades en ella reconocidos. En este sentido, hace referencia de manera expresa a la importancia de lograr que la educación sea de calidad y universal. Para conseguirlo se necesita difundir y desarrollar una cultura de convivencia en todos los centros educativos, en la que se observen los principios de igualdad y respeto, en la que se posibilite prevenir situaciones de conflicto y violencia.

El sistema educativo español está formado por un conjunto de Administraciones educativas, por el conjunto de profesionales de la educación, agentes públicos y privados e instituciones y entidades que trabajan diariamente para alcanzar estándares óptimos de educación. Toda esta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estructura ha de estar enfocada hacia un fin común, que es facilitar a los centros educativos el desarrollo de actividades, medidas y acciones que les permita generar un clima escolar que favorezca el aprendizaje. Un entorno en el que el alumnado se pueda desarrollar en todas sus facetas, inmerso en una convivencia pacífica, en la que sea posible prevenir todo tipo de violencias, y se fomente una tolerancia cero hacia la discriminación y hacia la no igualdad.

Los datos que arrojan los estudios sobre el clima escolar ponen de manifiesto que es importante abarcar la gestión de la convivencia desde distintos puntos de vista, para poder garantizar el éxito.

Vamos a detallar algunos de los planes más representativos.

I. Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos

Es en 2006 cuando el Ministerio del Interior firma un "Acuerdo Marco en Educación para la Mejora de la Seguridad" con el Ministerio de Educación y Ciencia, el cual fue promovido por el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana a través del Grupo de Trabajo "Juventud y Seguridad". Para su desarrollo, la Secretaría de Estado de Seguridad implementa, el "**Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar**", a través de la Instrucción 3/2007 (Secretaría de Estado de Seguridad, 2007). La relevancia de este Plan va mucho más allá de la formación que aportan a los distintos miembros de la comunidad educativa, la verdadera importancia que trasciende es el trabajo que desarrollan los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para que los y las jóvenes los vean como un equipo de personas altamente formados y cualificados, que les pueden ayudar en situaciones muy graves, en las que se sienten solos y no saben cómo salir de ellas.

El principal objetivo que se proponen es abordar colaborativamente las cuestiones relativas a la seguridad de los y las menores en el ámbito escolar y sus entornos, mejorando para ello la cooperación entre las fuerzas policiales y las autoridades educativas. Por lo tanto, mejorar la seguridad en los colegios, conlleva una mejora en la convivencia. Además, se promueve un acercamiento con los Cuerpos policiales a la comunidad educativa. En definitiva, los objetivos que el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar, los podemos agrupar en dos líneas.

- Por un lado, *prevenir* y *detectar*. Se propone establecer una colaboración estrecha entre la comunidad educativa y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, para conseguir que las y los jóvenes adquieran conocimiento y desarrollen herramientas que les permitan detectar situaciones de riesgo, que puedan atentar contra su seguridad. Además, se mejora la vigilancia policial en torno a los centros educativos.
- Por otro lado, *la sensibilización* y *formación*. En este caso, se busca concienciar al alumnado sobre la importancia de reconocer y respetar los derechos fundamentales de los demás, así como la defensa de los propios, y la interiorización de los valores de igualdad y dignidad humana. En este bloque se propone también llevar a cabo un acercamiento entre los Cuerpos Policiales y las y los jóvenes, donde se les muestran los recursos de los que disponen para protegerse, y pedir ayuda en el caso de necesitarlo. Se les informa para, entre todos promover una detección precoz de la delincuencia o de una posible victimización.

El Plan ha tenido sucesivas actualizaciones (Instrucciones 9/2009, 9/2011 y 7/2013) al ir incorporando los nuevos riesgos que aparecen y ponen en peligro la seguridad de las y los menores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por ello, para ofrecer una formación integral es necesario activar otros planes por parte de la Secretaría de Estado de Seguridad, que suponen una formación transversal al Plan Director.

La Instrucción N° 6/2023 de la Secretaría de Estado de Seguridad (2023), actualiza y refuerza el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos. Esta instrucción adapta el Plan a la nueva realidad digital y a los desafíos actuales que enfrentan los menores en el ámbito escolar. Los propósitos que se plantea en ella son:

- **Mejorar la convivencia y la seguridad escolar.** Pretende continuar con las medidas de sensibilización, prevención y detección de situaciones de riesgo relacionadas con la seguridad de las y los menores en los centros educativos y sus entornos, a través de la colaboración entre las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y los centros educativos.
- **Conocimiento de recursos policiales**. Busca que los menores conozcan cuáles son los recursos policiales que les pueden ayudar a preservar su seguridad en cualquier entorno, así como prevenir la delincuencia y proteger a las víctimas.
- **Conocer distintas formas de violencia.** Tratan de dar a conocer a las y los menores las distintas formas de violencia y los factores de riesgo a los que pueden estar expuestos. Para ello realizan actividades formativas e informativas en los propios centros educativos.
- **Derechos y libertades fundamentales.** Dar a conocer a las y los menores los derechos y libertades fundamentales que deben de respetar en los demás y hacer respetar en sí mismos. Fomentar valores de igualdad y promover la erradicación de conductas violentas en el ámbito escolar. Para ello les informan de los recursos que tienen a su disposición para comunicar este tipo de comportamientos.
- **Vigilancia en las inmediaciones de los centros educativos.** Incrementar la vigilancia en las zonas cercanas a los centros educativos, no solamente para evitar el tráfico, consumo y tenencia de drogas, sino todo tipo de conductas violentas, mejorando así su seguridad.
- **Colaboración con el Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP).** Organizar distintas acciones entre los expertos policiales y las autoridades docentes en general y en particular con el Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP).

Dicha Instrucción N° 6/2023 de la Secretaría de Estado de Seguridad (2023) incorpora varias medidas y enfoques nuevos, que se agrupan en dos bloques. Por un lado, un conjunto de medidas preventivas generales, que se desglosan para un análisis más detallado, y, por otro, un grupo de acciones enfocadas al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC):

1. Medidas preventivas generales

Para lograr los objetivos que se han propuesto en la Instrucción N° 6/2023 (Secretaría de Estado de Seguridad, 2023) se deben de observar una serie de medidas de prevención de situaciones de riesgo, en las que se ha de tener en cuenta:

Por un lado, **medidas que van dirigidas a los y las menores** y tienen el propósito de:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Informar a los y las menores de las consecuencias del acoso escolar, para quien lo sufre, quien lo ejerce y quien lo ve. Tanto si se trata de acoso tradicional o ciberacoso.
- Sensibilizar y fomentar la responsabilidad, la igualdad y el respeto, para favorecer una buena convivencia, y evitar acciones delictivas o violentas.
- Proporcionarles herramientas que les permitan desarrollar habilidades para prevenir conflictos y evitar ser víctimas de acoso escolar, entre otras consecuencias.
- Conseguir que entiendan la importancia de denunciar y pedir ayuda a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, a la familia o al profesorado, cuando sean víctimas de cualquier tipo de violencia, dentro o fuera del centro educativo.
- Mejorar el conocimiento y acercar a las y los menores las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, enseñándoles cuál es su funcionamiento, y las diferentes formas en las que pueden comunicarse con ellas. Así como dar a conocer la aplicación ALERTCOPS.

Vías de comunicación y colaboración de los Cuerpos Policiales con la comunidad educativa.

- Se proporciona mecanismos de comunicación con los Cuerpos Policiales a los directivos, al Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección, al profesorado y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de los centros que participan en el programa.
- Se promueve la realización de actividades formativas e informativas, específicamente para el profesorado perteneciente a todas las etapas, y a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.
- Se ofrece a la comunidad educativa poder gestionar encuentros con los expertos policiales, para recibir asesoramiento sobre prevención en el ámbito escolar, gestión de los protocolos ante situaciones de violencia o promover reuniones con familiares de menores en situación de riesgo, bien como víctimas, o como autores de comportamientos violentos, para recibir asistencia individualizada. Así como hacer hincapié en el deber de informar de situaciones de violencia que se produzcan en el centro educativo.

Presencia policial. Se continúa incrementando la vigilancia en las cercanías de los centros educativos, no solamente para evitar el consumo y tráfico de drogas, sino todo tipo de violencia, mejorando así la seguridad en el entorno educativo.

Otras actuaciones. Hace referencia a cualquier otra actividad complementaria que permita mejorar la concienciación de los y las menores. Estas actividades pueden ser exhibiciones, demostraciones, jornadas de puertas abiertas, etc.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Medidas en el ámbito digital

Dado que el alumnado hace uso a diario de las nuevas tecnologías, es imprescindible fomentar la prevención, protección y el desarrollo de competencias digitales, que les permita mantener la seguridad a los menores. Para ello se debe:

- Concienciar a las y los menores, a sus familias y a la comunidad educativa de los riesgos que conllevan los contenidos, las personas con las que se relacionan en el espacio virtual y las conductas que desarrollan en él, corriendo el riesgo de ser víctima de ciberacoso escolar, entre otros.
- Incidir de manera específica en el riesgo de ser víctima de ciberacoso escolar.
- Concienciar a las y los menores de gestionar su privacidad en las redes sociales, conocer el riesgo de compartir su identidad digital, y la importancia de cuidarla.

En el despliegue de las acciones que se ponen en marcha para su desarrollo, son varios los organismos implicados:

- Direcciones Generales de la Policía y de la Guardia Civil.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Igualdad.
- Federación Española de Municipios y Provincias.
- Policías Locales.
- Centros escolares que participan en el Plan.

En cuanto a los principios que inspiran el Plan, podemos detallar la importancia de mostrarse como un enlace permanente con las y los miembros del contexto educativo, fomentar la creación de un canal de comunicación abierto con todos los miembros de la comunidad educativa, y potenciar el conocimiento de pautas para prevenir e identificar rápidamente factores de riesgo.

Para poder adherirse al Plan, el centro lo debe solicitar, y a partir de ahí se establece contacto con el Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección del centro escolar, la dirección del centro, el resto de profesorado y familias.

El plan se implementa a través de distintos tipos de acciones, como son:

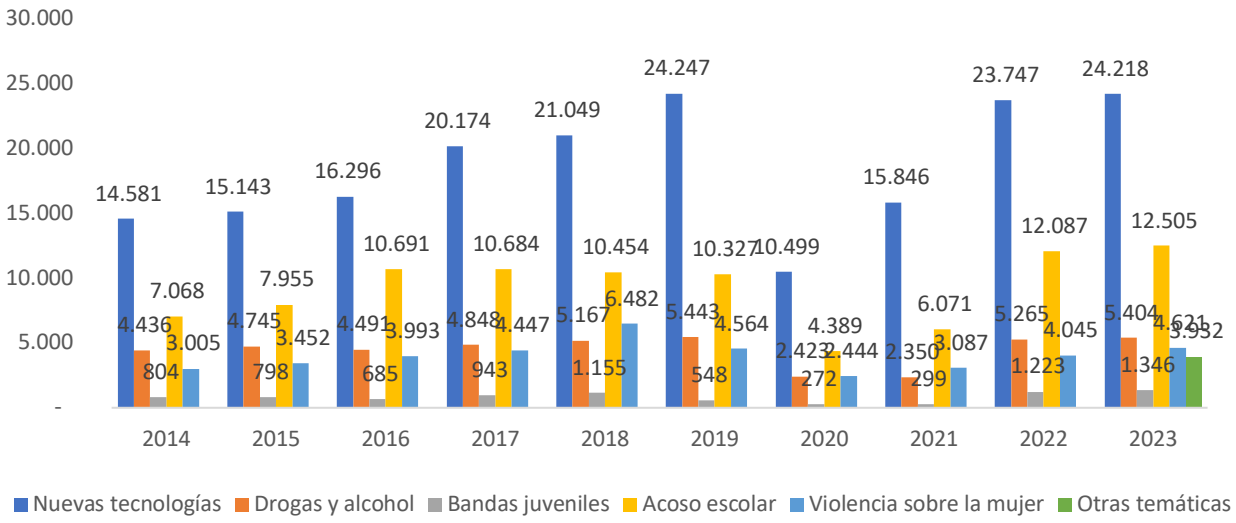
1. **Charlas y actividades en centros educativos** impartidas por agentes de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, destinadas al alumnado principalmente, así como al profesorado y a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. Los temas sobre los que pueden versar las conferencias y charlas son el acoso, el consumo de drogas y alcohol, el vandalismo, las bandas juveniles, el racismo, la xenofobia, la violencia sobre la mujer, riesgos y seguridad en Internet y redes sociales y la radicalización.

   En 2023 fueron de media 5.601 centros los que participaron en actividades dentro del Plan Director a nivel nacional, y se impartieron 3.444 en Andalucía, 388 en Aragón, 355 en Islas Baleares, 368 en Cantabria, 926 en Castilla y León, 592 en Castilla-La Mancha, 1.517 en la Comunidad Valenciana, 110 en Extremadura, 862 en Galicia, 2.374 en Madrid, 352 en la Región de Murcia, 268 en la Comunidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Foral de Navarra, 91 en La Rioja, 80 en Ceuta y 46 en Melilla. Se realizaron 17.584 reuniones con personal docente y 2.257 reuniones con AMPAS. En cuanto a las temáticas, 24.218 versaron sobre las nuevas tecnologías, 1.346 fueron relativas a bandas juveniles, 4.621 sobre violencia sobre la mujer, 5.404 sobre drogas y alcohol, 12.505 sobre acoso escolar y 3.932 sobre otras temáticas. En el Gráfico 4 vemos la distribución aportada desde el Ministerio del Interior sobre el desempeño de los/as profesionales encargados de llevar a cabo las charlas formativas impartidas por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad.

Gráfico 4 Evolución de las charlas impartidas por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado



Fuente: Ministerio del Interior (2024)

En él se puede apreciar la evolución del volumen de charlas educativas impartidas en las diferentes temáticas desde 2014 hasta 2023, observando un crecimiento progresivo hasta 2019, a partir del cual hay un descenso abrupto en 2020, debido a la pandemia de COVID-19, después de la cual se produce una recuperación constante y progresiva. Las charlas sobre nuevas tecnologías son las más predominantes en todos los años, seguidas de las charlas sobre acoso escolar, con un crecimiento sostenido en la mayoría de las categorías. Los temas prioritarios se alinean con los retos contemporáneos que van surgiendo, así la seguridad digital, el acoso escolar, la prevención de consumo de sustancias y la violencia de género, representan los temas que más preocupan a la sociedad en los últimos años.

En 2014 se imparten un total de 29.894 charlas, siendo las predominantes las relativas a nuevas tecnologías (14.581), seguidas de las relativas a drogas y alcohol (7.068). El resto de las categorías manifiestan unas cifras muy inferiores, lo que pone de manifiesto que la prioridad de la sociedad está enfocada en la seguridad digital y el consumo de sustancias.

En 2015 se imparten un total de 32.093, manifestando un ligero ascenso respecto de 2014. No obstante, se mantiene la misma tendencia, siendo las charlas sobre nuevas tecnologías las que lideran respecto a todas las categorías. Se muestra un pequeño

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

incremento en todas las temáticas, excepto sobre bandas juveniles que manifiesta un ligero descenso.

En 2016 se aprecia el primer crecimiento significativo alcanzando las 36.366 charlas, mientras que se manifiesta un ligero descenso en las charlas relativas a drogas y alcohol y sobre bandas juveniles. No obstante, las nuevas tecnologías y acoso escolar continúan siendo las más frecuentes.

En 2017 se llega a la cifra de 41.096 charlas impartidas, lo que supone un crecimiento considerable, especialmente las relativas a nuevas tecnologías, que por primera vez superan las 20.000 charlas. Todas las temáticas manifiestan incrementos, destacando especialmente el correspondiente a la violencia sobre la mujer.

En 2018 se imparten 44.307 charlas. El crecimiento de las temáticas de nuevas tecnologías, drogas y alcohol y acoso escolar continúa produciéndose. Comienzan a consolidarse como temas importantes en la sociedad las charlas sobre bandas juveniles y violencia sobre la mujer.

En 2019 se llega a las 45.129, es el año con mayor número de charlas en el periodo pre-pandemia, llegando al máximo histórico hasta la fecha. En este año las nuevas tecnologías alcanzan su cima más alta (24.247). Salvo las charlas sobre drogas y alcohol que mantienen un incremento, todas las demás temáticas descienden su frecuencia.

En 2020 en las charlas impartidas son 20.036, mostrando un drástico descenso, debido a la pandemia. Todas las categorías se ven afectadas, aunque las nuevas tecnologías siguen liderando.

En 2021 el número total de charlas llegan a las 27.653, mostrando el inicio de la recuperación. Hay un crecimiento moderado en casi todas las categorías, pero aún estamos por debajo de los niveles pre-pandemia. Las charlas sobre drogas y alcohol tienen un ligero descenso.

En 2022 se llega a las 46.367 charlas, podemos considerar que ya se ha producido la recuperación total, superando por primera vez los niveles de 2019. Las charlas sobre nuevas tecnologías alcanzan cifras récord (23.747), al mismo tiempo que todas las categorías experimentan un aumento significativo, destacando la prioridad en violencia sobre la mujer y drogas y alcohol.

En 2023 se llega al máximo histórico de 52.026 charlas, consolidándose así la recuperación tras la pandemia. Las charlas sobre nuevas tecnologías alcanzan su punto más alto (24.218) y las demás temáticas, acoso escolar, drogas y alcohol, y violencia sobre la mujer registran también cifras récord, reflejando un enfoque amplio y sostenido la educación preventiva.

2. **Actividades informativas** que van dirigidas al personal docente, para informarles de los riesgos que pueden afectar al alumnado. Con ellas se proponen llegar a una respuesta coordinada y eficaz entre los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad y el centro escolar, frente a dichos riesgos. Para ello se organiza la Coordinación entre expertos policiales**,** autoridades docentes y la comunidad educativa, especialmente con el Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección. El objetivo es impartir formación sobre prevención del acoso, tanto presencial como cibernético y la puesta en funcionamiento de los protocolos antibullying. En casos concretos, pueden mantener reuniones con las familias, cuando se han dado casos de violencia.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. **Promover la colaboración con la comunidad educativa** para elaborar protocolos de actuación ante distintos tipos de situaciones conflictivas y/o violentas. Ofrecen apoyo para la elaboración de los protocolos contra el acoso escolar, entre otros.
4. **Asisten individualizadamente** en asuntos concretos para ayudar a manejar y resolver conflictos.
5. Realizan **exhibiciones, demostraciones y jornadas de puertas abiertas** para complementar las acciones que se han llevado a cabo con el alumnado, lo que permite una mayor interacción entre los miembros de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad y los y las menores, así como un acercamiento a la figura policial.

II. Plan Estratégico de Convivencia Escolar

Uno de los objetivos propuestos dentro del Marco estratégico de Educación y Formación (ET2020), es lograr una comunidad educativa en la que los esfuerzos de todos sus miembros busquen como fin común desarrollar la equidad, la colaboración y el fomento de la ciudadanía activa. Para estructurar los esfuerzos de todas las partes involucradas en el ámbito educativo, unificando y coordinando su trabajo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la Conferencia Sectorial de Educación crea el Plan Estratégico de Convivencia Escolar. El propósito que tiene es lograr que todos los centros educativos puedan garantizar que su alumnado alcance el éxito escolar, promover la acción educativa de los equipos docentes, asegurar el acceso de todas y todos a la formación y fomentar la autonomía de cada centro. Busca en definitiva contribuir a mejorar la convivencia escolar contando con la aportación de las distintas estructuras que conforman el sistema educativo español. Para ello establece ocho líneas de actuación que dan cobertura a todos los aspectos que van a permitir alcanzar sus objetivos, las cuales son:

1. Conocer el estado de la convivencia en los centros educativos.
1. Establecer políticas educativas que permitan la mejora de la convivencia.
2. Implementar actuaciones educativas de éxito, que permitan mejorar la convivencia.
3. Formación continuada del personal docente y no docente.
4. Colaboración entre distintas administraciones, entidades e instituciones.
5. Prevención de situaciones violentas, control de dichos incidentes y apoyo a las víctimas, tanto de violencia como de acoso.
6. Intercambio constante de información sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación.
7. Investigación en convivencia escolar.

Cada una de las líneas de actuación tiene establecidos los objetivos que se prevé alcanzar y las medidas que van a posibilitar su desarrollo. Asimismo, se han establecido unas estrategias para realizar el seguimiento y una posterior evaluación de cada una de ellas.

1. Conocer el estado de la convivencia en los centros educativos.

En 2007 la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (RD 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar) posibilita reunir la información que las instituciones públicas y privadas disponen en relación con el clima escolar de los centros educativos para poder analizarla, realizar diagnósticos y proponer medidas para mejorar la convivencia.

Se propone, por tanto:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Mejorar la convivencia escolar a partir de la observación de las conductas y comportamientos que se dan en los centros educativos.
- Coordinar los observatorios autonómicos tratando de colaborar en aquellas medidas que puedan ser útiles.
- Asegurar que se disponga del volumen de datos necesario y que además estén disponibles para poder analizar la inclusión de todos los colectivos en los centros escolares.

2. Establecer políticas educativas que permitan la mejora de la convivencia.

Uno de los objetivos que tiene la Comisión Europea es poder establecer políticas educativas que vengan avaladas por estudios.

Se propone, por tanto:

- Promover políticas educativas en materia de convivencia basadas en evidencias científicas.
- Reducir la distancia que hay entre la práctica, la evidencia científica y la política.
- Implementar políticas educativas inclusivas que estén basadas en la evidencia científica.
- Promover una estrategia global contra la violencia infantil.

3. Implementar Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que permitan mejorar la convivencia.

La convivencia escolar también se puede mejorar incorporando actuaciones educativas de éxito y otras prácticas, que según estudios se han demostrado que son eficientes. Entre ellas encontramos la participación de la familia en la comunidad educativa, la utilización de diferentes recursos que fomenten el aprendizaje como son los clubs de deberes o las tertulias literarias, todas ellas actuaciones educativas que fomentan la igualdad y el buen funcionamiento de la comunidad educativa.

A su vez, en esta línea se propone elaborar, compilar y divulgar documentos que permitan difundir los conocimientos adquiridos, la activación de la formación y la promoción de espacios para el debate y consenso entre los miembros de la comunidad educativa.

Se propone, por tanto:

- Mejorar la convivencia escolar implantando actuaciones educativas, así como prácticas basadas en criterios científicos.
- Promover la puesta en valor de la mejora de la convivencia escolar entre sus miembros, y destacar la relevancia de implementar acciones efectivas que vengan respaldadas por evidencias.
- Fomentar la formación del profesorado y del resto de miembros de la comunidad a través de las actuaciones educativas, y las prácticas basadas en evidencias científicas. Al igual que reforzar su capacidad para aplicarlas, buscando mejorar el clima escolar.
- Visibilizar el trabajo de los centros que realizan actuaciones educativas y prácticas que se fundamentan en evidencias científicas, para mejorar la convivencia escolar.

4. Formación continuada del personal docente y no docente.

En esta línea se propone implementar modelos en el que el profesorado se forme en espacios compartidos con otros agentes que están involucrados en la vida del alumnado, como son

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

inspección educativa, la sociedad y otros miembros de la comunidad educativa, que constituyen la base para la construcción interactiva de significados.

Se propone, por tanto:

- Promover la formación del profesorado y demás agentes de la comunidad educativa, tomando como referencia bases científicas y teóricas.
- Promover formación que relacione el conocimiento teórico con la práctica educativa.
- Ofrecer formación especializada en el manejo de recursos que permitan atender a grupos en situación de especial vulnerabilidad.
- Ofrecer formación presencial y virtual al profesorado y resto de miembros de la comunidad educativa.
- Mejorar los procesos de selección docente y la organización de los centros, para potenciar su impacto en la mejora de la convivencia escolar.

5. Colaboración entre distintas administraciones, entidades e instituciones.

Con el objetivo de favorecer la convivencia en los centros educativos se potencia la colaboración con los organismos e instituciones internacionales que trabajan en este ámbito, además de promover la colaboración interadministrativa entre entidades locales.

Se propone, por tanto:

- Mejorar la colaboración institucional para lograr implicar a toda la sociedad en el objetivo común de terminar con la violencia.
- Apoyar el desarrollo de proyectos y actuaciones educativas de éxito que favorezcan la mejora del clima escolar.
- Analizar el impacto que tiene esta coordinación institucionar en el clima escolar.
- Reconocer los centros educativos que demuestran evidencias de avances en la mejora de la convivencia escolar.

6. Prevención de situaciones violentas, control de dichos incidentes y apoyo a las víctimas, tanto de violencia como de acoso.

Para terminar con la violencia, la intimidación y el acoso se necesita dar una respuesta conjunta por parte de toda la comunidad educativa. Se hace necesario adoptar una posición firme en contra de la violencia, solidarizarse con las víctimas y darles el apoyo necesario rompiendo la ley del silencio. Además, es preciso emprender acciones que permitan prevenir, identificar y en el caso de ser necesario, intervenir ante situaciones de violencia. Así como atender globalmente a las víctimas de violencia o acoso escolar para minimizar sus consecuencias. Se debe entonces contar con protocolos, estructuras y profesionales que atiendan a las víctimas y a sus familias, codo con codo con la comunidad educativa, para erradicar la violencia. Se requiere incluir a las personas que agreden y a sus familias para afrontar de manera completa el problema.

En esta línea se impulsará la generación de recursos y la formación de profesionales especializados, orientados a prevenir y detectar el acoso, atender a las víctimas, y sensibilizar a la comunidad educativa.

Se propone, por tanto:

- Destinar más recursos a la prevención, detección y atención a las situaciones de acoso y violencia que se dan en los centros educativos.
- Aumentar los recursos profesionales especializados que se dedican a velar por las víctimas de violencia escolar, promoviendo la colaboración entre estos.
- Capacitar tanto al profesorado como al resto de los agentes que intervienen en la comunidad educativa para prevenir y detectar el acoso escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Capacitar al profesorado y al resto de agentes que intervienen en la comunidad educativa para sensibilizar, prevenir el acoso y ciberacoso, y poder atender a las víctimas de violencia escolar.
- Promover la sensibilización tanto de la comunidad educativa como de toda la sociedad, sobre la relevancia y el impacto de la violencia escolar, para visibilizar la necesidad de una implicación en su prevención, detección y erradicación.

7. **Intercambio constante de información sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación.**

No se puede pasar por alto la importancia que tienen los medios de comunicación de masas como vía para dar a conocer un acontecimiento. Así, para trasladar a la sociedad la importancia que tiene la convivencia escolar, no solo para que el alumnado alcance el éxito académico, sino también para prevenir situaciones de violencia y acoso. Por ello, en esta línea el Plan establece cómo difundir al público sus actuaciones y resultados.

Se propone, por tanto:

- Dar acceso a conocer iniciativas, investigaciones y análisis sobre la convivencia y cómo se supera la violencia en el ámbito escolar.
- Mostrar los resultados obtenidos en cada una de las líneas del Plan.

1.2.3 Protocolos de actuación de las diferentes Comunidades Autónomas

Una actuación integral para combatir el acoso escolar en los centros educativos puede ser aquella que combina la prevención, y proporciona herramientas para coordinar la intervención cuando este se ha producido (Sánchez, 2017).

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) establece la obligatoriedad de contar con protocolos contra el acoso escolar y designar al Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP) para gestionar su correcto funcionamiento. Dichos protocolos están regulados por las Administraciones educativas según Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE). Una vez implementado, corresponde a los directores y directoras de los centros educativos garantizar que toda la comunidad educativa sepa los protocolos de actuación existentes, activarlos en el momento necesario, y realizar su seguimiento. Dichos protocolos se pondrán en marcha cuando se detecten indicios de violencia entre el alumnado, bien porque el personal docente o no docente lo ha detectado, o porque familias o alumnado lo haya comunicado. En esta línea, el Defensor del Pueblo (2023b) subraya la trascendencia de elaborar los protocolos de prevención y detección precoz del acoso escolar como medida indispensable para luchar contra él. Así, se refuerza la necesidad de elaborar protocolos de actuación ante situaciones de acoso y ciberacoso que permitan realizar intervenciones eficaces en el centro educativo, coordinando las actuaciones en el propio centro, así como con las familias y, cuando sea necesario, con los agentes externos.

A continuación, vamos a detallar los protocolos adoptados en cada comunidad autónoma comentando sus características diferenciadoras para lo cual se ha realizado una búsqueda en las páginas web de las consejerías de educación y revisados distintos autores (García-Martínez y García-Zabaleta, 2024; Sánchez-Tallafigo, 2017; Vega-Osés y Pañalva-Vélez, 2018).

Las diecisiete comunidades autónomas han desarrollado protocolos de actuación ante situaciones de acoso escolar. De ellas, seis lo han hecho también para casos de ciberacoso (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además, Cantabria ha desarrollado protocolos de acoso relacionados con situaciones específicas, como el acoso al alumnado que presenta diversidad funcional o necesidades educativas especiales, y otro específico para la prevención, detección e intervención ante acoso homofóbico y/o transfóbicos. Mientras que la Comunidad Valenciana ofrece orientaciones para situaciones de acoso escolar por LGTBIfobia y Especificaciones cuando el acoso se produce por discapacidad o diversidad funcional. Los protocolos tienen un carácter prescriptivo en cada comunidad autonómica, a excepción de Galicia, Castilla y León, Comunidad Foral de Navarra, Canarias, Extremadura, Asturias y Murcia en los cuales se da la posibilidad de que sea el propio centro el que elabore su protocolo. Los protocolos que han elaborado las distintas comunidades autónomas, a excepción de Canarias que prefiere gestionar estas situaciones bajo el paradigma de la mediación, se basan en la secuencia que proponen Monjas y Avilés (2006) adaptándola a sus características propias. Los autores plantean seguir el siguiente esquema:

> **Esquema básico de actuación**
>
> **Sospecha o conocimiento de un caso de maltrato entre iguales**
> (Como consecuencia de conducta observada en algún alumno, de una información de otros alumnos o de la revelación de alguno/a de los/as implicados/as).
>
> **Confirmación y comunicación de los hechos**
> Observa más, indaga, recaba más información del sujeto y/o de los iguales.
> Coméntalo con otros colegas y otros profesores (¡de forma confidencial!).
> Comunícalo a las y los responsables del centro.
> Comunicación y denuncia a la fiscalía de menores (si es necesario).
> Hay que dejar constancia por escrito.
>
> **Inicio de la intervención**
> (No lo puede resolver el tutor o un profesor solo; es cuestión de equipo)
> El profesorado habitualmente encargado por el centro (orientador o Equipo Psicopedagógico), con la participación de todas y todos los implicados (alumnado, profesorado y familia), inician todo el proceso con acciones como entrevistas, evaluaciones, derivaciones, información, y comunicaciones.
> En todo momento se tiene informadas a las familias.
>
> **Elaboración del plan de actuación**
> El plan se elabora por todo el equipo responsable y va dirigido a: víctima, agresor/a, espectadoras/es, familia, profesorado, etc.
>
> **Evaluación y seguimiento del plan de actuación**
> Se hace un seguimiento de las actuaciones evaluando el plan diseñado y rediseñando las intervenciones que no hayan sido eficaces.
> Se mantiene informado a todo el equipo que ha participado, así como a la familia.
> Hay que dejar constancia por escrito. (pp. 51-52)

- **Comunidad de Madrid**, que contaba desde 2012 con un protocolo sobre acoso escolar, en 2016 y dentro del *Programa de Lucha contra el Acoso Escolar*, actualiza el protocolo de actuación para detectar e intervenir en situaciones de acoso escolar, con el objetivo de dedicar especial atención al ciberbullying. En dicha revisión, el equipo técnico lo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reconvierte en una guía, dotándola de una mayor amplitud conceptual, con distintas herramientas y actuaciones que se han de poner en práctica para el tratamiento del acoso escolar. En ella no solo se trata el acoso escolar y el ciberbullying, sino también la LGTBIfobia, tratando el proceso de identidad de la orientación sexual, sus manifestaciones y normativa relacionada, así como indicando otros recursos externos a los que se puede acudir como el *Programa Madrileño de Información y Atención LGTBI* de la Comunidad de Madrid. Incluye cómo prevenir el acoso escolar, para lo que propone actuaciones que mejoran la convivencia, como acciones formativas-informativas, desarrollar buenas prácticas que ayuden a lograr un buen clima escolar y prevenir la violencia, fomentar la participación de todos los agentes que forman la comunidad educativa promoviendo para ello diferentes cauces como el Plan de Convivencia del centro, el Plan de Acción Tutorial (PAT) donde se concreta y desarrolla las actividades propuestas en el Plan de Convivencia como recurrir a medidas organizativas como la vigilancia de distintas zonas del centro educativo en distintos momentos de la jornada escolar o establecer un sistema de comunicación interno y confidencial donde el alumnado pueda hablar, acudir o denunciar de manera confidencial. Dispone de otros planes y programas como el *Plan de Acogida*, el *Plan de Atención a la Diversidad* y el *Plan de Actividades Complementarias y Extraescolares*. Utiliza un programa informático "SociEscuela", en el que se realiza un test para detectar e intervenir ante el acoso escolar, así como detalla el protocolo de intervención que se debe poner en práctica cuando se detectan situaciones de acoso escolar. También dispone de una guía que los centros educativos pueden utilizar para dar a conocer el ciberbullying y los riesgos que presenta el espacio virtual, ofreciendo multitud de recursos y actividades para utilizar con el alumnado. A través de la Resolución de 4 de octubre de 2022, se establecen las instrucciones para intervenir ante cualquier tipo de violencia y concretar la aplicación de los protocolos (contra acoso escolar, para la prevención del riesgo de pertenencia a grupos juveniles violentos y para la prevención del consumo de sustancias adictivas por los alumnos de los centros educativos). En él es la figura del director o directora la encargada de adoptar las primeras medidas, notificando a la Inspección educativa los posibles casos de acoso escolar.

El acoso escolar se tipifica como una falta muy grave, comunicando a la Fiscalía de Menores cuando el alumnado es mayor de 14 años, o a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, cuando sean mayores de edad, todos los casos que conocen de acoso escolar. Si bien es cierto que dedica una especial atención al ciberacoso, no establece un protocolo específico para este tipo de situaciones, sino que, dentro del protocolo establecido para el acoso, se dan indicaciones específicas para el espacio virtual.

El **protocolo** que se establece sigue las siguientes fases (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2017):

1. **Se inicia.** Una vez que se tiene noticias de la existencia de hechos que pueden ser considerados como una situación de acoso, se informa a la directora o director del centro.
2. Inmediatamente se inicia una fase en la que se **busca información** sobre los hechos informados, para lo que el director o directora designa a dos docentes.
3. Tras recibir esta información, se lleva a cabo una **reunión** para determinar si constituye o no una situación de acoso. A dicha reunión acude el director o directora, jefatura de estudios, el tutor o tutora del alumno presuntamente acosado, orientador

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

u orientadora del centro, los dos docentes que han recabado la información y el o la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) en su caso. En esta reunión pueden darse varios resultados:

1. **No hay indicios de acoso**. En el caso de no existir indicios, no se activa el Plan de intervención, pero se llevan a cabo actuaciones de prevención y sensibilización (acción tutorial, sociograma, dinámicas de grupo, actuaciones de información sobre acoso, etc.), además de realizar una observación sistemática registrando la información, que se incorpora a la capeta del caso.
2. **Sí hay indicios de acoso**. Si por el contrario existen indicios de acoso, se pone en marcha el *Plan de intervención*, iniciándose un procedimiento disciplinario. De esta manera, en esta misma reunión, se diseña y cumplimentan las acciones que se van a implementar del Plan de intervención, las cuales incluyen medidas urgentes y/o cautelares según cada caso, para garantizar la seguridad de la víctima.
3. **No hay indicios suficientes**. Pero no siempre la situación está tan clara, pudiendo darse el caso de no existir indicios suficientes por el momento, por lo que se planifica mantener la observación, registrando los datos y realizando un seguimiento de ellos, planificando medidas organizativas y de vigilancia, e informando a la familia de la posible víctima de estas medidas. Se determina un tiempo para mantenerlas, tras el cual se realiza otra reunión, analizando de nuevo la situación.

4. Una vez detectada una situación de acoso se activa el **Plan de intervención**, realizando el seguimiento y una evaluación periódica de la situación. Se constituye un grupo de actuación y se detallan las acciones de intervención que se van a llevar a cabo, tanto con el alumno o alumna acosada, con el o la alumna acosadora, con las familias de ambos, con el equipo docente y con los grupos de alumnos y alumnas espectadoras. Detallándose la frecuencia del seguimiento y evaluación del Plan.
5. En el caso de ser necesario se **comunica a la Fiscalía de Menores** la situación de acoso, informando del alumnado implicado, y de las medidas disciplinarias impuestas y educativas adoptadas. Se informa a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado en el caso de tratarse de alumnado mayor de edad.
6. Es envía un **informe a la Dirección de Área Territorial (DAT)**, por parte del director o directora del centro una vez ha enviado la comunicación a la Fiscalía de Menores.

- **Castilla-La Mancha** que ya contaba con un protocolo de actuación en caso de maltrato entre iguales desde el 2006, lo ha revisado en 2017 (Resolución de 18/01/2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha) para adaptarlo a las nuevas formas de maltrato que van apareciendo, como es el ciberacoso escolar.

  Establece un protocolo de actuación en el que se determinan las medidas dirigidas a prevenir el acoso escolar, diferenciando aquellas que tienen un carácter general, como son la elaboración de campañas publicitarias, elaboración de guía de recursos, convocatoria de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

premios a proyectos de innovación sobre prevención de acoso, formación del profesorado, entre otras, de las que se corresponden de manera específica al centro, en este caso hace referencia a programas de mediación, ayuda entre iguales y resolución positiva de conflictos, resolución de conflictos desde la tutoría, actividades para llevar a cabo en los recreos y de cohesión de grupo, campañas de sensibilización desde la tutoría, entre otras.

En el protocolo se proponen medidas de sensibilización al alumnado para mejorar la convivencia escolar, integrando estas actuaciones tanto en el Proyecto educativo como en la Programación General Anual (PGA), implicando a todos los miembros de la comunidad educativa. Presta especial atención a la detección, y para los casos en los que se confirma la existencia de situaciones de acoso, se detalla un protocolo de intervención. El enfoque que subyace en las intervenciones que se plantean es educativo.

Las fases del protocolo propuesto son (Resolución de 18/01/2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha):

1. **Identificación de la situación**. Cualquier persona perteneciente a la comunidad educativa que sepa que se esté dando la situación de acoso escolar debe ponerlo en conocimiento del equipo directivo, por alguno de los canales de comunicación directa que hay establecidos.
2. **Constitución de la comisión de acoso escolar**. Cuando exista un indicio razonable de encontrarnos ante una situación de acoso escolar, el director o directora constituirá inmediatamente una Comisión de acoso escolar, dentro del plazo máximo de 48 horas. Esta Comisión es independiente de la Comisión de Convivencia del Consejo escolar.
3. **Adopción de medidas inmediatas.** El director o directora, junto a la Comisión de acoso escolar determina las medidas:
    - De seguridad necesarias para poder proteger al alumno o alumna que es víctima en esta situación.
    - Cautelares hacia el alumnado acosador restringiéndole el uso de determinados espacios e incrementando las medidas de vigilancia.
    - Dirigidas hacia el resto de alumnado para aclarar los hechos ocurridos.
4. **Información a la Inspección Educativa.** De manera inmediata el director o directora informa a Inspección Educativa de los hechos acontecidos, de la comisión constituida y medidas adoptadas.
5. **Comunicación a las familias implicadas.** En el plazo de 24 horas desde que se constituye la Comisión de acoso escolar, informa a las familias o tutores legales del alumnado que está implicado.
6. **Elaboración del plan de actuación.** Elabora un Plan de actuación a propuesta de la Comisión de acoso escolar, informando a la Comisión de convivencia del consejo escolar y a la Inspección educativa.

   El Plan de actuación consta de tres partes:

    1. **Recogida y análisis de información.**
    2. **Medidas**. Las medidas van a ir dirigidas en varios sentidos. Por un lado, van a proteger al alumno o alumna acosada. Por otro lado, al alumno o alumna acosadora se le somete a las medidas reeducativas y en su caso se le deriva a los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

servicios correspondientes. Con el alumnado que ha observado las situaciones de acoso se desarrollan programas de sensibilización y habilidades sociales, derivándolo a los servicios correspondientes en el caso de ser necesario. A la persona que ha informado de la situación de acoso, se le garantiza no solo anonimato total, sino se le reconoce su actuación. También se tiene en cuenta a las familias, ofreciéndoles orientación familiar, y a las y los profesionales orientadores para manejar los grupos durante este proceso, detectar e intervenir en estas situaciones, así como mejorar la gestión del aula.

3. **Conclusiones**. El plan de actuación que se ha elaborado se debe enviar a la Inspección educativa en los 30 días lectivos siguientes a la constitución de la Comisión de acoso escolar. Se especifica cómo se ha valorado la situación y la gravedad que se considera que tiene. Se detallan las medidas adoptadas, y los servicios, entidades o instituciones a las que se deriva el caso, si es oportuno. Y, por último, los procedimientos que se van a llevar a cabo para realizar el seguimiento de las medidas adoptadas.

7. **Información a las familias y derivación a otras instancias.** Se informa a las familias de las actuaciones y medidas que se han adoptado.
8. **Evaluación y seguimiento.** Finalmente, la directora o director del centro evalúa el nivel de eficacia de las medidas que se han tomado, informando de los resultados a las familias implicadas, y a la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del centro.

- **La Comunidad Valenciana** actualiza en 2014 los aspectos referentes a la convivencia escolar, elaborando un protocolo de actuación e intervención en situaciones de intimidación entre alumnado. En 2018 incorpora un protocolo de acogida de alumnado recién llegado, así como hace mención a situaciones llevadas a cabo en entornos virtuales.

  En los últimos años la Comunidad Valenciana ha promulgado distintas normativas en lo relativo a violencia y acoso escolar. Así, el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano, establece el marco en el que gestionar la convivencia de los centros educativos, estableciendo los procedimientos que se han de llevar a cabo en situaciones de acoso y ciberacoso; la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan y concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano, en la que se incluyen actuaciones para detectar de manera precoz el acoso y el ciberacoso. Finalmente, en 2023 con la Resolución de 14 de julio de 2023, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones sobre el modelo de actuación en situaciones de posible acoso y ciberacoso escolar, se establecen las instrucciones para actuar en los casos de acoso y ciberacoso escolar. En él se establece que es la figura del director o directora junto al equipo directivo la encargada de adoptar las primeras medidas, formando posteriormente un equipo de intervención para la toma de las siguientes decisiones, informando a la comisión de igualdad y convivencia, y en el caso agravarse la situación se informa a la Inspección de Educación, y en el caso de ser constitutivo de delito al Ministerio Fiscal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El protocolo se divide en distintos bloques según la Resolución de 14 de julio de 2023, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones sobre el modelo de actuación en situaciones de posible acoso y ciberacoso escolar:

1. **Detección y comunicación al director o directora o titular del centro**

(1) En un primer lugar se realiza la detección de posibles situaciones de acoso y (2) su posterior comunicación al equipo directivo del centro.

2. **Primeras actuaciones**

(3) A partir de ahí se dan las primeras actuaciones, que tienen como objetivo proteger y acompañar a la víctima, y supervisar los espacios. (4) Se constituye un equipo de intervención dentro de las 24 horas después de recibir la comunicación. (5) Se designa un responsable del equipo de intervención, (6) y se registra el caso en PREVI-ITACA[7].

3. **Tareas del equipo de intervención**

(7) Se recoge información de manera individualizada tanto del alumnado implicado, como de las familias implicadas. (8) Posteriormente se valora la situación y se determina si se está ante una situación de acoso o no. (9) Se comunica a las familias y/o representantes legales la decisión tomada.

4. **Notificaciones**

(10) Se notifica a PREVI-ITACA la decisión tomada, (11) así como a la Comisión de igualdad y convivencia.

5. **Plan de intervención**

(12) Se establece el plan de intervención, el cual se irá actualizando.

6. **Seguimiento**

(13) El seguimiento durante el primer mes será semanal y a partir del segundo mes es quincenal o mensual.

7. **Cierre**

(14) Se realiza el cierre administrativo de la incidencia enviando el informe firmado a la Inspección educativa antes de cinco días lectivos desde su cierre.

(15) Se realiza el cierre de la incidencia abierta en PREVI-ITACA.

- **El Gobierno de Aragón** cuenta con un protocolo de actuación cuando se producen conflictos graves con violencia entre el alumnado desde 2008, que es de aplicación tanto a casos de violencia como de acoso escolar, el cual se ha actualizado en 2018.

  El acoso es considerado como una conducta gravemente perjudicial, por lo que se aprobó el *I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018*, y en 2018 se establece el protocolo de actuación para situaciones de acoso escolar. En él establece que se deben promover canales de participación para toda la comunidad educativa, crear estructuras preventivas y de intervención que favorezcan la convivencia y desarrollar las comisiones de convivencia.

  En la Resolución de 19 de octubre de 2018 del director general de innovación, equidad y participación por la que se dictan instrucciones sobre el protocolo de actuación inmediata

[7] Programa PREVI, es el programa que corresponde al Plan de prevención de la violencia y de promoción de la convivencia. El módulo Itaca tiene como misión notificar las incidencias que afectan a la convivencia escolar tanto en el centro como en su entorno.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ante posibles situaciones de acoso escolar, se establece la secuencia de las actuaciones, las cuales son:

Fase 1. Detección, comunicación y planificación de la intervención

1. **Comunicación de un posible caso de acoso**. Ante cualquier indicio de una posible situación de acoso escolar, se debe de comunicar lo antes posible al equipo directivo. La dirección del centro anotará en el Libro Registro de Protocolos de Acoso todas las comunicaciones que reciba de esta índole, creando para cada caso un documento donde se irá incluyendo la información del mismo.

   La dirección del centro recabará de las partes implicadas (alumnado, profesorado, y en su caso, familias o tutores legales) la información necesaria para la toma de decisiones. En función de la información obtenida, cuando se cree que hay un posible caso de acoso, se inicia el protocolo.

   El protocolo también se puede iniciar cuando la dirección del centro reciba comunicado del Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar o de la Inspección de educación.
2. **Puesta en marcha del protocolo.** En esta fase se desarrollan de manera simultánea tres acciones:
    1. **Adopción de medidas de protección.** El equipo directivo teniendo en cuenta el asesoramiento del Servicio de Orientación adoptará las medidas inmediatas para proteger al menor acosado, asignando las personas que deberán de supervisar la vigilancia en los tiempos y espacios que se determinen.
    2. **Constitución del equipo de valoración** el cual registra las actuaciones realizadas y los acuerdos que se van tomando en el desarrollo del protocolo.
    3. **Comunicación a la Inspección de educación y al Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar la activación del Protocolo**. La dirección del centro comunica a la Inspección educativa y al Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar el inicio del protocolo.

Fase 2. Proceso de recogida de información

En un tiempo máximo de 18 días lectivos el Equipo de valoración debe recabar toda la información necesaria. Para ello:

1. **Realiza entrevistas** con las familias del alumnado implicado (víctima y acosador o acosadora), informando de las medidas de protección que se han tomado a la familia de la víctima y a la familia del o la acosadora de las medidas que le afecten.
2. **Recogida de información** por parte del Equipo de valoración, para lo que entrevistará a las personas que considere que puedan aportar datos relevantes.

Fase 3. Análisis de la situación y toma de decisiones

En esta fase se llevan a cabo cuatro actuaciones:

1. **Se analiza y valora la información** obtenida por el Equipo de valoración, realizando una propuesta a Dirección.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. **Adopción de medidas por parte del Equipo directivo,** decidiendo si se mantienen, modifican, amplían o retiran las medidas inmediatas de protección.
3. **Comunicación a las familias** de las decisiones tomadas.
4. **Informe a Inspección de educación.** Se elabora y se hace llegar un informe final a Inspección de educación y al Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar antes de que hayan transcurrido 22 días lectivos desde que se activa el protocolo. Una vez concluido el expediente disciplinario y en el caso de considerarse acreditada la situación de acoso escolar la dirección, teniendo en cuenta la gravedad de las acciones llevadas a cabo, valora comunicar la situación a la Fiscalía de Menores.

Fase 4. Plan de supervisión, protección y seguimiento

Una vez concluido el proceso de valoración se implementa el Plan de seguimiento, realizando las adaptaciones temporales que sean necesarias, dejando constancia del seguimiento realizado. La documentación se entrega a la dirección del centro la que lo incorpora a la documentación del protocolo.

Cuentan con un amplio conjunto de anexos, plantillas de documentos y guías de actuación (para el equipo de valoración y para la dirección del centro) por lo que todo el proceso está muy protocolizado y guiado, siendo muy sencillo su cumplimentación.

- **Comunidad Foral de Navarra** cuenta con un protocolo elaborado en 2010, ofreciendo un modelo para que cada centro, en función de sus necesidades, lo implante o lo adapte, así como orientaciones relativas al ciberacoso escolar y la violencia de género.

  En 2014 se actualiza, estableciendo que sea el propio centro el que, basándose en el modelo propuesto, lo adapte a sus necesidades. En esta comunidad el enfoque que subyace en las intervenciones que se plantean, es educativo.

  Ante una situación de acoso escolar el esquema de actuación se establece en el Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (modificado por el Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio, por el que se modifica el Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra) y en la Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra:

  1. Se tiene conocimiento de una situación de acoso escolar. En el momento en el que se tiene conocimiento de una situación de acoso escolar, cualquier persona debe de informar a cualquier miembro de la comunidad educativa que sea adulto, dando parte inmediatamente al tutor o tutora o miembro del equipo directivo.

     A partir de este, imponiendo medidas cautelares en el caso de considerar el tema suficientemente constatado y grave, en ese mismo momento la dirección nombra a una persona responsable de analizar la información recibida, así como establece las medidas de protección para la víctima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En ese mismo día se comienza la observación sistemática, imponiendo medidas cautelares en el caso de considerar el tema suficientemente constatado y grave.

Se contacta con la posible víctima bien en este primer día o como mucho al día siguiente, así como con el resto de las personas implicadas.

Se trabaja con la víctima desde el primer momento para ayudarle desde distintos ámbitos.

2. En el segundo día se valora:
    1. Obtener permiso para acceder a las redes sociales y otras aplicaciones de comunicación.
    2. Hablar con las familias del alumnado implicado (víctima y persona que agrede).
    3. Revisar la información que se tiene hasta el momento para definir si estamos en una situación de acoso o no.
    4. Informar a Inspección y en su caso contactar con la Asesoría para la Convivencia en función de cómo se considere el caso.
3. En el tercer día. Se debe:
    1. Analizar los datos y decidir si se activa o no el Plan de intervención.
    2. Toma de decisiones sobre las medidas educativas que se van a aplicar sobre la persona que ha acosado.
    3. Realizar un trabajo de tutoría con el grupo para reparar el daño que también ha sufrido este.
4. En el cuarto día. Se debe:
    1. Trabajar con la persona o personas que han acosado.
5. En el quinto día. Se debe:
    1. Informar a las familias.
6. Cuando se finaliza el proceso la dirección del centro debe de enviar un informe final a Inspección de educación, estableciendo las revisiones que considere necesarias.

- **El País Vasco** elabora su protocolo original en el curso 2004-2005, y desarrolla en 2007 una guía de actuación en situaciones de maltrato escolar, la cual es actualizada en dos ocasiones. Así como una guía que incluye un protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en 2016. En el documento no solo se trata el acoso escolar, sino que también se hace referencia al acoso realizado en entornos virtuales. En 2011 edita un protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying.

  En 2024 crea el Protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar, donde establece los pasos que los centros educativos deben de seguir, adaptándolo a su situación concreta (Zuzendaritzagunea, 2024). Los pasos propuestos son:

  1. **Inicio del protocolo.** El protocolo se inicia cuando una alumna o alumno ponga en conocimiento que está siendo víctima de acoso o informe sobre otra víctima, la familia o tutores legales o cualquier persona adulta que tenga conocimiento de esta situación. También se inicia ante una denuncia policial o judicial, queja al Ararteko o sea solicitado por Inspección de Educación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se reconoce que se gestiona desde el centro conductas de acoso también cuando se producen fuera del centro docente, siempre que se pueda constatar la relación causa-efecto entre este y la actividad escolar.

2. **Desarrollo del protocolo.** Es la directora o director quien activa y coordina el desarrollo del protocolo, asegurando un carácter educativo en su aplicación. Se constituye el Equipo BAT, que será el que dirija las actuaciones y estará formado al menos por la directora o director o jefatura de estudios, docentes, la o el orientador del centro, la persona responsable de coeducación y la persona coordinadora de bienestar y protección. En él se establecen los siguientes pasos:
    1. **Demanda de intervención**. Cuando cualquier miembro de la comunidad educativa considere que existe una víctima de acoso escolar debe de informar a la dirección del centro o algún miembro del Equipo BAT o a algún profesor o profesora del centro, la cual lo comunicará al Equipo BAT.
    Se adoptan entonces las medidas iniciales para proteger a la presunta víctima y las medidas para recoger información.
    2. **Reunión del equipo docente**. A partir de este momento se dispone de un tiempo máximo de cinco días lectivos para que la dirección del centro convoque una reunión con el equipo docente implicado y al menos un miembro del Equipo BAT. En ella el Equipo BAT organiza el proceso de recogida de información y las medidas específicas para proteger a la víctima. Se informa que se va a elaborar el informe que se debe enviar a Inspección de Educación y a los Servicios de Apoyo (Informe A).
    3. **Elaboración del Informe A y comunicación a las familias**. Se dispone de un plazo máximo de 15 días lectivos para realizar la recogida de información, tras lo cual se valora si existe o no situación de acoso. La dirección del centro completa con esta información y las conclusiones del análisis de esta, el informe A.
    Se revisan las medidas de protección para la víctima para determinar si son las más apropiadas, y se mantiene informada a su familia de los pasos que se van dando.
    Cuando tras el análisis de la información recabada se determine que existe acoso, se tiene que convocar a la familia del alumnado agresor para informarle de las medidas y consecuencias que pueden tener sus actos.
    4. **Medidas educativas cuando NO se observan evidencias de acoso escolar**. Cuando se valora que no se está ante un caso de acoso, el Equipo BAT realizará una propuesta educativa para mejorar la convivencia en el grupo.
    Con independencia de que exista o no acoso, la dirección del centro valora si abre un procedimiento corrector de conductas en base a la información obtenida.
    5. **Plan de actuación cuando se valora la existencia de acoso escolar (Informe B).** Cuando tras la valoración de la información recopilada se determina que existe acoso, el Equipo BAT organiza nuevas intervenciones con el objetivo de elaborar un plan de actuación, mantener la comunicación con las familias y realizar el seguimiento y evaluación de la situación de acoso. Para lo cual elabora el informe B, del cual debe enviar una copia a Inspección de Educación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y a los Servicios de Apoyo. La dirección del centro dispone de un máximo de 22 días lectivos desde que emitió el informe A para enviar el informe B.

6. **Comunicación a otras instancias**. En los casos especialmente graves y contando con el asesoramiento de la Inspección de Educación, la dirección del centro lo pondrá en conocimiento del Ministerio Fiscal.
7. **Finalización del protocolo**. Cuando el Equipo BAT considera que la situación está solventada, la dirección del centro da por finalizado el protocolo, informando a Inspección de Educación y a la Asesoría de convivencia.

- **Cantabria** propone un protocolo de actuación ante casos de acoso elaborado en 2006, con el objetivo de orientar cómo proceder y medidas a tomar en caso de acoso escolar. Dicho protocolo es actualizado en 2018 (Gobierno de Cantabria, 2018). Consciente el Gobierno de Cantabria de la diversidad de situaciones que pueden darse en un centro educativo desarrolla tres protocolos de actuación en situaciones de acoso escolar (acoso entre compañeros, cuando las víctimas presentan algún tipo de diversidad funcional y el acoso homófobo y/o transfóbico).

  Los pasos que establece que se deben de seguir son (Gobierno de Cantabria, 2018):

  I. ¿Qué hacer cuando se tiene conocimiento de una posible situación de acoso escolar?

  1. **Comunicar la situación**. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una situación de acoso, debe ponerlo en conocimiento del equipo directivo.
  2. **Constitución inmediata del Equipo de Valoración en el centro**. Dicho equipo estará constituido por la dirección del centro, el orientador u orientadora del centro y el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, en su caso, un o una docente y aquellas otras personas que se consideran necesarias.
  3. **Comunicación inmediata por parte del director/a de la posible situación de acoso al Servicio de Inspección Educativa y a la Unidad de Convivencia**.
  4. **Comunicación a las familias.** La dirección del centro o en su nombre jefatura de estudios, citará a las familias o tutores o tutoras legales y les informará de la apertura del protocolo para clarificar la situación.

  II. Procedimiento a seguir ante posibles situaciones de acoso escolar.

  1. **Valoración inicial de la situación.** El Equipo de Valoración estudia los hechos, para lo cual un miembro del equipo recaba información sobre lo ocurrido.

     Durante este tiempo la dirección del centro establece las medidas de protección para la víctima, así como de vigilancia de los lugares donde se considere que se puedan producir estas situaciones.
  2. **Verificación de la situación**. El miembro del Equipo de Valoración que se ha determinado en la fase anterior, y en el plazo más breve posible, realizando una observación sistemática recoge información.
  3. **Procedimiento a seguir**. Se establecen los siguientes pasos:
     a) Entrevista con el alumno/a presuntamente acosado.
     b) Entrevista con observadores no participantes.
     c) Entrevista con los padres o representantes legales de la presunta víctima.
     d) Entrevista con el presunto agresor/a o agresores/as.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

e) Entrevista con los padres o representantes del presunto o presuntos agresores/as.
f) Informe sobre la presunta situación de acoso escolar.

Una vez se han realizado todas las entrevistas el Equipo de Valoración evalúa la información recogida y determina si hay indicios suficientes para confirmar la existencia de acoso y su gravedad. Sobre ello, emite un informe que entrega a la dirección del centro. Es esta la que decide si incoa expediente disciplinario al presunto agresor o agresora.

Si no se confirma la situación de acoso, se cita a las familias del alumnado implicado y se les comunica la decisión.

III. ¿Qué hay que hacer si se confirma la situación de acoso?

En el caso de confirmarse que se está dando una situación de acoso se debe:

1. **Comunicar la situación.** La dirección del centro informa a las familias, al Servicio de Inspección Educativa y a la Unidad de Convivencia Escolar, y al tutor o tutora y profesorado del alumnado implicado.
2. **Aplicación de medidas disciplinarias**. Se aplican las Normas de Organización y Funcionamiento.
3. **Actuaciones con los implicados.** La dirección del centro determina las medidas necesarias para reconducir la situación y evitar que vuelvan a producirse. Para ello realiza distintas actuaciones con los diferentes implicados en la situación:
    1. **Con la víctima**. Se mantendrá la observación sistemática, estableciendo un marco de protección y seguridad para ésta. Se establecen las medidas recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad. Se pide la colaboración de algún familiar para ayudar en la vigilancia y control de la víctima. Se le ofrece asesoramiento por parte de un especialista de orientación del centro en cuanto a conductas de autoprotección y asertividad y para la recuperación de su autoestima.
    2. **Con el agresor o agresores.** Se mantiene vigilancia sistemática. Se le aplican las Normas de Organización y Funcionamiento. El tutor o tutora toma las medidas que van a permitir la integración de este en el grupo asegurándose que respete los intereses de los demás. Si así se establece, participa en un proceso de mediación. Participa en programas de modificación de conducta, desarrollo personal y habilidades sociales. Y firma un contrato en el que se compromete a participar en actividades y estrategias para mejorar sus habilidades.

Si bien es cierto que la finalización del protocolo queda un poco en el aire el resto lo desarrolla de una manera bastante exhaustiva.

- **Región de Murcia** en busca de una convivencia en los centros educativos donde reine un clima escolar pacífico y democrático, promueve la participación de toda la comunidad educativa. Consciente que la competencia social y cívica es la que los centros educativos son en gran medida responsables de desarrollar en su alumnado y que es la que en mayor medida contribuye para lograr una convivencia y clima social conveniente para el desarrollo de estos, así complementa las instrucciones elaboradas en relación con situaciones de acoso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escolar en 2006 con un protocolo que gestiona y coordina el apoyo a las víctimas de acoso en 2015, así como pautas que sirvan de orientación para su detección e intervención. En este sentido aconseja que sea el propio centro el que lo adapte a sus necesidades. En 2017 se actualiza con la Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la dirección general de atención a la diversidad y calidad educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (Región de Murcia, 2017), estableciendo los siguientes pasos:

1. **Inicio de actuaciones: Designación del equipo de intervención**. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una situación de acoso, debe ponerlo en conocimiento del equipo directivo. Una vez sea conocido por la dirección del centro, ésta inicia las diligencias informativas, además de designar un equipo que coordinará jefatura de estudios, de intervención formado por el tutor o tutora y el profesorado que considere oportuno, para recabar toda la información posible sobre el caso.
2. **Medidas de urgencia**. La dirección del centro en base a la información inicial adoptará las medidas necesarias para garantizar la seguridad de la víctima como es la vigilancia discreta, coordinación con la familia para estar presente en la entrada y salida del centro, ofrecerle pautas de autoprotección, entre otras.
3. **Comunicación a la Consejería competente en materia de educación**. La dirección del centro informa a Inspección de Educación y al Servicio de Ordenación Académica de la apertura del protocolo. Así como se informará al Ministerio Fiscal y en su caso a los servicios sociales, cuando la situación sea de especial gravedad.
4. **Actuaciones**. Inmediatamente después de notificar la apertura del protocolo, el equipo de intervención recaba pruebas tanto con la víctima, como con los y las observadoras, con la familia de la víctima, con la familia del o la presunta agresora y con el propio agresor o agresora.
5. **Asesoramiento de la Inspección de Educación e intervención del EOEP específico de Convivencia Escolar**. Si el profesorado lo requiere, pedirá al jefe de estudios que solicite ayuda a los profesionales de la orientación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), del departamento de Orientación (Orientador y/o Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad PTSC), así como la dirección del centro podrá solicitar ayuda a la Inspección de Educación.
6. **Informe del equipo de intervención**. Una vez que el equipo de intervención ha terminado su investigación, elabora un informe aportando todas las actas de las reuniones que ha celebrado y los documentos con los que cuente.
7. **Conclusión del proceso**. Con la información aportada en el informe, la dirección del centro convoca una reunión con el equipo de intervención, jefatura de estudios, orientación educativa y los tutores y tutoras de los presuntos acosadores, para valorar si se está en un caso de acoso o no.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. **Si se considera que no hay evidencia de acoso escolar,** se adoptarán las medidas educativas necesarias para prevenir en el futuro situaciones de acoso. Además, se establece un Plan de Seguimiento Sistemático durante un tiempo.
2. **Si se considera que sí hay evidencia de acoso escolar,** la dirección del centro adoptará las medidas educativas oportunas y las medidas de protección para la víctima, si no se han adoptado anteriormente. La dirección del centro abre un expediente de aplicación de medidas correctoras por una falta muy grave al alumnado agresor, con independencia de que se lleva a cabo el seguimiento sistemático comentado anteriormente.
3. En el caso que no se den las circunstancias que determinan que estamos en una situación de acoso, esto es, indefensión, frecuencia, repetición e intencionalidad, pero se hayan cometido faltas graves o muy graves, la dirección determinará la apertura de expediente y aplicación de medidas correctoras al alumnado infractor.

8. **Actuaciones posteriores con los implicados en las situaciones de acoso escolar**. Se establece que se han de poner en marcha medidas educativas tanto con la víctima como con las y los agresores y con el resto del grupo. Para evitar el aislamiento de la víctima, situación que indudablemente agrava su situación inicial, es importante intentar que el cierre del protocolo se dé en el sentido de que las personas que le han agredido muestren su arrepentimiento e intención de reparar el daño.
9. **Comunicación**. Las familias son informadas personalmente tanto de que se ha finalizado el proceso, como de las medidas que se han determinado. También se informa a Inspección de Educación y al Servicio de Ordenación Académica. En el caso de alumnado mayor de 14 años se da traslado a Fiscalía de Menores y en el caso de ser menores de esta edad, a los Servicios Sociales Municipales.

- **Andalucía** complementa el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar elaborado en 2011 según la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, con el protocolo específico ante casos de ciberacoso realizado en 2017 por las Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso (Junta de Andalucía, 2017), incluyendo las situaciones de ciberacoso entre iguales y cuando el menor es víctima de ciberacoso por parte de un adulto. El protocolo de acoso establece los siguientes pasos (Orden de 20 de junio de 2011):

1. **Identificación y comunicación de la situación**. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la existencia de situaciones de acoso tiene la obligación de informar a un o una docente, tutor o tutora,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

departamento de orientación o al equipo directivo. De igual manera, todo aquel o aquella que reciba esta información, la trasladará a la dirección de centro.

2. **Actuaciones inmediatas.** Nada más conocer esta información la dirección del centro reunirá al equipo directivo con el tutor o tutora del alumnado afectado y al orientador u orientadora del centro, para recopilar la información que se tenga hasta el momento, y valorar cómo intervenir. Si ya en ese momento consideran que puede existir acoso escolar, han de informar de la apertura del protocolo al Servicio Provincial de Inspección de Educación.
3. **Medidas de urgencia**. Si se considera necesario, se adoptarán medidas de urgencia en dos sentidos, por un lado, para garantizar la seguridad de la víctima y darle el apoyo necesario, y por otro, se adoptarán las medidas cautelares para la alumna o alumno acosador.
4. **Traslado a las familias o responsables legales del alumnado**. Será la tutora o tutor o los responsables del departamento de orientación los encargados de informar en una entrevista, a los familiares o responsables legales del alumnado implicado de la situación que acontece y de las medidas que se han adoptado.
5. **Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno o alumna acosado**. Es la dirección de centro la encargada de informar al equipo docente del alumnado implicado, y si lo considera necesario, al resto del personal del centro.
6. **Recogida de información de distintas fuentes**. Una vez que se han tomado las medidas urgentes, se recoge la información necesaria a través de observación sistemática, y solicitando al departamento de orientación la información que sobre este alumnado pudiese obrar en su poder. Una vez realizado se emite informe a la dirección del centro.
7. **Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias**. Una vez que se ha recopilado información, y dispone de ella la dirección del centro, ésta adopta las medidas disciplinarias que considera, en el caso de haberse obrado de manera incorrecta.
8. **Comunicación a la comisión de convivencia**. La dirección del centro traslada a la comisión de convivencia el informe recibido sobre la información recogida, así como las medidas disciplinarias que se han aplicado.
9. **Comunicación a la inspección educativa**. El equipo directivo remite el informe al Servicio Provincial de Inspección de Educación, independientemente de haberle enviado ya las medidas iniciales adoptadas.
10. **Medidas y actuaciones a definir**. El equipo directivo asesorado por del departamento de orientación establece el conjunto de medidas y actuaciones específicas para cada uno de los casos. Entre ellas, por ejemplo, en el caso de la persona acosada se pueden establecer actuaciones de apoyo, actividades de educación emocional y de mejora de habilidades sociales, autoestima y asertividad. Respecto al alumnado agresor, además de aplicar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las correcciones determinadas en el plan de convivencia, se pueden promover o proponer programas de modificación de conducta y ayuda personal.

11. **Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado**. Se informa a las familias de las medidas individuales y organizativas del centro, aunque no indica quién es el responsable de hacerlo.
12. **Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa**. Inspección educativa llevará a cabo un seguimiento tanto de las medidas impuestas, como de la situación del alumnado implicado.

- **Principado de Asturias**, en el curso 2005-2006 elabora las *Orientaciones sobre el acoso escolar: maltrato cero* (Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2005) en la cual establece un contexto para la prevención de acoso escolar, a través del Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial, proponiendo después un protocolo de actuación para situaciones de acoso escolar, y en 2018 se revisa y actualiza. En 2022 se modifica según la Circular por la que se modifican las instrucciones de 16 de Marzo de 2018 que regulan la aplicación del protocolo de Actuación ante situaciones de posible acoso y ciberacoso escolar en los centros docentes no universitarios del Principado de Asturias, estableciendo los siguientes pasos:
    1. **Actuación ante la observación de conductas.** Cualquier miembro de la comunidad educativa que observe o tenga conocimiento de situaciones de acoso, debe comunicarlo al personal docente o a la dirección del centro.
    2. **Activación del protocolo**. El protocolo se activa en los casos en los que el centro tenga conocimiento de conductas de acoso escolar. También cuando existe una denuncia policial, judicial o se ha solicitado por la Inspección Educativa. En estos casos, en un plazo máximo de cinco días a partir del cual se tiene conocimiento de los hechos, la dirección del centro deberá de iniciar el protocolo.
    3. **Desarrollo del protocolo**.
        1. **Reunión inicial**. La dirección del centro una vez informada de la situación ocurrida convoca a la familia recogiendo información que ésta le pueda aportar e informándole de las medidas de urgencia que se van a adoptar para proteger al menor.

            Así en el menor plazo posible se convoca a jefatura de estudios, a representantes del departamento de orientación, tutor o tutora, y cualquier otro miembro del centro que pueda aportar información, constituyendo un equipo de seguimiento del caso. Dicho equipo analizará y valorará la información aportada por la familia y por los presentes en la reunión.

            En el caso de considerar que la situación que se está estudiando no corresponde a una situación de acoso escolar, se adoptarán las medidas educativas y/o correctoras, dando por finalizado el protocolo.

            La dirección del centro informará a la familia de las decisiones y medidas educativas y/o correctoras adoptadas, así

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como dará traslado a la inspección educativa, en el plazo de cinco días lectivos desde la fecha en que tuvo conocimiento de los hechos denunciados.

2. **Ampliación de la información y análisis de esta. Adopción de medidas de urgencia. Valoración del caso.**

   Si en la primera reunión el equipo de seguimiento tiene indicios claros de una situación de acoso, la dirección planificará la recogida de evidencias y dará traslado a la Inspección Educativa de la existencia de estos indicios, desde que tuvo lugar el conocimiento de los hechos.

   En el caso de considerarlo necesario, se impondrán las medidas urgentes de protección para la víctima que garanticen su seguridad.

   Una vez que la información ha sido recopilada, la dirección, asesorada por el equipo de seguimiento, valorará la situación.

   Si tras la valoración se concluye que no existen evidencias de acoso, adoptará las medidas educativas y/o correctoras que correspondan, dando por finalizado el protocolo de acoso, e informando al servicio de Inspección Educativa.

   La dirección del centro informará puntualmente de las decisiones que se vayan adoptando a las familias.

3. **Plan de actuación en el caso de que se observen evidencias de acoso.** Si una vez analizada la información recogida se determina que existen evidencias de acoso, la dirección del centro debe comunicar al Servicio de Inspección Educativa su existencia.

   Desde el centro se planifica un plan de actuación con medidas destinadas a resolver la situación, entre las que se encuentran, la protección de la víctima, la implementación de medidas correctoras hacia la persona que ha agredido, actuaciones con las familias, etc.

   En el caso de haberse dado hechos que se pueden considerar como delictivos, el centro informará a la familia del o la agresora de las actuaciones legales que corresponden al centro educativo.

4. **Elaboración del informe y remisión al Servicio de Inspección Educativa.** En el que informará y fundamentará la consideración o no de la situación de acoso de los hechos analizados. Así como, de las acciones que el centro va a llevar a cabo, independientemente que se determine que ha existido o no acoso. Ya que aún en el caso de no darse, el centro puede aplicar un tratamiento educativo.

5. **Seguimiento y evaluación de la situación de acoso**. La dirección del centro es la responsable de que se ejecuten las medidas impuestas, realizando para ello un seguimiento sistemático, tanto de las medidas adoptadas como de las intervenciones realizadas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Igualmente, mantendrá informada a las familias de los pasos que se van dando.

6. **Comunicación a otras instancias.** En los casos de especial gravedad o en los que hay evidencia de haberse cometido en delito, estos hechos deberán ponerse en conocimiento del Ministerio Fiscal.
7. **Conclusión del caso.** La dirección del centro informará a la Inspección Educativa de cómo va avanzando el caso, enviando Comunicación cuando considere que la situación se ha reconducido.

- **Islas Baleares**, en 2016 se elabora un protocolo de acoso escolar el cual se revisa en 2018 y elaboran un protocolo de prevención, detección e intervención del bullying. En este caso el protocolo que se establece utiliza un método que pocas administraciones proponen en sus planes institucionales. Se trata del "método Pikas", un método de intervención muy eficaz en los casos de acoso, pero tiene como inconveniente que en ese grupo solo puede ser empleado una vez, ya que cuando el alumnado conoce su metodología, pierde eficacia. En él se establecen los pasos que se deben tener en cuenta para implementar un protocolo de acoso escolar, y son los siguientes (Govern de les Illes Balears, 2018):
    1. **Notificación.** Se notificará a la dirección del centro o Coordinador o coordinadora de Convivencia que se conoce la existencia de una situación de acoso escolar.
    2. **Acciones inmediatas**. En un plazo máximo de cuatro días se deben de realizar una serie de actuaciones como son:
        1. Mantener una entrevista con la persona que solicita ayuda y con la familia de la víctima, si no coinciden.
        2. Entrevista con la supuesta víctima, para conocer cómo se encuentra.
        3. Realizar un sociograma si no se ha realizado previamente como actividad preventiva, para saber cómo son las relaciones en el grupo.
        4. Reunión con el grupo de alumnos ayudantes consiguiendo de ellos información y un compromiso de proteger al compañero.
    3. **Primera reunión de gestión.** El quinto día desde que se conoce la situación de acoso, se realiza una reunión con la dirección del centro, el orientador del centro, el tutor o tutora, las personas que se consideran referentes, el Inspector o inspectora Educativo, si se considera oportuno. En el caso de considerar que se trata de un caso de acoso, se valora si es necesario derivar el caso a un programa de atención a víctimas de acoso escolar o a programas de ámbito social o sanitario, debiendo de comunicarlo a la Inspección educativa, y establecer las medidas urgentes para proteger a la víctima.
    4. **Intervención y contención del conflicto**. En esta fase se realizan una serie de entrevistas, que a continuación detallamos:
        1. Entrevista con cada alumno que molesta a la víctima. En esta fase se realizan unas entrevistas con cada alumno que molesta a la víctima, implementando el método Pikas. Se busca conseguir un compromiso del alumnado de mejorar su comportamiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Entrevista a las familias del alumnado que molesta a la víctima. El objetivo de ellas es conseguir establecer compromisos con el alumnado y con la familia para solucionar la situación.
3. Entrevista con la víctima. Esta entrevista se llevará acabo al menos cinco días después de haber realizado las dos anteriores.
4. Entrevista con la familia de la víctima. Se valora si la víctima continúa o no sufriendo acoso. Con estas dos últimas entrevistas se plantea valorar si la situación de acoso sigue igual o ha cambiado. En el caso de haber mejorado se plantea llevar a cabo una reunión restaurativa.
5. Reunión de restauración. Es muy importante la fase preparatoria en esta reunión, ya que se van a juntar la víctima con sus agresores.

5. **Segunda reunión de gestión.** Se realiza una reunión con la dirección del centro, el orientador del centro, el tutor o tutora, las personas que se consideran referentes, el Inspector o inspectora Educativo, si se considera oportuno. Y se realiza un diagnóstico de las actuaciones realizadas. En este caso pueden darse dos situaciones:
    1. **Cierre positivo de las actuaciones.** Se considera que la situación de acoso se ha solucionado, estableciéndose un plan de acompañamiento y seguimiento de los compromisos educativos alcanzados.
    2. **Cierre negativo de las actuaciones.** Existe acoso escolar y no se ha solucionado. Se debe entonces iniciar un procedimiento disciplinario, avisando a la Fiscalía de Menores o a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

       Tanto si el cierre es positivo como negativo, se ha de valorar la derivación a servicios externos del ámbito de salud y social.

En 2024, tratando de adaptarse a las nuevas situaciones de acoso escolar, se elabora un protocolo de prevención, detección e intervención en casos de ciberacoso escolar.

- **Islas Canarias** cuenta desde 2015 con una guía para el profesorado donde se establecen las actuaciones a seguir para prevenirlo y un protocolo de actuación en el caso de su detección. Se menciona que sea el propio centro el que lo adapte a sus necesidades. Promueve intervenir utilizando el proceso de mediación, siendo la figura del director/a la encargada de adoptar las primeras medidas, y una vez tomadas, se designa a una persona que será la encargada de desarrollar todo el protocolo, notificando a la Inspección educativa los posibles casos de acoso detectados. El enfoque que subyace en las intervenciones que se plantean es educativo.

  Las fases que se establecen son (Gobierno de Canarias, 2015):

  1. **Fase de detección y acogida**. En esta fase se trata de determinar si se ha dado una supuesta situación de acoso con algún alumno o alumna del centro. Para ello se realizan dos entrevistas.
     1. Por un lado, se entrevista a la persona que ha informado del supuesto acoso. La dirección del centro recibirá a la familia del alumno o alumna que ha informado, y le presenta a la persona que va a realizar las actuaciones siguientes. El objetivo es recoger toda la información posible sobre el supuesto caso de acoso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. El siguiente paso es mantener una entrevista con la supuesta víctima de acoso, para empatizar y recoger información.

2. **Fase de análisis de la situación inicial**. Esta fase se divide en dos fases:
    1. **Análisis de la situación pre-intervención**. En este caso la persona referente se reúne con la dirección del centro, el Equipo de Gestión de la Convivencia, el tutor o tutora del alumno o alumna víctima de acoso y el orientador u orientadora, trasladando la información que ha recogido, y argumentando su diagnóstico inicial. Dicha información se analiza y valora conjuntamente.
       En el caso de considerar que no se trata de una situación de acoso escolar, se cierra en este momento el protocolo, continuando gestionando el conflicto desde el equipo de gestión de la convivencia. Así el referente mantendrá una reunión con la familia explicándole que consideran que no se trata de una situación de acoso.
       En el caso de considerar que sí se trata de una situación de acoso escolar, se evalúan qué medidas urgentes se deben de adoptar.
    2. **Opciones para aplicar medidas urgentes ante una situación de acoso escolar**. Se adoptan las medidas urgentes inmediatas para garantizar la protección de la víctima.

    La dirección del centro informa a Inspección Educativa de la situación detectada y de las medidas adoptadas.

3. **Fase de intervención: diagnóstico y contención del acoso**. En esta fase se intenta un acercamiento con los protagonistas para conocer más a fondo la situación que se está tratando. Por ello se realiza:
    1. **Una sesión educativa con el alumnado observador** con el fin de romper la ley del silencio y visibilizar el acoso que era conocido por todos pero que no se denunciaba. De esta sesión con el alumnado se puede diagnosticar:
        - El acoso se ha confirmado, por lo que se continúa con el protocolo.
        - El diagnóstico inicial no se confirma. Se mantiene entonces otra entrevista con la víctima y se le informa que se le va a ayudar a salir de esa situación, pero será el equipo de gestión de la convivencia el que lo hará, sin considerarlo una situación de acoso.
          Se tiene igualmente una entrevista con la familia, en la que se le informa junto al director o directora y tutor o tutora de la víctima, comunicando el proceso realizado, y de las conclusiones a las que se ha llegado.
    2. **Una sesión educativa con el alumnado acosador** con el fin de que pare su conducta, transformando su actitud.
    3. **Entrevista con las familias del alumnado que ejerce el apoyo,** para propiciar la empatía hacia la víctima**.**
    4. **Entrevista de devolución a la familia de la víctima**, para informar de las actuaciones realizadas y de su resultado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. **Fase de toma de decisiones**. Se evalúa la situación una vez se ha realizado la intervención, comprobando si el cierre es positivo, es decir se ha transformado el conflicto en una situación segura y compartida por todos los implicados, o el cierre es negativo, es decir, se mantienen los posicionamientos enfrentados entre las partes que estaban en conflicto.
   Se diseña un plan de acompañamiento y seguimiento para comprobar que los compromisos asumidos por el alumnado se mantienen, garantizando la seguridad de la víctima.
5. **Como actuaciones preventivas** a corto plazo se establece la mediación. Pero también proponen actuaciones a medio plazo, como revisar pautas de organización y funcionamiento de los espacios, reuniones con las familias, fomentar la acción tutorial y dinamizar los recreos. En el largo plazo plantea una actuación desde una prevención inespecífica, estableciendo buzones de sugerencias, buzón de detección de conflictos, fomentar el programa del alumnado ayudante y el equipo de mediación en el alumnado, entre otras.

- **Castilla y León**, ya en 2007 se establecen la medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos, y en 2017 se establece el Protocolo de Acoso Escolar, donde presta especial atención al ciberbullying. En 2024 se actualiza como *Protocolo provincial de actuación,* el cual consta de 3 fases, las cuales son:
    1. **Primera fase. Conocer, identificar, parar la situación.** Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimientos de que se está produciendo acoso escolar en el centro, lo pondrá en conocimiento de la dirección del centro o en su ausencia a algún miembro del equipo directivo.
        1. De manera urgente la dirección del centro o en su ausencia algún miembro del equipo directivo establecerá las medidas dirigidas a proteger y acompañar a la víctima y a la identificación y control inmediato del alumnado agresor.
        2. En un plazo máximo de 24 horas la dirección del centro convoca una reunión para valorar la situación y las medidas que se han adoptado, asistiendo el profesorado y tutor o tutora del alumnado afectado, la persona orientadora del centro, el o la coordinadora de convivencia y aquel profesorado que pudiera estar relacionado.
        3. En el caso de confirmarse la existencia de acoso, se llevará acabo el procedimiento establecido para las conductas calificadas como graves, y además se constituirá a lo largo de la reunión una Comisión específica de acoso escolar, formada por la dirección del centro, la persona orientadora, el coordinador o coordinadora de convivencia y un docente relacionado con el alumnado afectado. Esta comisión será la encargada de realizar las acciones y el seguimiento de las siguientes fases del protocolo.
    2. **Segunda fase. Actuaciones si se confirma situación de acoso.**
        1. La dirección del centro a propuesta de la Comisión específica de acoso escolar ratifica y completa las medidas urgentes que ya se han adoptado en la fase anterior, tanto las dirigidas al alumnado acosado, como al acosador, así como al grupo de compañeros y compañeras. Asimismo, se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

implementará la aplicación informática "sociescuela" para detectar el acoso escolar en el grupo-aula.

2. Se comunica a las familias del alumnado afectado las medidas adoptadas en la fase anterior.
3. Recogida de información. La Comisión específica de acoso escolar inicia la recogida de información realizando entrevistas al alumnado implicado en el caso. Con la información recogida elaborará un informe que será la base para la toma de decisiones de intervención.
4. La dirección del centro informa puntualmente a la Inspección Educativa, enviándole el informe elaborado por la Comisión específica de acoso escolar y de las actuaciones que se han implementado y de las que se tienen pensado implementar en un medio/corto plazo.
5. Plan de actuación. Se establecen las medidas a adoptar con el alumnado acosado, con el alumnado acosador y con el grupo de compañeras y compañeros. Asimismo, se establecen medidas con las familias y con el profesorado.
6. Se comunica a las familias o responsables legales del alumnado implicado las medidas y actuaciones que se han adoptado tanto a nivel individual como organizativo.

3. **Tercera fase. Actuaciones si no se confirma acoso escolar**. En este caso, se revisan las medidas de prevención y sensibilización que se desarrollan en el centro.

Se menciona que sea el propio centro el que lo adapte a sus necesidades. El enfoque que subyace en las intervenciones que se plantean es educativo.

- **Extremadura**, que en 2007 elabora un protocolo de actuación ante conflictos entre el alumnado, en 2016 crea el nuevo protocolo de acoso escolar, incorporando el ciberacoso y donde se incluyen orientaciones educativas para prevenir, mediar e intermediar ante casos de acoso escolar. Al igual que en el caso anterior, se menciona que sea el propio centro el que lo adapte a sus necesidades. Una aportación que le diferencia de otros protocolos es que en la actuación propuesta para los casos de acoso escolar diferencia entre prevención, mediación e intervención. Así encontramos (Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación y Empleo, 2016):
    1. **Medidas preventivas.** Proponen como prevención de la violencia en el centro educativo fomentar las relaciones basadas en el respeto, las conductas prosociales y la gestión del conflicto a través del diálogo. Diferencia medidas preventivas de carácter general, orientadas a mejorar la convivencia del centro, y otras relacionadas con el maltrato y acoso entre iguales, aplicadas a nivel de grupo-clase o individual. En ellas diferencia medidas generales para aplicar en toda la comunidad educativa para mejorar el clima de convivencia, de las medidas específicas para el abordaje del acoso, y finalmente las medidas a desplegar en el aula para prevenir y tratarlo:
        1. **Medidas organizativas que favorecen la sensibilización e implicación de toda la comunidad educativa**, en las que promueve la participación de todos los agentes de la comunidad educativa a través de medidas como la actualización de las funciones de la Comisión de Convivencia, la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reactivación del Plan de Acción Tutorial, medidas para promover la convivencia positiva, medidas para trabajar la convivencia positiva mejorar los espacios de recreo o implicar a todos los sectores de la comunidad, entre otros.

2. **Medidas específicas para abordar situaciones relacionadas con el maltrato entre iguales**, como son la inclusión en las estructuras organizativas de componentes que apoyen la acción del profesorado en las situaciones de acoso escolar, incluir canales para facilitar la denuncia de situaciones de maltrato, divulgar orientaciones básicas sobre el maltrato y su prevención o promover que se introduzcan en el Plan de Acción Tutorial temas relacionados con el acoso escolar.
3. **Medidas específicas para abordar el maltrato entre iguales,** entre las medidas que se proponen se encuentran potenciar la tutoría individual, utilizar la tutoría individualizada para mantener un contacto directo con el alumnado, trasladar un mensaje claro de tolerancia cero ante la violencia entre iguales, trabajar las habilidades sociales o facilitar vías de comunicación con el profesorado para romper la ley del silencio, entre otras.

2. **Mediación**.
3. **Medidas de intervención**. Desarrollar un plan de intervención ante el acoso escolar el cual cuenta con tres fases:
    1. **Fase de detección**. Cualquier parte de la comunidad educativa que sepa de la existencia de un caso de maltrato entre iguales debe de comunicarlo al equipo directivo. Pudiendo llegar dicha comunicación por alguien perteneciente al centro educativo, por el Servicio de Inspección o por la Fiscalía de Menores.
    2. **Fase de observación y análisis**. En ella se recoge información sobre todas las partes implicadas bajo la coordinación de la Jefatura de Estudios y con el asesoramiento del Departamento de Orientación.
       De esta manera:
        - **El equipo directivo** se reunirá con el tutor o tutora del alumnado afectado y con el orientador u orientadora del centro para valorar si es procedente iniciar el procedimiento de acoso.
          Se tomarán las medidas preventivas necesarias.
          Y se realizará la primera reunión con las familias del alumnado implicado para informar de la situación.
        - **Se constituye el equipo de valoración**. Una vez decidido que sí procede iniciar el procedimiento, la dirección del centro constituye una comisión formada por un miembro del equipo directivo, un miembro del equipo docente, un miembro del Departamento de Orientación/Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicas de Atención Temprana (DO/EOEP), el educador o educadora social y un docente del centro.
        - Se produce la **comunicación de la dirección del centro al Servicio de Inspección,** si lo considera necesario.
        - **Recogida de información** por parte del equipo de valoración.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Análisis e informe** del equipo de valoración. Con toda la información recogida a través de la observación directa, la vigilancia, la información obtenida del profesorado, alumnado y de las familias, se analiza y se determina si hay indicios para confirmar la situación de acoso. Emite un informe y lo entrega a la dirección del centro.

3. **Fase de intervención**. En esta fase encontramos:
    1. **Informe de valoración de la dirección del centro.** Una vez recibido el informe, la dirección del centro lo analiza y emite a su vez un informe en el que determina si después de analizar toda la información existe acoso entre iguales, el cual será enviado a Inspección de Educación.
        1. **Si se determina que no existe acoso,** se archiva el caso, pero se promueve la prevención y sensibilización establecido en el Plan de Convivencia. Se comunica a las familias del alumnado implicado la paralización del proceso al considerarse que no existe.
        2. **Si se determina que sí existe acoso.** En este caso:
            1. Se toman las medidas disciplinarias para el alumnado agresor.
            2. Se establece un plan de intervención.
            3. Se comunica a las familias del alumnado implicado que se ha confirmado la situación de acoso y que inicia el plan de intervención.
            4. El centro promueve la prevención y sensibilización establecido en el Plan de Convivencia.
    2. **Plan de intervención.** Se procede a comunicar la situación a la Comisión de Convivencia, interviniendo el Departamento de Orientación/Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicas de Atención Temprana (DO/EOEP). Se interviene en tutoría en el grupo-clase, ya que han sido observadores pasivos, realizando el equipo docente del alumnado implicado diversas actuaciones, y adoptando medidas de protección para la víctima tanto de apoyo como de ayuda. Se toman medidas cautelares para el alumno acosador y se promueven programas específicos de modificación de conducta. Por otro lado, se mantienen reuniones con las familias, tanto de la víctima como del agresor y se les ofrece orientaciones para ayudar a sus hijos e hijas, ya sean víctimas o agresores. En el caso que sea necesario se solicita colaboración externa.
    3. **Seguimiento y evaluación del protocolo.** Se realiza un seguimiento de la evolución del protocolo evaluando sus resultados.

- **Galicia**, en 2013 se elabora un protocolo de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar y ciberacoso, que actualiza en 2015. Se menciona que cada centro, en función de sus necesidades, lo implante o lo adapte. En 2018 elabora un protocolo educativo para la prevención del acoso escolar y ciberacoso, el cual consta de cuatro fases (Xunta de Galicia, 2018):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. **Primera fase. Conocimiento de la situación.** En ella se establecen las pautas que se han de seguir cuando se es víctima o se detecta una situación de acoso escolar.
    1. **Conocimiento de una situación de acoso**. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una situación de acoso, está obligado a ponerlo en conocimiento de cualquier persona responsable del o la menor, la cual dará traslado a la dirección del centro. Dicha información será registrada por escrito.
    2. **Medidas urgentes de protección a la víctima**, la dirección del centro establece las medidas urgentes para proteger a la presunta víctima. Como son, la vigilancia específica y supervisión de los lugares donde se pueda llevar a cabo el acoso, medidas cautelares para impedir que la persona agresora contacte con la víctima.
    3. **Asignación** de una persona responsable de dar apoyo y atender a la presunta víctima, seleccionada por la dirección del centro. Se procurará que esta persona tenga una cierta vinculación con la víctima, así como la formación que se determine a través del Plan de Convivencia del centro.
    4. **Comunicación con las familias** del alumnado implicado. Se realizará una primera comunicación en la que se informará de la situación a través del método que se considere más rápido, con independencia que posteriormente se comunique por escrito. Se les informa de la situación acontecida, de las medidas que inicialmente se han tomado de manera provisional, así como se solicita su colaboración, pudiendo pedirles también que aporten información sobre los hechos acontecidos.
    5. **Designación de una persona para llevar a cabo las averiguaciones previas,** a la cual se le informa de las medidas ya tomadas y se le pide que recabe información sobre el caso, otorgándole un plazo máximo de 2 días. Para incoar el expediente se dispone de un máximo de 3 días (contando con los 2 días de las averiguaciones).
    6. **Comunicación con agentes externos.** En el caso de considerarse necesario se pondrá la dirección del centro en contacto con agentes externos como son los agentes sociales, sanitarios o judiciales.
2. **Segunda fase. Recogida de información y registro**. En esta fase se trata de recabar la información necesaria para dilucidar si los hechos conocidos y denunciados son considerados una situación de acoso.
    1. **Recogida inicial de información**. Se recoge información a través de distintos procedimientos como la observación directa, vigilancia de zonas de riesgo, entrevistas con el alumnado, así como a las familias y docentes del alumnado implicado.
    2. **Entrevista individual con la presunta víctima.** En esa entrevista se busca comprobar que los hechos denunciados son reales y por otro lado darle el apoyo y la protección que necesite. En el caso que el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alumno o alumna sea menor de edad, esta entrevista se debe de llevar a cabo en presencia de una persona adulta.

3. **Entrevista individual con el presunto agresor o agresora.** En esa entrevista se busca conocer su punto de vista, así como dejar claro que el centro no tolera este tipo de comportamientos. Si el alumno o alumna es menor de edad y no está acompañado de su familia, deberá de estar presente una persona adulta.
4. **Entrevista individual con las personas observadoras.** Se trata de recopilar la información que las personas que han presenciado estos actos puedan dar. Si el alumno o alumna es menor de edad y no está acompañado de su familia, deberá de estar presente una persona adulta.
5. **Entrevista individual con las familias**. Se trata de conocer si las familias estaban al corriente de esta situación y en el caso de ser así cuáles fueron las medidas que se tomaron al respecto.
6. **Solicitud de asesoramiento al departamento de orientación del centro o a otros profesionales educativos u organismos o agentes externos.**

3. **Tercera fase. Análisis de la información y adopción de medidas**. Se considera una parte muy importante organizar y analizar toda la información obtenida.
    1. **Análisis de la información.** Se analiza toda la información recabada.
    2. **Adopción de medidas educativas.** En el caso de determinar que sí existen indicios de acoso se deben de decidir las medidas educativas a adoptar. Se busca que la persona que ha agredido reflexione y tome conciencia de los actos que ha cometido para que se produzca un cambio de actitud y una reparación del daño causado.
    3. **Adopción de medidas de protección para la presunta víctima.** Se deben de adoptar medidas para proteger a la víctima, con independencia de las que se tomasen con carácter urgente. Entre las medidas adoptadas para proteger a la víctima se pueden dar la vigilancia específica de las personas implicadas, solicitar a las familias partícipes el control y seguimiento de sus hijos e hijas, designar una persona que sea responsable del apoyo y atención a la víctima y realizar tutorías y actividades para mejorar las habilidades sociales, entre otras.
    4. **Adopción de medidas reeducadoras.** En cuanto a las medidas de reeducación para las personas agresoras, podemos encontrar la elaboración por parte del departamento de orientación de un programa específico de habilidades sociales, desarrollar procedimientos de conciliación para la resolución de conflictos, formar a equipos de mediadores, desarrollar programas de empatía, modificación de conducta, comportamientos prosociales… y pedir a las familias ayuda para vigilar y controlar a sus hijos e hijas, entre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

otros. Así como medidas correctoras, tenemos la iniciación de la apertura de un expediente.

En todo caso, con independencia del resultado, se tomarán por parte de la dirección del centro medidas para mejorar la convivencia escolar.

4. **Cuarta fase. Seguimiento y validación de las medidas adoptadas.** Una vez que se han tomado todas las medidas, la dirección del centro o la persona que ésta determine deberá de llevar un seguimiento de la evolución del caso para asegurar que las medidas adoptadas han sido en todo momento las oportunas y que los resultados que se obtienen son los esperados. Para ello se tendrán encuentros periódicos con la víctima para comprobar si la conducta de las personas agresoras se ha modificado de manera conveniente. Es responsabilidad de la dirección del centro asegurarse que las medidas previstas se llevan a cabo, e informar convenientemente a Inspección Educativa del desarrollo de las medidas y de sus resultados.

- **La Rioja** en 2018 pone en marcha el Protocolo de Actuación en casos de Acoso Escolar, actualizando el protocolo anterior, haciendo mayor hincapié en la detección e intervención de posibles situaciones de acoso. En 2023 vuelve a actualizarlo (Resolución 126/2023, 2023), en el que se establecen cinco fases:
    1. **Fase 1. Inicio del protocolo.**
        1. **Notificación del acoso.** Cualquier miembro de la comunidad educativa que sepa la existencia de situaciones de acoso debe de ponerlo en conocimiento del centro. De igual manera las familias o representantes legales del alumnado, la Inspección Educativa, el teléfono del Ministerio de Educación y Formación Profesional (900 018 018), o la Fiscalía de Menores puede dar traslado al centro de esta información.
        2. **Constitución de la Comisión de Valoración Urgente de la Convivencia.** Una vez recibida la notificación, la dirección del centro registra su entrada, y en un plazo no superior a 24 horas hábiles desde que se recibe, se constituye la Comisión de Valoración Urgente de la Convivencia, que será la encargada de llevar a cabo las actuaciones del caso. Dicha Comisión está formada por la dirección del centro, jefatura de estudios o jefatura de etapa, tutoría del grupo, tanto de la posible víctima, como de la persona agresora, la orientación, la coordinación de convivencia, bienestar y protección de la infancia, y en el caso que exista el Profesor/a de Servicios a la Comunidad, siendo Dirección la responsable de esta Comisión.

            Se encarga de recopilar y analizar la información que se obtenga del alumnado, profesorado y del resto del personal que trabaja en el centro. Así como establece la intervención y propone las medidas de protección que se deben de adoptar. Informa a la Inspección Educativa del presunto caso de acoso informando de las actuaciones mantenidas hasta el momento. En el caso de que los hechos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cometidos sean constitutivos de delito penal, dará conocimiento al Ministerio Fiscal. Informará en el caso de estar constituida, a la Comisión de Convivencia.

3. **Adopción de medidas de urgencia.** La Comisión de Valoración Urgente de la Convivencia es la encargada de adoptar las medidas de urgencia dirigidas a proteger al alumnado que es víctima de acoso. Entre ellas determinará la vigilancia específica del alumnado agresor y de la víctima, nombrará a una persona de apoyo para la víctima, ofrecerá pautas de autoprotección y asertividad a la víctima y propondrá el cambio de grupo temporal de la persona que agrede o la víctima, en función de lo que opine y considere la víctima, entre otras.

   Se comunica a la Inspección Educativa la detección del caso de acoso escolar, y se le aporta información de las actuaciones realizadas.

   Se cita con carácter urgente a las familias del alumnado involucrado.

   Una vez finalizado el análisis y valoración de la información que se ha recogido, se comunica al Ministerio Fiscal si se estima que los actos son constitutivos de un delito penal.

2. **Fase 2: Recogida de información.** Una vez se han tomado las medidas de urgencia, la Comisión de Valoración Urgente de la Convivencia recopila la información necesaria recurriendo a diferentes fuentes y técnicas. Así, realiza observación sistemática de zonas de riesgo, entrevista a las partes involucradas y a sus familias.
3. **Fase 3. Análisis de la información.** Una vez que ha concluido el proceso de la Comisión de Valoración Urgente de la Convivencia la analiza y determina si:
   1. **No se confirma la existencia de acoso.** Se dará por concluido el protocolo, adoptándose las medidas de prevención y sensibilización que se consideran oportunas para trabajar con el alumnado, emitiendo el correspondiente informe a la Inspección Educativa.
   2. **Se confirma la existencia de acoso,** por lo que dicha actuación se considera una falta muy grave, lo que lleva asociada una medida correctora de expulsión temporal o definitiva. En este momento se informa tanto a las familias como a la Inspección Educativa y en el caso de darse la situación que el acto es constitutivo de un delito penal, se informa al Ministerio Fiscal.
   3. **No hay suficientes indicios por el momento o no son concluyentes.** En este caso se programa continuar con la observación y el seguimiento, implantando las medidas organizativas y de vigilancia que se crean necesarias. Todas las actuaciones que se realicen serán registradas, así como la información que se obtenga de la observación. Tanto la Inspección

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Educativa como las familias implicadas en el caso, serán informadas de los avances realizados.

4. **Fase 4. Intervención directa.** Las actuaciones que se desarrollen afectan tanto a la víctima como a las personas agresoras, al resto del grupo de familias y al equipo docente.
    1. **Respecto de la víctima.** Se sigue garantizando el apoyo y protección, se le proporciona ayuda para mejorar su autoestima y círculo de relaciones sociales, así como entrenamiento en habilidades sociales entre otras.
    2. **Respecto de las/los agresores.** La primera intervención consiste en darle un mensaje claro sobre que el centro tiene cero tolerancia ante las agresiones. Se realizan entrevistas individuales, y se le proponen programas que trabajen sobre la empatía, el autocontrol y manejo de la agresividad. Así como se promueve la reparación o compensación de los daños causados.
    3. **Respecto a las y los espectadores y/o el grupo.** Se llevan a cabo intervenciones como, actividades que promueven el rechazo y la comunicación de ese tipo de actos, y establecen el rol de las y los espectadores. Fomenta que el alumnado espectador identifique el poder que tiene para gestionar estas situaciones de acoso, así como facilitan formación sobre los recursos que existen en el centro para denunciar cualquier situación de acoso o intimidación.
    4. **Con las familias.** Se les ofrece apoyo y se les pide colaboración para solucionar la situación. Al tiempo que se les informa de los pasos que el centro, va dando en este tema, y se les aporta a las familias del alumnado implicado, pautas de actuación de cara a la relación con sus hijos e hijas.
    5. **Al resto del equipo docente** se le pide unidad a la hora de actuar, observar las normas consensuadas para abordar la situación y promover la implicación del alumnado en la solución de conflictos entre otras.
5. **Fase 5. Seguimiento.** El equipo directivo es el responsable de la implementación de las medidas previstas en el plan de actuación, manteniendo informado al inspector expectora asignada al centro y de la situación socio educativa del alumnado que se encuentra asignado al caso. La Comisión de Valoración Urgente de la Convivencia será encargada de realizar el seguimiento del caso para comprobar que las medidas que se han tomado han sido efectivas.

- **Cataluña** en 2014 elabora dos protocolos el de prevención, detección e intervención frente al acoso entre iguales y el de prevención, detección e intervención frente al ciberacoso entre iguales. En 2024 se realiza una actualización del protocolo para actuar ante cualquier tipo de violencia en el ámbito educativo. En él se diferencian cuatro bloques (Generalitat de Catalunya, 2024):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. **Detección e identificación.** Ante el conocimiento o sospecha por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa de una situación de acoso en el ámbito educativo, independientemente que se dé dentro o fuera del centro, ha de ser comunicado al centro educativo.

   Establece que ante situaciones o conductas contrarias a la convivencia que no se consideran graves, se emplee como mecanismo de resolución la mediación, con independencia que se puedan tomar otras iniciativas. En este sentido hace hincapié en que la mediación no se podrá utilizar en una situación de acoso escolar (dominio-sumisión).
2. **Valoración: diagnóstico tipificación de las estaciones de violencia.** Cuando se conozca la existencia de una situación gravemente perjudicial para la convivencia como es el acoso entre iguales, es obligatorio ponerlo inmediatamente en conocimiento de la dirección del centro. El coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado colabora con la dirección del centro en este asunto.

   Los centros educativos pueden solicitar ayuda de la Unidad de Apoyo al Alumnado en situaciones de Violencia (USAV), a la Inspección Educativa y el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) del territorio.

   En el momento en el que un caso de violencia es detectado en el centro educativo, se realiza un registro, por parte de la dirección, de la situación en el Registro de las violencias del alumnado (REVA) con el objetivo de obtener información para poder llevar a cabo una valoración.

   La dirección del centro debe constituir un equipo de valoración en función de los recursos disponibles, pero como mínimo lo integrarán, el tutor o tutora, jefatura de estudios, orientación y/o el maestro o maestra de pedagogía terapéutica y el coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado. El equipo de valoración realiza una recogida de información, para lo cual lleva a cabo entrevistas con el alumnado y las familias implicadas, y utiliza herramientas de diagnóstico como son los sociogramas.

   A partir de esta información el equipo de valoración clasifica el caso que tiene entre manos como acoso escolar, conductas de odio y discriminación o violencias machistas. Del mismo modo, establecen cuáles son las necesidades educativas del alumnado que está implicado en el caso.

   En el plazo de 48 horas desde que se ha detectado la situación de violencia o 72 horas en el caso que se tenga que utilizar otras herramientas diagnósticas diferentes de las entrevistas, se debe elaborar el informe del caso y entregárselo a la dirección del centro.

   Es la dirección del centro la que debe de valorar la situación basándose en el informe y la tipificación aportada por el equipo de valoración.

   - Si la valoración es que no se trata de una situación de acoso, se debe de informar al alumnado y a sus familias e implementar las medidas educativas y de prevención que se consideren más adecuadas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Si la valoración es que sí se trata de una situación de acoso, se ha de comunicar tanto al alumnado como sus respectivas familias, a los tutores y tutoras del alumnado implicado, a la Inspección de Educación y en su caso, a las instancias que se consideren necesarias.

3. **Comunicación.** En todos los casos de violencia ha de informarse a la Inspección Educativa para que asesore a la dirección del centro en cómo gestionar la situación de acoso. Se informa tanto a las partes involucradas como al alumnado víctima y agresor, así como a sus familias. En el caso de haberse cometido un delito, se ha de dar comunicación a los agentes externos.
4. **Fases de intervención educativa.** El objetivo que se propone el protocolo es parar la situación de violencia y evitar que se vuelva a producir. La intervención requiere que toda la comunidad educativa participe de ella, siendo dirigida por la dirección del centro, con el apoyo del tutor o tutora y del claustro de profesorado, el departamento de orientación educativa y/o los y las maestras de pedagogía terapéutica y el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y las familias. En este proceso se establecen las siguientes fases:
    1. **Medidas de urgencia para el alumnado implicado.** Es la dirección del centro la responsable de establecer las medidas de urgencia inmediatamente, con el apoyo del coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado.

        Entre las medidas que se pueden adoptar encontramos: el cambio temporal de grupo del agresor o agresora, la suspensión temporal de asistencia a clase de la persona agresora, se ofrecen pautas para establecer un alejamiento y protección hacia la víctima cuando el acoso se haya producido a través de las redes sociales, entre otras.
    2. **Creación de un mapa de seguridad de urgencia.** La dirección del centro y el coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado han de elaborar un "mapa de seguridad de urgencia" que permita a la víctima encontrarse segura en los distintos espacios escolares, convirtiéndolos en entornos seguros. Los espacios a cubrir son conocidos a través de las entrevistas mantenidas con el alumnado y sus familias. En el "mapa de seguridad de urgencia" que se elabora para la víctima se detallan medidas organizativas, canales de comunicación, medidas de seguimiento, así como las personas que serán las responsables de acompañarlos y apoyarles, dando respuesta a los lugares y actividades donde la víctima se siente más segura y cómoda; se evitan los espacios y actividades que le resultan más amenazantes o inquietantes; se le relaciona con las personas que pueden formar parte de su red de apoyo (tanto personas adultas (personal docente y no docente, como iguales).
    3. **Medidas de protección para el alumnado que ha sufrido la violencia.** La dirección del centro y el coordinador o coordinadora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado han de elaborarlas con carácter transversal, a lo largo de las distintas etapas. A partir del mapa de seguridad, se crea un mapa de protección, el cual será dinámico (es decir, se van realizando ajustes). En él se establecen los espacios físicos y virtuales, seguros, tanto en el centro, como en su hogar; medidas organizativas; vías de comunicación; medidas de seguimiento; y se designan las personas que se van a dedicar a apoyar y proteger a la víctima.
Una vez elaborado, se informa a la familia o tutores o tutoras legales de la víctima.

4. **Concreción de actuaciones educativas.** El tutor o tutora, coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado, orientador u orientadora o docente de pedagogía terapéutica y EAP, concretarán las medidas educativas para el alumnado y familias implicadas. Se elabora un plan de trabajo ajustado a cada destinatario. En él se plantean desarrollar competencias y habilidades como el empoderamiento, la gestión emocional, la mejora de la autoestima y la capacidad de resiliencia, entre otras para la víctima.

   En cuanto al alumnado que ha ejercido la violencia hay que proporcionarle un círculo de soporte para que le ayuden a transitar para alcanzar unas habilidades y competencias previstas en su plan de trabajo. Entre ellas se trata de desarrollar habilidades cognitivas, gestión de las emociones y desarrollo de la empatía y tolerancia a la frustración emocional, entre otras. También se realiza un trabajo orientado hacia el resto de los compañeros y compañeras, así como hacia las familias y profesorado.
5. **Reconocimiento, aceptación y reparación del daño.** El tutor o tutora, coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado, orientador u orientadora o docente de pedagogía terapéutica y EAP, realizan una labor con la víctima y las y los agresores, así como con cualquier otro alumnado implicado. Para poder realizar un proceso restaurativo es imprescindible que el alumnado que ha agredido reconozca los hechos realizados y su responsabilidad.
   La reparación se manifiesta en dos aspectos, por un lado, hace referencia a una reparación simbólica, en cuanto a que el aspecto relevante es que la persona que ha agredido, reconozca la conducta negativa que ha tenido con la víctima, así como que ésta no es responsable de los ataques recibidos. Por otro lado, en el caso de ser posible, se reponga o repare el objeto dañado o sustraído.
6. **Prácticas restaurativas.** Estas prácticas tienen su origen en la justicia restaurativa y buscan un doble objetivo, por un lado, crear grupo y por otro reparar el daño causado recuperando las relaciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para ello se llevan a cabo reuniones restaurativas entre las personas implicadas, o con todo el grupo clase.

7. **Seguimiento.** La dirección del centro, tutor o tutora, coordinador o coordinadora de coeducación, convivencia y bienestar del alumnado y familias realizan el seguimiento de las medidas establecidas en las distintas fases. En función de la evaluación que van haciendo, se determina o no el cierre del caso. Para ello se realizan entrevistas con el alumnado implicado, valorando si las medidas que se han ido tomando han sido acertadas, o si es necesario modificarlas.

- **Las ciudades autonómicas de Ceuta y Melilla**. En 2022 se ha creado un protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar y/o ciberacoso de Ceuta y Melilla. Su protocolo consta de distintas fases:
    1. **Comunicación.** La comunicación puede llegar al centro educativo por distintas vías, por un lado, cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una situación de acoso escolar o ciberacoso, por parte de la Dirección Provincial o de otras instancias. Desde el momento en el que la dirección del centro tiene conocimiento de la denuncia, y hasta que se constituya el equipo que lo va a valorar, se deben establecer las medidas preventivas y de observación que considere oportunas, así como informará de la denuncia al equipo docente que corresponda del alumnado implicado.
    2. **Constitución del equipo de valoración intervención y comunicación a la Dirección Provincial.** Desde el momento en que se tiene constancia de la notificación, se dispone de un plazo máximo de dos días lectivos para abrir el protocolo y constituir el equipo de valoración.

        Dicho equipo estará formado por la dirección del centro, jefatura de estudios, departamento de orientación, coordinador o coordinadora de bienestar y protección, dos docentes que se van a encargar de recopilar la información y que preferiblemente no imparten clase al alumnado implicado, el tutor o tutora del alumnado implicado y en su caso un docente de la especialidad de servicios a la comunidad.

        En el momento en el que se constituye el equipo, este podrá determinar las medidas iniciales que garanticen la seguridad de la víctima y las medidas cautelares para los presuntos acosadores o acosadoras.

        La dirección del centro enviará a la Dirección Provincial y ésta, al Servicio de Inspección Educativa y a la Unidad de Convivencia copia de las medidas acordadas.
    3. **Primera comunicación a las familias.** En el plazo máximo de dos días lectivos desde que se constituye el equipo, la dirección del centro debe de comunicar mediante una entrevista a las familias o tutores legales del alumnado implicado, que se abre el protocolo de acoso, así como de las medidas que se han implementado.
    4. **Actuaciones del equipo de valoración-intervención.**
        1. **Recogida y valoración de la información.** Para poder recoger información, se llevan a cabo tanto entrevistas con el alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

implicado y con las demás personas que se considere relevantes en el caso, como observación, durante un periodo máximo de cinco días lectivos, tras los cuales se entregará a la dirección del centro un documento con toda la información recabada.

2. **Valoración y toma de decisiones.** Una vez que se tenga la información entregada por el equipo de valoración, se reúne con dirección del centro para analizarla y tomar decisiones sobre los hechos analizados. Se dispone de un plazo máximo de tres días desde que se entrega el informe para llevar a cabo dicha reunión. En ella se pueden dar diferentes situaciones:
    1. **No existen evidencias de acoso escolar,** ante lo cual se cierra el protocolo y se archiva toda la documentación.
       En el caso de persistir el conflicto, será gestionado desde la Comisión de Convivencia, y en el caso de detectar incumplimiento de las normas de convivencia, se aplicarán las correcciones necesarias.
    2. **Cuando las evidencias no son concluyentes** para determinar si existe o no acoso escolar, las indagaciones se dilatan con el fin de dilucidar si finalmente existe o no acoso escolar. Por ello se imponen medidas preventivas mientras que se realizan y se fija una nueva fecha de reunión. Llegado ese momento, se vuelve a reunir con el equipo, valorando la nueva información obtenida y determinando si existe o no acoso o ciberacoso escolar.
    3. **Si se constata que existe acoso o ciberacoso escolar**, se diseña y se pone en marcha el plan de intervención junto con el procedimiento disciplinario.

5. **Diseño de un plan de intervención y adopción de medidas disciplinarias.** En este caso el equipo de valoración elabora el plan de intervención en el que se detallan las actuaciones específicas para llevar a cabo con cada uno de los implicados en la situación. Este mismo equipo es el responsable de realizar el seguimiento y evaluación del caso.
6. **Comunicación por parte del centro del resultado del acoso.** Tanto si se confirma como si se descarta la existencia de acoso escolar, el tutor o tutora y/o el departamento de orientación junto con la dirección del centro, informa a las familias o tutores legales del alumnado implicado el resultado al que han llegado.

   Además, la dirección del centro informa a la Dirección Provincial y ésta al Servicio de Inspección Educativa y a la Unidad de Convivencia, al Consejo Escolar y al equipo docente del alumnado implicado, de las medidas acordadas.
7. **Comunicación a otras instancias.** En el caso de haberse producido hechos que sean constitutivos de un delito, se debe de poner en conocimiento de la Fiscalía de Menores o de los Cuerpos de Seguridad del Estado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. **Aplicación y seguimiento del plan de intervención y medidas correctoras.** Tanto la aplicación como el seguimiento del plan de intervención se desarrolla a lo largo del curso escolar, siendo a criterio del equipo, la frecuencia de las reuniones de seguimiento, debiendo de ser estas al menos mensuales. No obstante, es responsabilidad de la dirección del centro que se lleven a cabo tanto las medidas, como las actuaciones previstas.
9. **Cierre de protocolo.** Las actuaciones del protocolo se cierran por diversos motivos:
    1. No han existido evidencias de un caso de acoso.
    2. Se ha producido acoso, y se considera que se ha solucionado.
    3. Cuando una vez ha finalizado el curso, y aún permanece abierto el protocolo, al cierre del curso se cierra el protocolo, por lo que se archiva el expediente. En el curso siguiente el expediente continuará abierto, siempre que se considere que el caso no se ha solucionado.

    El cierre del protocolo se comunica por parte de la dirección del centro tanto a las familias implicadas, a la comisión de convivencia del consejo escolar del centro y al equipo docente del alumnado que se ha visto implicado, asimismo enviará copia a la Dirección Provincial, que dará traslado al Servicio de Inspección Educativa y a la unidad de convivencia.

1.3 APROXIMACIÓN AL MARCO NORMATIVO DEL ACOSO ESCOLAR

La investigación en el ámbito educativo revela una perseverante realidad social que se pone de manifiesto año tras año en las aulas, en la que la violencia en ellas persiste. El marco normativo se erige como una herramienta necesaria para prevenir y afrontar esta problemática. Mediante las leyes, los reglamentos y protocolos de actuación se establecen las bases con los que proteger los derechos de las víctimas, y promover entornos educativos seguros. En este escenario es necesario realizar una aproximación al entramado legislativo que se encarga de regular esta materia, en el que se establecen las obligaciones legales tanto de las instituciones educativas como de las partes involucradas en la convivencia escolar. En este epígrafe abordamos tres pilares fundamentales que contextualizan nuestro estudio. Para ello vamos a considerar como elementos primordiales, el cuidado y protección de la infancia, con el objetivo de promover y materializar una educación eficiente y significativa en la vida del estudiante, que va más allá de aspectos curriculares, contribuyendo al desarrollo y formación de las personas que van a ser las y los futuros ciudadanos de nuestra sociedad, favoreciendo la protección y salvaguarda de los derechos que el y la menor ha de tener siempre protegidos. Se lleva a cabo un análisis de la situación que actualmente se da tanto en España como en Europa. Como segundo aspecto, analizamos la educación en sentido amplio, y las leyes educativas en sentido específico, para evaluar su contribución en el logro de una convivencia pacífica y tolerante en los centros educativos. Qué mecanismos establecen las autoridades educativas para crear y mantener un lugar seguro que fomente el desarrollo, no solamente académico, sino también personal. Finalmente, se analiza cuál es la responsabilidad jurídica que las personas implicadas en el acoso pueden tener. En este caso nos estamos refiriendo, no solamente a las que directamente están implicadas, esto es, la persona que agrede, sino también aquellas que sabiendo lo que ocurre, y en función de su actuación, pueden tener responsabilidad, como es el caso del personal docente que ha tenido conocimiento de lo que ha ocurrido. Asimismo,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se analizan cuáles son los procedimientos que se han de seguir en caso de darse una situación de acoso, o ciberacoso por parte del profesorado y responsables del centro educativo. Se estudian las leyes más relevantes en este sentido, y las sentencias que en los últimos tiempos se están dando en este ámbito.

1.3.1 El cuidado y la protección de la infancia

La infancia es una de las etapas más importantes en el ser humano, puesto que es en ella en la que se produce el desarrollo físico, cognitivo y emocional sobre el que se asentarán las bases que van a proporcionar bienestar no solo en esta época, sino también en etapas futuras. Para ello es necesario que vivan en un entorno seguro y acogedor. Es posible que el concepto de "cuidado y protección de la infancia" puede resultar abstracto, pero adquiere un significado concreto al abordar la necesidad de evitar la explotación, el abuso y la violencia contra las y los menores, cualquiera que sea su forma. Así lo respaldan la **Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)**, al reconocer a las y los menores como sujetos de derechos, estableciendo compromisos que aseguren su defensa. Por tanto, la protección infantil como se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño y los Objetivos de Desarrollo Sostenible engloba ámbitos como son la violencia física, emocional y sexual, la explotación laboral y sexual, el matrimonio infantil, la trata de personas o la militarización de las y los menores.

La **Convención sobre los Derechos del Niño**, de 20 de noviembre de 1989, ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, es uno de los principales instrumentos jurídicos con el que los Estados miembros y la sociedad cuentan para garantizar la protección de la infancia. Significó un punto de inflexión en cuanto a la visión y consideración que hasta el momento se tenía sobre los derechos y el papel de niños y niñas en la sociedad, otorgándoles un mayor reconocimiento. En **su artículo 19** recoge que las autoridades deben de protegerlos de los malos tratos, los abusos y la violencia, independientemente de su proveniencia, incluso si tienen su origen en sus progenitores o responsables legales. En esta línea, en su **Observación General número 13 (2011),** reconoce el *"Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia".* En base a esta Convención, España al igual que el resto de los Estados parte, debe adoptar las medidas legislativas, sociales, administrativas y educativas necesarias para garantizar que las y los menores vivan libres de violencia en cualquier forma que esta se manifieste. El **Tratado de Lisboa** (artículo 3) reafirma la *"protección de los derechos del niño*", como un objetivo general de la política común de la **Unión Europea,** tanto en el espacio interno como en las relaciones con países externos.

Por su parte, el **Consejo de Europa** garantiza la protección de los derechos de las y los menores de edad con estándares internacionales como el Convenio para la protección de los niños y niñas contra la explotación y el abuso sexual (Convenio de Lanzarote) y la Estrategia de Derechos de la Infancia de la Unión Europea, el Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (Convenio de Estambul), el Convenio sobre la lucha contra la trata de seres humanos o el Convenio sobre la Ciberdelincuencia. Las Directrices del Consejo de Europa promueven que la vida de las y los menores no contenga ningún tipo de violencia, así como la Estrategia del Consejo de Europa para los Derechos de la Infancia 2022-2027, tiene el cometido de luchar contra la violencia contra los niños y las niñas, estableciendo como objetivo primordial desarrollar Estrategias Nacionales basadas en la prevención. Los derechos de los niños y las niñas están reconocidos por distintos instrumentos, pero esa protección debe de llegar al menor. El reconocimiento es necesario, pero después hay que llevarlo a la práctica, hay que ejercerlo, por lo que no solamente son las instituciones las que han de visibilizar las necesidades, sino que hay que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cubrirlas. Las instituciones españolas han mostrado interés en reconocer el papel que tiene el y la menor en la sociedad, el cual ha sido compartido por otras instancias internacionales como el Parlamento Europeo, el cual en la Resolución A 3-0172/92, aprobó la Carta Europea de los Derechos del Niño. Su objetivo es proteger y promover los derechos de la infancia entre los países miembros de la Unión Europea. En ella se establecen los principios fundamentales que van a permitir garantizar el bienestar y el desarrollo integral de los niños y las niñas, reafirmando el compromiso de los Estados miembros en su protección. Los principios que promueve son: (1) Derecho a una protección especial; (2) Igualdad y no discriminación; (3) Protección contra la explotación y la violencia; (4) Derecho a la educación y al desarrollo; (5) Derecho a ser escuchado.

Actualmente no existe una ley específica sobre el maltrato entre iguales (Orjuela et al., 2013), pero este queda protegido en otros textos legales. Así, de manera más amplia y general la primera norma que vela por las y los menores es nuestra Carta Magna. La Constitución manifiesta el derecho que tiene toda persona a la integridad física y moral (artículo 15), quedando garantizado el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen; limitándose el uso de la informática con el objetivo de garantizar el honor y la intimidad personal y familiar (artículo 18). Si bien es cierto que toda persona es libre de expresar sus pensamientos, ideas y opiniones, estas libertades quedan limitadas en el respeto a los derechos de los demás, haciendo especial mención en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y la infancia (artículo 20). En el artículo 27, la Constitución establece que todas las personas tienen el derecho a la educación, siendo la finalidad de ésta el desarrollo pleno de la personalidad humana, respetando los principios democráticos de convivencia, así como los derechos y libertades fundamentales. Siendo los poderes públicos los que han de asegurar la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por los derechos de las y los menores (artículo 39).

Cabe destacar, asimismo, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, la que reconoce que los derechos recogidos en los Tratados Internacionales en los cuales España es parte, han de ser aplicados a las y los menores de edad. Establece que algunos de los derechos de las y los menores, han de ser matizados combinando la posibilidad de ejercerlos, con la protección que requieren por razón de la edad. Asimismo, refuerzan los mecanismos de garantía establecidos en la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen, quedando prohibido la difusión de imágenes o datos referidos a menores de edad en los medios de comunicación, cuando éstos sean contrarios al interés del menor, incluso cuando este lo haya consentido. Vamos a reseñar los aspectos relevantes que la Ley Orgánica 1/1996 regula sobre la convivencia escolar, y los derechos y deberes que han de observar los intervinientes en esta. Así, (artículo 4**)** establece que las y los menores tienen derecho al honor, la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. En este sentido (artículo 8), se le reconoce el derecho a la libertad de expresión, pero teniendo en cuenta que este queda circunscrito a las limitaciones establecidas por la Constitución y por el artículo que acabamos de comentar. Por ello, pone especial énfasis en el cuidado que han de tener cuando publican y difunden sus opiniones, así como en la edición y producción que realizan en los medios de difusión. También se prevé el derecho a la información (artículo 5), lo que implica que puedan realizar búsquedas y utilizar la información que han encontrado. No obstante, se hace especial hincapié en la alfabetización digital y mediática para que puedan manejarse de manera segura en el espacio virtual, actuando responsablemente. Estableciéndolo como una buena manera de poder identificar y prevenir las posibles situaciones de riesgo que entraña el uso de las nuevas tecnologías de la información y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comunicación (TIC). Asimismo, señala la importancia de capacitarles para protegerse y actuar de manera correcta ante posibles situaciones negativas. Pero no podemos perder de vista que las y los menores no solo tienen derechos, también se les prevén deberes, en concreto en lo relativo al ámbito escolar (artículo 9 quater) establece que deben de respetar las normas de convivencia, así como al profesorado y personal no docente, y al resto de compañeros y compañeras, evitando provocar situaciones que puedan generar conflicto y en especial, situaciones de acoso escolar, en cualquiera de sus manifestaciones. Es más (artículo 9 quinquies**)**, que han de respetar a todas aquellas personas con las que se relacionan en su día a día, en particular, respetar la dignidad, integridad e intimidad de éstas. También se establece (artículo 11) los principios que han de regir la acción administrativa por parte de los poderes públicos, explicitando que es su responsabilidad protegerlos de toda forma de violencia, ya sea maltrato físico o psicológico, haciendo especial mención al acoso escolar.

Ya en un marco más concreto, se centra en la violencia, la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), luchando contra la violencia en la infancia. En su preámbulo establece que la protección hacia las y los menores de edad es una obligación prioritaria de los poderes públicos, como así viene reconocido en la Constitución española y en distintos tratados internacionales, entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, que relacionan el derecho internacional con aspectos educativos, sanitarios, jurídicos y sociales, directamente vinculados con la infancia y adolescencia. En concreto, la Observación General número 12, de 2009 sobre el derecho que tiene la y el menor a ser escuchado, la Observación General número 13, de 2011 sobre el derecho del y la menor a no ser objeto de ninguna forma de violencia, y la Observación General número 14, de 2014 sobre el interés superior del niño o la niña. Dichas observaciones son documentos que el Comité de los Derechos del Niño elabora periódicamente, para facilitar la interpretación y aplicación de los derechos de la infancia según la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

- **La Observación General número 12**, **el derecho del niño a ser escuchado** estipula:

> 1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (ONU, 2009, p.15).

Este derecho ha de entenderse como base a la hora de interpretar y hacer cumplir el resto de los derechos. En este sentido, se pretende poner el acento en que no se trata de escuchar al niño o niña en un acto momentáneo, sino que debe ser un intercambio continuo de opiniones entre niños y niñas y personas adultas a la hora de elaborar programas, políticas y medidas que van a afectarles.

Desde el punto de vista jurídico, son los Estados parte los que deben garantizar en su sistema judicial este derecho, o en el caso de ser necesario, revisar las leyes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para que se pueda llevar a cabo. Si bien es cierto que para el o la menor se trata de un derecho, no una obligación.

Se hace hincapié en que el menor puede expresar su opinión "*en todos los asuntos*" que lo afecten, por lo cual de manera intencionada no se delimitan cuáles son los temas sobre los que puede opinar, ampliándose a cualquier asunto que afecte al menor.

No se relaciona la edad biológica del menor con la capacidad de tener opinión, ya que se entiende que la madurez del menor no va ligada de manera uniforme con la biológica.

- **La Observación General número 13**, **el derecho del niño a no ser objeto de ninguna violencia** estipula:

> 1. Los Estados partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. 2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial. (ONU, 2011, p.13).

Esta observación se publica a partir del artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño, por la alarmante magnitud e intensidad de la violencia que se ejerce contra las niñas y los niños, haciéndose necesario poner en marcha medidas que permitan terminar con esta violencia.

El Comité otorga a la familia una gran importancia en cuanto a agente indispensable a la hora de cuidar y proteger al menor, al tiempo que reconoce que la mayoría de los actos de violencia que sufre este se da en el ámbito familiar. Identifica igualmente que instituciones del ámbito educativo como son escuelas y guarderías, son lugares donde los menores son víctimas de actos de violencia intensa y generalizada, así como otros locales de custodia policial o instituciones judiciales.

Por último, promueve la formación general y específica a todas aquellas personas profesionales que trabajan con menores, para que conozcan el planteamiento de los derechos de los niños; destinatarios de esta formación son el personal docente, entre otros.

- **Observación General número 14**, **el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial**, estipula:

> El artículo 3, párrafo 1, de la Convención sobre los Derechos del Niño otorga al niño el derecho a que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> como en la privada. Además, esa disposición establece uno de los valores fundamentales de la Convención. (ONU, 2013, p.14).
>
> Establece que el concepto es complejo y que se ha de concretar en cada caso, en función de la situación del niño o niña afectado, teniendo en cuenta su contexto, situación y necesidades personales.
>
> El interés superior del niño está relacionado con otros principios generales de la convención como son, el relacionado: (1) con el derecho a la no discriminación; (2) con el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; (3) con el derecho a ser escuchado.

En este sentido, la LOPIVI estable que, para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes presentados en la Convención sobre los Derechos del Niño, se hace necesario asegurar y suscitar el respeto de su dignidad humana e integridad física y psicológica, a través de la prevención de todo tipo de violencia. A raíz de dicha ley el compromiso de los poderes públicos, y en especial **del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, pone en marcha la Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y adolescencia**, para que todos los agentes involucrados en la vida de las y los menores aúnen sus esfuerzos para erradicar la violencia y crear espacios seguros.

En ella se establecen los criterios generales que se han de tener en cuenta para asegurar la protección de las niñas, los niños y adolescentes (artículo 4):

(1) Prohíbe toda violencia hacia ellos, cualquiera que sea la forma en la que se ejerza.
(2) Promueve que cualquier actuación que se lleve a cabo hacia ellos, se establezca como elemento primordial el buen trato.
(3) Implanta como medida prioritaria llevar a cabo actuaciones de carácter preventivo.
(4) Formar a todos los profesionales que habitualmente tienen contacto con ellos para capacitarles en la detección precoz de situaciones de violencia.
(5) Protegerles ante la victimización secundaria.
(6) Una vez conocido que han sido víctimas de actos violentos, se han de poner en marcha todas las medidas necesarias para lograr su recuperación total, así como su inclusión social.
(7) En el caso que sean ellos los que cometen actos violentos, deben de recibir el apoyo especializado, especialmente en el ámbito educativo, para prevenir la reincidencia.

Incide además la ley (artículo 5), en la importancia de establecer una formación especializada a todos los profesionales que habitualmente tienen contacto con ellos, no solo en el comienzo de su vida profesional, sino de manera continua, en los aspectos que se refieren a los derechos fundamentales de la infancia y adolescencia. Estableciendo en definitiva el contenido mínimo de dicha formación. Así, ésta debe comprender como mínimo formación para:

- Poder prevenir y detectar de manera precoz cualquier forma de violencia a la que se refiere dicha ley.
- Realizar un uso seguro y responsable de Internet. En este apartado incluye cuestiones vinculadas con el uso intensivo y la generación de trastornos conductuales.
- Una vez que se han detectado indicios de violencia, cualquiera que sea su forma, saber las actuaciones que se deben de llevar a cabo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Identificar los factores de riesgo y de mayor exposición ante la violencia.
- Evitar la victimización secundaria.

Si bien esta ley promueve la prevención del acoso escolar, cuando no se han logrado los resultados esperados, y se han producido situaciones de violencia, éstas han de ser comunicadas (artículo 17). De manera que los niños, las niñas y adolescentes que son víctimas o que han presenciado violencia sobre ellas, puedan dar traslado de dicha situación personalmente o a través de sus representantes legales. Pueden hacerlo a los servicios sociales, a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, al Ministerio Fiscal o a la autoridad judicial y, en su caso a la Agencia Española de Protección de Datos. Para que esto sea posible (artículo 18), todos los centros educativos al comienzo de cada curso escolar deben de informar a su alumnado cómo comunicar cualquier situación de violencia. Esta obligación también afecta a los establecimientos en los que residen personas menores de edad, debiendo informarles en el momento de su ingreso. Además, dicha información ha de estar visible y accesible en cualquier momento. En el caso que un o una menor informe que ha sufrido violencia en un centro educativo, de ocio o de tiempo libre, o en un lugar donde habitualmente residan, éstos deberán de tomar las medidas necesarias para asegurar la protección y seguridad de dichos menores (artículo 20). Un aspecto importante a tener en cuenta es que cualquier otra persona física o jurídica, cuando sabe que existe contenido subido a Internet que se puede considerar una forma de violencia contra un niño, una niña o un adolescente, tiene la obligación de informar a la autoridad competente. Así, si estos hechos se pueden considerar como un delito, se deberá comunicar a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, al Ministerio Fiscal o a la autoridad judicial (artículo 19).

En su artículo 21, dicha ley recoge que la Administración General del Estado debe desplegar una **Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia,** en consonancia con la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia, con la participación del Observatorio de la Infancia, las entidades del tercer sector, la sociedad y, con los niños, niñas y adolescentes, participando los menores en la elaboración de la estrategia a través del Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia.

Por otro lado, dicha ley requiere que los centros educativos tomen acción en la lucha contra la violencia de las y los menores, por lo que establece (artículo 31) la obligatoriedad de todos los centros educativos de elaborar un **plan de convivencia** conforme al artículo 124 de la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. En él se pondrán en práctica entre otras actividades, aquellas que sensibilicen y capaciten al personal del centro, al alumnado y la comunidad educativa, que promuevan las buenas relaciones entre sus miembros, así como la resolución de los conflictos que en ella surgen de manera pacífica. En dicho plan se incluyen las conductas que han consensuado entre las y los tutores, el profesorado, el equipo docente y el alumnado ante situaciones de acoso escolar o cualquier otra que pueda perturbar la convivencia en el centro. Además, indica la norma, que es indiferente que dichas conductas se den en el centro educativo, se den a través de las tecnologías de información o que continúen a través de estas, es decir, no está vinculando este tipo de conductas a que tengan que llevarse a cabo solo en el centro educativo como lugar físico. Queda entonces claro que tanto cuando se producen situaciones de acoso escolar en el centro y posteriormente continúan a través del uso de las tecnologías de la información, como cuando únicamente se producen a través de las tecnologías de la información, el centro educativo tiene responsabilidad para proteger a las y los menores acosados. Dispone,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

asimismo, que ante cualquier forma de violencia el Claustro de profesorado y el Consejo Escolar han de tomar las medidas educativas necesarias para proteger los derechos de las y los menores, así como realizar el seguimiento de éstas.

La ley da un paso más e indica que en todos los centros educativos (independientemente de su titularidad) se han de elaborar **protocolos de actuación** contra el abuso y el maltrato, el acoso escolar, ciberacoso, y otros tipos de violencia comprendidas en el ámbito de aplicación de esta ley. Estos protocolos son regulados por las administraciones educativas, y en su elaboración han debido de participar las niñas, los niños y adolescentes, otras administraciones públicas, instituciones y profesionales de los distintos sectores implicados en la prevención, detección, protección y reparación de la violencia sobre estos (artículo 34). En ellos se especificará las acciones que se plantean desarrollar, detallando cómo han organizado el desarrollo de cada una de las fases de actuación, teniendo en cuenta que se han de incluir los ámbitos sanitario, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y judicial. También deberá incluir las actuaciones en los casos de acoso a través de las nuevas tecnologías o dispositivos móviles, cuando se haya dañado la intimidad, reputación o haya afectado a la protección de datos personales de las y los menores. Dichos protocolos deben iniciarse cuando se detecten indicios de violencia por parte del personal docente o no docente, familias o cuando las niñas, los niños o adolescentes lo comuniquen. Son la dirección o titularidad de los centros educativos los responsables de que toda la comunidad educativa tenga la información necesaria sobre los protocolos de actuación que existen, es decir, qué protocolos hay, cómo se llevan a cabo y cuál es el seguimiento de las actuaciones que se deben de realizar. Deberán también, difundir dichos protocolos e implementar la formación especializada necesaria, para que los profesionales implicados estén capacitados en la detección de estas situaciones.

Establece asimismo la creación de una **Comisión frente a la violencia** en los niños, niñas y adolescentes (CoViNNA), la cual emitirá un informe anual que será remitido al Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud y al Observatorio Estatal de la infancia. Los resultados obtenidos se incluirán el en informe anual de evaluación de la Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia (artículo 39). La Comisión está presidida por el Director General de Salud Pública y Equidad en Salud y formada por la Subdirección General de Promoción de la Salud y Prevención, representantes de cada Comunidad Autónoma, de INGESA, del Ministerio de Justicia, de las sociedades científicas de pediatría, enfermería pediátrica y pediatría social, así como entidades invitadas como el Ministerio de Igualdad, el Ministerio de Juventud e Infancia y el Observatorio de Salud de las Mujeres. La primera reunión se llevó a cabo en 2022, acordando desarrollar dos líneas de trabajo. Por un lado, elaborar un protocolo común para actuar frente a la violencia en menores y adolescentes desde el ámbito sanitario, y por otro, elaborar un informe anual con los datos obtenidos sobre la atención sanitaria de las y los menores que han sido víctimas de violencia. En 2023 se elabora el Protocolo Común de Actuación Sanitaria frente a la Violencia en la Infancia y Adolescencia[8]. Entre las intervenciones que establece para abordar el riesgo y prevenir la violencia contra los niños, las niñas y adolescentes, propone promocionar dentro del Programa Salud Infantil (PSI), talleres específicos que promuevan el buen trato, orientados tanto a las personas responsables de las y los menores, como a los propios menores, a través de los centros educativos (Ministerio de Sanidad, 2023).

[8] Ministerio de Sanidad. Protocolo común de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y adolescencia (2023). https://www.sanidad.gob.es/en/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/docs/Protocolo_comun_sanitario_violencia_infancia_adolescencia.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A raíz de la LOPIVI el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, pone en marcha la Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y adolescencia, para unificar las medidas adoptadas por los distintos agentes involucrados en eliminar la violencia hacia las y los menores y crear espacios seguros. Las medidas que proponen en esta Estrategia quedan encuadradas en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 de la Agenda 2030 "Paz, justicia e instituciones sólidas". La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tiene como fin proteger a todos los niños y niñas. Con esta finalidad desarrollan 169 metas que tratan de erradicar la violencia contra la infancia y adolescencia. Se ha incorporado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible según la Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, el objetivo 16 "*Promover sociedades pacíficas inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas*" (Gobierno de España, 2018 p. 61), indicando en su apartado dos (Meta 16.2) el objetivo de finalizar con el maltrato y todas las formas de violencia contra los niños y niñas.

La Estrategia cubre el periodo 2023-2030 y está formada por cinco áreas estratégicas, contando cada una con un objetivo a alcanzar, varias líneas de actuación y medidas más relevantes con sus respectivos resultados para evaluar su impacto.

El objetivo de la Estrategia es asegurar que se cumplen y se llevan a cabo los derechos humanos de los niños y niñas para disfrutar de una vida libre de violencia, enfocando sus acciones en la prevención de cualquier manifestación de violencia, alcanzar una detección precoz y una intervención temprana, manteniendo un enfoque integral y multidisciplinar. Para ello se desarrollan cinco estrategias: (1) Conocimiento de la realidad de la violencia contra la infancia; (2) Crear una cultura de buen trato y tolerancia cero a la violencia contra la infancia y adolescencia; (3) Garantizar que los entornos donde conviven y se relacionan las niñas, niños y adolescentes son entornos seguros; (4) Garantizar la atención especializada y multidisciplinar a los niños, niñas y adolescentes que han sufrido o han ejercido violencia; (5) Abordaje multidisciplinar, coordinado y eficaz de la violencia contra la infancia y adolescencia.

Vamos a desarrollarlas a continuación:

1. **Conocer la realidad de la violencia contra la infancia y adolescencia, con el fin de poder desarrollar estrategias de actuación eficaces y ajustadas a dicha realidad**. Las líneas de actuación son:
    a. Esta área estratégica tiene previsto realizar investigaciones estatales sobre la prevalencia e impacto que tiene la violencia en la infancia y adolescencia en nuestro país, así como los factores que van a permitir prevenirla, eliminarla o reducir su impacto negativo.
    b. Por otro lado, se crea un Registro Unificado de todos los casos de violencia (RUSSVI) independientemente de su tipología. En este registro se agrupan todos los datos sobre los servicios sociales, educativos, sanitarios, policiales y judiciales.

        La Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, establecía la creación de este registro. Aunque con anterioridad a 2012 no todos los operadores hacían uso de la base RUMI. Sí se cumple desde 2014, por parte de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas. Según el informe anual de la **Comisión frente a la violencia de los niños, niñas y adolescentes relativo al 2022-2023** (Ministerio de Sanidad, 2024), de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21.521 notificaciones que registró el **RUMI** en 2021, 3.442 tenían como procedencia el ámbito educativo, representando el 15,99% de las notificaciones recibidas, representando un 84,06% de incremento respecto del año anterior. Si bien es cierto que la LOPIVI impulsa la necesidad de disponer de datos concretos sobre la violencia sobre la infancia y la adolescencia, desarrollándose entonces una aplicación online denominada RUSSVI.

Para diseñar estrategias que permitan erradicar la violencia contra la infancia y adolescencia, es necesario obtener datos veraces, para ello es preciso sistematizar la obtención de éstos. Con este objetivo se plantean tres medidas:

- Se garantiza el uso metódico y homogéneo de los sistemas de registro que se han establecido en los ámbitos relacionados con la violencia contra la infancia y adolescencia.
- Se implementa y pone en marcha el Registro Central de Información sobre Violencia contra la Infancia y Adolescencia, promovido en el artículo 56 de la LOPIVI por parte de las Comunidades Autónomas, las Ciudades Autónomas y la Administración General del Estado.
- Se elabora un informe anual que la Comisión frente a la violencia en los niños, las niñas y adolescentes remitirá al Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud y al Observatorio Estatal de la Infancia. Cuyos resultados serán incluidos en la evaluación anual de la presente Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia elaborada según el artículo 39.3 de la LOPIVI.

c. Se busca la transparencia, por ello los datos sobre violencia contra la infancia son datos públicos, transparentes y accesibles.
d. Se promueve que los presupuestos que se dedican a la prevención e intervención sobre la violencia contra la infancia y adolescencia sean presupuestos públicos, transparentes y accesibles.

El objetivo es, que finalmente se puedan analizar datos e informes actualizados, teniendo en cuenta que los datos se van a clasificar según el sexo, la edad y otras variables relevantes sobre aquellos aspectos que se consideran más importantes en torno a la violencia contra la infancia y adolescencia en España, a nivel estatal y autonómico. El conocimiento que de ellos se obtenga será empleado en el diseño de estrategias, políticas y medidas que posibiliten la eliminación de la violencia.

Consideramos que para poder erradicar la violencia en la infancia y adolescencia es necesario recabar datos de manera continua para poder tener consciencia de la situación real del problema en cada momento, hacerlo de manera homogénea, para que los datos que se recogen sean confiables y verídicos al utilizar criterios homogéneos y, finalmente esos datos deben llegar a las personas que tienen la capacidad y la intención de solucionar el problema.

2. **Crear una cultura de buen trato y tolerancia cero a la violencia contra la infancia y adolescencia**. Para ello se ha de sensibilizar a la sociedad, poniendo en valor su función protectora contra la violencia hacia la infancia y adolescencia. Esto implica concienciar a la sociedad sobre la importancia de erradicar la violencia contra las y los menores y la necesidad de realizar reformas legislativas que refuercen su prohibición.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En muchos casos, la información deficiente y la baja sensibilización hacia este problema, dificulta que los y las menores se puedan beneficiar de una correcta prevención y detección precoz. Existen todavía tradiciones y normas sociales que justifican ciertos tipos de violencia, como considerar que algunos actos de acoso son simples bromas entre iguales, o que los insultos no hieren, justificándolos bajo la idea de que "simplemente" son cosas de niños. Se hace especial hincapié en el impacto negativo que tiene sobre los y las menores cuando la violencia es vehiculada a través de las TIC.

- Es entonces necesario **movilizar a la sociedad contra la violencia** contra la infancia y adolescencia. Para ello se contemplan, entre otras, las siguientes medidas:
  a. Sensibilizar a la sociedad en general sobre la prevalencia de la violencia contra las y los menores, las consecuencias que tiene y las medidas para prevenirla.
  b. Sensibilizar a la sociedad sobre la responsabilidad que tiene en erradicar la violencia contra la infancia y adolescencia.
  c. Sensibilizar a los niños, las niñas y adolescentes sobre las distintas formas de violencia que existe, su derecho a ser tratados de manera correcta y a conocer estrategias para protegerse. Indica particularmente que se incluirán acciones específicas para los niños y las niñas de cero a seis años. Estas actuaciones incluyen:
     - En los centros educativos y en aquellos lugares donde de manera habitual residen niñas, niños y adolescentes debe de existir, en todo momento, acceso a la información sobre las distintas maneras de comunicar situaciones de violencia, indicando qué personas son responsables en ese ámbito, así como los medios electrónicos a través de los cuales pueden comunicarlo, como son líneas de teléfono de ayuda a las y los menores según el artículo 18 de la LOPIVI.
     - Realización de campañas de sensibilización sobre los distintos tipos de violencia, dirigidos a aquellos agentes que son los que tienen la capacidad de prevenirla e intervenir.
     - Crear espacios donde los niños, las niñas y adolescentes puedan dialogar y trabajar sobre el concepto de buen trato y la adquisición de estrategias y medidas para poder llevarlos a cabo.
     - Realización de campañas que sensibilicen en el uso seguro y responsable de internet por parte de las y los menores.
  d. Sensibilizar a la sociedad sobre las distintas formas de violencia que están arraigadas socialmente.
- Es necesario establecer un marco normativo integral, llevando a cabo las reformas legislativas necesarias para afianzar la prohibición de todas las formas de violencia contra la infancia y adolescencia. Alineándose con la LOPIVI, las reformas legislativas van a permitir que se produzca el cambio de percepción necesario sobre la violencia contra la infancia y adolescencia. Se plantean, entre otras, emprender las siguientes medidas:
  a. Elaboración de informes sobre el impacto en la infancia previstos en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (artículo 22 quinquies), así como incluir la perspectiva de los derechos de la infancia y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

adolescencia en las leyes y normas, tanto estatales como autonómicas, que se desarrollen cuando impliquen a la infancia y adolescencia.

b. Llevar a cabo las reformas legislativas previstas en la LOPIVI necesarias para lograr que los agentes que forman parte del ámbito de la justicia se especialicen (cuerpo de jueces, fiscales, equipos técnicos para la instrucción y enjuiciamiento de las causas penales por delitos cometidos contra o por niños, niñas y adolescentes).

3. **Garantizar que los entornos donde conviven y se relacionan las niñas, niños y adolescentes son entornos seguros**. Se propone crear una cultura organizativa de protección a la infancia y adolescencia; formar específicamente al profesorado que trabaja con la infancia y adolescencia, así como facilitar formación a las familias. Las líneas de actuación son:
   - Generar una cultura organizacional que proteja a la infancia y adolescencia presente en todas las instituciones que tengan algún tipo de responsabilidad sobre los entornos donde conviven las y los menores.
   - Formar a las y los profesionales de todos y cada uno de los entornos donde conviven o se relacionan las niñas, los niños y adolescentes. Plantea el desarrollo de un plan de formación continua y específico que permita prevenir y detectar la violencia contra la infancia, haciendo un especial hincapié en el enfoque de género, las violencias sexuales y la violencia de género. Aunque no hace ningún tipo de referencia específica al acoso escolar.
   - Capacitar a las familias para un mejor cuidado de sus hijas e hijos.
   - Dar voz a los niños, a las niñas y adolescentes en el diseño y mejora del entorno en el cual viven y se desarrollan.
4. **Garantizar la atención especializada y multidisciplinar a los niños, niñas y adolescentes que han sufrido o han ejercido violencia**. Cuando un o una menor ha participado en situaciones de violencia, ya sea como víctima o como agresor o agresora, debe recibir la atención especializada en función de su caso particular. De este modo las y los menores que han sufrido o ejercido violencia tendrán garantizado un tratamiento especializado y multidisciplinar. Las líneas de actuación son:
   - Especialización y multidisciplinariedad en espacios amigables a las y los menores que han sufrido o ejercido violencia. Para ello se propone:
     a. Se promueve la formación continua de todos aquellos profesionales que prestan sus servicios en los servicios sociales, en el ámbito judicial, de la salud y socioeducativo, así como en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad.
     b. Facilitar el acceso a aquellos menores que han sufrido o ejercido violencia tanto a la justicia como a la atención especializada dentro del procedimiento judicial.
   - Alcanzar la accesibilidad universal y mejorar la cobertura de los recursos a los niños, las niñas y adolescentes que han sufrido o ejercido violencia. Para ello:
     a. Se promueve una atención socioeducativa especializada de manera continua, en concordancia con la atención terapéutica.
     b. Se debe fomentar los servicios que permitan ayudar a realizar un uso seguro y responsable de internet, posibilitando realizar un asesoramiento a los y las menores y a sus familias ante situaciones de posible riesgo en el ámbito digital, así como un contacto directo con la Agencia Española de Protección de Datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c. Identificar las necesidades concretas de apoyo educativo que tienen los menores que han sufrido violencia, para de este modo poder recibir la atención y el acompañamiento que realmente necesitan en el ámbito social, educativo y familiar.

- Ofrecer a aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad y que hayan sufrido o ejercido violencia, una atención especializada y específica que se adapte a su situación.

a. Difundir la información sobre los entornos donde habitan los y las menores, de manera que sea accesible para ellos.
b. En los mecanismos de comunicación y denuncia, se incorporan las especificidades que se necesiten para que los y las menores con discapacidad puedan usarlos.
c. Homogeneización del sistema de valoración, que incorpora la interpretación de los comportamientos como indicadores de las necesidades de apoyo.

5. **Abordaje multidisciplinar, coordinado y eficaz de la violencia contra la infancia y adolescencia**. Se prevé la coordinación y colaboración entre administraciones para poder hacer frente a la violencia hacia la infancia y adolescencia. Las líneas de actuación son:
   - Coordinación entre administraciones para robustecer los mecanismos de colaboración entre administraciones.
     a. Se debe de incorporar la erradicación de la violencia contra los y las menores en la agenda de las administraciones públicas.
     b. Implementar políticas de protección y programas de prevención adaptadas a cada entorno, junto con el reconocimiento que la asistencia global a las víctimas precisa de la colaboración de distintos agentes.
   - Coordinación con otros agentes, generando cauces de colaboración entre administraciones estatales, autonómicas, locales y otros actores. Las líneas de actuación son:
     a. Firma de convenios y acuerdos de cooperación con agentes públicos y privados.
     b. Potenciar el rol del Observatorio de la infancia.

En educación nos vamos a regir por: La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, que establece, que una vez se ha constituido el Consejo Escolar del centro educativo, este debe determinar quién se va a encargar de impulsar medidas educativas que tengan por objetivo promover la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres (artículo 126.2).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, establece que cuando el Consejo Escolar se haya constituido, este debe designar una persona que tendrá como cometido impulsar medidas educativas para fomentar la igualdad real y efectiva (artículo 126.2). Así como que las Administraciones educativas son las encargadas de regular los protocolos de actuación ante indicios de acoso y ciberacoso, acoso sexual, violencia, junto a las funciones que debe llevar a cabo el Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (artículo 124).

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia prevé (artículo 35.1) que todos los centros educativos en los que cursen menores de edad, con independencia de su titularidad, han de contar con un Coordinador o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Coordinadora de Bienestar y Protección del alumnado, bajo la supervisión de la dirección del centro. La introducción de esta figura (que ya aparecía en la LOMLOE) representa un gran avance cuyo objetivo es asegurar que el alumnado y sus derechos estén protegidos en todos los lugares tanto físicos como virtuales (Educo, 2023).

Esta norma debe estar alineada, en el caso de la violencia ejercida contra niñas, niños y adolescentes, con las disposiciones contenidas en la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. Norma que se ve complementada con la Ley Orgánica 1/2025, de 2 de enero, de medidas en materia de eficacia del Servicio Público de Justicia, en cuanto esta norma recoge el mandato establecido en la disposición final vigésima de la LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral de la infancia y adolescencia víctimas de violencia a través de la especialización de la justicia de los órganos judiciales y de sus titulares para la instrucción y enjuiciamiento de causas penales por delitos cometidos contra personas menores de edad. La realidad de la violencia contra la infancia y la adolescencia hace urgente esta adaptación de la justicia, para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes víctimas o testigos.

1.3.2 La educación y la convivencia: principios fundamentales del sistema educativo

La Constitución ha otorgado a todas las españolas y españoles el derecho a la educación, garantizando la libertad de enseñanza, de cátedra y de creación de Centros. Del mismo modo, ha encomendado a los poderes públicos que generen las condiciones necesarias y resuelvan los obstáculos que se puedan dar, para que el derecho a la educación se disfrute en libertad e igualdad.

En España han sido varias las leyes educativas que han ido evolucionando con el objetivo de adaptarse a los requerimientos de la sociedad y optimizar los aprendizajes realizados. La primera ley considerada como un marco normativo fue la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857 (derogada), conocida como “Ley Moyano”, que implementó la obligatoriedad de la enseñanza para ambos sexos y estableció su gratuidad para aquellas familias que no pudiesen sufragar los costes. Por otro lado, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (derogada) fue la primera ley elaborada por un gobierno democrático y que nunca llegó a implantarse, ya que se derogó con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985. Dicha ley establecía que la educación ofrecida en los centros educativos tiene tres objetivos generales, por un lado, desarrollar plenamente la personalidad del alumnado a través de una formación humana integral, por otro, el respeto a los principios básicos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales y, por último, instaurar en el alumnado hábitos de trabajo que le capaciten para llevar a cabo actividades profesionales (artículo 2). También establecía que el alumnado tiene derecho a ser educado en un ambiente de tolerancia y en convivencia democrática (artículo 36).

La **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)**, revisada en octubre de 2022, establece (artículo 2) que la educación tiene como finalidad, además del desarrollo de la personalidad del alumnado, formarle en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y en la tolerancia y libertad, como principios democráticos de convivencia. De una manera más genérica, busca formarles para la paz, la cooperación y la solidaridad, en la prevención de conflictos y resolución pacífica de éstos, y la no violencia en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar y social).

Introduce varias innovaciones entre las que destacamos:

- Crea una doble red de centros escolares, por un lado, los centros públicos y por otro los centros concertados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- En la institución escolar participan, además de las figuras docentes y las relativas al organigrama jerárquico, las familias, el alumnado y consejos escolares. Además, se reconoce la libertad de asociación, federación y confederación.
- Se reconoce el derecho a la enseñanza.
- Las familias pueden elegir libremente el centro en el que quieran escolarizar a sus hijos e hijas, pudiendo ser este distinto al centro público al que tienen derecho.

Aunque los derechos y deberes del alumnado se encuentran derogados, en ella se establecía que el alumnado tenía derecho a que respetasen su identidad, integridad y dignidad personal, de igual manera que tenían el deber de respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa (artículo 6). Continuaba dicho artículo aludiendo al derecho que tenía el alumnado a ser protegido "contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar". En cuanto a las obligaciones que establecía para el alumnado, se concretaba que han de ser parte activa en la construcción de una convivencia escolar positiva y con buen clima. Indicaba que es responsabilidad del Consejo Escolar del centro establecer las medidas que considere necesarias para favorecer la convivencia en la escuela y resolver los conflictos de manera pacífica, así como en el caso de ser necesario, aplicar las medidas correctoras pertinentes (artículo 57). Como novedad significativa, se introducía el Consejo Escolar como órgano de participación de la comunidad educativa, estando así presente el profesorado, el alumnado, las familias, el personal de administración y servicios, los representantes municipales y los titulares de los centros privados.

La **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (**derogada), fue un hito en la historia educativa en España, llevando a cabo un cambio significativo en la estructura y organización del sistema educativo con el objetivo de adaptar la educación a las nuevas demandas de la sociedad democrática. Establecía cuatro etapas, la Educación Infantil, que correspondía de los cero a seis años, siendo una escolarización obligatoria, la cual se dividía a su vez en dos ciclos; Educación Primaria, que se extendía de los seis a los doce años, y era una enseñanza obligatoria; Educación Secundaria Obligatoria (ESO), era de obligado cumplimiento desde los doce a los dieciséis años, instauraba así la escolarización obligatoria y gratuita a lo largo de diez años; bachillerato que se cursaba de los dieciséis a los dieciocho años y se dividía en dos cursos y por último, Formación Profesional, que se encontraba dividida en grado medio y grado superior.

Implantaba la diversificación del currículo lo que posibilitaba a los centros educativos la adaptación de sus programas a las necesidades de su alumnado. En cuanto a la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, fomentaba la participación de las familias, el alumnado y profesorado a través de los Consejos Escolares. Impulsaba la Educación de las Personas Adultas e introducía el principio de normalización e integración de estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales.

Esta ley avanzaba ya en aquel momento, que la educación permite luchar contra todo tipo de discriminación y desigualdad, al tiempo que transmitía valores que hacían posible vivir en sociedad, respetando los derechos y libertades fundamentales, y adquiriendo hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo. Por ello, establecía en su primer artículo que el sistema educativo español se orientaba a formar al alumnado en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, así como en vivir en tolerancia y en libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, preparándolos para participar en la vida social y cultural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La gestión que esta ley proponía de la convivencia escolar abarcaba tres aspectos:

- Por un lado, la educación en valores, como son la tolerancia, el respeto y la igualdad, pues los consideraba necesarios para poder alcanzar una convivencia pacífica en el centro educativo.
- Se promovía la implementación de programas de mediación y resolución de conflictos con el objetivo de resolver los problemas de convivencia que pudieran surgir, de una manera constructiva.
- Se reconocía, por último, la diversidad del alumnado, promoviendo la atención a las necesidades educativas especiales, lo que permitía una mayor inclusión y cohesión social dentro de los centros.

La **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)** (derogada), se fundamentaba en tres principios clave. En primer lugar, en la importancia de la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (familias, alumnado y profesorado), promoviendo que se involucrasen en la organización y gobierno del centro docente. El segundo aspecto era la autonomía de los centros, al permitirles que gestionasen sus recursos económicos y llevasen a cabo decisiones sobre su funcionamiento, siempre bajo la supervisión de las Administraciones educativas. Y, por último, estableció procedimientos para evaluar el sistema educativo, los centros y la labor docente, con el objetivo de promover una mejora continua de la calidad educativa.

En cuanto a la convivencia, estableció que es competencia del Consejo Escolar del centro resolver los conflictos e imponer los correctivos precisos cuando se hubiesen producido conductas que perjudicasen la armonía del centro (artículo 11), así como del director o directora, favorecer la convivencia e imponer las correcciones necesarias, con el fin de mantener los requerimientos establecidos por el Consejo Escolar (artículo 21).

La **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, (derogada), no llegó a implementarse completamente antes de ser derogada en 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOCE fue un intento de reformar el sistema educativo español con un enfoque en la calidad, estableciendo distintos itinerarios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en Bachillerato. Pero no logró implementarse de manera efectiva y fue eventualmente sustituida por leyes que abordaron de forma más directa temas como la convivencia y el acoso escolar. Esta ley no acometió específicamente la convivencia, el acoso escolar y la violencia en sus disposiciones.

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, deroga la Ley General de Educación, la LOGSE, la LOPEG y la LOCE, aunque mantiene la estructura del sistema implantada con la LOGSE, que está vigente en la actualidad. Es la primera ley que contempla aspectos que hacen referencia a la convivencia escolar, mostrando mucho interés en elaborar políticas para prevenir la violencia.

Los principios fundamentales de esta ley son:

- El interés de proporcionar una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo, así como garantizar una igualdad efectiva de oportunidades.
- Para alcanzar la calidad y equidad es necesario que todos los agentes involucrados en la comunidad educativa colaboren, esto es, el alumnado, las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y en última instancia la sociedad.
- El compromiso planteado por la Unión Europea con el objetivo de alcanzar en la siguiente década una economía basada en el conocimiento. Ello implica mejorar la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

capacitación de los docentes, garantizar que todos tengan acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, facilitar el acceso a los sistemas de educación y formación, así como abrir estos sistemas al mundo exterior.

Asimismo, establece entre otros, el principio de educar en la convivencia, el respeto y la no violencia, haciendo hincapié en el acoso escolar y ciberacoso, para que el alumnado pueda reconocer cualquier forma de maltrato (artículo 1). En este sentido en el artículo 124 establece la obligatoriedad por parte de los centros educativos de elaborar un plan de convivencia en el cual se incluyan todas las actividades que se organicen con este fin. También establece que son las Administraciones educativas las responsables de regular los protocolos de actuación ante cualquier indicio de acoso escolar o ciberacoso, enfatizando la responsabilidad de los centros educativos en la atención a estos problemas y la necesidad de garantizar los derechos de las personas afectadas. Por otro lado, es el director o directora la encargada de resolver los conflictos y establecer las pautas correctivas que sean necesarias en cada caso para favorecer la convivencia en el centro (artículo 132). En este sentido, (artículo 127), es el Consejo Escolar el encargado de proponer medidas que favorezcan la convivencia positiva del centro y la prevención del acoso escolar, así como de revisar las medidas correctoras adoptadas por el director o directora del centro, cuando el alumnado haya tenido conductas que perjudican gravemente a la convivencia.

En este afán de proteger las relaciones que se establecen en los centros educativos, y de conocer cuál es la situación real del clima de convivencia en ellos, se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar por el **Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**. En su preámbulo se establece que las relaciones que se crean y desarrollan en el ámbito escolar son fruto del trabajo conjunto llevado a cabo por todos los agentes que lo conforman. El Observatorio Estatal que se crea es un órgano colegiado de la Administración General del Estado, con el objetivo de recopilar la información que las instituciones públicas y privadas, que son parte activa en la mejora del clima escolar en los centros educativos, aportan para analizar las situaciones, realizar diagnósticos y proponer medidas que conduzcan a una convivencia escolar positiva y pacífica. Además, se encarga de actuar como órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información periódica sobre la situación de la convivencia escolar, así como de recoger y analizar información sobre medidas preventivas y correctivas.

La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (**derogada), consideraba que el objetivo de los centros educativos era formar personas autónomas, críticas y con independencia en su pensamiento. Afirmaba que para poder hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y de los derechos y libertades fundamentales" era necesario crear un sistema educativo de calidad, en el que tuviesen cabida todas las personas en edad escolar, garantizándoles que todos van a tener las mismas oportunidades, permitiendo que cada individuo desarrollase al máximo todas sus potencialidades. Por ello, pretendía liquidar las situaciones de injusticia que en otras épocas se hubieran podido producir, orientando la ley al servicio de la sociedad para evitar el abandono prematuro de las aulas, así como una formación que no estuviese a la altura de los estándares de calidad internacionales, lo que generaría una desventaja en el ámbito laboral para aquellos alumnos y alumnas implicados.

Se promovió el desarrollo, no solamente de habilidades cognitivas, sino también de competencias transversales como el pensamiento crítico, el reconocimiento de la diversidad o la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aceptación del cambio entre otras. Así como la generación de unos cambios en las condiciones en las que se impartía la docencia, para colocar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte activa de este. Señalaba el impacto de las nuevas tecnologías en la vida del estudiante como herramienta potente para aprender y comunicarse.

La reforma que se promovió en esta ley tenía como objetivos reducir la tasa de abandono educativo, obtener unos resultados educativos más acordes con los criterios internacionales y mejorar la empleabilidad entre los y las estudiantes. Para ello se propuso que los centros contasen con mayor autonomía, pudiendo así elaborar sus propios planes y establecer las normas de organización y funcionamiento del mismo. Proponía una capacidad de gestión de la dirección de los centros reforzada. En este sentido, el Consejo Escolar perdió fuerza, pasando de ser un órgano de gobierno a órgano consultivo, de manera que las decisiones pasaron a recaer en la dirección del centro. Estableció la introducción de evaluaciones externas a la finalización de las etapas educativas, así como a racionalizar la oferta educativa y flexibilizar los itinerarios.

En esta ley se promovió la educación para la prevención de conflictos y resolución pacífica de éstos, así como para que la convivencia fuese pacífica, desterrando la violencia en todos los ámbitos, haciendo especial mención en el acoso escolar (artículo único, apartado K). En la reforma que se llevó a cabo se mantuvo la obligatoriedad de elaborar los planes de convivencia que han de incorporarse a la programación general anual del centro, pero ya no quedaban reguladas por las Administraciones educativas los protocolos de actuación frente al acoso escolar, ciberacoso y cualquier otra manifestación de violencia, ni las funciones que debía de desempeñar el Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección. Así mismo la dirección y los titulares de los centros educativos no serían los responsables de dar a conocer los protocolos que existen en el centro a toda la comunidad educativa (queda por lo tanto derogado el artículo 124.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En ese intento de dotar de mayor poder de decisión al profesorado y a la dirección del centro, se restringe la participación de la comunidad educativa en la gestión de ésta, así por ejemplo dejan de tener posibilidad de entrar a debatir las sanciones que se imponen a los estudiantes cuando se han producido conflictos escolares.

La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)** establece que el sistema educativo español se configura en base a los valores que establece la Constitución y respetando los derechos y libertades en ella reconocidos, y en una educación para la convivencia que promueva el respeto, en la que no tenga cabida ningún tipo de violencia, haciendo especial hincapié en el acoso escolar y ciberacoso. Tiene el propósito de capacitar al alumnado para reconocer todas las formas de maltrato, violencia o discriminación y ser capaz de reaccionar frente a ella (art. único 1.k). Con el objetivo de promover una convivencia positiva, dentro del proyecto educativo del centro se han de recoger los valores, fines y prioridades de actuación, así como un tratamiento transversal de la educación en valores y de la prevención del acoso y ciberacoso escolar (art. 62. 1/ art. 121.1). Se incorpora de nuevo el apartado 5 del artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (art. 66/ art. 124.5), de manera que cuando existan indicios de acoso escolar, ciberacoso u otro tipo de manifestación de violencia, son las Administraciones educativas las que regularán los protocolos de actuación, así como los requisitos y las funciones que ha de desarrollar la figura del Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección, que ha de designarse en todos los centros educativos, sea cual fuere su titularidad. Ante estas situaciones son las directoras o directores de los centros educativos los que se responsabilizan de que la comunidad educativa tenga toda la información necesaria sobre los protocolos de actuación que existen, su ejecución y seguimiento de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

actuaciones que se han previsto en los mismos, teniendo en cuenta que se han de garantizar los derechos de las personas afectadas (art. 66/ Art. 124.5). Con la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección trata de lograr un doble objetivo, por un lado, afianzar el camino para lograr que los centros educativos sean lugares seguros para los niños, las niñas y adolescentes, como eje para alcanzar una educación de calidad. Y, por otro lado, dar respuesta al problema de la violencia en la sociedad, como así lo indica la **ONG Educo** en su informe *Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año, editado en octubre de 2023*.

Abarca un tema importante, poco tenido en cuenta hasta el momento, al hacer un reconocimiento expreso de la necesidad de formación del profesorado en temas relacionados con el acoso y la violencia. Por ello establece que la formación permanente de este debe de contemplar no solamente la adecuación de los conocimientos y metodologías didácticas, sino que han de incluir formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes (art. 55 nonies / art. 102.2).

1.3.3 La problemática del acoso escolar vista desde el ámbito jurídico

La alarma social que generan los casos de acoso y ciberacoso escolar es muy grande, llegando incluso a ser incorporada esta problemática en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A pesar de ello, no existe ninguna tipificación en el código penal sobre acoso escolar de manera explícita, si bien es cierto, se recogen aspectos relacionados con el delito contra la integridad moral, lesiones, amenazas, coacciones o agresiones. En este epígrafe vamos a realizar un análisis del contexto jurídico relativo a la situación del acoso y ciberacoso escolar.

Por un lado, cuando nos referimos a estudiantes de etapas todavía obligatorias como puede ser el caso de secundaria, donde nos encontramos con menores de 18 años, pero mayores de 14, la norma de referencia es la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, mientras que los menores de 14 años al ser inimputables penalmente se les va a exigir responsabilidad según el Código Civil, quedando fuera del ámbito de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, aspectos que desarrollaremos más adelante.

Por otro lado, son los centros docentes los que han de vigilar y proteger a los menores que se encuentren en sus instalaciones durante el horario lectivo, según indica el Código Civil, por lo que, ante indicios de situaciones de acoso o ciberacoso escolar, se debe de iniciar los protocolos de acoso. Puede existir responsabilidad civil de los centros docentes teniendo en cuenta los hechos acontecidos, la edad de las y los menores y la naturaleza de la acción o en su caso de la omisión de acción. Es necesario demostrar los hechos que se han producido y que constituyen acoso o ciberacoso escolar, además de relacionarlo con la falta de diligencia por parte de dicho centro educativo. En el caso de tener derecho a indemnización las cuantías que se pueden establecer van a estar en función de las consecuencias y los daños morales o de otra índole que se hayan podido causar.

Cuando se produce una situación de acoso escolar, el centro educativo ha de dar traslado de esta situación, ya que es en el lugar donde se produce o donde tiene su origen. En ese momento, se ha de iniciar el protocolo de acoso escolar para determinar si efectivamente existe, y en ese caso poder intervenir. En este sentido el artículo 1 de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación establece que uno de los principios de la educación es enseñar al alumnado a desenvolverse en sociedad, lo que implica aprender a convivir con sus iguales, respetarlos, prevenir conflictos y resolverlos pacíficamente cuando surjan. Asimismo, indica que el objetivo que tiene la educación es amplio y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

extenso, que incluye la promoción de la no violencia en todos los ámbitos de la vida, prestando especial atención al acoso y ciberacoso escolar.

El acoso escolar es aquella conducta negativa que realiza un o una estudiante a otra u otro de manera reiterada, con la intención de causarle daño (físico y/o psicológico), ante la cual la víctima se siente incapaz de salir de esa situación (Olweus, 1998). De esta definición se obtienen las características que deben darse para considerar que nos encontramos ante una situación de acoso. Esto es (Jiménez et al., 2021):

1. Las acciones deben repetirse a lo largo del tiempo, es decir, no se debe de tratar de situaciones aisladas, sino de aquellas que se dan con cierta frecuencia (que puede ser alta o baja).
2. Debe de existir una clara intención de hacer daño a la víctima, aun cuando el maltrato se esconde detrás de bromas o juegos.
3. Hay un desequilibrio de poder entre la víctima y la persona que agrede.

En el caso de ciberacoso escolar o ciberbullying, además de compartir las características del acoso escolar, presentan otras específicas (Mata, 2017):

1. Se utilizan las nuevas tecnologías por parte de las personas que acosan para hacer daño a otro igual.
2. El número de testigos es muchísimo mayor, debido al uso de las nuevas tecnologías con las que ya no es necesario estar presente mientras se realiza la agresión, es suficiente con que sea enviada a través de un dispositivo electrónico.
3. El acoso puede darse en cualquier momento y cualquier lugar (24 × 7), se rompen así todas las barreras de protección de la víctima.
4. Aparecen situaciones nuevas como puede ser la difusión de fotos o vídeos comprometidos para la víctima, suplantación de personalidad, etc. Si bien es cierto que, desde el punto de vista legal, actualmente no existe una ley específica que regule el acoso o ciberacoso escolar, en la práctica son varios los textos legales a los que se puede recurrir cuando estas situaciones se dan.

1.3.3.1 Responsabilidad Penal en situaciones de acoso escolar

El Derecho Penal actúa según el principio de intervención mínima, por lo cual solo se recurrirá a él como último recurso. El artículo 19 del Código Penal establece que las y los menores de 18 años no se consideran responsables criminalmente, quedando, por lo tanto, fuera de aplicación de dicho código. De manera que, cuando un menor de 18 años cometa un acto delictivo, su responsabilidad queda determinada por la legislación aplicable, que en este caso es la ley que regula la responsabilidad penal del menor, es decir, la **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM),** en la cual quedan recogidos tanto los aspectos penales, como civiles de los delitos que son cometidos por menores.

No obstante, la normativa establece diferencias en función de la edad que el menor tenga en el momento de cometer el delito, de esta manera distinguimos:

- **Menores de 14 años**. Según el artículo 3 de la **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM),** "*cuando el autor de un acto delictivo sea menor de 14 años no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la presente ley",* en este caso se deberá aplicar lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes. Continúa diciendo el artículo que, el Ministerio Fiscal enviará a la entidad pública de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

protección de menores la información que considere necesaria para que se pueda evaluar adecuadamente la situación del menor. A partir de esta valoración, dicha entidad establecerá las medidas de protección más adecuadas en función de las circunstancias específicas del caso, conforme a lo dispuesto en la **Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LOPM)**. En definitiva, a los menores de 14 años les es aplicable en el ámbito penal, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LOPM).

- **Menores de 18 años y mayores de 14 años.** En este caso, los menores infractores tienen imputabilidad, aunque reducida, ya que no les es de aplicación la responsabilidad penal ordinaria, quedando sujetos a la **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM).**
- **Mayores de 18 años.** Les es de aplicación la responsabilidad penal ordinaria. Aunque no es lo más habitual, podemos encontrarnos con alumnado de 18 años en cursos de Bachillerato.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal

El **Código Penal**, tras la reforma del 30 de marzo de 2015, así como la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor, de 12 de enero del año 2000, reformada en varias ocasiones, y la reciente Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia, de 4 de junio de 2021, dan respuesta subsidiaria legal al acoso escolar, ya que no existe normativa específica.

En el Código Penal no se prevé el *acoso escolar* como delito, por lo que cuando se ha de dictar sentencia por algún caso de acoso o ciberacoso escolar que es constitutivo de delito, se tiene que recurrir al Código Penal aplicando los delitos que existen y que se vinculan a los hechos acontecidos, en función de las circunstancias de cada caso. Encontrando:

- **Delito de lesiones** (artículo 147). Está considerado como delito causar lesiones a otra persona que afecten tanto a su integridad corporal, salud física o mental. Estos actos pueden tener un castigo de pena de prisión de 3 meses a 3 años o multa de 6 a 12 meses. En el caso de tratarse de una víctima menor de 14 años o con discapacidad, la pena de prisión se incrementa pudiendo ser de 2 a 5 años, en función del daño y el riesgo que ha producido. Un aspecto a tener en cuenta es que, para su curación, además de una primera asistencia médica, se le tiene que prescribir algún tipo de tratamiento médico o quirúrgico. En ese caso, no se considera como tal, vigilar o hacer un seguimiento de cómo evoluciona la lesión por parte de un facultativo. No obstante, no es necesario que se produzca lesión alguna para que la ley lleve a cabo su acción protectora, ya que cuando se golpea o maltrata a otra persona, aún sin causarle lesión, y se denuncia por parte de la víctima o de su representante legal, este acto es castigado con una pena de multa de 1 a 2 meses. Ahora bien, en el caso de causar la pérdida o inutilidad de un órgano o miembro o de un sentido, una deformidad grave, una enfermedad grave somática o psíquica, se establecerán penas de prisión de entre 6 y 12 años cuando se trata de un órgano o miembro principal, y de 3 a 6 años cuando no es principal.

  En el acoso escolar son frecuentes las agresiones físicas, como empujones, golpes o patadas, pero también otras que afectan a la integridad mental, por lo que, tanto el daño psíquico causado en el acoso como en el ciberacoso, son susceptibles de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

considerarse un delito de lesiones. Situaciones que en muchos casos son grabadas y posteriormente difundidas entre compañeros y compañeras del entorno escolar, lo cual supone un daño mucho mayor sobre la víctima al saber que son numerosas las personas que han visto lo que le han hecho, las veces que se revive dicha situación, pues el vídeo o la fotografía la pueden volver a ver las personas que lo tienen, como también se lo pueden volver a enviar a la víctima en múltiples ocasiones, lo que sumado al tiempo que permanece en la red, el daño que provoca es inmenso.

- **Delito de amenazas** (artículo 169). Se considera un delito amenazar a otra persona con causarle daño a ella, alguien de su familia o aquella persona con que se encuentre íntimamente vinculado. En este sentido, se entiende como daño, causarle lesiones, atentar contra su integridad moral, su intimidad o su honor. En el caso de realizar estos actos, se le podrá imponer una pena de 1 a 5 años cuando al amenazarle se exige una cantidad de dinero o se impone una condición (aunque ésta no sea ilícita), y el propósito se logra. Cuando el propósito no se logra, la pena que se puede imponer oscilaría entre 6 meses a 3 años. De realizarse la amenaza sin condicional, la pena de prisión en este caso puede ser de 6 meses a 2 años.

  Las amenazas en el acoso y ciberacoso escolar están orientadas a impedir que la víctima pida ayuda y que cuente lo que le está pasando, de esta manera la dinámica del acoso persiste en el tiempo. La ley del silencio es una de las causas por la que no se logra erradicar. Las amenazas suelen ir dirigidas contra la integridad física del propio menor o contra alguien de su familia, para que no cuenten las agresiones que sufren. Les asustan diciéndoles que de hacerlo sufrirían un daño mayor ellos o alguien de su familia, como puede ser un hermano o hermana, o contra su intimidad, cuando se les amenaza con contar una conversación o una situación, o difundir imágenes o vídeos…
- **Delito de coacción** (artículo 172). Las coacciones consisten en lograr que la víctima realice algún acto en contra de su voluntad o impedir que haga algo que no está prohibido. En estos casos, se castigará con una pena de 6 meses de prisión a 3 años o multa de 12 a 24 meses, en función de la gravedad de la coacción y de los medios que se hayan empleado.

  Las coacciones en el acoso y ciberacoso escolar son conductas que buscan que la víctima haga algo que no quiere hacer, y generalmente los lleva a protagonizar situaciones que son vejatorias y humillantes. Suelen ir acompañadas de amenazas para conseguir que no pida ayuda, ni cuente a nadie lo que está ocurriendo.
- **Delito de acoso** (artículo 172.ter). El acoso realizado de manera reiterada y pertinaz es un delito, esto es, cuando se vigila, persigue o busca estar cerca físicamente de alguien o se contacta o intenta contactar con una persona a través de cualquier medio de comunicación o incluso, a través de terceras personas. También lo es cuando se realiza un uso indebido de sus datos personales o se ponen en contacto con dicha persona a través de algún producto comprado o con la contratación de algún servicio. Igualmente se considera cuando se hace a través de terceras personas.

  Será castigado con una pena de prisión de 3 meses a 2 años o multa de 6 a 24 meses. En todos los casos, es necesario que se haya interpuesto una denuncia de la persona agraviada o su representante legal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el acoso y ciberacoso escolar es frecuente que las personas agresoras traten de estar cerca de la víctima o contactar con ella. Lo hacen para poder agredirla, ridiculizarla, humillarla... En al acoso presencial buscan la cercanía para agredir y ridiculizar, mientras que en el ciberacoso lo que hacen es contactar de diversas maneras con la víctima, enviando mensajes agresivos, fotografías o vídeos ofensivos, insultos… con el fin de minar su autoestima.

- **Delito contra la integridad moral** (artículo 173.1). Este delito consiste en infligir un trato degradante, dañando la integridad moral de la persona. Será castigado con pena de prisión de 6 meses a 2 años, siempre que se haya interpuesto denuncia de la persona agraviada o su representante legal.

  La integridad moral queda igualmente recogida en el artículo 15 de la Constitución, al tratarse de un derecho fundamental de todas las personas. A pesar de que este artículo se ha interpretado en un sentido de continuidad a lo largo del tiempo, la jurisprudencia ha interpretado que se puede aplicar en el caso de que la conducta solo se dé una única vez y de manera puntual, siempre y cuando se aprecie una importante intensidad dañina para la dignidad de la persona. Este aspecto es muy importante en situaciones de acoso y ciberacoso escolar ya que la edad, situación y circunstancias de las víctimas, hace que un hecho especialmente dañino y grave, con que se produzca una vez o en muy pocas ocasiones, pero afecte de manera contundente en la dignidad de la víctima, sea considerado un delito. Ya que puede llegar a provocarle introversión, baja autoestima, mala percepción de sí mismo, retraimiento, incapacidad de concentrarse en los estudios o rechazo acudir al centro educativo, perjudicándolo no solamente en el ámbito académico, sino también en el personal y social.

  En el acoso y ciberacoso escolar el trato que suele recibir la víctima le genera sentimientos de inferioridad y angustia, quebrantando en muchos casos su resistencia física y moral (Martínez, 2010). Son conductas como insultarle, molestarlo continuamente en clase o en los recreos, llamarlo por motes, propagar rumores o burlas, o intimidarlo.

- **Delito de agresión sexual.** Este delito es castigado con pena de prisión de 1 a 4 años cuando se atenta contra la libertad sexual de otra persona sin su consentimiento. En el caso de hacerlo empleando violencia o intimidación o cuando la víctima tenga anulada, por cualquier causa, su voluntad, en estos casos será castigado con una pena de 1 a 5 años de prisión (artículo 178).

  Cuando estos actos de carácter sexual se realizan con un o una menor de 16 años, serán castigado con pena de prisión de 2 a 6 años, y de 5 a 10 años de prisión, cuando emplea violencia o intimidación, o cuando la víctima tiene anulada por cualquier causa su voluntad. La ley considera actos de carácter sexual los que se realicen con una tercera persona, o sobre sí misma porque así lo ha pedido el autor (artículo 181). Por otro lado, hacer que un o una menor de 16 años presencie actos de carácter sexual con fines sexuales, será castigado con una pena de prisión de 6 meses a 2 años (artículo 182.1).

  En el contexto del acoso escolar se han producido hechos que atentan contra la libertad sexual del o la menor y constituyen un delito de agresión sexual. El abuso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sexual entre iguales no se debe confundir con encuentros sexuales o juegos exploratorios por parte de las y los menores (consentidos por ambas partes), ni con abuso sexual infantil (ASI) que parte de una persona adulta hacia un menor. En este lo vamos a considerar cuando existe una diferencia de edad considerable entre ambos menores o cuando se da una desigualdad de poder, independientemente de contar con la misma edad.

- **Delito contra la intimidad del menor** (artículo 197). Este delito se da cuando se cuentan secretos o se vulnera la intimidad de una persona sin su consentimiento, cuando se apoderan de documentación o efectos personales, así como cuando graban o reproducen sonido o imagen. Cualquiera de estas acciones será castigada con penas de prisión de 1 a 4 años y multa de 12 a 24 meses.

  De igual manera, aquella persona que difunda, revele o ceda datos a terceros o hechos que conozca o imágenes que hayan sido captadas habiendo participado en su obtención, se le castigará con una pena de prisión de 2 a 5 años. Pero también persigue la ley a aquellas personas que sabiendo que dichos materiales han sido obtenidos de manera ilícita, aún sin haber participado en su obtención, los difundan, revelen o cedan a otras personas, de manera que serán castigadas con penas de prisión de 1 a 3 años y multa de 12 a 24 meses. Aspecto muy importante a tener en cuenta por aquellas personas que creyendo que no tienen ningún tipo de responsabilidad, participan en la propagación y difusión de imágenes, vídeos o información sobre una tercera persona, la cual le puede dañar.

  En 2023 el 70,6% de las y los menores españoles de entre 10 y 15 años posee y utiliza un teléfono móvil según el INE, de los cuales muchos no son conscientes del riesgo que supone subir fotos, vídeos o comentarios, así como hacerse o dejarse hacer fotos o vídeos de carácter íntimo e incluso sexual. No es raro observar cómo comparten este tipo de información, así como fotos o vídeos privados sin el consentimiento del resto de personas que aparecen en ellas. De este modo, los y las ciberacosadoras escolares amenazan, o incluso publican vídeos o imágenes comprometidas de la víctima, que, si bien pudieron haberlas obtenido de manera lícita, ya que en muchos casos es la propia víctima la que se los suministra, pueden llegar a hacer un uso no consentido de estas.

  En el caso del acoso y ciberacoso escolar este delito es muy habitual, ya que se suele trasmitir informaciones privadas de la víctima, se utilizan fotos que ésta les ha podido incluso hacer llegar a sus actuales agresores en un momento previo, o imágenes o vídeos que éstos le graban sin su consentimiento y posteriormente difunden. De hecho, los contenidos de las fotos o vídeos que mayoritariamente difunden las y los agresores sobre la víctima son las agresiones, humillaciones y vejaciones a las que le someten.

- **Delito de calumnia** (artículo 205). Se entiende por calumnia cuando una persona acusa a otra de haber realizado un delito, sabiendo que esa acusación es falsa. En este caso este delito es castigado con penas de prisión de 6 meses a 2 años o multa de 12 a 24 meses cuando se propaga con publicidad, y sin ella, con multa de 6 a 12 meses.

  En situaciones de acoso y ciberacoso las víctimas suelen ser acusadas por parte de sus agresores o agresoras de haber copiado en exámenes, robado o roto materiales a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

otros compañeros o compañeras o perteneciente al centro educativo, con el objetivo de deteriorar su imagen pública y/o generar rechazo en sus iguales.

- **Delito de injuria** (artículo 208). La injuria es la acción o expresión que lesiona la dignidad de otra persona, perjudicando gravemente su reputación o autoestima, siendo castigados con penas de multa de 6 a 14 meses cuando las injurias son graves y se han realizado con publicidad, y, en otro caso, con multa de 3 a 7 meses.

  En situaciones de acoso y ciberacoso es habitual que las víctimas escuchen expresiones o sufran actos que lesionen su dignidad. Les acusan de llevar a cabo conductas, de mantener actitudes, tener pensamientos o creencias que saben que no son ciertas, con el objetivo de dañar su reputación y/o su autoestima.
- **Delito de homicidio**. En casos extremos, se podría llegar a **matar a la víctima,** hecho que conlleva una pena de prisión de 10 a 15 años (artículo 138) o causarle la muerte por **imprudencia grave**, que en este caso implicaría una pena de 1 a 4 años (artículo 142.1).

  En situaciones de acoso y ciberacoso no se ha dado ninguno de estos delitos.
- **Delito de inducción al suicidio,** el cual será castigado con una pena de prisión de 4 a 8 años (artículo 143.1).

  Las víctimas de acoso y ciberacoso llegan a alcanzar un nivel de angustia y desasosiego tan grande que no es extraño que tengan ideaciones o intentos de suicidio. El 21 de septiembre de 2004 se encuentra el cuerpo de Jokin[9], se había suicidado. Se considera la primera muerte en España como consecuencia de acoso escolar. Si bien es cierto, que para que se considere este delito es necesario que exista lo que en derecho se denomina "dolo directo[10]", ya que se considera que no se puede inducir al suicidio por dolo eventual. Esto es lo que ocurrió en el caso de Jokin, en el cual la Audiencia Provincial de Guipúzcoa, en su Sentencia 178/2015 dictó sentencia condenatoria de acoso escolar, pero no consideró que se diera un delito de inducción al suicidio, ya que las personas que le acosaban no tenían como objetivo de su maltrato que se suicidase, ni despertar en él ideaciones suicidas.

  El suicidio es un acto personal y voluntario, no obstante, este acto puede verse influido por terceras personas. En el ámbito legal se considera que se induce al suicidio cuando una persona se quita la vida por determinación de una tercera. Por lo que esa inducción debe de ser directa, así como eficaz, es decir, que la persona finalmente se quite la vida debido a esa inducción (Muñoz, 2023). Se hace entonces necesario que la determinación que pide la ley para considerar la inducción al suicidio debe ser clara, bien de forma verbal, bien a través de las redes sociales… De hecho, en situaciones de acoso escolar no es fácil aplicar este tipo. Así la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía

[9] En 2003, el primer día de clase Jokin padecía una indisposición intestinal por lo que tuvo una defecación involuntaria en clase, lo que fue el detonante de constantes burlas. Situación que se prolongó a lo largo del curso, para dar paso a agresiones e insultos continuados llevadas a cabo por un grupo concreto de compañeros. La situación empeoró cuando contó una de las agresiones sufridas. Tras numerosos intentos por parte de los progenitores de Jokin de solucionar la situación manteniendo reuniones con el centro y con las familias de los agresores, nada cambió, hasta que Jokin no aguantó más y se suicidó.

[10] Dolo en derecho indica que se hace algo con la intención de provocar daño. Podemos diferenciar distintos tipos. Así, el dolo directo es aquel que se da cuando existe realmente la voluntad de realizar el hecho delictivo, sabiendo qué daño va a provocar. El dolo indirecto por su parte se da cuando se realiza un hecho, aunque no se busca directamente provocar ese daño, pero se sabe sin ningún lugar a dudas cuál va ser la consecuencia de su acción. El dolo eventual se da cuando la persona que realiza la conducta sabe que hay una probabilidad de que ocurra ese daño, y aunque no lo esté buscando, sigue realizando la acción.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar, determina que la relación de causalidad entre el acoso y el suicidio debe darse en un doble sentido. Es necesario que la persona agresora tenga la intención de que la víctima se suicide, y que finalmente la víctima ejecute el suicidio o que comience su ejecución (Muñoz, 2023). Por otro lado, el artículo 143 bis del Código Penal sanciona la distribución o difusión de contenidos mediante internet, teléfonos u otras tecnologías de la información que intenten promover, fomentar o incitar al suicidio entre menores de edad o personas con discapacidad, siendo las autoridades judiciales las encargadas de adoptar las medidas necesarias para que dichos contenidos se retiren, interrumpir los servicios que ofrezcan esos contenidos o bloquearlos cuando radiquen en el extranjero. En la misma línea, el artículo 156 ter del Código Penal sanciona la distribución o difusión a través de internet, del teléfono o de cualquier otra tecnología de contenidos destinados a fomentar o incitar a la autolesión de personas menores de edad o con discapacidad, siendo igualmente las autoridades judiciales las encargadas en adoptar las medidas necesarias.

Un dato para destacar es que no quedan protegidas penalmente todas las conductas de acoso o ciberacoso escolar, ya que la exclusión social, a pesar de ser una conducta de acoso, no se puede identificar con ningún tipo delictivo que se establece en el Código Penal (Sánchez-García, 2007).

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM)

La presente ley se aplica para exigir responsabilidad a aquellas personas que, siendo mayores de 14 años son menores de 18, y han cometido hechos que están tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales. Los Jueces de Menores son los encargados de conocer los hechos que la o el menor infractor ha cometido, y de hacer ejecutar las sentencias, así como también de resolver las responsabilidades civiles que se deriven de los hechos cometidos.

Esta ley se rige por el principio de protección del interés superior del menor, de manera que, se deberá resolver siempre en favor del menor, por lo tanto, se tiende a aplicar medidas educativas en lugar de punitivas. A pesar de encontrarse dentro del ámbito penal, su objetivo es educar, y en función de las circunstancias, sancionar la conducta infractora del menor, así el Ministerio Fiscal es el encargado de llevar la instrucción, en lugar del Juez. Pero tampoco puede la Ley olvidar a la víctima, por lo que se establece que hay que resarcirla por los daños y perjuicios sufridos. En este sentido, se introduce el principio de responsabilidad solidaria que tiene el menor que ha causado los hechos infractores con sus padres, tutores, acogedores o guardadores.

La Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar establece que en el caso de iniciar la Fiscalía de Protección de Menores actuaciones cuando les llegue información de situaciones de acoso, una vez que ha comprobado que las o los menores implicados están dentro del ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), debe enviar la denuncia que se ha interpuesto a la dirección del centro educativo donde se están produciendo los abusos, para que ésta ponga las medidas que considere necesarias con el fin de parar la situación de acoso y proteger a la víctima que los está sufriendo.

Teniendo en cuenta la perspectiva sancionadora-educativa de la presente ley, y debiendo primar el interés del menor, se ha de adoptar las medidas que se consideren más idóneas para las circunstancias del caso concreto. Por ello, el Juez de Menores, a instancia de las partes y oídos los equipos técnicos del Juzgado y de la entidad pública de la correspondiente Comunidad Autónoma,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tiene la facultad de suspender o sustituir por otras, las medidas que se le hayan propuesto, evidentemente sin reducir las garantías procesales, así como permitir la participación de los progenitores del menor a la hora de establecer la aplicación y consecuencias de aquéllas.

Un aspecto especialmente relevante es la reparación del daño causado y la conciliación entre la o el menor infractor y la víctima. De manera que, interviniendo el equipo técnico del Juzgado, puede llegar a darse la no incoación o el sobreseimiento del expediente o la finalización del cumplimiento de la medida que se ha impuesto, guiados por criterios educativos. La conciliación busca que la víctima reciba por parte del o la menor infractora una satisfacción psicológica, ya que este se arrepiente del daño que le ha causado y se disculpa. Es necesario que la o el menor infractor se arrepienta y disculpe, así como que la víctima acepte su perdón. Además, deberá reparar el daño que ha causado, bien a través de trabajos en beneficio de la comunidad, bien a través de acciones adaptadas a las necesidades del individuo, de manera que quien recibe el beneficio de dichas acciones sea la propia víctima.

El procedimiento establece que el Letrado de la Administración de Justicia se encargará de comunicar a las víctimas y personas perjudicadas, que se hayan personado o no en el procedimiento, las resoluciones que se adopten tanto por parte de Ministerio Fiscal como por parte del Juez de Menores, y que afecten a sus intereses. Es más, cuando el Ministerio Fiscal no incoe el expediente, ha de avisar inmediatamente, tanto la víctima como a las personas perjudicadas, para que éstas ejerciten las acciones civiles a las que tengan derecho, si así lo desean. De igual modo, será el Ministerio Fiscal el que notificará por escrito la sentencia, tanto a las víctimas como a las personas perjudicadas, por la infracción penal. Cuando la víctima lo sea de un delito violento, ha de ser informada de la situación procesal del presunto agresor o agresora en cada momento, en especial, de las medidas cautelares o definitivas de internamiento, permisos y salidas del centro, salvo que indique expresamente lo contrario.

También podrá el Juez imponer medidas de internamiento, cuando nos encontremos ante hechos caracterizados por violencia, intimidación o peligro para las personas. Las medidas que puede imponer son (artículo 7.1 LORPM):

a) **Internamiento en régimen cerrado.** En este caso el menor reside en el centro de menores y desarrolla ahí las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. Pretende que la o el menor adquiera habilidades sociales para tener un comportamiento responsable en la comunidad.
b) **Internamiento en régimen semiabierto.** El o la menor reside en el centro de menores, pudiendo realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio, establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida, en función de la evolución de este. El proyecto educativo tiene como objetivo que el o la menor lo desarrollen en contacto con personas e instituciones de la comunidad, fomentando de esta manera sus habilidades sociales.
c) **Internamiento en régimen abierto.** Todas las actividades que forman parte del proyecto educativo se llevan a cabo en los servicios normalizados del entorno, pero residiendo en el centro como domicilio habitual, quedando sujetos al programa y régimen interno del mismo.
d) **Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto.** En los centros de menores de esta naturaleza se da una atención educativa especializada o tratamiento específico para menores que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, dependencia de bebidas alcohólicas, drogas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en la percepción que generen una alteración grave de la conciencia de la realidad. Esta medida podrá darse sola o complementaria de otra medida prevista, y se adopta cuando el o la menor no tiene las condiciones necesarias en su entorno o personales para un tratamiento ambulatorio, pero tampoco se dan las condiciones de riesgo que exigiría un internamiento en régimen cerrado.

e) **Tratamiento ambulatorio**. En este caso, asisten al centro de menores con la periodicidad indicada por los facultativos que los atienden, y siguen las pautas que les fijen para el tratamiento de la anomalía o la alteración psíquica, dependencia del alcohol, drogas o alteraciones en la percepción que padezcan. Esta medida se impone cuando el o la menor tiene las condiciones necesarias en su vida para beneficiarse de un programa terapéutico que le ayuden a superar procesos adictivos o disfuncionales. Esta medida podrá darse sola o complementaria de otra medida prevista. En el caso de rechazar la o el menor un tratamiento de deshabituación, el Juez deberá de aplicar otra medida adecuada a sus circunstancias.

f) **Asistencia a un centro de día.** Los menores residen en su domicilio habitual y acuden a un centro de menores plenamente integrado en la comunidad, para realizar las actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio. Se pretende proporcionar un ambiente estructurado durante gran parte del día, donde realizar actividades socio-educativas, que llevan a cabo en el propio centro o en otros lugares donde se le ofrezcan recursos de ocio o culturales.

g) **Permanencia de fin de semana**. Permanecen en su domicilio o en un centro, hasta un máximo de 36 horas que se contarán entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo (excepto el tiempo que destinen a realizar tareas socio-educativas o prestaciones en beneficio de la comunidad asignadas por el Juez). Es una medida muy adecuada cuando el o la menor comete actos vandálicos o agresiones leves durante los fines de semana.

h) **Libertad vigilada**. Consiste en realizar un seguimiento de la actividad de la persona y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, tratando de ayudarle a que supere lo que provocó la infracción cometida. Esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socio-educativas que le indique la entidad pública o el profesional que se encuentra encargado de su seguimiento, de acuerdo con el programa de intervención que se ha elaborado y ha sido aprobado por el Juez de Menores. También está obligada a: reunirse, las veces que se establezca, con dicho profesional, así como a cumplir las reglas que el Juez le imponga, como asistir regularmente al centro docente; realizar programas formativos, culturales, educativos, profesionales o similares; no acudir a determinados lugares; no ausentarse de su residencia, sin autorización judicial previa; residir en un lugar determinado; comparecer ante el Juzgado de Menores o profesional que se le indique, para que pueda informar de las actividades que ha realizado, así como justificarlas.

i) **La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima** o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez. Esto implica que el o la menor no puede acercarse a ellos, en donde quiera que se encuentren, ni a su domicilio, centro docente, lugares de trabajo y a cualquier otro que sea frecuentado por ellos. Le impedirá establecer comunicación por cualquier medio, incluido los medios informáticos o telemáticos, contacto escrito, verbal o visual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

j) **Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.** El o la menor debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, siempre que sea adecuado con su proceso de socialización.

k) **Prestaciones en beneficio de la comunidad**. El o la menor ha de realizar las actividades no retribuidas, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad que se le indiquen. Se le puede imponer medidas de prestaciones en beneficio de la comunidad, que el menor infractor tiene que aceptar no pudiendo obligarlo, bien en beneficio de la colectividad o bien en beneficio de personas que se encuentren en una situación de precariedad por distintos motivos. El objetivo de llevar a cabo medidas en beneficio de una colectividad o de las personas que han sufrido las consecuencias negativas de su conducta, es que el o la menor infractora comprenda que ha actuado de manera incorrecta y que ha perjudicado a terceras personas, siguiendo la línea de optar por unas medidas educativas más que sancionadoras.

l) **Realización de tareas socio-educativas**. El menor ha de realizar, sin internamiento ni libertad vigilada, las actividades de contenido educativo que se determinen para facilitarle el desarrollo de su competencia social. Pretenden satisfacer necesidades que se han percibido en el o la menor, y que limitan su desarrollo. Pueden participar y asistir a programas que ya existen o que se crean específicamente, como puede ser la asistencia a talleres ocupacionales, aulas de educación compensatoria, actividades estructurales de animación sociocultural, aprendizaje de competencias sociales, etc. Se diferencia del tratamiento ambulatorio en que en este caso el objetivo es capacitar al o la menor a realizar un aprendizaje, utilizando más que una metodología clínica, se tiende a una orientación psicoeducativa.

m) **Amonestación.** Cuando el Juez de Menores reprende al menor para hacerle comprender la gravedad de los hechos que ha cometido y las consecuencias que han tenido o podrían haber tenido.

n) **Privación del permiso de conducir** ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas. Esta medida se impondrá de manera accesoria cuando el delito o falta se ha cometido utilizando un ciclomotor o un vehículo a motor, o un arma, respectivamente.

ñ) **Inhabilitación absoluta.** Supone la privación definitiva de todos los honores, empleos y cargos públicos que ostente la persona afectada, aunque sean electivos, y la incapacidad para obtenerlos, y la de ser elegido para cargo público, durante el tiempo que dure la medida.

Las medidas de internamiento constan de dos periodos (artículo 7.2 LORPM), el primero se lleva a cabo en el centro correspondiente, en función de lo impuesto por el Juez, y el segundo periodo se lleva a cabo en un régimen de libertad vigilada, según la modalidad elegida por el Juez. En la sentencia este determina cuál es la duración de cada uno de estos periodos.

Es importante señalar que este elige la medida o medidas que considera adecuadas para cada menor infractor en función no solo de la prueba y valoración jurídica de los hechos, sino atendiendo a su edad, circunstancias familiares y sociales, personalidad e interés del o la menor. En concreto, la personalidad y el interés del o la menor lo conoce debido a los informes que los equipos técnicos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y las entidades públicas de protección y reforma de menores emiten cuando éstas le han conocido por haber ejecutado una medida cautelar o definitiva anteriormente (artículo 7.3 LORPM).

Cuando la o el menor haya cometido un delito por agresión sexual o agresión sexual a menores de 16 años, el Juez impondrá accesoriamente, en todo caso, la obligación de someterse a programas formativos de educación sexual y de educación en igualdad (artículo 7.5 LORPM).

Las medidas propuestas por el Juez se aplican siguiendo las reglas que se muestran en el Anexo 1 (artículo 9.1, 2 LORPM).

El Juez competente para la ejecución, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal o del letrado de la o el menor, previa audiencia de estos e informe del equipo técnico y, en su caso, de la entidad pública de protección o reforma de menores, podrá reducir la duración de la medida impuesta, dejarla sin efecto, o sustituirla por otra, siempre y cuando esta modificación redunde en el interés de la o el menor. En el caso de tratarse de agresión sexual o agresión sexual a menores de 16 años, solo podrá dejar la medida sin efecto si se ha cumplido la obligación de someterse a programas formativos de educación sexual y de educación en igualdad.

Un aspecto muy interesante es qué ocurre con la o el menor infractor al cual se le ha impuesto una medida establecida en la presente ley, y alcanza la mayoría de edad antes de terminar de cumplirla. En este caso la ley dice que continuará cumpliendo la medida hasta que se alcancen los objetivos propuestos en la sentencia (artículo 14.1 LORPM). No obstante, el Juez de Menores, oído el Ministerio Fiscal, el letrado del o la menor, el equipo técnico y la entidad pública de protección o reforma de menores cuando la medida impuesta sea internamiento en régimen cerrado y la o el menor ha alcanzado la mayoría de edad sin haber finalizado su cumplimiento, podrá ordenar en auto motivado que la finalización de la medida se lleve a cabo en un centro penitenciario conforme al régimen general previsto en la Ley Orgánica General Penitenciaria, cuando su conducta no responda a los objetivos propuestos en la sentencia (artículo 14.2 LORPM). Mientras que si ya ha alcanzado los veintiún años de edad y no ha finalizado el cumplimiento de la medida de internamiento en régimen cerrado, el Juez de Menores, oído el Ministerio Fiscal, el letrado del o la menor, el equipo técnico y la entidad pública de protección o reforma de menores, deberá ordenar su cumplimiento en centro penitenciario conforme al régimen general previsto en la Ley Orgánica General Penitenciaria, salvo que de manera excepcional, entienda que debido a las circunstancias de dicha persona, realice una modificación de la medida impuesta o permita que termine de cumplir sentencia en un centro de menores, cuando el comportamiento del o la menor responde los objetivos que se han propuesto en la sentencia (artículo 14.3 LORPM). De cualquier manera, la medida de internamiento en régimen cerrado se cumplirá en un centro penitenciario conforme al régimen general previsto en la Ley Orgánica General Penitenciaria, cuando antes de iniciar la medida el menor hubiese cumplido ya total o parcialmente una pena de prisión impuesta con arreglo al Código Penal, o una medida de internamiento cumplida en un centro penitenciario conforme al régimen general previsto en la Ley Orgánica General Penitenciaria, cuando la conducta del menor no responde a los objetivos propuestos en la sentencia, o en un centro para menores cuando, habiendo cumplido los veintiún años, la conducta del menor responda a los objetivos propuestos en la sentencia (artículo 14.5 LORPM).

Un aspecto a tener en cuenta es la prescripción de los hechos delictivos según el artículo 15 LORPM, que se recogen en el Anexo 2.

En la presente ley queda establecido el procedimiento de instrucción que corresponde al Ministerio Fiscal (Artículo 16 LORPM), tras admitir a trámite la denuncia presentada por aquella persona que tuviese noticias del delito presuntamente cometido por un menor de 18 años,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

custodiando las piezas, los documentos y efectos que hayan recibido, llevando a cabo las diligencias que considere necesarias para comprobar el hecho y encargándose de la responsabilidad del o la menor. Una vez realizadas estas actuaciones, el Ministerio Fiscal da cuenta de la incoación del expediente al Juez de Menores, el cual inicia las diligencias de trámite correspondientes, así como ordena la apertura de la pieza separada de responsabilidad civil.

El artículo 17 LORPM determina cómo se ha de llevar a cabo la detención del o la menor, y se realizará de la manera que menos perjudique a este, informándole de forma clara y comprensible de los hechos que se le imputan. Se notifica inmediatamente la detención y el lugar donde se le custodia a los representantes legales del o la menor y al Ministerio Fiscal; en el caso de ser extranjero se notificará a las autoridades consulares correspondientes si la o el menor tiene su residencia habitual fuera de España, o cuando lo solicita el o la menor o sus representantes legales.

La declaración se ha de llevar a cabo en presencia de su letrado y de las personas que ejerzan la patria potestad, tutela o guarda del menor, pudiendo tener una entrevista reservada con su abogado tanto antes como una vez realizada la declaración.

Mientras que están detenidos, se encontrarán custodiados en dependencias separadas de las que se utilizan para las personas mayores de edad. El tiempo máximo que un o una menor puede ser detenida por funcionarios de la policía no podrá ser mayor del tiempo estrictamente necesario para que se realicen las averiguaciones que permitan aclarar los hechos, y en todo caso, el plazo máximo es de 24 horas. Pasado ese tiempo el o la menor detenida tendrá que ser puesto en libertad o pasar a disposición del Ministerio Fiscal. En el caso de ser puesto a disposición del Ministerio Fiscal este tendrá que resolver en las 48 horas a partir de su detención sobre si se le pone libertad, sobre el desistimiento o la incoación del expediente.

En caso de incoación del expediente (artículo 22 LORPM) el o la menor será informada de los derechos que le asisten, podrá designar un abogado que le defienda o le será designado uno de oficio, podrá intervenir en las diligencias que se lleven a cabo durante la investigación, podrá ser oído por el Juez o Tribunal antes de que se tome cualquier resolución, tiene derecho a asistencia afectiva y psicológica con la presencia de sus progenitores o de otra persona que indique el o la menor, siempre que el Juez autorice dicha presencia, así como la asistencia de los servicios del equipo técnico adscrito al Juzgado de Menores. El o la menor será informada de la incoación, salvo que se decrete el secreto del expediente, para lo que deberá designar abogado en un plazo de tres días, de no hacerlo se le nombrará uno de oficio. A partir de ese momento, el Fiscal comunicará la incoación al Juez de Menores. Así como el Ministerio Fiscal informará a quien aparezca como perjudicado en la causa, iniciándose la posibilidad de ejercer las acciones civiles que pudieran corresponder.

El Ministerio Fiscal realizará la actuación instructora con el objetivo de discernir si realmente el menor ha participado en los hechos (artículo 23 LORPM). Podrá también presentarse como acusación particular cualquier persona, directamente ofendida por el delito, sus progenitores, sus herederos o sus representantes legales si fuera menor de edad o incapaz (artículo 25 LORPM). Durante la instrucción el equipo técnico facilitará un informe al Ministerio Fiscal en el plazo máximo de 10 días, pudiéndose prorrogar por un periodo no mayor de un mes, sobre cuál es la situación psicológica, educativa y familiar, el entorno social y en general cualquier circunstancia que pueda ser relevante (artículo 27 LORPM).

En función a la gravedad de los hechos, y teniendo en cuenta las circunstancias personales y sociales del o la menor infractora, la posibilidad de que pueda fugarse y especialmente que sea reincidente en otros hechos graves de la misma naturaleza, el Ministerio Fiscal, de oficio o a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

instancia de quien haya ejercitado la acción penal, podrá solicitar al Juez de Menores, en cualquier momento, la adopción de medidas cautelares para la custodia y defensa del menor expedientado o para la protección de la víctima. Dichas medidas pueden consistir en el internamiento en centro en el régimen que se considere necesario, libertad vigilada, prohibición de acercarse o comunicarse con la víctima o con familiares o con aquellas personas que se determine por parte del Juez, o la convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. La duración máxima de éstas serán seis meses, y podrá prorrogarse por otros tres. El tiempo de cumplimiento de las medidas cautelares se tendrá en cuenta a la hora del cumplimiento de las medidas que se impongan en sentencia (artículo 28 LORPM).

Una vez que el Ministerio Fiscal concluya la instrucción, resuelve la conclusión del expediente, notificándoselo a las partes personadas y lo envía al Juzgado de Menores, junto con la documentación que exista (artículo 30 LORPM).

Se inicia entonces la fase de audiencia (artículo 31 LORPM) abriendo el Juez de Menores el trámite de audiencia, pudiéndose ejercitar simultáneamente la acción penal y la civil. Se dará traslado al letrado del o la menor y en su caso a los responsables civiles, para que en un plazo de cinco días hábiles puedan realizar su escrito de alegaciones.

Si la acusación en su escrito de alegaciones solicita la imposición de alguna o algunas de las siguientes medidas: tratamiento ambulatorio; asistencia a un centro de día; permanencia de fin de semana; libertad vigilada; la prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el juez; convivencia con otra persona, familia o grupo educativo; prestaciones en beneficio de la comunidad; realización de tareas socio-educativas; amonestación; privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor o inhabilitación absoluta, y se diese la conformidad del o la menor, de su letrado y de los responsables civiles, y dicha conformidad se diese en comparecencia ante el Juez de Menores, este dictaría sentencia sin otro trámite más. En el caso que el o la menor y su letrado no estuviesen de acuerdo solamente en aquello que respecta de la responsabilidad civil, se dictaría sentencia únicamente en los puntos relativos a esta responsabilidad. Cuando es la persona o personas contra quienes se dirige la acción civil los que no están conformes con la responsabilidad civil solicitada, la audiencia se llevará a cabo y tratará sobre este extremo (artículo 32 LORPM).

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LOPM).

Dicha ley se aplica a los menores de 14 años que hayan cometido hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales. En el artículo 3 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) se establece que cuando el autor de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales, sea menor de 14 años no quedará dentro del ámbito de actuación de dicha ley, sino que le será de aplicación lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes. La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LOPM) no habla de delito, sino de menores que se encuentran en conflicto con la ley (artículo 17 bis LOPM). En dicho artículo se establece que, cuando la o el autor de los hechos sea menor de 14 años será incluido en un plan de seguimiento diseñado y llevado a cabo por los Servicios Sociales competentes de cada Comunidad Autónoma en el que se va a valorar su situación socio-familiar. Dicha actuación será llevada a cabo por los Servicios Sociales competentes de cada Comunidad Autónoma, así como las autoridades y personas que por su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesión o función conozcan el caso (artículo 13.1 LOPM). Las actuaciones que se han de realizar cuando el menor se encuentra en situación de riesgo le corresponde a la administración pública competente, en coordinación con los centros escolares y servicios sociales y sanitarios según establece el artículo 17.3 de la LOPM.

En España la costumbre establece que cuando Fiscalía de Protección de Menores tiene conocimiento de la comisión de presuntos hechos de acoso, ésta envía al centro educativo, así como a los progenitores o representantes legales del o la menor la información que tiene en su poder para que sea el centro educativo el que gestione dicho problema y tome las medidas necesarias para solucionarlo.

La Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar, propone que sean los centros educativos los que coordinen la lucha contra el acoso escolar. Si bien es cierto, que plantea que sea abordado de manera conjunta por familias, profesorado y comunidad escolar. Así como que se priorice el tratamiento preventivo, y una vez detectado, que su abordaje se realice desde distintas líneas de actuación, como puede ser el ámbito estrictamente académico, medidas sancionadoras, realización de una profunda reflexión con el alumno/a o grupo en su caso, reuniones con la familia, restructuración de la organización del aula, etc. Según el artículo 3 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) el Ministerio Fiscal únicamente debe remitir información a la entidad pública de protección de menores, ya que estos tienen menos de 14 años, no obstante, informará a la dirección del centro en el cual se están produciendo los abusos para que este adopte las medidas que considere necesarias para por un lado, poner fin a dichos abusos y por otro, proteger al menor que los está sufriendo. Por ello, es tan importante que los centros educativos cuenten con un Protocolo de Convivencia, donde poder establecer los pasos necesarios ante esta situación de acoso. En dicha Instrucción se indica que Fiscalía no debe limitarse a archivar las Diligencias incoadas al comprobar que el o la menor tiene menos de 14 años, debiendo de enviar la copia de la denuncia y la documentación complementaria al centro educativo, comprobando que este la ha recibido.

1.1.3.2 Responsabilidad Civil en situaciones de acoso escolar

La responsabilidad civil queda definida por Díez y Gullón (1989) como "la sujeción de una persona que vulnera un deber de conducta impuesto en interés de otro sujeto a la obligación de reparar el daño producido" (p. 591). Cuando se produce un incumplimiento se genera una obligación, que identificamos como responsabilidad. Ciñéndonos a nuestro contexto educativo, vamos a considerar que ese "incumplimiento" hace referencia a dañar a alguien. En nuestro ordenamiento, lo que se pretende indemnizar a través de la responsabilidad civil es el perjuicio que se ha causado a la víctima, pero no se busca reeducar, ni disuadir al o la menor infractora (Molina, 2021).

Para desarrollar este epígrafe vamos a recurrir a tres normas jurídicas, el Código Civil, el Código Penal y la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), la cual se aplica cuando un menor de edad, pero mayor de 14 años, realiza un acto dañoso que está tipificado penalmente.

Los actos no solamente pueden conllevar responsabilidad penal, sino también responsabilidad civil. De hecho, puede darse el caso que un o una menor no sea imputable penalmente, pero se le pueda considerar responsable civil por el delito que ha cometido. Otro aspecto que aclarar es que no es necesario ni disponer de una sentencia favorable en el ámbito penal (puede ser absolutoria), incluso no es necesario ni haber iniciado el proceso penal para poder solicitar la responsabilidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

civil. Pudiendo quedar obligado a pagar una indemnización por los daños que ha causado. En el caso concreto del acoso o ciberacoso escolar, los actos realizados por la o el menor agresor pueden generar perjuicios en la víctima, lo que genera en este una responsabilidad civil hacia la víctima. En función de la edad de la o el menor infractor podemos encontrar dos situaciones:

- **Menor de 14 años**. Cuando el o la menor agresora posee menos de 14 años cuando lleva a cabo las agresiones, tiene responsabilidad civil por los daños causados a la víctima, pero no responsabilidad penal. Aplicándosele los artículos 1903 y siguientes del Código Civil y la LOPM en cuanto a su responsabilidad penal, reservándose la víctima las acciones civiles.
- **Menor de edad, pero mayor de 14 años**. Cuando el o la persona agresora es menor de edad, pero posee más de 14 años cuando lleva a cabo las agresiones, en este caso tiene responsabilidad penal según la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM). Además, si la víctima no se reserva las acciones civiles, la responsabilidad civil que se pueda generar por los hechos acontecidos, estará conforme a las reglas de responsabilidad civil según la LORPM.

Queda entonces claro que el menor de edad sea o no imputable penalmente, sí tiene responsabilidad civil. Ahora bien, junto a la responsabilidad civil del o la menor la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) recoge la responsabilidad civil directa, objetiva y solidaria de los padres, tutores, acogedores y guardadores legales o, de hecho, estableciendo asimismo el orden en el que se da dicha responsabilidad (artículo 61.3 de la LORPM). Dicha ley, cuando los progenitores no prueban que emplearon la diligencia debida para prevenir el daño, les condena no pudiendo ser exonerados según el artículo 1903 del Código Civil. Si bien es cierto que existe controversia en cuanto al orden establecido en relación con la respuesta solidaria en cascada que se determina en dicho artículo, respecto a la responsabilidad civil que se deriva del delito que ha cometido el o la menor, cuando hay varias personas responsables, ya que el orden señalado carece de lógica en algunos casos. Situación actualmente sin resolver.

Pero además de los responsables civiles solidarios con la o el menor infractor/agresor que establece la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), debemos tener en cuenta que los centros educativos pueden también tener responsabilidad. Esto es así ya que es en ellos donde se producen las conductas delictivas, cuando éstas no se han prevenido activamente o se ha desarrollado una escasa o nula intervención tras conocerse la situación. Así, en el artículo 1903 del Código Civil se establece que, los titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios causados por sus alumnos menores de edad durante el periodo de tiempo en el que se encuentren bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, realizando actividades escolares, extraescolares o complementarias; dicha responsabilidad cesará cuando se pruebe que la prevención del daño se llevó a cabo con la diligencia de un buen padre de familia. Los titulares de Centros docentes de enseñanza no superior podrán exigir a los profesores que hubiesen incurrido en dolo o culpa grave en el ejercicio de sus funciones que fuesen causa del daño, las cantidades por ellos satisfechas (artículo 1904 del Código Civil), pero el o la docente no podrá ejercer la misma acción, ya que es "el único y último responsable del acto dañoso" (Rojano, 2023, p.64). Igualmente, la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar, considera que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

puede demandar como responsables civiles a los titulares de los Centros docentes por los daños y perjuicios que se puedan derivar de los delitos o faltas que haya cometido el alumnado menor de edad durante los periodos que se han encontrado bajo el control o vigilancia del Centro. El artículo 62 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), establece la obligación de reparar los daños y perjuicios causados cuando se realiza un acto delictivo, en cuyo caso el perjudicado puede optar por exigir la responsabilidad civil. Se va a entender por ésta: (1) La restitución del bien; (2) La reparación del daño, que podrá consistir en la obligación de dar, de hacer o de no hacer, en función de lo que establezca el Juez o Tribunal, (3) La indemnización de los perjuicios materiales y morales causado. Aspecto relevante es que esta indemnización no solo trata de resarcir a la víctima por los perjuicios que le han causado, sino también los que le hubieran ocasionado a sus familiares o a terceras personas. Además, cuando el daño se produce en un centro educativo público, independientemente de la edad del menor, se puede solicitar responsabilidad civil del mismo según la Ley 30/1992, del 26 de noviembre, que trata sobre el Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Artículo 139.1).

No obstante, debemos diferenciar la responsabilidad civil de los centros docentes privados de la responsabilidad de los centros docentes públicos.

- **Centros docentes privados.** El artículo 1903 del Código Civil establece claramente la responsabilidad de las personas o entidades titulares de un Centro docente de enseñanza no superior, los cuales responderán de manera directa y por culpa. Han de darse tres requisitos para que se de dicha responsabilidad: (1) El o la menor ha de ser alumno del centro; (2) El o la alumna ha de ser menor de edad; (3) El acto se debe de realizar cuando el o la alumna está bajo el control o vigilancia del profesorado.
- **Centros docentes públicos.** En este caso los artículos 1903.5 y 1904.2 del Código Civil no se pueden aplicar, de manera que habrá que acudir a la normativa que regula la responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas, concretamente, a los artículos 32 y siguientes de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (LRJSP). En ella se establece que cualquier particular tiene derecho a ser indemnizado por las Administraciones Públicas correspondientes, cuando sufra una lesión en sus bienes y derechos, como consecuencia del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos, salvo en los casos de fuerza mayor. Para ello es necesario que dicho daño ha de ser efectivo, evaluable económicamente e individualizado o con relación a una persona o grupo de personas (artículo 32 LRJSP). La jurisprudencia establece que la responsabilidad se va a dar en función de la diligencia que se haya evidenciado en el desempeño de sus funciones. De tal manera que cuando la Administración correspondiente hubiese indemnizado a las personas lesionadas, indica el artículo 36 de dicha ley, que ésta exigirá de oficio a sus autoridades y demás personal, la responsabilidad en la que hubiesen incurrido por dolo, o culpa o negligencia grave, una vez realizada la instrucción correspondiente. Prevé así que cuando sus trabajadores en el desempeño de sus funciones obren de tal manera que ocasionen algún perjuicio a terceros usuarios de sus servicios, por actuar con dolo, o culpa o negligencia grave, la Administración pueda exigirles, al igual que ocurre en los centros privados, responsabilidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El último aspecto que nos queda por revisar es el caso de encontrarnos con alumnado mayor de edad que comete un delito o falta en el ámbito relacionado con el acoso escolar, pero que todavía convive con sus progenitores o tutores legales, ya que económicamente todavía no son independientes. En este caso la responsabilidad civil por el delito realizado corresponde a los progenitores o tutores legales, ya que serán responsables civiles subsidiarios cuando convivan con ellos sus descendientes mayores de edad, pero sean insolventes, si por parte de los progenitores ha habido culpa o negligencia respecto de las acciones de su hijo o hija (artículo 120 del Código Penal).

En el contexto que nos ocupa, para que la responsabilidad civil pueda ser reconocida cuando se dan actos dañosos, pero sin llegar a ser considerado como actos ilegales, se deben dar tres características:

1. **Una conducta activa u omisiva**. Yzquierdo (2018) la define como la agresión injustificada que se realiza contra un bien, un derecho o interés de otra persona. Los progenitores o tutores de las o los menores acosadores, así como los titulares de los centros docentes, tienen responsabilidad civil cuando no llevan a cabo conductas que se dirijan a prevenir el acoso escolar al haber manifestado una conducta omisiva.
2. **Un resultado dañoso**. El artículo 1902 del Código Civil indica que "El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia está obligado a reparar el daño causado", es por lo tanto necesario que para que se dé la obligación de resarcir "algo", se ha tenido que producir previamente un perjuicio.

   Aspecto que cobra importancia cuando lo que se pide que se resarza son daños no materiales. En la actualidad, la jurisprudencia entiende que cuando el Código Civil habla de reparar el daño, no solamente se refiere al daño material, sino que también tiene cabida el daño moral. En el contexto de esta investigación tiene especial relevancia, ya que en la gran mayoría de los casos lo que las víctimas solicitan es compensación por los daños morales y psicológicos sufridos. En este sentido, el Tribunal Supremo indica que ya existe jurisprudencia en torno al concepto de daño moral, el cual lo interpreta como las manifestaciones psicológicas que sufre la víctima, o incluso una persona cercana a ella con la que está unida por vínculos afectivos o parentales, como resultado de una conducta ilícita y que, por su naturaleza u ontología, no se pueden convertir al ámbito económico (SAP 205/2008).
3. **Un nexo causal.** Debe darse una relación directa entre la causa, el acoso escolar, y la consecuencia, es decir, el daño emocional. Ha de existir una relación de causalidad entre la conducta y el daño, entendiendo la ley que concurre una doble causalidad, la *física*, en la que tiene que quedar claro que la conducta ha sido la causa material o directa del daño causado, y la causalidad *jurídica*, en la que el comportamiento que ha tenido la persona agresora ha generado el daño, confluyendo culpa o negligencia (aspectos necesarios en caso de acoso escolar) (Yzquierdo, 2018).

Resumiendo lo visto, podemos indicar:

- **Los menores de 14 años**. Tienen responsabilidad civil, por la que responden los progenitores y el centro educativo (artículos 1903 y 1904 del Código Civil).
- **Los menores de edad, pero mayores de 14 años.** (artículos 61 a 63 LORPM; artículo 139.1 Ley 30/1992, del 26 de noviembre, que trata sobre el Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- El menor tiene responsabilidad civil y penal.
- Ante situaciones de violencia ocasional y fuera del centro educativo, son responsables civilmente junto con el menor los progenitores.
- Si el acoso ocurre en el centro educativo, son responsables civilmente con el menor, los progenitores y el centro educativo.

1.1.3.3 Algunos ejemplos de sentencias relativas a delitos de acoso escolar

Lo que es bullying y ciberbullying en el marco judicial ha quedado representado por la jurisprudencia. Así en la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, de 3 de diciembre de 2009 (STSJ Cataluña 960/2009, 3 de Diciembre de 2009) se dice:

> Se define "bullying" como cualquier forma o conjunto de actividades agresivas, intencionadas y repetidas que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros. El que ejerce el bullying lo hace para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc., y así tenerlo bajo su completo dominio a lo largo de meses e incluso años. Pero esta conducta, constitutiva de gran alarma social no puede tampoco estimarse a la ligera, debe ser objeto de un minucioso seguimiento, control, diagnóstico y signos evidentes de su presencia por el entorno. (p.4)

El Auto de la Audiencia Provincial de Santander de 25 de mayo de 2012 (**AAP S 1068/2012**), define ciberbullying:

> …"ciberbullying" cuando se comete utilizando la informática e internet, también denominado "ciberacoso"- es un fenómeno frecuente en nuestros días y que en ocasiones pasa desapercibido, consistiendo en una acción reiterada a través de diferentes formas de acoso u hostigamiento hacia un alumno llevado a cabo por un compañero o, más frecuentemente, por un grupo de compañeros, en el que la víctima se encuentra en una situación de inferioridad respecto al agresor o agresores, manifestándose no solo a través de peleas o agresiones físicas, sino que con frecuencia se nutre de un conjunto de intimidaciones de diferente índole que dejan al agredido sin respuesta, tales como intimidaciones verbales (insultos, motes, siembra de rumores), intimidaciones psicológicas (amenazas para provocar miedo o simplemente para obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere, ni debe hacer), agresiones físicas, tanto directas (peleas, palizas o simplemente "collejas") como indirectas (destrozo de materiales personales, pequeños hurtos, etc.) y aislamiento social, bien impidiendo a el o la joven participar, bien ignorando su presencia y no contando con él en las actividades normales entre amigos o compañeros de clase. (p.3)

Así como define bullying:

> O, más brevemente, podríamos afirmar que el "bullying" abarcaría un catálogo de conductas, en general permanentes o continuadas en el tiempo y desarrolladas por uno o más alumnos/as sobre otro/a, susceptibles de provocar en la víctima

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> sentimientos de terror, de angustia e inferioridad idóneos para humillarle, envilecerle y quebrantar, en su caso, su resistencia física y moral. (p.3)

La gestión que los centros escolares realizan sobre las situaciones de acoso no siempre son compartidas por las familias del alumnado, y en ocasiones tampoco lo son por el profesorado. Así, aun teniendo en cuenta que la valoración que este realiza sobre la intervención de los centros en situaciones de acoso ha mejorado en los últimos años, recientemente más de la mitad del profesorado considera que la actuación de los centros escolares es adecuada solo en algunas ocasiones (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023).

Ya hemos indicado que los centros educativos tienen **responsabilidad por lo que le ocurre a su alumnado,** como así se pone de manifiesto en la Audiencia Provincial de Madrid de fecha 10 de enero de 2023 (**SAP Madrid 710/2023, 10 de enero**). En ella se establece como condición indispensable que el acoso se ha de producir tanto dentro del ámbito escolar como de vigilancia y control que este debe prestar al alumnado en dicho centro. Por lo que se impone a los guardadores la responsabilidad que establece el artículo 1902 del Código Civil de responsabilidad objetiva. En este sentido, la sentencia del Tribunal Supremo de 10 de marzo de 1997 **(STS 210/1997, 10 de Marzo de 1997)** establece según el artículo 1903 del Código Civil la "responsabilidad prácticamente objetiva" de los centros docentes de enseñanza no superior, por la que durante los periodos de tiempo en los que su alumnado se encuentre bajo el control y vigilancia de su profesorado, responderán por los daños y perjuicios que estos causen.

En la misma Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid de fecha 10 de enero de 2023 (**SAP Madrid 710/2023, 10 de enero**) se condena a un centro educativo por el acoso escolar sufrido por una menor, absolviendo de la responsabilidad que fue solicitada a la directora, la jefe de estudios, la tutora de la menor, el orientador de dicho centro educativo, el jefe de la inspección de educación y la delegada de dicha inspección. En la sentencia se estima acreditado que al menos durante dos cursos escolares se produjo una situación de acoso escolar por parte de otros alumnos del curso, por lo que aplicando el artículo 1903 del Código Civil condena al centro educativo por no haber aportado prueba acreditativa de que se adoptasen las medidas necesarias ante tal situación, y le condena a pagar la cantidad de 10.000 €.

Otro ejemplo es la Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid de fecha 16 de septiembre de 2014 (**SAP Madrid 373/2014, 16 de septiembr**e) en la que se condena al centro educativo a indemnizar a los progenitores de la víctima con la cantidad de 10.000 € por los daños morales sufridos por su hijo, más los intereses devengados, según se indica en el artículo 576 de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Pero se ha de tener en cuenta que las respuestas que se dan desde los juzgados son variadas, en función de las circunstancias acontecidas. Así, en la Sentencia N.º 178/2005 de 15 de julio de Guipúzcoa (**SAP Guipúzcoa 178/2005, 15 de Julio de 2005**) Jokin, la víctima, tras sufrir hostigamiento al padecer empujones, puñetazos y patadas, junto a violencia psíquica, no lo pudo soportar y terminó suicidándose. Por ello, ocho de los autores fueron condenados por un delito contra la integridad moral (artículo 173 del Código Penal), imponiéndoseles la medida de 18 meses de libertad vigilada, así como a cuatro de ellos se les declaró autores de una falta de lesiones (artículo 147.1 del Código Penal), por lo que se les impuso tres fines de semana de permanencia en centro educativo. En este caso se desestimó el delito de inducción al suicidio (artículo 143.1 del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Código Penal) al no apreciar dolo directo[11], ya que, a pesar de recibir la víctima continuas agresiones, no fue intención en ningún momento por parte de los acosadores que Jokin se suicidara, considerando el tribunal que existían otras razones que provocaron tal final.

Por su parte, la Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, de 11 de abril (**SAP M 5887/2011**) condenó a dos menores por un delito de amenazas continuado (artículo 169 del Código Penal), llevadas a cabo tanto dentro como fuera del centro educativo. A uno de ellos lo condenó a 60 horas de servicio en beneficio de la comunidad y alternativamente, si no fuera aceptado, a siete fines de semana de permanencia en un Centro; al otro menor se le condena a nueve meses de libertad vigilada. La víctima sufrió actos de amedrentamiento y agresiones en el instituto y también cuando lo encontraban los agresores por la localidad en la que vivía. Asimismo, han de indemnizar conjunta y solidariamente con sus respectivos progenitores, a la cantidad de 1.000 € más los intereses establecidos en la ley de Enjuiciamiento Civil.

En la misma línea, después de la denuncia de la víctima por sufrir acoso constante y degradante (malos tratos de palabra y de obra, al recibir "cachetes", bofetadas, empujones, cabezazos y puñetazos en la cara) por parte de tres alumnos, según la Sentencia de la Audiencia Provincial de Albacete (**SAP Albacete 65/2006, 13 de Octubre de 2006**), fue condenado uno de ellos a la medida de un año de libertad vigilada por la comisión de una falta de lesiones (artículo 617.1 del Código Penal), y los tres de la comisión de un delito contra la integridad moral (trato degradante) (artículo 73.1 del Código Penal).

En Málaga tres alumnas de 2º de ESO son acusadas de amedrentar a una compañera con pegarle a la salida del instituto y en los intercambios, mientras que una de las agresoras consentía los hechos y grababa las agresiones, enviándolas posteriormente a otros alumnos. A consecuencia de ello, las alumnas fueron expulsadas del centro educativo, pero a la vuelta continuaron con su actitud de acoso hacia la víctima, llegando incluso a grabarle durante una clase de educación física y quemarle su mochila. La Sentencia de la Audiencia Provincial de Málaga (**SAP MA 1883/2009 - ECLI:ES:APMA:2009:1883**) impone a dos alumnas la medida de dos años de libertad vigilada con asistencia a un taller de control de impulsos, así como la prohibición de acercarse a la víctima durante este tiempo. Asimismo, se les condena a permanecer seis fines de semana en sus domicilios al ser acusadas, una de ellas por una falta de lesiones (artículo 617 del Código Penal), un delito de lesiones psíquicas (artículo 147 del Código Penal) y un delito contra la integridad moral (artículo 173.1 del Código Penal); la otra, además de estos delitos, se le condena por una falta de daños (artículo 624 del Código Penal). La tercera es penada por un delito de encubrimiento y revelación de secreto (artículo 197 del Código Penal) a la medida de 9 meses de libertad vigilada con asistencia a un taller de control de impulsos, así como prohibiéndole acercarse a la víctima durante este tiempo. Por responsabilidad civil deberán de satisfacer las 3 alumnas y solidariamente sus progenitores, las cantidades de 433 euros por las lesiones físicas y 900 euros por las lesiones psíquicas y daños morales. Además, una de las alumnas en concepto de responsabilidad civil y solidariamente sus padres, han de indemnizar a la víctima en la cantidad de 400 € por haberle quemado la mochila.

[11] Dolo en derecho indica que se hace algo con la intención de provocar daño. Podemos diferenciar varios tipos, dolo directo, es aquel que se da cuando existe realmente la voluntad de realizar el hecho delictivo, sabiendo qué daño va a provocar. El dolo indirecto se da cuando se realiza un hecho, aunque no se busca directamente provocar ese daño, pero se sabe sin ningún lugar a dudas cuál va a ser la consecuencia de su acción. El dolo eventual, se da cuando la persona que realiza la conducta sabe que hay una probabilidad de que ocurra ese daño, y aunque no lo esté buscando, sigue realizando la acción.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Según la **Sentencia N.º 200/2016 de 7 de noviembre** del Juzgado de menores único de Jaén se prueba que un menor de 16 años con una minusvalía del 33 % es agredido por otros dos compañeros, al ser grabado mientras orinaba llegando a captar imágenes de sus genitales difundiendo posteriormente el vídeo, pasándoselo a un compañero y mostrándoselo a otro. En este caso las agresiones se realizan no solo dentro del centro educativo, sino que estos menores junto a otros dos, mientras la víctima daba un paseo por la localidad en la que vive, lo abordaron y metieron en un contenedor de basura grabando tal situación. Una vez lo sacaron, le obligaron a chupar una deposición de perro, bajo la amenaza de recibir una paliza si no lo hacía. Situación que igualmente fue grabada. Y dicho vídeo fue también mostrado a otros dos menores. El juzgado resuelve, condenando a uno de los menores a la medida de un año y seis meses de tareas socio educativas y ocho fines de semana de permanencia en el domicilio por un delito contra la integridad moral (artículo 173.1 del Código Penal) y un delito continuado de revelación de secretos (artículo 197.7 del Código Penal), así como se le condena, solidariamente con sus representantes legales, a indemnizar con 450 euros por los días de curación requeridos por la víctima, y 3.000 € por los daños morales. Al otro menor, se le condena a la medida de un año de tareas socio educativas y seis fines de semana de permanencia en el domicilio, por un delito contra la integridad moral (artículo 173.1 del Código Penal), así como se le condena, solidariamente con sus representantes legales, a indemnizar con 300 euros por los días de curación que ha necesitado la víctima, y 2.000 € por los daños morales.

Los progenitores en defensa de los derechos de sus hijos e hijas tienen la potestad de ejercer la acción penal contra el o la presunta acosadora, en cuyo caso adquiere un papel clave la edad. Así, en la Sentencia de la Audiencia Provincial de Oviedo (**SAP O 2161/2013 - ECLI:ES:APO:2013:2161**) en la que una menor de 12 años amenazó a otra menor de la misma edad, a través de las nuevas tecnologías (en un chat de la página www.metrofog.com) que iba a sufrir una agresión sexual. Tras ello el juzgado de instrucción se inhibió a favor de la Fiscalía de menores. Tras lo cual, la Fiscalía archiva la denuncia, ya que la autora es menor de 14 años. No obstante, hace saber a la parte que puede reclamar en la vía civil que se reparen los daños y perjuicios que su hija ha sufrido. Se pone de manifiesto, que los y las menores de 14 años no tienen responsabilidad penal. Así, en dicha sentencia se condena a indemnizar a los progenitores de la menor agresora, por los daños morales sufridos no solo por la víctima, sino también por los que ha sufrido cada progenitor. Además, se les indemniza por los gastos que han satisfecho los progenitores de la víctima, en cuanto a letrado y procurador. No obstante, no se les resarce por los gastos que se han producido al necesitar la menor acudir a un gabinete psicopedagógico, ya que han manifestado que han acudido a dicho centro, pero no se acredita dicho gasto. Por otro lado, un aspecto interesante es que los días que el padre ha dejado de ir a trabajar por tener que realizar actos directamente relacionados con el juicio o situación por la que pasaba su hija, le han sido abonados, sumándose al total de la indemnización.

En la revisión de sentencias penales de casos de acoso escolar realizado por Barciela, et al. (2020), revelan que en el 69,6 % de los casos los delitos cometidos conllevan una consecuencia de daño psicológico o emocional para las víctimas y sus familiares, el 30,4 % también incluye daños físicos y/o materiales, lo que supone su reparación económica. En cuanto a las medidas impuestas a las y los agresores principales, el 26 % corresponden a la obligación de realizar prestaciones en beneficio de la comunidad, el 22 % de los casos su libertad vigilada, el 20 % corresponde a la obligación de realizar tareas socioeducativas y en el 18 % de los casos se prohíbe que se aproximen y comuniquen con la víctima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2
EL ACOSO ESCOLAR: PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

2.1. ACOSO ESCOLAR: CONCEPTO Y REVISIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

2.1.1 CONCEPTO. CARACTERÍSTICAS

A los centros educativos acuden niños, niñas y adolescentes con distintas experiencias vitales y situaciones personales y familiares, que guiados por personal docente conviven curso tras curso, conformándose así su entidad personal. Comparten gran parte de su tiempo diario y de su primera etapa en la vida con niños y niñas (Ortega-Ruiz, 2020), afectando tanto a su vida académica como social (Benner y Crosnoe, 2023). En ese espacio, realizan una de las tareas de desarrollo más trascendental a la que se enfrenta una persona, construir sus relaciones interpersonales (Allen y Loeb, 2015), donde aprenden a relacionarse con sus pares y a construir vínculos de amistad (Varela-Garay y Díaz-Jiménez, 2020). Un lugar donde van a encontrar, en algunos casos, junto a la amistad y el compañerismo, agresiones, humillaciones y aislamiento. La adolescencia[12] es una etapa evolutiva de transición entre la niñez y la etapa adulta, en la cual se construye una identidad nueva a partir de las experiencias vividas en la familia, en el grupo de iguales, y en los contextos escolar y social. Se puede decir que es una etapa trascendente en el desarrollo biopsicosocial de la persona en el cual construye sus patrones de comportamiento (Yasuma et al., 2021). Mientras que intentan mantenerse a flote en medio de esa coyuntura, algunos se encuentran inmersos en situaciones de acoso y/o ciberacoso escolar. Las consecuencias del maltrato entre iguales han alcanzado tal magnitud que es la primera causa de suicidio entre las y los adolescentes (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021), llegando a informar UNICEF (2018) que el 40% de los suicidios infantiles están relacionados con el acoso. Aun cuando no existe una definición unánimemente compartida en los distintos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo, las diferentes definiciones que se dan de este contribuyen a identificar el concepto de acoso escolar. Uno de los primeros autores que ha estudiado este fenómeno ha sido Olweus, el cual considera que:

> Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro 1alumno o

[12] Según Peñalva e Irazabal (2017) la adolescencia se divide en tres etapas principales: (1) adolescencia temprana (10 a 13 años) en la que se empieza a experimentar los primeros cambios físicos de la pubertad, lo cual puede generar inseguridad por los cambios físicos de su cuerpo. En cuanto al ámbito psicológico, su pensamiento es concreto y se centra en el "aquí y ahora". (2) adolescencia media, (14 a 16 años) aunque los cambios físicos se estabilizan, las relaciones con sus iguales toman un papel muy relevante. Se desarrolla el pensamiento abstracto lo que les permite reflexionar sobre temas complejos, así como cuestionar figuras de autoridad. (3) adolescencia tardía, (17 a 19 años) logran afianzar su identidad personal y valores. Adquiere fuerza la independencia y el autocontrol, empezando a enfocarse hacia el futuro, tanto en el ámbito profesional como en relaciones personales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> varios de ellos. …. Se produce una "acción negativa", cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona (Olweus, 1998, p. 25).

Cuando Olweus habla de *acciones negativas*, se refiere a amenazas, burlas, poner motes, golpear, empujar, dar patadas, pellizcar, hacer muecas o gestos obscenos, o excluir a alguien del grupo.

Dado que puede existir confusión para determinar cuándo se habla de acoso escolar y cuándo de violencia, a través de sus estudios Olweus establece lo que considera que son requisitos necesarios para que las agresiones que se llevan a cabo hacia un igual se consideren acoso: como son la *repetición.* Las acciones negativas se deben repetir, ya que no se trata de situaciones aisladas, sino que son recurrentes. *La duración*, la dinámica del acoso se mantiene a lo largo del tiempo. Así, tras realizar estudios americanos e ingleses, Olweus confirma que la conducta agresiva es una característica individual muy inestable. Los resultados de la investigación justifican la siguiente *conclusión* "*ser agresor o víctima es algo que puede durar mucho tiempo; en muchas ocasiones, varios años*" (Olweus, 1998, p. 46). El desequilibrio entre las partes implicadas, ya que existe una relación de poder asimétrica entre la persona que agrede y la víctima. Y por último i*ndefensión,* ya que la víctima presenta dificultad para defenderse, resultándole difícil salir de la situación en la que se encuentra inmersa. En la misma línea Roland y Munthe (1989, p. 9) definen el acoso entre iguales como "*una violencia mental y física, prolongada y que se repite, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima*".

Sullivan et al., (2003, p.5) manifiestan que el acoso escolar *"es una conducta intimidatoria, agresiva o manipuladora realizada por una o más personas contra otra u otras, que suele prolongarse en el tiempo*". Consideran los autores que suele tratarse de una intimidación organizada, sistemática y oculta, que en muchos casos es oportunista, pero una vez que se ha iniciado, frecuentemente continua. Califican la intimidación como un acto de cobardía, puesto que las personas que amedrentan parece que tienen claro que saldrán indemnes de sus acciones, así pues, ni a la víctima la consideran capaz de enfrentarse o de contar su situación, ni las personas implicadas de manera marginal (espectadores y espectadoras) suelen actuar para detener el acoso o para apoyar a la víctima.

Avilés define el *bullying* como:

> La intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal. (2003, p. 82)

Oñate y Piñuel (2007) en Piñuel y Cervera (2016) acentúan en su definición el fin que la persona agresora pretende lograr con el acoso escolar, indicando que es un maltrato verbal y conductual, continuo y deliberado, que realiza un niño o niña sobre un igual para someterle, intimidarle, excluirle, amenazarle o manipularle. Smith y Brain (2000) lo definen resaltando la diferencia de poder que sienten ambas partes, así establecen que el acoso escolar es una agresión ejercida, intencionada y repetida que realizan sobre un igual, el cual no es capaz de defenderse, existiendo una asimetría de poder entre la víctima y la persona agresora. Es importante resaltar la reiteración

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y las diferentes maneras de ejercer el daño, considerando que se trata de una conducta de persecución física y/o psicológica hacia quien se elige como víctima de repetidos ataques (Olweus, 1983). En esta línea puede definirse como "*la violencia mantenida, mental o físicamente, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación y que se desarrolla en el ámbito escolar*" (Cerezo, 1999), considerándolo como un acto inmoral en el que la persona que agrede domina a la víctima sometiéndola (Ortega-Ruiz, 2020). Podemos así indicar que el acoso escolar es aquel que se produce de un o una menor o grupo hacia otro igual, realizando acciones ofensivas como agredir física o emocionalmente, insultar, poner motes, ignorar o excluir socialmente de manera intencionada, cuando la víctima no es capaz de salir de esta dinámica por sí sola.

Únicamente cuando se conocen las características del acoso escolar se puede reconocer, por parte de las familias, docentes y la sociedad en general, y es entonces cuando se puede denunciar (Barnett, 2019). De las definiciones aportadas deducimos los aspectos característicos del acoso, según, Olweus (1998), Collell y Escudé (2016), Sullivan, Cleary, y Sullivan, (2003) y (Avilés, 2003):

- **Intencionalidad**. No se trata de actos casuales, sino que existe una clara intención de dañar (Nieto-Sobrino, 2023), bien sea física, social o psicológicamente a la víctima. Según *Hawley* (1999) el objetivo que se persigue es conseguir el dominio o mantener la dinámica del dominio y estatus social, así la característica de la intencionalidad a la hora de actuar, a diferencia de una conducta accidental, pone de manifiesto el carácter estratégico que tiene, como objetivo de alcanzar o mantener una posición dentro del grupo, así como un dominio social. La persona que agrede puede tener un propósito, ya que con su conducta logra un estímulo o algún beneficio en el grupo, lo que hace que repita la conducta (*Van del Ploeg* et al., 2020). La agresión en el acoso se ha vinculado con la agresión proactiva[13], es decir, con la conducta instrumental (*Hellström* et al., 2021).
- **Repetición de las acciones**. Las agresiones se repiten y mantienen en el tiempo, circunstancia que le diferencia de las conductas agresivas puntuales. Esto es, el hecho que la conducta agresiva se repita va a determinar la diferencia entre agresión puntual y acoso escolar (Ibáñez y Hernández, 2022). Dado que no existe un criterio específico en cuanto a la temporalización, ni frecuencia para considerar cuándo es acoso escolar, el periodo de referencia es diferente según el estudio o la investigación que se considere, así en unos casos se tiene en cuenta los dos o tres meses precedentes (Del Rey et al., 2015), y otros un año natural o curso académico (*Crothers y Levinson*, 2004). No obstante, la repetición adquiere importancia en cuanto a que este es el único criterio que se ha medido y cuantificado en los distintos cuestionarios de autoinformación para determinar la prevalencia[14] del acoso escolar (*Kauffman* et al., 2020).
- **Desequilibrio de poder**. Existe una asimetría de poder, real o percibida, bien en el ámbito

[13] La ***agresión proactiva*** hace referencia a aquella que tiene una motivación instrumental, que busca hacer daño de manera intencionada, mientras que la ***reactiva*** es la que responde a una provocación o amenaza, teniendo un gran componente emocional e impulsivo.

[14] La prevalencia de ser víctima de acoso se entiende como "la proporción o porcentaje de estudiantes en una escuela u otra unidad significativa que ha sido expuesta a un comportamiento victimizante por otros estudiantes con una frecuencia definida dentro de un periodo de tiempo específico". La prevalencia de agresor/a en situaciones de acoso se refiere a la "*proporción o porcentaje de estudiantes que, dentro de dicho periodo de tiempo establecido, ha victimizado a uno o más estudiantes con una frecuencia definida*" (*Solbergn y Olweus*, 2003, p. 240).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

social, físico o psicológico, entre la víctima y la persona agresora, que la coloca en una posición de indefensión. Así, independientemente que ese desequilibrio sea irreal, en el momento que la víctima lo percibe, para ella existe. De igual manera, los y las agresoras se perciben superiores física, social o psicológicamente, llegando a seleccionar a víctimas sin apoyo en el grupo, o que no muestran fortaleza física o psicológica (Nelson et al., 2019). En el último estudio realizado por la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado et al., 2023) el acoso persiste y se agrava cuando las personas que rodean a la víctima y al agresor o agresora desconocen lo que ocurre o, aun sabiéndolo no intervienen. El informe señala que intervenir en la dinámica de acoso rompe el desequilibrio de poder, lo que suele llevar a que el maltrato cese, ya que se elimina la relación de dominio y sumisión.

- **Indefensión**. La víctima se siente incapaz de hacer frente a las agresiones, ni de hablar sobre lo que está sufriendo. Como resultado, permanece atrapada en esa realidad, ya que no cuenta con los recursos para salir por sí misma, ni pide ayuda. Cuando una persona ha tenido varias experiencias marcadas por la falta de control, puede sentirse incapaz de salir de esa situación (Seligman, 1975).
- **Se puede producir de diversas formas.** Las agresiones pueden ser verbales y físicas, con lo que son fácilmente reconocibles. Pero también pueden producirse en otras modalidades, como es el maltrato psicológico o social**.**
- **Fenómeno grupal.** Cuando hablamos de acoso escolar no se debe reducir a una situación en la que sólo intervienen la persona o personas que agreden y la víctima, ni aislarse del contexto en el cual se produce (Collell y Escudé, 2016), teniendo también en cuenta a las que observan (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1998), y por lo tanto tienen la capacidad de decidir si intervienen parando la agresión o contribuir a que el acoso continúe con su inacción (Spadafora et al., 2020).
- **Provoca consecuencias**. Todos los actos de intimidación presentan una dimensión emocional o psicológica (Sullivan, et al., 2003), provocando resultados de victimización psicológica y rechazo social (Avilés, 2003), minando la moral de la víctima y generando miedo, tanto físico como psicológico (Da et al., 2023).
- **La intimidación suele ser organizada, sistemática y oculta** (Sullivan, et al., 2003).

En la conferencia organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia (2020) se aportan una serie de recomendaciones llevadas a cabo por el Comité Científico compuesto por expertos franceses que asesoraron al Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia, y por expertos internacionales, en las que se manifiesta que el acoso escolar "*refleja tanto una ausencia de cuidado como la presencia de agresión"*, se hace así imprescindible incidir en la importancia de identificar situaciones de acoso, así como de actuar en su prevención y erradicación. En ella también se revisó la definición que comúnmente se viene utilizando para definir el acoso escolar y consideraron que es necesario adoptar una definición más amplia e inclusiva del acoso, ya que el maltrato a estudiantes se da en un sistema de relaciones que se manifiesta tanto en el ámbito escolar como fuera, e involucra a todo el sistema educativo. Así, el Comité Científico concluye que una definición reformulada del acoso o ciberacoso debe indicar de manera clara que:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(1) El acoso y el ciberacoso implican un desequilibrio de poder, y se produce dentro de una red de relaciones escolares, donde se puede dar un escenario favorable que va a propiciar que se desarrolle o por el contrario que lo inhiba, según el contexto social e institucional de los centros y del propio sistema educativo.
(2) Suele implicar por parte de sus iguales y/o de los adultos, la ausencia de respuestas positivas y de cuidado hacia quien lo sufre.
(3) Hace hincapié en que la repetición de las situaciones de acoso y ciberacoso no están solo vinculadas con el número de veces que éstas se producen, sino también con el efecto que desencadena en la víctima. Hay que tener en cuenta que un solo episodio, puede generar un gran miedo a que se repita o vuelva a difundirse en redes sociales.
(4) Es un fenómeno relacional que se da en una red de individuos.
(5) No todas las personas agresoras tienen como objetivo dañar a la víctima, sino que abre la posibilidad que muchas de ellas participen en situaciones de acoso dejándose llevar por la dinámica grupal, no por una intención real de dañar.

2.1.2 TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

Una vez definido el concepto sobre el cual vamos a desarrollar este trabajo, detallamos las diferentes tipologías que podemos encontrar, siendo muchas las investigaciones que las abordan. Así Olweus (1998) lo tipifica en:

1. **Acoso directo**, cuando se realizan ataques a la víctima abiertos, entre los cuales se incluyen agresiones físicas (golpes, empujones y patadas), agresiones verbales (insultos, motes, gritos) y amenazas.
2. **Acoso indirecto**, cuando las agresiones son menos evidentes, manifestándose de una manera mucho más sutil, entre las que se incluyen la exclusión deliberada del grupo y el aislamiento social.

Según el Informe del Defensor de Pueblo sobre violencia escolar (1999, p. 24) el maltrato puede presentar distintas formas, cada una de las cuales las agrupa en maltrato directo e indirecto:

1.Maltrato físico:
   a. Maltrato físico directo: Cuando se realizan acciones como pegar o amenazar con armas.
   b. Maltrato físico indirecto: En este caso las acciones se realizan de manera no tan visible, como es esconder, romper y/o robar cosas.

2.Maltrato verbal:
   a. Maltrato verbal directo: Las agresiones son visibles por parte del grupo, como insultar o poner motes.
   b. Maltrato verbal indirecto: En este caso el ataque es más sutil enmascarándolo, se refiere a conductas como hablar mal de alguien.

3. **Maltrato social:** En este caso se daña a la persona en el contexto social, realizando acciones como ignorarle o no dejarle participar en actividades.
4. **Maltrato mixto** (físico y verbal): Cuando se combina el maltrato físico y el verbal nos encontramos situaciones como amenazar a alguien con el fin de intimidarlo, obligarlo a hacer cosas utilizando amenazas (chantaje) o acosarlo sexualmente.

Según el Informe del Defensor del Pueblo (2000) citado en el Informe del Defensor del Pueblo (2007), los tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales son:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. **Exclusión social**. La exclusión se da cuando ignoran a alguien o no se le deja participar en actividades o reuniones.
2. **Agresión verbal**. En este caso las agresiones hacen referencia a insultar, poner motes ofensivos o hablar mal de otra persona a sus espaldas.
3. **Agresión física indirecta**. Este tipo de agresión consiste en esconder cosas, romperlas o robarlas.
4. **Agresión física directa**. Consideran este tipo de agresión cuando pegan a alguien.
5. **Amenazas**. En este caso, se pretende meter miedo a alguien o bien obligarle a hacer cosas.
6. **Acoso sexual**. Este tipo de maltrato se lleva a cabo con actos o comentarios.

Por su parte Collell y Escudé (2016) establecen la siguiente clasificación:

1. **Maltrato físico:**
    a. Directo. Hace referencia a acciones como dar empujones, pegar a alguien o amenazarlo con armas…
    b. Indirecto. Las agresiones se disimulan al esconder objetos de un compañero o compañera, romperlos o robarlos y ocultarlo.
2. **Maltrato verbal:**
    a. Directo. En este caso se ataca a otra persona con insultos, burlas o poniéndole motes.
    b. Indirecto. Se busca dañar a alguien hablando mal de él o ella, o difundiendo falsos rumores.
3. **Exclusión social:**
    a. Directo. Se pretende excluir a una persona del grupo, o no dejarlo participar.
    b. Indirecto. Cuando la exclusión de alguien se lleva a cabo de manera encubierta al ignorarle o ningunearle.
4. **Maltrato psicológico,** consideran que se encuentra presente en todas las formas de maltrato (física, verbal y en la exclusión social) al repetirse las agresiones a lo largo del tiempo y por la humillación que genera en la víctima la reincidencia.

Continúan Collell y Escudé (2016) afirmando que cuando preguntan a las personas agresoras qué "razones" dan como argumento para motivar sus acciones, distinguen:

1. Cuando la motivación gira en torno a la etnia o la procedencia de la víctima (Bullying racista).
2. Cuando se produce en base a la orientación sexual, real o imaginada, de la víctima (Bullying homófobo).
3. Cuando el objeto de la agresión tiene un objetivo sexual sobre la víctima (Bullying sexual).

Por último, el **ciberbullying**, es el acoso realizado mediante el uso de medios tecnológicos (Borja-Cuenca et al., 2024). El cual se manifiesta en acciones como realizar fotografías o videos en los que se muestran situaciones humillantes o vejatorias de la víctima, que posteriormente se suben a la red, bloquear a la víctima para que no participe en blogs, foros y/o redes sociales, hacer comentarios denigrantes sobre ella, suplantar su identidad, etc.

Sullivan et al. (2003) tras estudiar la dinámica del acoso consideran que las formas en las que se puede manifestar las engloba en acoso físico y no físico, pudiendo incluir daños materiales:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. **Acoso físico**, es aquel por el cual la víctima sufre daños físicos como resultado de mordiscos, golpes, patadas, arañazos, zancadillas, tirones de pelo o los producidos por cualquier otro ataque físico.
2. **Acoso no físico** (en ocasiones conocido como **agresión social**) en el que podemos diferenciar el acoso verbal o no verbal.
    a. **Acoso verbal**. Incluye poner motes, realizar comentarios o burlas racistas, burlas malévolas o comentarios crueles, utilizar un lenguaje sexualmente ofensivo, difundir rumores falsos y malintencionados, realizar llamadas telefónicas ofensivas, exigir dinero o bienes materiales a través de amenazas, intimidación general o amenazas de violencia.
    b. **Acoso no verbal**. En él podemos distinguir el acoso directo o indirecto.
        - **Acoso no verbal directo**. Este tipo de agresiones suelen acompañar a la intimidación verbal o física, e incluye gestos groseros y de desprecio.
        - **Acoso no verbal indirecto.** Se trata de ignorar, excluir y aislar de manera intencionada y generalmente sistemática; enviar, en muchos casos de manera anónima, notas ofensivas o promover que el resto de los compañeros y compañeras sienta antipatía por una persona.
3. **Daños materiales.** En este tipo de acoso se realizan agresiones que provocan daños en la ropa, el material escolar o en objetos de una persona. También hace referencia a quitárselos.

En muchos casos, el acoso escolar o bullying combina varios tipos de acoso escolar o incluso todos. Son muchas las y los autores que han tratado de estudiar las posibles características comunes que poseen las víctimas. Algunos, han llegado a afirmar que "*cualquiera puede ser víctima*" una vez que se establece lo que denominan la "*cultura de la intimidación*", así, aquella persona que se considere "*diferente*" por el grupo o que destaque por algún motivo, tiene más posibilidades de sufrir acoso (Rigby, 2002; Goffman, 1963). Afirman así, que la victimización en algunos casos responde a desigualdad, prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad (Rigby, 1996; Salmivalli, 2010). Se pueden identificar cuatro tipos de acoso escolar:

1. **Acoso escolar racista.** Suele producirse contra grupos minoritarios que poseen un aspecto particular, valores, idioma, costumbres y hábitos alimenticios diferentes, y por lo tanto no familiares. En estos casos, el racismo y la intimidación convergen, produciéndose un abuso de poder que conlleva una intimidación física y/o psicológica, que tiene por objetivo causar daño (Graham, 2006).
2. **Acoso escolar de estudiantes con necesidades especiales.** Es aquel que se produce contra niños o niñas que presentan unas diferencias físicas o psicológicas (ceguera, sordera, autismo, enfermedad de Asperger, etc.) o menores con especial vulnerabilidad (Moreno-Rodríguez et al., 2017), lo que agrava sus consecuencias (Espada, 2021).
3. **Acoso escolar sexual.** Suele implicar coacción, atenciones indeseadas e impúdicas, que incluyen insinuaciones, gestos, comentarios o bromas obscenas (Gruber y Fineran, 2007; Stein, 1995; Meyer, 2009).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. **Acoso escolar homofóbico.** Se ejerce contra chicos o chicas por su orientación sexual, real o imaginada, etiquetándoles como homosexuales (lo sean o no) con el objetivo de poner su sexualidad en tela de juicio y humillarlos (Meyer, 2009).

Avilés (2006) en una revisión realizada sobre los criterios seguidos por diferentes autores, elabora la siguiente clasificación:

1. **Según el grado de visibilidad.**
    a. **Acoso directo:**
        1. **Físico**. En este tipo de acoso los aspectos que más sobresalen es el aspecto físico, acompañado por el psicológico y social. Se manifiesta en comportamientos como pegar, dar patadas, empujar, hacer zancadillas, estropear o quitar cosas.
        2. **Gestual.** En este tipo de acoso los aspectos que más sobresalen son el físico, pero también conllevan una gran carga psicológica y social. Las agresiones se realizan a través de expresiones faciales y posturas corporales negativas hacia la víctima.
        3. **Verbal.** En este caso los componentes más potentes son el verbal y el social, junto con el psicológico. Se manifiestan a través de insultos, motes, hablar mal de alguien o descalificarle.
    b. **Acoso indirecto**: **Social** (también conocido como *bullying* social o *bullying* relacional). Se lleva a cabo a través de múltiples conductas, como rechazar, aislar o ignorar a alguien o se le censura con expresiones faciales; cuando deliberadamente no se comparte tiempo con una persona o se le impide participar; en situaciones en las que se ríen de alguien, le ridiculizan, merman su autoestima, o su estatus social y/o afectivo y emocional; se habla mal de alguien o se le amenaza con romper la amistad. En este caso los componentes implicados son el social y psicológico, junto con el físico.
2. **Según el contenido de la acción.**
    a. **Mixto.** Las acciones llevadas a cabo por las personas que agreden son físicas y/o verbales y/o sociales, como amenazar, chantajear, o bien obligar a alguien a hacer cosas que no desea. En este caso los componentes que sobresalen son el psicológico, físico, social y verbal.
    b. **Otros:** En función de cuáles sean los aspectos predominantes en cada dinámica de acoso, podemos encontrar:
        1. **Bullying racista.** Se basa en actitudes discriminatorias hacia la raza, etnia, nacionalidad o color de piel de una persona. El eje sobre el que oscilan las agresiones y humillaciones a las que someten a sus víctimas son su forma de vestir, la música que escuchan, su acento al hablar, etc. Este tipo de acoso se lleva a cabo a través de insultos, gestos, bromas pesadas o imitaciones sobre su acento, lenguaje o tradiciones, humillaciones, o tratar de excluirlos y rechazarlos a la hora de trabajar con ellos.
        2. **Bullying sexual.** Se manifiesta a través de comentarios sexuales inapropiados, contactos físicos no deseados, burlas sobre la sexualidad, acoso sexual, gestos obscenos o señalar de forma exhibicionista algunas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

partes del cuerpo. Afirma que frecuentemente ese tipo de maltrato no se identifica como tal, ni por las víctimas ni por las personas que lo presencian.

3. **Bullying "Online".** Se refiere a las formas de acoso que ocurren a través del correo electrónico, la difusión de páginas webs o a través de SMS móviles. Lo considera como una extensión del acoso presencial, pero a través de medios electrónicos.
4. **Bullying homofóbico.** Se basa en prejuicios y actitudes discriminatorias hacia la orientación sexual de una persona. Es un acoso que va dirigido a alumnado que es percibido como diferente, desde el punto de vista de su orientación sexual. Se manifiesta a través de insultos relacionados con la orientación sexual, burla o ridiculización con gestos y voces amanerados/as, pintadas ofensivas, invención de rumores falsos, palizas, o rechazar estar cerca.
5. **Bullying dirigido a ACNEEs.** Este tipo de alumnado con necesidades educativas especiales presentan un riesgo mayor de ser blanco de acoso de sus compañeras o compañeros debido a su vulnerabilidad, la cual puede venir por diferencias físicas, sociales o de aprendizaje. Este acoso se puede manifestar al reírse de la deficiencia, burlarse de sus déficits, evitar trabajar con ellos o ellas, hablarles utilizando un doble sentido sabiendo que no les van a entender, con la intención de ridiculizarlos.

Ciberacoso escolar o Ciberbullying

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aprovechando el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), ha impulsado la modernización de las aulas integrándolas en el proceso educativo (Pérez, 2011), llegando a convertirse en obligatorio y esencial en 2020 (Zeynep y Subhan, 2020). Pero el avance del espacio virtual no solo ha tenido su desarrollo en el ámbito educativo y familiar, permitiendo un contacto más flexible con los distintos recursos didácticos (Alonso et al., 2020), sino que las redes sociales se han establecido como uno de los medios a través de los cuales se establecen las relaciones interpersonales (Peris et al., 2020). Podemos decir que el acoso escolar ha cambiado, modificando las formas en las que este se produce con la aparición de las nuevas tecnologías (Cardozo, 2020) y las redes sociales (Pérez y Palmar, 2021). El ciberacoso escolar puede entenderse como una extensión digital del acoso presencial (Calmaestra, 2011) que trasciende los límites del espacio (Neyra, 2021) y lo definimos como el uso de tecnologías de la comunicación para dañar, acosar, herir o avergonzar de manera repetida e intencionada a un igual (Xiang et al. 2022). El 95,7% de adolescentes con 15 años dispone de un dispositivo móvil y el 99,2% utiliza habitualmente internet (INE, 2019). Este uso masivo de las nuevas tecnologías ha generado que hayan aparecido formas peligrosas de utilizarlas (Díaz-López et al., 2020). Nosotras consideramos que el ciberbullying es una prolongación del acoso presencial, sin embargo, debido a la magnitud del impacto negativo para la víctima, y a las características diferenciadoras que presenta (Hinduja y Patchin, 2021; Campbell y Xu, 2022), hemos decidido llevar a cabo un análisis pormenorizado del mismo.

Al igual que ocurre con el acoso escolar son múltiples las definiciones aportadas por los distintos autores, así, se consideran situaciones de acoso escolar, pero en este caso utilizando las tecnologías para continuar acosando a la víctima (Belsey, 2005; Ademiluyi et al., 2022) y se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

denomina ciberacoso, acoso escolar virtual o ciberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018; Martínez-Ferrer et al., 2021). La interconexión entre ambos es muy fuerte ya que el ciberacoso escolar es una extensión del acoso (Smith et al., 2008). Así, el ciberbullying se puede considerar un tipo de bullying (Smith et al., 2006; Slonje y Smith, 2008; Campbell, 2005; Ortega et al., 2008a), pero como una manera indirecta de llevar a cabo el acoso escolar, y con algunas peculiaridades (Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Es más, se han encontrado evidencias suficientes que demuestran que las personas involucradas en situaciones de acoso escolar, también lo están en ciberacoso escolar (Campbell et al., 2012; Lazuras et al., 2017; Chudal et al., 2021). Yubero et al. (2014) señalan que, al hablar de acoso entre iguales, debemos referirnos tanto a bullying como a ciberbullying. Podemos concretarlo como el acoso que una persona realiza a otra a través de correos electrónicos, mensajes instantáneos, mensajes de texto, imágenes enviadas a través de chat y otras tecnologías de comunicación (Patchin e Hinduja, 2006) utilizando internet, teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos, de manera repetida e intencionada para maltratarlo o burlarse (Patchin e Hinduja, 2024). Muy semejante a la conceptualización que ofrecen Campbell y Bauman (2018), según los cuales se asemeja mucho a la de acoso escolar tradicional al indicar que se refiere a una conducta agresiva, intencionada y repetida a lo largo del tiempo, a través de dispositivos digitales sobre una persona que no puede defenderse.

En este caso, las relaciones que se dan en el escenario presencial tienen su continuación en el virtual, donde se producen gran parte de la vida social del alumnado, por ello el ciberacoso comienza, se desarrolla y mantiene en las redes sociales (Cabañas et al., 2021). El uso de estas tecnologías posibilita la agresión virtual y, por lo tanto, que se realice de forma anónima (Kavuk y Keser, 2018).

En cuanto a las características que lo identifican como acoso, al igual que en el acoso escolar las agresiones son intencionadas y repetidas, en este caso a través de las TIC, existiendo también desequilibrio de poder entre las personas implicadas (Willard, 2007). En este mismo sentido, Smith et al. (2006) identifican que se trata de una agresión intencional llevada a cabo de manera repetida hacia una víctima que tiene dificultades para defenderse, pero en este caso utilizando medios electrónicos. Es importante aclarar que el ciberbullying se circunscribe a menores (Garaigordobil, 2011), ya que, en el caso de participar algún adulto, estaríamos hablando de otro tipo de acoso cibernético, como es el "grooming".

Un aspecto importante a tener en cuenta son las motivaciones que pueden llevar a un niño o niña a ejercer acoso a través de internet, según el Instituto Nacional de Ciberseguridad [INCIBE] (s.f.) son:

1. La falsa creencia de que el ciberacoso es una broma sin importancia.
2. El deseo de venganza, a menudo originado por conflictos previos o enemistades. La falta de habilidades sociales de la persona que agrede impide que gestione adecuadamente la situación, llevándole a buscar formas de dañar a la otra persona en lugar de resolver el problema.
3. En muchos casos las y los acosadores sufren de baja autoestima, e intentan ocultar esta inseguridad haciendo un alarde de fuerza, por lo que necesitan humillar a otros para aparentar superioridad.
4. Por último, la presión del grupo de iguales y el deseo de proteger o mejorar su estatus social puede hacer que algunas personas participen en el ciberacoso, para buscar la aprobación de sus iguales o intentar escalar en la jerarquía social.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actualmente en Europa la mayor parte de la juventud utiliza la tecnología tanto para el ocio como para el aprendizaje, habiéndose incrementado notablemente en los últimos años su tiempo de uso, accediendo a internet a edades cada vez más tempranas (Smahel et al., 2020). En el ámbito educativo ha marcado un punto de inflexión incorporando la conectividad y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Limas y Vargas, 2020). El uso intensivo que se está realizando de las TIC por la población adolescente, ha puesto en sus manos la posibilidad de acceder a conocimientos y realizar aprendizajes sin apenas límites. En la actualidad el uso de las redes sociales forma parte de la vida social de adolescentes y jóvenes, siendo considerado como un escenario donde interactuar con sus iguales (Gutiérrez et al., 2018). Según un estudio recientemente realizado sobre el uso que realiza el alumnado universitario[15] en los primeros cursos de sus estudios, se pone de manifiesto que prácticamente la totalidad (95,5 %) se conecta a internet diariamente, entre las 16 y las 24 horas (86,9 %) (Fernández de la Iglesia et al., 2020), resultados que están en la línea de trabajos anteriores (Garrote et al., 2018). La posibilidad de acceso en cualquier momento y lugar contribuye a la socialización en el entorno virtual, el cual se combina con la socialización en el entorno presencial, complementándose ambos y conformando un escenario social (Ortega et al., 2013). Las redes sociales e internet se han instaurado como un espacio de socialización (Ferreiro et al., 2016) especialmente para la población adolescente y joven, redefiniendo la manera en la que interactúan y se relacionan (Alcívar, 2020). Las nuevas tecnologías han modificado la vida y las relaciones interpersonales en la sociedad actual, en gran medida aportando mejoras y potencialidades, pero también ha supuesto la incorporación de los problemas que ya se venían dando en el ámbito social presencial del alumnado (Li, 2007) favoreciendo la posibilidad de ejercer el acoso en el ciberespacio (Muñoz-Maldonado et al., 2021). Los riesgos y las oportunidades en el uso de la tecnología por parte de los y las jóvenes están estrechamente conectados (Livingstone, 2008). Uno de los mayores riesgos que presenta el uso de las nuevas tecnologías de comunicación, es utilizarlas con el objetivo de producir daño o perjudicar a otras personas (Ortega et al., 2008a), especialmente cuando se ocultan tras el anonimato y no se requieren grandes exigencias técnicas para su uso, lo que hace de este tipo de acoso una agresión sencilla y de aparente poco riesgo para quien lo lleva a cabo (Dennehy et al., 2020).

CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO ESCOLAR

Algunos estudios ponen de manifiesto que no existe un consenso a la hora de considerar que algunas de las características del acoso escolar se dan en el ciberacoso (Barlett et al., 2017). A lo largo de los años, diversas investigaciones han identificado similitudes en las características de la personalidad, factores escolares, costumbres familiares y ajustes psicosociales entre las personas involucradas en la dinámica del acoso y ciberacoso escolar (Baldry et al., 2017). Tanto en uno como en otro, el o la agresora se siente y se muestra con más poder que la víctima, así como ésta se siente en inferioridad, poniéndose de manifiesto en una mayor fortaleza física o en una mayor destreza tecnológica (Malinowska-Cieslik et al., 2023). No obstante, a pesar de que características como la intencionalidad, el desequilibrio de poder o la repetición, han sido discutidas al quedar mediatizadas por el medio en el que se desarrollan las agresiones (Kowalski et al., 2014), se considera que están presentes en el ciberbullying con las peculiaridades de este (Ziems et al., 2020). La dinámica de las pantallas afecta a las relaciones interpersonales, pudiendo así condicionar la interpretación de las intenciones de los agresores (Alcocer, 2021).

[15] Podemos considerar que la edad adolescente llega hasta los 24 años (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne y Patton, 2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Analizando las características del acoso escolar presencial, se comprueba que en el virtual existe clara **intención** de hacer daño a la víctima (Neyra, 2021), para lo que utiliza conductas agresivas que se **mantienen en el tiempo**, llegando a crear un patrón de comportamiento (Kula et al., 2022). Para ello hacen fotos o graban una situación humillante o vejatoria para la víctima que difunden, envían mensajes amenazantes, o se realizan llamadas ofensivas reiteradas… En los últimos años se ha observado que las agresiones producidas a través de las TIC se han incrementado.

En el ciberacoso, la **repetición** es inherente al medio ya que no es necesario que los ataques se repitan físicamente como en el acoso presencial. Basta con subir un contenido a internet (podría ser una fotografía humilladora, un vídeo en el que se le está agrediendo o vejando…) (Garaigordobil et al., 2017), para tener un impacto inmenso y continuo (Platts et al., 2023) y que esté disponible para una potencial gran audiencia (Fonseca et al., 2020) quedando almacenado de manera permanente. En el ciberbullying la repetición está vinculada con el número de veces que una o varias personas pueden reproducir el contenido (Buelga et al., 2016). Por lo tanto, la repetición en este entorno implica que un único ataque a la víctima puede ser conocido por gran cantidad de personas, por ello, se repite por el simple hecho de poder estar accesible (Hutson, 2016). De igual manera cada vez que alguien reenvía dicho contenido, se considera que se está dando la repetición (Orjuela, et al., 2013; Olweus y Limber, 2018). Con un solo episodio puede llegar a hacer visible la agresión, burla, humillación, vejación… a muchísimas personas del entorno cercano y menos cercano de la víctima (Amalina et al., 2022); permaneciendo a lo largo del tiempo y generando cierta dificultad eliminar la información (Kowalski et al., 2014). De hecho, las agresiones pueden continuar aun cuando el agresor haya dejado de hacerlas (Buelga et al., 2016), porque el contenido sigue disponible en internet, por lo que puede ser reutilizado para continuar generando daño, incluso se puede guardar y utilizar posteriormente (Langos, 2012). No es raro que, años después de haber finalizado el calvario sufrido por la víctima, alguien encuentra algún material de este tipo y lo utiliza para hacer daño de nuevo. La **superioridad** de la persona agresora o el desequilibrio de poder sigue presente, porque, aunque no es necesario una superioridad social (Waasdorp y Bradshaw, 2015; Neyra, 2021) ni física, sí la puede haber en cuanto a habilidades tecnológicas. El **desequilibrio de poder** en este tipo de acoso se puede identificar con el hecho de poseer mejores habilidades digitales (Kowalski et al., 2014; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Pozzoli y Gini, 2020), con dificultades de la víctima para defenderse en el ciberespacio (Suler, 2004) o, no poseer recursos para bloquear contenidos o contactar con los proveedores en búsqueda de ayuda (Pozzoli y Gini, 2020). Por otro lado, la persona agresora además tiene una situación de superioridad frente a la víctima, en cuanto a que se esconde tras identidades falsas y tiene acceso de manera permanente (24/7) a la víctima; resultándole muy difícil escapar de los ataques (Smith et al., 2008).

El ciberbullying o ciberacoso escolar es un tipo de acoso tremendamente dañino, no sólo por el acoso en sí, sino por la expansión que llega a alcanzar la situación vivida, al ser conocida por muchas personas cercanas a la víctima, atentando contra la intimidad de la víctima (Urra, 2012). Al realizarse a través de las TIC, le otorga a este tipo de acoso unas potencialidades y características particularidades. Vamos entonces a analizarlas:

1. **Anonimato.** Las agresoras o agresores pueden esconderse tras el anonimato (Macaulay et al., 2020) que permiten estas tecnologías, impidiendo a la víctima conocer de quién recibe el acoso (Ybarra et al., 2007; Hinduja y Patchin, 2021) ya que usa cuentas de correo electrónico desconocidas por la víctima o perfiles digitales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

falsos (Nocentini et al., 2010). Ello provoca que las víctimas puedan sentirse indefensas por no saber quién les agrede, generándoles ansiedad y miedo (Dennehy et al., 2020) sintiendo más angustia y frustración (Gao et al., 2020). Esta posibilidad que se da en el ciberespacio de anonimizarse o suplantar a otras personas (Kowalski, Limber y Agatston, 2010; Willard, 2007) con el objetivo de intimidarlo, se le conoce como "identidad ambigua" (Wong-Lo, Bullock y Gable, 2011).

2. **24 x 7.** Las agresiones se pueden producir en cualquier momento, las 24 horas, los siete días de la semana, y en cualquier lugar, lo que hace imposible que la víctima pueda resguardarse o protegerse de las agresiones (Law et al., 2012), pudiendo recibir ataques simultáneamente a través de diferentes medios. Ello le genera un estrés permanente, provocando efectos psicosociales graves (DePaolis y Williford, 2019). El acoso a través de redes sociales se vuelve constante, impidiendo que la víctima encuentre paz y regazo en su propio hogar (Álvarez et al., 2022) o en cualquier otro lugar o momento (Mendoza, 2012).
3. **Audiencia**. En el ciberacoso escolar las agresiones pasan del ámbito privado al público con el uso de herramientas digitales como las redes sociales y las salas de chat (Yar, 2018). Pueden ser difundidas a través de las nuevas tecnologías de una manera rápida a un gran número de personas (Hinduja y Patchin, 2021), las cuales a su vez pueden visionarla repetidas veces y volver a difundirlas (Hinduja y Patchin, 2009). Ni la persona que agrede, ni las que observan tienen que encontrarse en el mismo lugar que la víctima, lo que permite no solo que se pueda agredir repetidamente, sino también visionar múltiples veces por un gran número de personas. Es por ello que afecta gravemente a la víctima, ya que no conoce el número de personas que han visto la agresión (Sánchez Pardo et al., 2016), pero su cabeza le puede llevar a grandes cifras, aunque sean imaginarias. Otro aspecto que les afecta es su reputación social (Ortega-Barón et al., 2017), agravando su sentimiento de indefensión y humillación (Garaigordobil, 2011; Martínez-Otero, 2017). Esta capacidad de difusión permite que la persona agresora actúe sola (Abuín-Vences, 2019), lo que significa que las consecuencias del ciberacoso escolar van más allá de la víctima, agresor o agresora, amistades de las partes y familias, también las sufren el público de las redes sociales (Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022). Por ello las consecuencias que genera en la víctima son más desproporcionadas, pudiéndole generar un desajuste psicosocial mucho mayor que el provocado por el acoso presencial (Baier et al., 2019; Yang et al., 2021).
4. Hace que este sea **difícil de olvidar**, puesto que la información puede permanecer almacenada de manera perpetua en la red (Amalina et al., 2022). "La Red no permite el olvido de manera sencilla, ya que cada acción en internet deja trazas" (Pérez et al., 2012, p.10).
5. **No se percibe el sufrimiento de la víctima**, ya que no coinciden en el espacio, por lo que tampoco pueden ver las consecuencias que produce en ella, lo que favorece la desconexión moral hacia esta (Giménez, 2015). Del mismo modo que tampoco puede sentir la desaprobación de los espectadores como en el caso del acoso presencial, no existiendo empatía hacia la víctima por lo que está sucediendo.
6. **Desinhibición.** Los ciberataques se pueden perpetrar desde el anonimato, lo que favorece que la persona que agrede se desinhiba (Ansary, 2020), y que tenga la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

percepción que disminuye su responsabilidad por los actos que ha cometido (Walker et al., 2013) al considerar que no le podrán identificar, favoreciendo así que la persona que daña actúe como si su conducta no tuviese repercusiones (Varela, 2022). Si además la agresión se hace en grupo, la responsabilidad se diluye al creer que son otras personas las que "cargarán" con ella.

7. **Sentimiento de desprotección.** La víctima llega a tener un sentimiento de desprotección al sentir invadido su espacio más privado y seguro como es su hogar, además siente un desamparo legal ya que cuando se cierra una Web, otras pueden abrirse de manera rápida y sencilla, volviendo a invadir su intimidad (Hernández y Solano, 2007).

TIPOS DE CIBERACOSO ESCOLAR O CIBERBULLYING

Como ocurre con el acoso, podemos encontrar distintos tipos de clasificaciones del ciberacoso escolar, así, atendiendo a la visibilidad de los hechos, varios autores clasifican las agresiones en directas e indirectas (Calderero et al., 2011). A partir de aquí son múltiples las consideraciones. Así, Álvarez (2016) considera como tipos de ciberbullying: (1) **directo** cuando las interacciones entre la víctima y el agresor o agresora son directas; (2) **indirecto** se refiere a las situaciones donde la persona agresora ejerce daño sobre la víctima a través de otras personas. Watts et al., (2017) por su lado consideran que el ciberbullying es (1) **directo** cuando los actores principales de las situaciones de acoso son la víctima y la parte agresora; (2) **indirecto** en cambio es aquel en el que intervienen más partes, es el caso en el que el o la agresora cuelga algún contenido en la red con el objetivo de dañar a la víctima. Por su parte Vandebosch y Van Cleemput (2009) estiman que el ciberacoso **directo** es aquel en el que se da una relación directa entre la víctima y la persona que agrede, esto es, enviar mensajes amenazantes a la víctima, excluirla o bloquearla de algún grupo o dañar sus propiedades enviando archivos infecciosos. Para Peter y Petermann (2018) en el ciberacoso indirecto se ven involucradas terceras personas, lo que hace más difícil para la víctima identificar de quién parte el acoso, y se da en la difusión de información falsa y propagación de rumores.

Otros autores realizaron clasificaciones del ciberbullying en función del dispositivo o aplicación que en su caso fuese utilizada para ejercer el acoso, así podíamos encontrar acoso a través de internet, utilizando en este caso redes sociales como Facebook o Twitter (León et al., 2012) o a través de los teléfonos móviles usando aplicaciones como WhatsApp (Giménez et al., 2015). En la actualidad estas clasificaciones son menos empleadas ya que los dispositivos móviles actuales permiten integrar ambas opciones en uno. Combinando ambos el ciberacoso se puede realizar a través de internet o de teléfono móvil (Livingstone et al., 2011; Ortega et al., 2012), entre las que podemos encontrar las llamadas por móvil, mensajes instantáneos y de texto, grabación de las agresiones físicas o vejaciones y posterior difusión, fotografías y/o vídeos que se difunden vía móvil o a través de YouTube, correo electrónico, redes sociales, juegos de internet, chat, blogs, Web (Garaigordobil y Márínez-Valderrey, 2014b).

Una vez hemos definido y caracterizado el fenómeno del que hablamos, es importante contextualizarlo y visibilizar posibles situaciones. Willard (2005) diferenció distintos tipos de acciones que se pueden dar en la conducta de ciberacoso escolar, como:

1. **Hostigamiento (*harassment)*.** Consiste en enviar repetidamente mensajes ofensivos, groseros e insultantes a la víctima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. **Acoso online o persecución (*cyberstalking*).** Enviar reiteradamente mensajes ofensivos.
3. **Denigración.** Difundir información falsa o rumores sobre una persona con el objetivo de dañar su reputación. Es el caso de encontrarnos con la publicación de contenido difamatorio en redes sociales o sitios web.
4. **Suplantación de la personalidad** o ***masquerade.*** Consiste en hacerse pasar por la víctima, una vez se hacen con la contraseña de cuentas online para enviar o subir a la red contenido que le perjudica.
5. **Ciberpersecución**, como una extensión de la suplantación, la persona agresora puede enviar mensajes con contenido ofensivo a los contactos de la víctima, como si fuera la propia víctima la que los hace. De esta manera no solamente perjudica la reputación de la víctima, sino que también deteriora sus relaciones personales.
6. **Revelación u *outing***. Consiste en revelar información o imágenes comprometidas sobre la víctima o engañar a alguien para que revele información personal que puede ser embarazosa y posteriormente compartirla en línea.
7. **Exclusión social,** se refiere a impedir que la víctima participe en grupos online, chats o redes sociales.

Kowalski et al. (2010) proponen las formas en las que se puede manifestar el ciberbullying:

1. **Insultos electrónicos**. Se caracterizan por ser intercambios breves pero intensos entre la víctima y el victimario, normalmente con alguna tecnología de comunicación en un contexto público.
2. **Hostigamiento o *Harassment.*** Son mensajes ofensivos que la agresora o agresor envía repetidamente a su víctima. Se suelen utilizar canales de comunicación más personales como el correo electrónico, chats o mensajes de texto.
3. **Denigración**. Implica difundir información despectiva y falsa de la víctima. Suele ser habitual publicar fotografías digitalmente alteradas para perjudicar a la víctima.
4. **Suplantación de la identidad**. Se da cuando el agresor o agresores se hacen pasar por la víctima para enviar contenidos negativos a sus contactos, como si fuese ésta.
5. **Revelación y sonsacamiento**. Esta forma de acoso consta de dos componentes. Por un lado, se revela información comprometida de la víctima a otras personas y, por otro lado, lograr que le revelen información privada con el fin de chantajear a la víctima.
6. **Exclusión social.** En este caso se trata de impedir que la víctima acceda a determinados entornos online, por lo que suelen eliminarle de las listas de contactos.
7. **Difusión de agresiones físicas**. Se trata de atacar a la víctima y grabarlo, para posteriormente colgarlo en la red. Este comportamiento es también conocido como *happy slapping*. En este tipo de ciberacoso se combina, por un lado, la violencia física con la vejación o humillación en entornos virtuales.

Autores exponen que, una vez que una persona se ve involucrada en dinámicas de ciberacoso escolar, es probable que continúe hasta la vida adulta. Sin embargo, se aprecia un descenso una vez finaliza la adolescencia, momento a partir del cual se estabiliza (Slonje y Smith, 2008). Buelga et al. (2010) llevan a cabo un estudio en la universidad de Valencia y la Pablo de Olavide, sobre 2.101 adolescentes de edades entre los 11 y 17 años, con el objetivo de analizar la prevalencia de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

victimización a través del teléfono móvil y de internet, examinando las diferencias de género y de curso sobre el tipo de agresiones electrónicas sufridas. En él se señala que un 24,6% de las y los adolescentes habían sido acosados a través del teléfono móvil en el último año. Las chicas y el alumnado de los primeros cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sufrieron más acoso que el resto. De manera más detallada se informa que:

- Cuando el alumnado sufre una victimización moderada (menos de una agresión a la semana), con una duración menor o igual a un mes, se observa que las víctimas son acosadas el doble por internet que a través del móvil. Mientras que, si el acoso se produce durante más tiempo que un mes, es el móvil el medio más utilizado para agredir.
- Cuando el alumnado sufre una victimización severa (más de una agresión a la semana), la proporción de víctimas que son acosadas a través del móvil (15,4%) coincide con las que lo son a través de internet (15,5%). Revelan por lo tanto los datos, que existe una correlación entre la intensidad de la victimización en ambos medios electrónicos. De modo que las víctimas que son acosadas de manera severa a través del móvil, también lo son a través de internet. Se observa también que a medida que se prolonga el tiempo de duración del acoso, la intensidad de las agresiones disminuye.
- En cuanto al género, las chicas son más acosadas que los chicos en la mayoría de las agresiones realizadas a través del teléfono móvil o de internet. A través del móvil la conducta que se da con más frecuencia es la violación de la intimidad (contar secretos) y en internet, el hostigamiento (ser insultadas o ridiculizadas). También son más acosadas tanto a través del móvil como de internet en las agresiones en las que se denigra a la víctima (contar mentiras o rumores) y de violación de la intimidad (compartir secretos con otros).
- Los chicos son más victimizados que las chicas, tanto a través del móvil como de internet, en las tipologías de agresión de persecución (obligar a hacer cosas con amenazas) y de hostigamiento (enviar o decir cosas feas para molestar).
- Los dos primeros cursos de ESO tienden a estar más victimizados que los dos últimos en la mayoría de las conductas. La agresión de violación de la intimidad (contar secretos) es la que manifiesta mayor diferencia entre el primer y segundo ciclo de secundaria, tanto a través del móvil como de internet.

El estudio de Sánchez-Queija et al. (2017) puso de manifiesto una tasa global de acoso del 20%. En estudios recientes (Feijóo et al., 2021) la tasa general de acoso fue del 16,4% en el caso de las víctimas tradicionales, el 5,9% en el caso de las personas agresoras tradicionales, el 12,1% en el caso de agresores-víctimas en el acoso tradicional, el 5,2% para víctimas cibernéticas, 4,5% para ciberagresores y el 4,3% para ciberagresores-víctimas. Así, teniendo en cuenta los distintos roles (víctimas, acosadores/ras y agresores-víctimas) el 34,4% participa en el acoso tradicional y un 14% en el virtual. En el estudio realizado por Salavera et al. (2021) el 24% de los participantes reconocieron haber acosado a sus compañeros y compañeras, así como el 39% se identificaron como víctimas.

Podemos preguntarnos ¿cómo con tanto "ruido" no se escucha a las víctimas? Quizás la respuesta la encontremos en su silencio. Un silencio atronador, y no sólo en ellas, también en todos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aquellos compañeros y compañeras que sabiendo lo que ocurre, deciden callar. Los motivos que llevan al alumnado a mantener en silencio estas situaciones según la ley del silencio son entre otros, el temor a contárselo a sus progenitores porque les supondría que les restringieran el uso de las TIC (Kowalski y Limber, 2007; Li, 2010; Mishna et al., 2009); se avergüenzan de sus propios comportamientos en la red (Kowalski y Limber, 2007). Algunos jóvenes declaraban que necesitaban arreglar sus problemas ellos mismos (Juvonen y Gross, 2008). Otra cuestión que puede suscitar dudas es por qué el profesorado no da la voz de alarma e interviene en estas situaciones, Li (2010) afirma que no lo hace porque no es conocedor de lo que ocurre, ya que el alumnado no se lo cuenta porque no cree que les puedan ayudar. Deja entonces de ser la escuela un espacio seguro y poder crecer como persona, convirtiéndose en un lugar donde se generan relaciones dañinas, marcadas por la exclusión, el acoso y la agresión (UNICEF, 2018).

Cuando en los centros educativos entre el alumnado se dan relaciones basadas en el esquema de dominio y sumisión, se fomenta el acoso escolar, ya que desde esa posición se empodera a la persona agresora (Goodboy et al., 2016). Esta situación se agrava, cuando la persona que agrede no tiene consecuencias por sus acciones, y la situación para la víctima se vuelve más frágil y desprotegida, ante las agresiones de su acosador o acosadora y de la impunidad de sus actos (Ortega y Mora-Merchán, 2008a). En ella el o la agresora domina, y la víctima es dominada, todo ello permitido por el grupo de iguales (Ortega, 2010).

Posiblemente la parte más compleja de gestionar del acoso escolar es comprender cada una de las situaciones personales y características de las personas que están involucradas, comenzando por la víctima, que, es la parte más débil y se encuentra en clara situación de inferioridad. Pero nuestro foco de atención no debe centrarse únicamente en la víctima y en la persona agresora, debemos de incluir en esta ecuación a las y los observadores (Salmivalli, 2010), los cuales tienen una influencia importante en la dinámica del acoso, ya que en función de cómo respondan, se va a propiciar que ésta se perpetúe o se mitigue poco a poco (Mazzone, 2020) ya que pueden ayudar a la víctima, y por consiguiente prevenir que vuelvan a producirse los ataques (Denny et al., 2015). En esta línea, Donoso et al. (2017) circunscribiéndose en el contexto del ciberacoso, indican que las personas espectadoras son una pieza clave a la hora de aminorar el impacto del acoso sobre la víctima.

"*La escuela tal vez es la institución que más influye en la vida de los niños, siendo, después de la familia y el hogar, el cimiento sobre el que construyen su futuro*" (UNICEF, 2018, p.5). Olweus (2006) afirma que es un derecho fundamental de los niños y niñas sentirse seguros en el colegio, libres de cualquier tipo de humillación u opresión. Y es el centro educativo el valedor de dicho derecho, adoptando así un papel primordial (Hinduja y Patchin, 2021). Ese derecho no se restringe únicamente a las víctimas, también se refiere a los/as espectadoras, y a la persona que agrede, ella también necesita poder encontrar en el centro de estudios un lugar donde sentirse segura y pedir ayuda para cambiar su conducta. Es imprescindible que desde todos los ámbitos involucrados se promueva una convivencia pacífica basada en el respeto y la igualdad, no dando cabida a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. En este sentido, la escuela tiene el potencial de promover la inclusión y el respeto mutuo entre sus miembros fomentando el diálogo, la empatía y el afecto dentro de la comunidad educativa (Kaplan et al., 2023).

Centrándonos en el maltrato entre iguales, tres son las partes que se encuentran involucradas en la dinámica del acoso, la víctima, el/la agresora y las personas que son espectadoras. Vamos a profundizar sobre ellas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

▪**La víctima**

Las víctimas de acoso escolar son las y los alumnos que sufren agresiones o intimidaciones por parte de sus compañeros o compañeras. Entre ellas encontramos perfiles distintos, teniendo en cuenta sus características personales y la manera en la que afrontan las situaciones de acoso. "*La intimidación es aleatoria. […] todo el mundo está expuesto a ella en cualquier momento*" (Sullivan et al., 2003, p. 3), pues como indican Robinson y Maines (1997, p. 51) "*las víctimas no son diferentes; el grupo decide la diferencia*", de manera que el origen son características que poseen las víctimas, y que son apreciadas como extrañas por el grupo (Hernández y Saravia, 2016). Afirmaciones, que bajo nuestro punto de vista son muy significativas, ya que inciden en la inespecificidad de los rasgos o las causas que pueden llevar a que un o una estudiante termine siendo víctima de acoso escolar. Y "…los alumnos que sufren la situación de acoso escolar se encuentren en clara situación de indefensión en el grupo" (Polo et al., 2014, p. 414).

Suelen presentar rasgos de timidez, ansiedad y baja autoestima (Cerezo, 2001), mostrando a menudo un alto nivel de autoaislamiento en su relación con el grupo de pares, situación que acrecienta su desventaja respecto a la persona agresora (Montañés et al., 2009; Del Río et al., 2015). Poseen un autoconcepto en el que se perciben con escasas competencias sociales y/o académicas (Menéndez Santurio et al., 2020). Existe evidencia que relaciona el acoso escolar con la dificultad de gestionar sus emociones (Llorent et al. (2021). Basándonos en Olweus (1998) podemos establecer dos tipos de víctima: la **víctima pasiva** que se caracteriza por ser cautas, sensibles y tranquilas, frecuentemente presentan una baja autoestima y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Por otra parte, la **víctima provocadora** se caracteriza por una combinación de ansiedad y reacción agresiva, siendo alumnos o alumnas que pueden presentar algún tipo de problema de concentración, además, debido a su comportamiento pueden generar cierta irritación en el resto de compañeros y compañeras.

Remarcando la idea que no existe un perfil único de víctima, ni argumento para justificar la agresión, son varios los tipos que identifican Collell y Escudé (2006a):

- **Víctima pasiva.** Es aquella que se puede mostrar insegura y carecer de habilidades sociales. No responde cuando es atacada. Bazaga (2022) afirma que se caracterizan por ser inquietas, inseguras y padecer tristeza, no reaccionando cuando son atacadas. Es habitual que manifiesten sumisión (Schwartz, 2000; Serrano, 2013).
- **Víctima provocadora** o como la denomina Díaz-Aguado (2006a, p. 10) "**activa**". Suele actuar con impulsividad y no siempre elige la conducta más adecuada para el momento, de manera que puede llegar a irritar al resto de compañeros y compañeras (Schwartz, 2000; Serrano, 2013). Reaccionan cuando son atacadas ya que suelen ser impulsivas y cuentan con esquemas cognitivos que les permite afrontar este tipo de situaciones, incluso de manera violenta (Bazaga, 2022). Según Sullivan et al. (2005) pueden llegar a comportarse de esta forma por falta de conocimiento de otras alternativas, no saben hacerlo de otra manera; llegan a tener este comportamiento de forma intencionada, prefieren una atención negativa a la indiferencia; su comportamiento irritante hace que puedan ser evitados o ignorados por el resto de compañeros o compañeras, de manera que en el caso de sufrir agresiones, es más difícil que reciban apoyo, o incluso llegan a provocarles para que reaccionen y dejarles en ridículo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Víctima inespecífica**. En este caso la persona que agrede utiliza para atacar, cualquier característica que tenga la víctima y que pueda percibirse por el grupo como diferente. Puede tratarse de características físicas, psicológicas o de comportamiento (Hernández y Saravia, 2016). El hecho de poseer alguna característica que le diferencie del resto no tiene que implicar que sea negativo, ni que carezca de habilidades sociales o tengan poca autoestima (Castro y Reta, 2014).

La víctima pasiva y la víctima provocadora tienen una baja aceptación y un alto nivel de rechazo por parte del grupo, lo que les coloca en una posición de blanco fácil ante posibles agresiones (Del Barrio et al., 2003), cuando no se ha promovido una responsabilidad social e individual en dicho grupo.

Betts et al. (2017) establecen dos tipos de víctimas en el ciberbullying:

- **Víctima pasiva.** Aquella que cuando es atacada no se defiende, sino que mantiene una actitud pasiva ante el ciberataque.
- **Víctima activa.** Aquella que ante un ciberataque reacciona agresivamente, o contrataca a la persona que le ha agredido.

Varios autores (Sullivan et al., 2005; Hill et al., 2017; Thomas et al., 2018) identifican la tipología **acosador-víctima** en la que aquel que victimiza a compañeros de menor edad, es al mismo tiempo victimizado por sus iguales o por aquellos que son más mayores. Puede darse el caso de serlo en el seno familiar y ejercer de verdugo en el centro educativo, lo que hace que se convierta en una tipología más complicada al combinar la agresividad del que acosa y la fragilidad del que sufre (Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2010; Yang y Salmivalli, 2015). El tipo de víctima que a su vez acosa, asume según González-García y Campoy-Torrente (2016), los dos roles a lo largo de su vida, esta dualidad puede deberse a diversas razones, como la necesidad de integrarse en un grupo.

Una de las dificultades con las que nos encontramos a la hora de intervenir en los casos de acoso, es el desconocimiento que desde el centro educativo y/o la familia se tiene de lo que está ocurriendo, lo que complica encontrar una solución. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2023b) el 38,2 % de las víctimas no le cuenta a nadie la situación que está viviendo. Pudiendo deberse a múltiples causas, Sullivan et al. (2003, p. 8) proponen varias razones por las que la víctima no cuenta la situación que está viviendo:

- Temen que al denunciar sufran consecuencias negativas. En realidad, deberíamos decir, "más consecuencias" de las que ya sufren.
- Tienen la esperanza que si lo mantienen en secreto terminarán "cayendo bien" a la persona que le acosa.
- Piensan que el profesorado del centro, o no puede, o no quiere intervenir para detener el acoso.
- No quieren preocupar a su padre y madre.
- Temen que, si sus progenitores cuentan lo que ocurre al director/a del centro, las consecuencias serán peores.
- La figura del "chivato/a" está muy mal considerada, y contar su sufrimiento lo identifican con chivarse.
- Creen que, de algún modo, tienen algún tipo de culpa sobre lo que les está ocurriendo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por ello se hace tan importante sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de apoyar y sentirse apoyada, considerarse parte de la dinámica del acoso, y, por lo tanto, parte de su solución. Las personas que saben lo que está ocurriendo y no toman partido de manera directa por ninguno de los integrantes, es decir, no apoyan a la víctima, pero tampoco refuerzan a la persona que agrede, es lo que denomina Campbell et al. (2020) *testigo pasivo*, permite que el acoso continúe, que siga produciéndose los ataques, convirtiéndose así en partícipe de esta dinámica de agresión, promoviendo en la persona agresora un sentimiento de impunidad (Armero Pedreira et al., 2011).

- **El agresor/a**

Los y las agresoras son las personas que ejercen el acoso o agresión (Hernández y Saravia, 2016; Izquierdo, 2017). Tienen un grupo de iguales que se convierten en sus fieles seguidores, normalmente para evitar convertirse ellos o ellas también en posibles víctimas (Vanner et al., 2022). Ortega (2008) los define como personas poco empáticas, con una autoestima sobrevalorada, que no suelen tener sentimiento de culpa, y las relaciones con los demás las consideran como origen de conflictos. Para Pikas (2002), las personas agresoras o acosadoras, en muchos casos consiguen la aprobación e incluso admiración de algunos compañeros con su comportamiento, lo cual les refuerza sus actitudes intimidatorias. Pese a la imagen que en muchos casos se tiene sobre ellas de personas seguras y fuertes emocionalmente, Ortega et al., (2005) han comprobado que las y los intimidadores pueden estar sufriendo diferentes problemas familiares o maltratos en su hogar, falta de valores familiares, progenitores violentos o dificultades socioeconómicas, entre otros. El clima familiar en el que se desarrollan suele ser negativo, manteniendo una escasa comunicación con ellos (Bazaga, 2022). En esta línea Rodríguez-Mayoral (2006) pone de manifiesto que tienen determinadas necesidades como son:

–De protagonismo, como una necesidad de aceptación y atención.
–De sentirse superiores, necesitando ser más poderosos que los demás.
–De ser diferentes.
–Llenar su vacío emocional buscando nuevas vivencias y sensaciones.

Olweus (1998) lo perfila como una persona agresiva y violenta, con necesidad de dominar, impulsiva, con poca empatía y mala actitud hacia el centro educativo y el profesorado. Suelen rodearse de alumnos o alumnas que les siguen y apoyan su comportamiento, bien directa o indirectamente, lo que va a posibilitar que la dinámica de acoso se siga dando (Cano-Echeverri y Varga-González, 2018), al tiempo que dificulta que el agresor o agresora reflexione e identifique que los actos que lleva a cabo no son aceptables, ya que las personas que tiene más cerca "aplauden" sus actos, y el resto no se atreve a hacerle ningún comentario.

No obstante, existen puntos de vista diferentes en los que se le define como persona manipuladora, que maneja a los grupos que apoyan su comportamiento y utiliza medios indirectos para llevar a cabo sus agresiones (Trianes, 2000). Suelen ser personas a las que les cuesta controlar sus impulsos y su ira, y no tienen autocontrol (Liccardi, 2021).

Sullivan et al. (2003) diferencian tres tipos de sujetos agresores:

- **Acosador inteligente.** Es un tipo de acosador o acosadora que es difícil de identificar, ya que enmascaran sus agresiones en bromas. Pueden ser buenos estudiantes, con buen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

nivel de integración dentro del grupo, siendo capaces de manipular al resto, incluso al profesorado, ya que suelen tener buenas habilidades sociales. Su característica más representativa es la falta de empatía.

- **Acosador poco inteligente**. Provoca un doble efecto en el grupo, por un lado, atrae a ciertos compañeros y compañeras por su comportamiento antisocial, al mismo tiempo que intimida. Considera amigos a las personas que están con él o con ella y le apoyan, aunque en muchos casos éstos se sienten en la obligación de seguir su comportamiento por miedo a ser diana de sus ataques. Su manera de actuar refleja su baja autoestima y falta de confianza, que en realidad es un reflejo de las experiencias que ha vivido, las cuales normalmente han sido negativas, donde se acumulan los errores, rechazos y falta de habilidad social que le permita saber cómo comportarse con el resto. No obstante, piensan que la vida les va bien, ya que creen que tienen amigos y una posición de poder dentro del grupo.
- **Acosador víctima**. Este perfil lo hemos visto anteriormente, donde la persona mantiene el rol de víctima y de acosador. Normalmente victimiza a otros más jóvenes y es victimizada por sus iguales o por otros de mayor edad. Puede ser víctima de su hogar y acosador en el centro educativo, de esta manera trata de sobreponerse al sufrimiento y recuperar su poder dañando a otros.

Generalmente el objetivo que tienen los y las agresoras es la obtención de un estatus social y una posición de poder dentro del grupo (Salmivalli, 2014; Buelga et al., 2009), aun cuando también pueda pretender otros objetivos o beneficios particulares como son que le realicen tareas escolares o lograr una determinada información. Para las y los adolescentes usar la violencia para mejorar la posición que se tiene dentro del grupo está dentro de sus límites aceptables, entre otras razones por un proceso de sociabilización en el que la atracción y la violencia están vinculadas (Gómez, 2004). De hecho, en el ocio virtual y en los escenarios en los que socializan, sus referentes son personajes y personas que alcanzan sus objetivos a través de la violencia. Esta lucha por mejorar la posición dentro del grupo debe ser reconocida por este, esa es la razón por la que las agresiones deben de ser públicas y conocidas por el resto de iguales (Salmivalli, 2014). Es por ello por lo que esta autora considera que las y los espectadores son una parte esencial de la dinámica del acoso, al ser ellos los que validan y refuerzan el comportamiento de las y los agresores, dándoles en definitiva el reconocimiento que buscaban (Salmivalli, 2014). De ello derivan dos consecuencias, una que las y los agresores mantienen o mejoran su posición dentro del grupo y, por otro lado, las y los testigos que no han ayudado a las víctimas y que por lo tanto siguen permitiendo el acoso, quedan libres de ser una posible víctima (Domínguez, 2013). Olweus (1998) afirma que cuando el alumnado observa que la o el agresor tiene una conducta agresiva, y es recompensada socialmente por su "victoria" sobre la víctima, mientras que las consecuencias negativas (castigo o consecuencia disciplinaria) que recibe son *light*, esto disminuye su capacidad para inhibir y controlar sus propios impulsos agresivos. En un reciente estudio llevado a cabo se analizan cuáles son los factores que motivan en las y los agresores a llevar a cabo sus agresiones, dando como resultado (Dawes, et al., 2024a): (1) deseo de estatus social, (2) razones del grupo de pares, (3) influencia de los pares, (4) recreación, (5) control de recursos, y (6) represalias.

De igual manera vamos a encontrar distintos tipos de agresores en el ciberespacio según Aftab (2006):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Ángel vengador**. El acosador no se ve como agresor en absoluto, lo que entiende que está haciendo es corregir errores o protegiéndose asimismo o a otros de alguien que está teniendo un mal comportamiento. Esto incluye situaciones en las que la víctima de ciberacoso toma algún tipo de represalia pasando a convertirse en un acosador online o en defensa de otra persona que es o ha sido acosada.
- **El hambriento de poder**. Son el tipo de acosador o acosadora que necesita demostrar que tiene poder para controlar a otras personas, para lograr que otros hagan lo que quieren. Por ello, necesitan una audiencia, aunque sea pequeña, como puede ser su grupo de amigos o su círculo en el centro educativo. Es frecuente que este tipo de acosador o acosadora sea víctima en el acoso presencial o bullying, sintiéndose empoderados por el anonimato que les otorga internet, las TIC y el hecho de no tener que confrontar con la víctima en persona. Pueden actuar duro en línea, pero no lo serían en la vida real.
- **Las "chicas malas**". Se da cuando las personas que realizan el acoso están aburridas y lo que buscan simplemente es pasar un buen rato. Es el más inmaduro de los tipos de ciberacoso. Es más habitual que lo lleven a cabo chicas que chicos, y contra otras chicas más que contra chicos.

  Este tipo de acoso necesita de una audiencia, ya que quiere que el resto sepa quienes son y que tienen poder para acosar. Por lo tanto, crece cuando tiene admiración grupal o les amparan con el silencio sin dar la voz de alarma, y muere si no tienen el valor de entretenimiento que buscan.
- **El ciberagresor o ciberagresora accidental**. No se identifican como acosadores. A diferencia del *hambriento de poder* no actúa de manera intencionada, solo reaccionan sin pensar en las consecuencias que tendrán sus acciones. Cuando reciben una comunicación que les hiere o enfada, simplemente responden con ira o frustración, no piensan en las consecuencias. A veces acosan por diversión, incluso pueden hacérselo a un amigo "bromeando", pero cuando su amigo se lo toma en serio, se sorprenden si les acusan de abuso cibernético.

Avilés (2013a) diferencia varios tipos de acosadores: (1) esporádico, el que agrede de manera aislada; (2) habitual, cuando las agresiones se realizan en alguna ocasión; (3) continuado, cuando estas se realizan con cierta frecuencia; (4) gran acosador o acosadora, en este caso las agresiones son frecuentes.

Rossi (2022) por su parte identifica:

1. **El acosador o acosadora de hielo,** aquel que no siente empatía por los demás tras haber sufrido decepciones emocionales con otras personas.
2. **El acosador o acosadora de fuego** es una persona muy impulsiva que no es capaz de controlar ni sus emociones, ni comportamientos, razón por la que tiende a sufrir estallidos de rabia, dañando emocionalmente a otros, en ocasiones incluso sin intención.
3. **El acosador o acosadora de barro**, es la persona que replica en otros su trauma, actuando con la intención de causarles sufrimiento. Acciones que realiza en público, ya que necesita sentirse fuerte frente a la víctima y arropado por las y los espectadores, para de esta manera encubrir su propia vulnerabilidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En muchas ocasiones las personas que agreden presentan características que se relacionan con la "tríada oscura" de la personalidad (se refiere a las tres dimensiones de la personalidad dañinas para aquellas con las que interactúan, y que son narcisismo, maquiavelismo y psicopatía (Péter et al., 2023), por lo que sentir empatía hacia sus víctimas les resulta difícil (Garaigordobil et al., 2020). Kiral et al. (2023) conceptualizan la tríada oscura como la confluencia de tres rasgos de personalidad distintivos: el *narcisismo*, como sentido exagerado de la realidad, tendente al dominio en las relaciones interpersonales, en las que existe una necesidad constante de atención y protagonismo, así como dependencia de la admiración por parte de los demás. El *maquiavelismo*, en el que a través del encanto personal se manipula al resto de personas, empleando tácticas engañosas y tergiversando situaciones para lograr sus objetivos; y la *psicopatía*, como comportamiento impulsivo y poco reflexivo en el que existe frialdad emocional en las relaciones, así como agresividad y conductas antisociales.

- **Doble rol**

Son varios los autores que dentro de la dinámica del acoso y ciberacoso escolar identifican el rol del agresor o agresora victimizada, en el cual simultanean ambos perfiles, considerándolo como uno de los más complejos (Marcos et al., 2020) al combinar vulnerabilidad emocional con respuestas agresivas, contribuyendo a perpetuar las dinámicas de acoso (Menesini y Salmivalli, 2017). Zych et al. (2019) destacan que quienes desarrollan este rol suelen tener dificultades para regular sus emociones, lo que, unido a una desconexión moral, les permite llevar a cabo comportamientos agresivos, aun cuando están sufriendo pues son a la vez víctimas. Se asocia a una posición intermedia en la dinámica de poder, que en el caso de ciberacoso escolar amplifica este rol debido a la posibilidad que ofrece al poder actuar de manera indirecta y anónima a través de las plataformas digitales (Kowalski et al., 2014). Las víctimas-agresoras en el ciberacoso frecuentemente actúan por una combinación entre venganza y frustración, avivadas por experiencias anteriores de victimización (Hinduja y Patchin, 2019).

Al igual que el acoso presencial encontramos la doble figura de agresor víctima en el ciberbullying, es decir, aquellas chicas o chicos que participan como víctima y como acosador o acosadora en la dinámica del acoso (Giménez-Gualdo et al., 2015). Algunos estudios identifican distintas tipologías:

- Los agresores o agresoras que han sido víctimas, bien en el acoso presencial o en el cibernético, en este caso lo que buscan es tomarse la revancha en el escenario virtual, recuperar el control o escapar del acoso presencial (Smith et al., 2008; Lazuras et al., 2017). En esta línea Giménez-Gualdo (2015) habla de una doble permanencia en ambos contextos, de manera que puede desempeñar un rol (agresor, víctima o testigo) en el acoso presencial y otro diferente en el cibernético.
- Agresores en el ámbito presencial pueden convertirse en testigos en el ámbito virtual. En este caso pretenden evitar conflictos legales, ya que saben que en este ámbito las agresiones pueden ser rastreadas (Ortega et al., 2009).
- Testigos pasivos en ciberbullying, porque se sienten menos responsables del acoso que se realiza en el ciberespacio (Kowalski et al., 2014).

Según Ortiz et al. (2017), ponen de manifiesto que este perfil está vinculado con una escasa capacidad para gestionar las emociones y relaciones sociales, lo cual les impide manejar de manera

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

positiva los conflictos y relaciones interpersonales; las personas que desempeñan este rol manifiestan poseer unas características específicas que les diferencia de otros perfiles, como son:

- **Bajo nivel de empatía.** Muestran poca capacidad para comprender las emociones sentidas por el resto, dificultando su conexión emocional con sus pares. Esta falta de empatía favorece que puedan infringir daño a sus iguales sin tener en cuenta las consecuencias emocionales que éstas pueden llegar a sufrir. Pero esta carencia también puede proceder de las experiencias vividas de victimización lo que les conduce a desarrollar mecanismos de defensa o desconexión emocional.
- **Alto nivel de venganza.** Los y las agresoras victimizadas tienden a devolver el daño que han sufrido, ya sea real o percibido, siendo la venganza una respuesta reactiva a su sufrimiento. De esta manera justifican su conducta, como una forma de restaurar su poder.
- **Premeditación.** Aunque pueden reaccionar impulsivamente, suelen planificar su comportamiento agresivo con el objetivo de buscar situaciones donde puedan ejercer control sobre otros, para ello utilizan su experiencia previa como víctimas, con la finalidad de encontrar puntos débiles en su objetivo.

Diversas investigaciones destacan que los estudiantes que asumen este rol presentan una combinación de **factores emocionales y conductuales** distintivos, como manifestar una baja autoestima y altos niveles de ansiedad y estrés, que vienen derivados de las experiencias vividas como víctimas, al tiempo que desarrollan comportamientos agresivos como defensa o venganza (Hinduja y Patchin, 2019). Según Menesini y Salmivalli (2017) muestran mucha tendencia a mantener una conducta reactiva, al reaccionar de manera impulsiva a provocaciones, reafirmando así conductas de acoso. En esta línea Schwartz et al. (2001) declaran que las y los agresores victimizados **responden** de manera reactiva y agresiva ante situaciones de conflicto, convirtiéndolos en víctimas fáciles, quedando de esta manera atrapados en un ciclo de victimización y agresión. Runions et al. (2018) ponen de manifiesto cómo las agresiones motivadas por la ira, y la venganza se relacionan con los roles de agresor o agresora victimizado en el contexto del acoso escolar. Así las y los agresores victimizados suelen responder de manera reactiva, es decir, agreden como respuesta a una victimización previa. Son la ira y el deseo de venganza los aspectos predominantes los que motivan su agresión en busca de venganza por haber sido acosados o haber recibido rechazo social. Por tanto, agreden como mecanismo defensivo y ofensivo. Cuentan con un estatus social bajo, así como normalmente presentan ansiedad, baja autoestima y una constante percepción de amenaza cuando se encuentran en el entorno escolar (Schwartz et al., 2001). Las víctimas de acoso presencial pueden utilizar el ámbito digital como forma de desahogo emocional o retorsión, amparados en el anonimato y en que no se hace necesaria la confrontación directa con la víctima (Kowalski et al., 2014). Las y los agresores victimizados tienen dificultades para manejar la ira y la frustración, lo cual puede explicar su propensión a agredir, por otro lado, sufren **rechazo social** lo que agrava su exclusión social, haciéndoles más vulnerables a ser víctimas, lo que puede conllevar a medida que van siendo más adultos, a problemas como la ansiedad, depresión y dificultades interpersonales (Vlachou et al., 2011).

Presentan mayor riesgo de **abandono escolar** (Schwartz et al., 2001), de recibir sanciones y tener problemas con la dirección del centro educativo (Ortega y Mora-Merchán, 2008b), debido al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

elevado nivel de estrés y ansiedad que pueden desarrollar, lo que les dificulta un buen nivel de concentración y buenos rendimientos académicos (Cook et al., 2010).

Suelen estar influidos por el funcionamiento propio de su **familia** y el que se da en el ámbito escolar, recalcando que el hecho de estar expuesto a violencia en estos ambientes incrementa la probabilidad de desempeñar este rol en ambos contextos (Espelage et al., 2016).

- **Los espectadores**

El grupo aula está constantemente interactuando a lo largo de toda la jornada lectiva. Incluso en el momento del recreo, aunque se encuentran dispersos en el patio, suelen tener zonas asignadas por niveles educativos, por lo tanto, también están relativamente cerca y en contacto. Esto permite que el grupo de iguales sea conocedor de lo que ocurre a sus compañeros y compañeras, y en muchos casos hasta lo presencian. Ellos saben quién acosa, a quién, dónde y con qué intensidad (Bazaga, 2022). Los espectadores y espectadoras son los sujetos presentes en una situación de acoso de cualquier tipo (Izquierdo, 2017).

Los testigos de situaciones de acoso se consideran un grupo clave a involucrar en la prevención e intervención de este problema (Campbell et al., 2023). Para Pepler y Craig (1995) las y los espectadores son tan importantes en la dinámica del acoso escolar, que afirman que cuando el bullying se realiza en presencia de otras personas este se produce durante más tiempo. Pero, no solamente observan el acoso, sino que tienen la capacidad de desempeñar un rol activo en la prevención e intervención eficaz, deteniendo el acoso y apoyando a las víctimas (Fiorucci, 2023). En función de cómo actúen ante dichas situaciones motivarán, inhibirán y prevendrán el acoso escolar (Salmivalli et al., 2011). El espectador o espectadora es el tercer elemento del triángulo y el más importante (Sullivan et al., 2003) en el desenlace de las situaciones de acoso, puesto que son los que "permiten" que se sigan produciendo, no solo cuando apoyan o jalean al agresor o agresora, sino, cuando con su silencio lo permiten. De hecho, de tomar iniciativa en las primeras situaciones de acoso, éstas no se repetirían (Díaz-Aguado, 2006c). En función de cuál sea su actitud ante el acoso, estas las reforzarán o disminuirán hasta que se extingan (Díaz-Aguado et al., 2013). En este sentido Ortega y Monks (2005) afirman que "*El agresivo iría comprobando si la víctima se deja intimidar e iría eliminando, como objeto a atacar, a los que le hacen frente o los denuncian a los mayores"* (p. 454), por lo que una vez más adquiere especial relevancia el papel del o la espectadora, cuya ayuda es crucial tanto para que el acoso se inicie y posteriormente se mantenga, así como que se erradique. Es importante tener en cuenta que las emociones influyen en cómo los jóvenes responden ante situaciones sociales, no debiendo perder de vista que las experiencias emocionales de las personas que están presenciando situaciones de acoso entre iguales pueden influir en cómo responden a la victimización de sus compañeros y compañeras (Lambe y Craig, 2023).

Llegados a este punto, cabe preguntarnos, por qué si el grupo aula está constantemente interactuando, y es conocedor de lo que ocurre, además, tiene la capacidad de parar el acoso, ¿por qué no lo hace? Ortega Ruiz (2010) en base a la "ley del silencio" explica cómo la permisibilidad del alumnado, conocedor de todo lo que ocurre en el centro educativo, contribuye a que el fenómeno de acoso se mantenga. Esta ley no escrita dicta que el alumnado que es conocedor de lo que ocurre, opta por no decir nada, superado por el miedo a ser también víctima (Díaz-Aguado et al., 2013). "*Un 40 % de los escolares presencia las agresiones y aprende la siguiente lección: "Si los adultos, el colegio y los docentes no intervienen, quiere decir que estamos solos ante el peligro y que cada uno tiene que sobrevivir por sus medios""* (Castro y Reta, 2014, p. 54). En 2023 según

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos realizado por la Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, el 11,8% del alumnado cree que tiene un compañero o compañera que está sufriendo acoso escolar y el 7,4 % que sufre ciberacoso escolar.

El rol generalmente desempeñado por el espectador o espectadora de situaciones de acoso es pasivo y sumiso, lo cual contribuye a perpetuar dicha situación. Esto es así, porque de alguna manera se está apoyando a la persona agresora, ya que no se ayuda a la víctima, aun cuando en muchos casos no lo hacen por miedo (Ovejero, 2013), pero esa falta de apoyo es la llave que permite que la persona agresora continue agrediendo. Lo mismo ocurre en el caso de ciberacoso, donde se puede interpretar como una aprobación de la agresión cuando los espectadores o espectadoras actúan de forma pasiva, lo que agrava la situación (Machackova, 2020). Si bien a una parte de ellos les gustaría ayudar a la víctima, pero a menudo no tienen claro qué deberían hacer para intervenir y ayudarles (Cowie y Olafsson, 2000; Gini et al., 2008). Sin embargo, la falta de acción, provocada en muchos casos por el miedo a ser ellos víctimas también, tiene como resultado final la ayuda que se da a las y los agresores, (Del Rey y Ortega, 2007). Con el paso del tiempo llegan a desarrollar un comportamiento egoísta y carente de sensibilidad ante el sufrimiento que padece la víctima; hasta deshumanizarla, ignorando sus propios sentimientos de lo que están presenciando (Sullivan et al., 2003), lo cual afianza conductas poco solidarias y la desensibilización hacia las víctimas (Harris y Petrie, 2006). Dentro de la dinámica del acoso el rol que desempeñan las y los espectadores cambia, ya que, si el miedo a ser víctima es lo que los lleva en un primer momento a no ayudarla, cuando el acoso se mantiene en el tiempo llegan a separarse emocionalmente de ella. Se hace entonces difícil que salgan de esa actitud pasiva y rompan el silencio (Sullivan et al., 2003). Sin pretenderlo se **encubre** a la persona agresora, no solo frente al profesorado o a las personas adultas, sino también frente a la propia víctima, ya que el mensaje que se le está dando es, "*esto que te pasa te lo mereces, por eso yo no te ayudo*". "*La realidad es que otros estudiantes, aun sin tomar la iniciativa de las agresiones, sí toman parte en las intimidaciones apoyando a los agresores en sus actos y simpatizando con ellos"* (Acevedo y Cuellar, 2020, p.17). Ortega Ruiz (2020) afirma que el acoso escolar se mantiene en el tiempo por la combinación del patrón dominio sumisión como relación entre víctima y la persona agresora, junto a la ley del silencio que impera entre el grupo. Se identifica lo que se ha denominado "agresor pasivo" como aquellos espectadores, que son invisibles en muchas ocasiones y que, sin participar de manera directa, son una parte fundamental en el escenario del acoso (Acevedo, 2010). Es por lo tanto uno de los integrantes en la dinámica del acoso.

Los programas educativos conocidos como "*Bystander Intervention*" son muy útiles en la prevención del acoso (Polanin et al., 2012), especialmente cuando se involucra a toda la comunidad educativa (Martín Casabona y Tellado, 2012). Se basan en que tanto el alumnado como el personal del centro que son testigos de situaciones de acoso escolar, tienen un papel fundamental en la prevención y resolución de dicho acoso, constituyendo un elemento clave para luchar contra él (Salmivalli et al., 2011), siendo necesaria en la prevención del ciberacoso (Brody y Vangelisti, 2016), comprobándose también en este escenario su efectividad (Williford et al., 2013). Cambiar la dinámica del grupo se convierte en una estrategia que tiene el éxito asegurado para luchar contra el acoso (Coloroso, 2002; Sutton y Smith, 1999). En ellos, en lugar de ser meros espectadores pasivos, se alienta a los y las testigos a intervenir de manera activa para detener el acoso y brindar apoyo a la víctima. Se trata de que actúen, evidentemente sin exponerse a ser atacados o atacadas.

Cuando se dan intervenciones en un grupo o comunidad en las que se defiende, apoya y se es empático con sus iguales, las víctimas sufren menos daño y por lo tanto las consecuencias para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

todas las partes implicadas son menores. Así, los recursos con los que cuenta el grupo son muy valiosos y efectivos, pero lograr que se pongan en práctica requiere que todos los miembros de la comunidad educativa establezcan unos objetivos comunes en este ámbito, para lograr que se apoye a los y las estudiantes que defienden a las víctimas, que se promuevan habilidades y estrategias de resolución pacífica de conflictos y que se instaure la tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia (Domínguez, 2013). Es entonces cuando los eslabones de esta gran cadena se sienten involucrados en lo que ocurre en ella, sienten responsabilidad, directa o indirecta. Es cuando se puede mejorar el posicionamiento dentro del grupo apoyando a las víctimas, colaborando en la creación de un clima de convivencia basado en el respeto y la ayuda. Es ahí cuando las personas que denuncian situaciones del acoso ya no son chivatos o chivatas, sino personas empáticas y valientes que ayudan a la víctima y dejan de encubrir a aquellos o aquellas que agreden (Domínguez, 2013).

> Todo lo que tienen que hacer es dejar de quedarse a un lado, adoptar un papel activo y retirar su aparente apoyo al acosador […] Los espectadores tienen el poder de redefinir todos los roles de la dinámica de la intimidación. (Sullivan et al., 2003, p. 114)

Sullivan et al., (2003, p.118-120) y Nicolás (2011) establecen cuatro tipologías de observadores u observadoras:

- **Compinche**. Son los "amigos y amigas" de la persona que agrede, aquellos que le ayudan y apoyan en su comportamiento agresivo. Son los que tiran el estuche al suelo, sujetan a la víctima o le insultan, incluso cuando el agresor no está, siguen buscando a la víctima. Aunque los autores consideran que la relación más que de amistad es de subordinación y sometimiento ante el agresor/a, ya que este no permite que tomen excesivo poder, debiendo de permanecer siempre en una posición inferior. En muchos casos estos han sido previamente victimizados por el grupo, para finalmente rescatarles y otorgarles este papel de acompañantes. Este grupo estaría clasificado dentro de las y los agresores.
- **Reforzadores o reforzadoras.** Son aquellas personas que "están" mientras se está produciendo el acoso, y no hace nada por impedirlo (Rosen et al., 2020) lo jalean y animan, pueden llegar incluso, a sentir placer al presenciar las agresiones. Son la gasolina de la agresión. No tienen la seguridad necesaria para iniciar un ataque, pero pueden llegar a unirse al acosador y deshumanizar a la víctima, por ello necesitan un líder al cual seguir. Suelen ser personas con pocas amistades, que buscan mejorar su situación en el aula o por temor a ser una posible víctima (Bierman, 2004).
- **No comprometidos/as**. Son aquellos que presencian el acoso, pero no van a participar ni apoyando la agresión, ni ayudando a la víctima. Su lema es "no quiero problemas". Son espectadores, por lo tanto, forman parte de la dinámica de acoso, y con su actitud toman una decisión, seguir permitiendo las agresiones.
- **Defensores o defensoras.** En este caso toman acción a favor de la víctima, se muestra el rechazo al acoso, se apoya a la víctima y/o reprochan la actitud de la persona acosadora.

Por su parte Avilés (2006), diferencia tres tipos de personas observadoras:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Indiferente.** Las y los observadores que no tienen ningún interés, no les importa lo que está ocurriendo por lo tanto no tienen ninguna reacción.
- **Culpabilizado o culpabilizada.** Aquella persona que siente miedo a ser diana de los ataques del o la agresora, por lo tanto, no se atreve a actuar. Esto puede generar que se sienta mal consigo mismo, puesto que es consciente de lo que está pasando, considera que es injusto y se da cuenta que la víctima sufre.
- **Amoral.** Aquellas que identifican el poder que tiene la persona agresora, por tanto, justifican su actuación.

En cuanto a los observadores en el ciberbullying, Mendoza (2012) considera que pueden posicionarse como a) observador indiferente, b) observador que disfruta del acoso, o c) como aquel que no está de acuerdo con el acoso, y que le puede causar malestar; en función de su actitud puede tener un rol activo.

Cuando nos situamos en el ciberespacio también se han señalado tipificaciones sobre éstos, como:

- **Observadores activos.** Son aquellos que cuando reciben algún contenido sobre la víctima, lo comparten después con terceras personas (Bastiaensens et al., 2016).
- **Observadores indiferentes.** Son aquellos que al recibir contenido sobre la víctima si bien no lo comparten, tampoco intervienen (Olenik-Shemesh et al., 2017).
- **Defensores de la víctima.** Son los que cuando reciben contenido sobre la víctima, no lo comparten y además muestran su rechazo ante esta conducta defendiendo a la víctima (DeSmet et al., 2016).

Es fundamental distinguir entre los estudiantes que actúan como espectadores proactivos, esforzándose por detener el acoso, y aquellos que permanecen como observadores pasivos, sin intervenir para ayudar a la víctima. Campbell et al. (2023) distinguen dos tipos de espectadores en función de la respuesta que tengan ante las situaciones que presencian:

- **Proactivos.** Son aquellos que no se quedan indiferentes ante la situación que tienen delante, interviniendo activamente para detener el acoso, defender a la víctima o denunciar el comportamiento abusivo. Participan de manera activa para erradicar el acoso entre iguales.
- **Pasivos.** Son aquellos que, aunque presencian el acoso, no intervienen. En muchas ocasiones se sienten impotentes, temen represalias o piensan que no tienen la capacidad o poder necesario para cambiar la situación. Éstos pueden contribuir de manera indirecta a la perpetuación del acoso, ya que su inacción puede hacer que el agresor o agresora se sienta legitimada en su comportamiento.

En una encuesta realizada por estos autores a 1.231 estudiantes de secundaria de entre 11 y 15 años, solo el 26,9 % informó no haber presenciado ningún acto de acoso escolar. Las respuestas de los estudiantes que fueron testigos se clasificaron en dos categorías: testigos proactivos (41,5 %) y testigos pasivos (23,5 %). Según Campbell y sus colegas el factor que más influía en las respuestas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

proactivas de las y los espectadores fue haber experimentado previamente victimización por acoso. Además, sentirse conectado con la escuela, contar con un alto nivel de apoyo por parte de las y los compañeros y tener un fuerte compromiso moral también se asociaron con un comportamiento proactivo por parte de las y los espectadores.

2.1.3 CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR

La violencia que se lleva a cabo entre iguales tiene un impacto sobre la salud de estos muy dañino (Chamizo-Nieto y Rey, 2022), generando unas consecuencias que causan un gran perjuicio tanto en el ámbito social como psicológico (Ríos et al., 2022; Yan et al., 2022) provocando problemas socioemocionales y conductuales (Yang et al., 2021). Su repercusión tiene gran alcance (UNESCO, 2021), consecuencias negativas no solo en las personas que lo han sufrido, sino también en quien lo ha ejercido (Takizawa et al., 2018) y presenciado (Song y Oh, 2017), afectando además a su aprendizaje (Lacey y Cornell, 2013) y autoestima (O'Moore y Kirkham, 2001; Flores y Grijalva, 2017), llegando incluso a manifestarse en la adultez (Martínez-Rodríguez, 2017). Cuando el alumnado se ve involucrado en situaciones de acoso escolar, este tiene efectos en su salud física, mental y en su desarrollo (Moore et al., 2017), llegando a perdurar, en los casos más extremos, en la edad adulta (Sigurdson et al., 2015), incluso 40 años después de haberlo sufrido (Takizawa et al., 2018). El acoso escolar tiene consecuencias nocivas en toda la comunidad educativa, ya que deteriora las relaciones que se establecen entre el alumnado, así como la que este mantiene con el profesorado. Esto genera desinterés por lo que este puede ofrecer al alumnado, y que, a su vez les desmotiva laboralmente, contribuyendo a un clima de convivencia escolar pernicioso (Cañas-Pardo, 2017). Tras una revisión de varios trabajos sobre el tema, Rigby (2003) pone de manifiesto que los implicados en el acoso presentan problemas psicológicos, malestar físico y un desajuste psicosocial.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías la forma de comunicación y esparcimiento de los y las adolescentes, así como de su aprendizaje, ha cambiado (Baldry et al., 2015a). Pero a las innumerables ventajas que proporcionan, debemos añadir los riesgos de su uso no correcto, como es el ciberacoso. Cada vez se accede a las TIC a edades más tempranas (Garmendia et al., 2012; INE, 2023), y por tiempo más dilatado (Ólafsson et al., 2013), con los riesgos que ello lleva inherentes, afectando a su desarrollo psicológico. Así la violencia en el espacio virtual ha hecho más daño entre las y los adolescentes por estar más expuestos a estos medios (Gómez-León, 2021). "Una publicación de internet es imposible de eliminar o detener una vez enviada, especialmente si ha sido difundida por otros y distribuida en múltiples sitios" (Takizawa et al., 2018, p. 400). Interesante reflexión, que nos indica que una vez que se ha difundido una información y, ha sido recibida y quizás guardada en dispositivos personales, aunque actualmente se pueda eliminar de internet, quizás no se podrá borrar todos los lugares donde ha sido almacenada.

Son muchas las investigaciones realizadas a lo largo del tiempo las que han posibilitado que se establezcan características psicosociales relacionadas con los distintos roles de la dinámica de acoso (Otero y Jiménez, 2018), y las consecuencias que tiene sobre estos, por lo que vamos a profundizar en ellas.

2.1.3.1 Consecuencias en la víctima

Las víctimas experimentan una gran variedad de síntomas físicos somatizando su sufrimiento, como dolor de estómago o de cabeza, cansancio o dificultades para dormir (Oñate y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Piñuel, 2007). Lee et al. (2020) afirman que tanto las víctimas como las cibervíctimas presentan mayor probabilidad de involucrarse en temas delictivos con el paso del tiempo.

Víctimas de acoso

La víctima es la parte que más sufre en la dinámica del acoso. Para ella el tiempo que pasa en el centro educativo es tiempo de desdicha y tensión, ya que teme ser atacada en cualquier momento. Ello le genera un estado de alerta permanente, provocándole una gran tensión (ansiedad anticipatoria), por lo que suele ser habitual que el ámbito académico pierda importancia en su vida, siendo frecuente que baje el rendimiento escolar. Esto les devuelve una imagen negativa de sí mismas, puesto que consideran que son unas personas fracasadas, y sus malos resultados no son más que un reflejo de dicho fracaso (Sullivan et al., 2003). No son felices en el centro, ni tienen un gran número de buenas amigas o amigos, y se muestran solitarias, especialmente las chicas se sienten muy afectadas cuando reciben rechazo social o están mal consideradas por sus iguales (Slee, 1995). Es cierto que no existe un perfil único de víctima, pero autores como Morales (2023) destaca algunas características coincidentes en ellas, como son la ausencia de asertividad, la sumisión, así como poseer baja autoestima y autoconcepto. Así, la timidez, sensibilidad, actuar con prudencia o mostrarse inseguro de sí mismo son las que Olweus (1998) identifica. Suelen tener baja autoestima, depresión, inseguridad, ansiedad, actúan con cautela y se muestran reservadas (Berthold y Hoover, 1999; Olweus, 1995; Dong, 2015; Valera-Pozo et al., 2021; Yan et al., 2022). Genera un menoscabo en su bienestar subjetivo (Baier et al., 2019) siendo habitual que se incremente el aislamiento social (Ademiluyi et al., 2022). Es habitual que las víctimas se manifiesten introvertidas y, ante situaciones novedosas se sientan temerosas e inquietas (Byrne, 1994). Según Piñuel y Cervera (2016) suelen terminar internalizando la imagen negativa que sus agresores intentan imponerles, de manera, que cuando el acoso persiste llegan a transformarse en personas retraídas, frágiles y vulnerables, lo cual influye en su rendimiento académico. Mantienen los autores que las víctimas desarrollan un sentimiento de culpabilidad y baja autoestima, lo que les convierte en personas más introvertidas, aislándolas todavía más. Con el tiempo, llegan a creer que todo lo hacen mal y adoptan una perspectiva negativa de la vida, desconfiando de las intenciones de sus compañeros y compañeras. Avilés (2006) afirma que las víctimas suelen manifestar miedo y fobia a la hora de acudir a la escuela, inseguridad, estrés, nerviosismo, y mayor dificultad a la hora de realizar sus trabajos académicos. Cuando sufren bullying durante tiempo, es habitual que interioricen el desequilibrio y la depravación que implica el maltrato, desarrollando una personalidad insegura. “Sienten un sufrimiento que les influye en su desarrollo psíquico, social y emocional” (Polo et al., 2014, p. 414). La víctima no se siente capaz de enfrentarse a su agresor o agresora y cuando no recibe ayuda de sus iguales, los cuales saben lo que le está ocurriendo, pueden tener sentimientos de humillación y vergüenza (Ortega et al., 2012). Sienten aversión a la escuela y sufren pesadillas nocturnas, ansiedad, miedo y aislamiento, llegando a manifestar signos de depresión (Jenkins y Tennant, 2022), además de mareos y problemas de salud (Hansson et al., 2020).

En función de la edad y del tiempo que ha durado el acoso, las consecuencias en las víctimas pueden mantenerse durante un tiempo prolongado, incluso cuando el acoso ha terminado, llegando a perpetuarse a lo largo de la vida (Krusell et al., 2019). Las consecuencias que tiene en la víctima se pueden identificar a largo plazo, siendo frecuente que influya en la salud física y mental en la etapa adulta (Lereya et al., 2015). Moore et al. (2017) encontraron una fuerte relación entre experimentar acoso y sufrir problemas de salud mental, así como consumo de sustancias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Manifiestan que el alumnado victimizado por bullying tiene mayor riesgo de sufrir depresión (Yan et al., 2022), presentando más probabilidad de experimentar ansiedad, asociándose con una amplia gama de trastornos del espectro de ansiedad (fobia social y trastorno de estrés postraumático), así como con autolesiones no suicidas y con un mayor riesgo de ideación suicida. Varios autores afirman que puede provocar depresión y en las situaciones más graves ideaciones suicidas (Cowie, 2013b; Rodríguez-Ramírez y Oduber, 2015; Afza, 2016; Valera-Pozo et al., 2021; Fadhli et al., 2022). De hecho, la violencia sufrida en edades tempranas provoca que en la edad adulta presenten una mayor propensión a intentar suicidarse (Martínez Morales et al., 2023).

Según Piñuel y Cervera (2016) en situaciones extremas de acoso escolar, algunas víctimas pueden recurrir a conductas autodestructivas, de hecho, para muchas de ellas, el autoconcepto negativo y la baja autoestima persisten en la adultez, lo que las deja en una posición más vulnerable ante futuras victimizaciones en contextos laborales, domésticos y sociales.

Una de las consecuencias que el acoso provoca en la víctima es llegar a destruirle su autoestima y confianza en sí misma (Ortega, 1994). En este sentido la UNESCO (2021) revela que,

> El acoso se asocia a niveles más elevados de sentimiento de soledad y pensamientos suicidas, los niños y las niñas que son objeto de acoso tienen casi el doble de probabilidades de sentirse solos/as, de no poder dormir por la noche y de haber tenido ideas suicidas que los/las que no lo son. (p. 33)

También pueden desarrollar hiperactividad y agresividad (Jenkins y Tennant, 2022).

Por otro lado, las niñas y niños y jóvenes que presentan necesidades especiales se ven envueltos en situaciones de acoso escolar en mayor medida que el alumnado que no las tiene, al igual que sufren consecuencias más nocivas (Corbo et al., 2021). Blood (2016) identificó que las y los niños tartamudos sufren acoso escolar en mayor medida (30%) que las y los normofluentes.

Académicamente, según PIRLS 2021 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023c), existe relación entre el rendimiento en lectura que el niño o niña alcanza y el acoso, de manera que cuanto mayor sea el indicador de acoso escolar más disminuye el rendimiento promedio en lectura. Relación que también se da con los resultados académicos, así los niños y las niñas víctimas de acoso tienen resultados académicos peores que los que no lo sufren, de manera que cuanto más frecuente es el acoso sufrido por la víctima peores son sus resultados académicos (UNESCO, 2021).

Como se aprecia el acoso afecta a la víctima en un amplio rango de consecuencia. En este sentido Lazo y Salazar (2011) las agrupan en tres dimensiones:

- **Cambio de conducta**. Tiende a aislarse, disminuyendo su comunicación verbal, manifestándose irritado o irritada, y con tendencia a llorar con frecuencia. Suele manifestar una menor implicación en sus tareas personales en casa y/o en el ámbito académico.
- **Cambio emocional.** Pueden pasar de una fuerte rebeldía a una gran tristeza, llegando incluso a la depresión.
- **Autopercepción.** Se considera una persona que físicamente tiene limitaciones, con dificultades para resolver sus problemas. Su autoestima puede verse dañada, llegando a casos extremos a ideaciones suicidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Algunas víctimas pueden cambiar su rol y adoptar comportamientos agresivos y violentos como respuesta (Piñuel y Cervera, 2016) a lo que están sufriendo. De hecho, existen víctimas que pueden llegar a ciberacosar a su agresor como venganza (Larrañaga, et al., 2018; Hemphill et al., 2012). Aquellas que padecen una ansiedad elevada (König et al., 2010), pueden llegar a liberar ansiedad acosando a otro individuo que consideren que posee una menor posición social (Wegge et al., 2014).

Cuando los menores han sido expuestos a situaciones violentas presentan un mayor riesgo de tener trastornos mentales, ansiedad, sufrir enfermedades crónicas como cáncer, diabetes o cardiopatías, llevar a cabo comportamientos peligrosos como es el consumo de alcohol o de drogas, Así como no tener un buen rendimiento escolar (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2020).

En resumen, las víctimas ven afectadas su conducta, salud física, psíquica, emocional, académica y social (Naveed et al., 2019). Frecuentemente manifiestan ansiedad (Hinduja y Patchin, 2007; Munira et al., 2023), tristeza, y miedo (Randa et al., 2019; Takizawa et al., 2014), baja autoestima (Hinduja y Patchin, 2007; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014), desequilibrio en el desarrollo (Collell y Escudé, 2006b; Gini y Pozzoli, 2013), depresión (Munira et al., 2023; Moore et al., 2017; Sourander et al., 2016) e ira (Fisher et al., 2012; Sánchez etal., 2012), afectando al rendimiento escolar y a sus relaciones sociales (Kowalski et al., 2014). Suelen presentar pensamientos suicidas (Kelly et al., 2015; Lereya, et al., 2013). Es frecuente que se ponga de manifiesto un declive en sus habilidades sociales, careciendo de comportamientos asertivos, (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014). Se relaciona con dolores de cabeza, dificultades para dormir y pensamientos suicidas, así como con comportamientos de riesgo como el consumo de tabaco, drogas o alcohol; repercute también en los resultados académicos (Unesco, s.f.). Los niños y las niñas que son víctimas de acoso escolar tienen una mayor tendencia a no proseguir sus estudios una vez acabada la secundaria (44,5%), frente al alumnado que no lo sufre (34,8 %) UNESCO (2021).

Suelen tener dificultades en el aprendizaje, perder el interés por todo lo relativo al ámbito académico, incluso fobia escolar, bajo rendimiento y absentismo (Hernández y Solano, 2007). El rendimiento académico es uno de los aspectos en los que hace más mella, siendo más bajo cuanto más duro es el acoso (Eriksen et al., 2014) y puede llegar a suponer la pérdida en la educación formal de entre tres y cinco meses (Rusteholz y Mediavilla, 2022). Como resultado del sufrimiento que han padecido adoptan comportamientos y patrones de conducta improcedentes (Calvete et al., 2018), lo que en el ámbito académico les repercute negativamente.

Víctimas de Ciberacoso

Las víctimas de ciberacoso son dianas más fáciles de atacar y de muchas más formas, ya que las TIC proporcionan una gran disponibilidad espaciotemporal; es sencillo localizarlos, mientras que sus estrategias de evitación son mucho más limitadas que en el escenario presencial (Avilés, 2013). En el caso de ciberbullying Kowalski et al., (2010) afirman que pueden tener unas consecuencias similares a las que se identifican en el bullying tradicional. El daño psicológico puede ser mayor al permanecer el mensaje, vídeo, foto o material dañino a disposición de las y los compañeros (Fonseca et al., 2020). En el ciberacoso, al ser conscientes de la rápida distribución de las fotos o vídeos que han realizado durante su agresión implica un sufrimiento añadido, y el anonimato les genera miedo, angustia e impotencia al pensar que no saben quién les está agrediendo (Dennehy et al., 2020). Es frecuente que sufran síntomas psicosomáticos, preocupación y depresión (Dooley et al., 2010). Su confianza en sí mismos se ve deteriorada, bajando su rendimiento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

académico, e incrementándose la dificultad a mantener las relaciones sociales con sus compañeros y compañeras, es decir, su ajuste psicosocial (Manke, 2005).

Entre otras consecuencias sufren baja autoestima (Manke, 2005; Kowalski et al., 2010; Tokunaga, 2010; Neyra, 2021;), traumas y problemas psicológicos (Calvete et al., 2018), rabia (Kowalski y Witte, 2006), ira (Patchin e Hinduja, 2006; Hoff y Mitchell, 2009), depresión (Neyra, 2021; Patchin e Hinduja, 2006; Kowalski y Witte, 2006; Mitchell et al., 2007, Tokunaga, 2010; Gini et al., 2018; McLoughlin et al., 2009; Hoff y Mitchell, 2009); Tristeza (Kowalski y Witte, 2006; Raskauskas y Stoltz, 2007; Ortega et al., 2008b; Ortega, et al., 2002; McLoughlin et al., 2009). Es frecuente que sientan falta de adaptación social (Hernández Prados, 2006; León et al., 2012), autoexclusión que se manifiesta a través del abandono de la vida escolar y social (Tokunaga, 2010) así como dificultades en el proceso de aprendizaje (Schoeler et al., 2018), bajo rendimiento académico (Hernández Prados, 2006; Beran y Li, 2007; Kowalski et al., 2010; Takizawa et al., 2014; Neyra, 2021), absentismo escolar (Raskauskas y Stoltz, 2007; Beran y Li, 2007; Nakamoto y Schwartz, 2010) y presentan síntomas internalizantes como ansiedad (Gini et al., 2018).

> Las víctimas de acoso cibernético son más propensas a consumir alcohol y drogas, a no asistir a la escuela, a sufrir intimidación en persona, a recibir malas calificaciones y a experimentar una menor autoestima y más problemas de salud que otras. Los sobrevivientes de dicho abuso expresan la gravedad del impacto, que a veces conduce al suicidio o a tener ideas de suicidio. (UNICEF, 2018, 75)

En situaciones extremas las víctimas de ciberbullying tienen más del doble de probabilidad de llevar a cabo intentos suicidas y de tener pensamientos suicidas que las personas que no han sido víctimas (John et al., 2018), así como sufrir ansiedad hasta el punto de llegar al suicidio (Neyra, 2021). Según Kuman y Goldstein (2020) las cibervíctimas tienen un riesgo significativamente mayor de desarrollar síntomas de ansiedad, depresión y conductas autolesivas, afectando negativamente a su autoestima; afirman que provoca aislamiento social tanto en su vida virtual como presencial y disminuye la concentración y rendimiento académico.

No obstante, los progenitores pueden intervenir para reducir los peligros y aprovechar al máximo los beneficios que ofrece internet. Para ello, pueden optar por supervisar, permitir o restringir el uso que sus hijos e hijas hacen de la red; no obstante, una confianza excesiva de éstos en la seguridad de sus hijos e hijas en línea puede convertirse en un factor de riesgo, ya que puede disminuir su percepción de los posibles peligros digitales (Kuldas et al., 2024). Estudiando el uso de las TIC e internet por parte de las y los menores y sus niveles de autocontrol relacionándolo con la cibervictimización, Hoareau et al. (2023) afirman que existe una conexión entre la adicción a internet y la cibervictimización. Las adolescentes se encuentran con mucha más frecuencia (40%) que los adolescentes (29%) con situaciones en internet que les molestan (Smahel et al., 2020). Así, según la UNESCO (s.f.), el ciberacoso afecta a uno de cada 10 niños o niñas en todo el mundo. En esta línea, el 33% de las y los niños que interactúan en el espacio virtual tienen momentos en los que se sienten molestos.

2.1.3.2 Consecuencias en el agresor/a

Acoso

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1973) explica cómo tanto los niños y niñas y adolescentes aprenden conductas agresivas a través de observarlas y posteriormente imitarlas. La

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

primera parte de este aprendizaje consiste en observar, a iguales, a adultos o en medios de comunicación, conductas agresivas, y posteriormente reproducir estos comportamientos. Aunque evidentemente la adquisición de nuevos modelos de conducta no se ciñe únicamente a la experiencia, sea directa u observada, entra en juego el aspecto biológico, el cual va a establecer unos límites a las respuestas agresivas que se den y a cómo se realiza este (Bandura y Ribes, 1975). Afirman que el aprendizaje de la conducta agresiva, cuando se adquiere a través de la experiencia directa va a estar condicionada por las recompensas o castigos que el individuo obtenga. De la misma manera ésta se mantiene, en función de las consecuencias.

En los centros educativos no puede haber cabida para la tolerancia al acoso entre iguales, ya que, cuando las personas agresoras realizan sus actos impunemente, se les envía un mensaje reforzador de un aprendizaje negativo, al confirmarles los beneficios que les reporta el uso de la violencia (Piñuel y Cervera, 2016). Según Skinner (1953) las conductas se adquieren o suprimen en función de las consecuencias que genera. Así se aprende, mantiene o extingue una conducta agresiva según obtengamos un refuerzo o un castigo como consecuencia. Desde este punto de vista, un niño o una niña aprenderá rápidamente este tipo de conducta cuando gracias a ella consiga algo gratificante, la eliminación de un estímulo que no le es grato o el beneplácito social. Pero del mismo modo, sería fácilmente extinguible, en el caso de obtener una consecuencia negativa. Bandura (1984) con su teoría del aprendizaje social y los experimentos clásicos que realizó, puso de manifiesto cómo cuando se observan conductas agresivas, no solamente se incrementa la agresividad de la persona que lo está viendo, sino que este además genera nuevas formas de agresión. Si a ello unimos que la persona observadora comprueba que de esa conducta agresiva se obtiene una recompensa, será más fuerte su deseo de imitarlo. Así, si la conducta agresiva es reforzada por el entorno de iguales, es probable que dicha conducta se adquiera (López, 2023).

> Cuando un chico o una chica, utiliza la violencia para lograr sus objetivos, sin que nadie le delate, ni sufra ninguna consecuencia negativa, se genera un patrón de comportamiento habitual y sistemático, esto es, se convierte en un acosador en serie. De manera que, si no se interviene para modificar este patrón, corre el riesgo de convertirse en un acosador de su pareja, de sus compañeros de trabajo o vecinos. (Piñuel y Cervera, 2016, p.53)

Al igual que ocurre con las víctimas, tampoco existe un perfil definido en este caso, pero Morales (2023) afirma que suelen poseer una personalidad dominante e impulsiva, con poca tolerancia a la frustración y dificultad para aceptar las normas; además indica, que muestran una actitud benévola hacia el uso de la violencia como medio para resolver los conflictos, lo que unido a un ausencia de empatía pueden conformar, la esencia del acosador o acosadora, tendencia que combinada con la falta de empatía puede definir su esencia. Estas conductas se han relacionado con conductas de riesgo en la adolescencia y edad adulta, como son las conductas pre-delictivas o el consumo de sustancias no legales (Nansel et al., 2004). En la infancia y adolescencia pueden utilizar la violencia como mecanismo para lograr sus objetivos, no respetando las normas y ejerciendo abuso de poder (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007), adoptando un modelo de interacción con sus iguales violento (Smith y Thompson, 2017). Cuando manifiestan crueldad, suelen terminar perpetuando un comportamiento en el cual el uso de la violencia es habitual (Avilés, 2013b). Dado el menoscabo de sus habilidades sociales y las dificultades que tienen para establecer y mantener relaciones de amistad con sus iguales (Takizawa et al., 2014), el único modo que conocen para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

resolver sus conflictos y conseguir aquello que desean, es a través de la violencia. Por ello en su etapa adolescente pueden llegar a ejercer violencia hacia su pareja (Foshee et al., 2014), e incluso llevar a cabo episodios de violencia de género (Díaz-Aguado, 2006). En esta línea Ortega-Rivera et al., (2010) manifiestan que existe relación entre haber ejercido acoso y la violencia en el ámbito de la pareja. Es necesario, por lo tanto, prestar ayuda al alumno o alumna agresora para que pueda modificar su conducta disfuncional, teniendo en cuenta que en muchos casos ejercen la violencia escolar como consecuencia de problemas familiares o de salud mental, "si no se presta la debida atención a los agresores se contribuye a fomentar su creencia de que la intimidación, las vejaciones y las faltas de respeto son conductas aceptadas socialmente" (Defensor del Pueblo, 2023a, p.13).

En el ámbito familiar también se han detectado consecuencias relacionadas con la violencia en el ámbito doméstico, desarrollando conductas sexistas perpetrando episodios de violencia de género (Díaz-Aguado, 2006b; Vázquez, 2015). En este aspecto, suelen desarrollar conductas sexistas (Díaz-Aguado, 2006; Ovejero et al., 2013), presentando un estilo violento de interacción con sus iguales (Smith y Thompson, 2017), desarrollando una personalidad antisocial (Wolke y Lereya, 2015) y conductas antisociales basadas en el uso de la violencia como único medio para la resolución de conflictos o la consecución de aquello que quieren (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Mendoza González, 2014). Frecuentemente la o el agresor sobrevaloran la estrategia del uso de la violencia para alcanzar sus objetivos, normalizando el abuso de poder y corriendo el riesgo de generalizar el uso de las conductas pre-delictivas (Hernández y Solano, 2007).

Las consecuencias que sufren los agresores no son apreciables de manera inmediata, lo cual no significa que no las tengan (Stassen-Berger, 2007). Pueden sufrir depresión e incluso en casos más graves, ideación suicida (Arroyave Sierra, 2012) sintomatología y conductas psicopatológicas (Serrano-Sarmiento y Iborra, 2005). En una edad más avanzada, presentan un mayor riesgo de mostrar comportamientos violentos y antisociales (Hunter et al., 2004; Farrington, 2005; Sourander et al., 2011), realizar conductas delictivas o actos vandálicos (Estévez et al., 2019; Davis et al., 2020), consumo de alcohol y sustancias ilegales (Farrington et al., 2012; Mendoza González, 2014), incluso llegando a tener problemas con los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado (Frick et al., 2003). Un aspecto que aportan Hernández y Solano (2007) es que las y los agresores no lo son únicamente en el ámbito educativo, sino que también lo son en otros ámbitos y momentos de su vida.

Suelen tener dificultad para acatar las normas (Vázquez, 2015), padecer depresión (Arroyave Sierra, 2012), estrés postraumático, síntomas y conductas psicopatológicas (Garaigordobil, 2015; Serrano-Sarmiento y Iborra, 2005), suelen desarrollar una personalidad antisocial (Wolke y Lereya, 2015), ser egocéntricos, manifestar carencia socioemocional y falta de empatía (Vázquez, 2015). Su conducta agresiva puede originar que establezcan un comportamiento y creencias que se basan en la conducta violenta y negativa, normalizando la agresión (Avilés, 2013; Ortega, 2000). Es habitual que tengan dificultad para cumplir las normas (Vázquez, 2015), así como presentar conductas violentas o de acoso laboral, que les dificulte conservar el trabajo (Takizawa et al., 2014). Presentan mayor probabilidad de ser delincuentes juveniles, partícipar en juegos de azar (Ttofi et al., 2016), consumir alcohol y estupefacientes (Mendoza González, 2014; Ttofi et al., 2011). Suelen tener un bajo rendimiento y poco éxito académico (Sigurdson et al., 2014), llegando a ser absentistas e incluso abandonar los estudios (Cerezo, 1998; Vázquez, 2015; Carney y Merrell, 2001).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ciberacoso

Actualmente, según la "*Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares*" (INE, 2019) los jóvenes de 16 a 24 años prácticamente en su totalidad utilizan internet, y el 92,9% de las y los menores de 10 a 15 años. En la práctica totalidad de los hogares (91,4 %) se dispone de acceso a internet, y los menores de 10 a 15 años utilizan el ordenador (89,7 %) e internet (92,9 %), y el 66,0 % dispone de teléfono móvil. El concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se modifica a un concepto más amplio "*Tecnologías de la información, comunicación y ocio*" (TICOs), en la que además de considerar como usos de internet la información y comunicación, se incorpora el ocio donde se incluyen juegos, redes sociales y foros de videojuegos, incrementándose así los riesgos del ciberacoso (Estévez et al., 2023). En esta línea Quirós y Julián (2018) afirma que las y los jóvenes utilizan sus dispositivos para mantener contacto con personas que no pueden ver frecuentemente (74,8 %), mirar información sobre otras personas (61,1 %), jugar a videojuegos online (70,0 %) o compartir información con otros (53,1 %), entre otras actividades. En el estudio realizado por Ballesteros y Pizazo (2018) sobre el uso que las y los adolescentes hacen de las TIC, se pone de manifiesto que los jóvenes afirman que las personas mienten más en internet y en las redes sociales que cara a cara (83,5 %), y que en las redes sociales las normas de conducta son distintas a las que existen en el mundo presencial (57,7 %), al tiempo que aceptan que es inevitable que en las redes sociales personas que no les conocen tengan información sobre ellos y ellas (5,5 %), aceptando que corren el riesgo de que les hagan mucho daño (54,4%). Podemos entonces considerar que el alumnado está totalmente equipado para moverse en el espacio virtual, lo que parece que les falta son las capacidades de protegerse. Según la Guía para el profesorado de educación secundaria "Controla tu red" (Gómez-Gandoy y Rodríguez-Díaz, 2020), dar por sentado que los menores saben utilizar internet de forma segura y responsable simplemente por el hecho de hacerlo habitualmente es un error. En el estudio realizado por Fundación MAPFRE y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (Quirós y Julián, 2018) se afirma que las familias confían en el uso que hacen sus hijos e hijas de internet, aunque no conocen ni las páginas que visitan, ni los perfiles que tienen en las redes sociales, aun así, no instalan ningún software de control parental.

Ante este contexto, la dependencia de las pantallas además de poder derivar en problemas de salud mental (Li, X. et al., 2021), puede ser un factor de riesgo en el ciberacoso escolar (Save the Children, 2016), existiendo una fuerte relación entre el bajo autocontrol y el ciberacoso (Hoareau et al., 2023). Sufrir, ejercer u observar ciberacoso escolar genera consecuencias a sus protagonistas, así según Balluerka et al. (2022) las personas que ni han sufrido, ni ejercido ciberbullying presentan un bajo nivel de neuroticismo, son muy cariñosos y tienen un alto grado de responsabilidad y adaptación social. Las consecuencias que sufren los acosadores en el ciberacoso son muy semejantes a los del acoso presencial, así suelen sufrir depresión y ansiedad (Albdour et al., 2019). El estudio de Cañas et al. (2019) determina que las y los ciberacosadores escolares padecen estrés, soledad y depresión. Suelen mostrar ausencia de empatía y comportamiento prosocial (Castellanos-Cerón et al., 2017), ya que no son conscientes del sufrimiento que padece la víctima al no presenciar las agresiones (Kowalski y Limber, 2007), afectándoles en su calidad de vida (Sánchez Pardo et al., 2016), ya que sus habilidades sociales se ven mermadas (Antoniadou et al., 2019). Ello implica que muestren una mala autoestima (Alonso y Romero, 2020), mayor propensión a padecer depresión (Cowie, 2013a), fobia social (Hellfeldt et al., 2020), llegando incluso a tener ideación suicida (Hinduja y Patchin, 2018). La falsa sensación de impunidad que tienen las y los agresores al sentirse protegidos por las tecnologías influye en que sientan menos empatía, con lo que pueden

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

afianzar conductas inadecuadas que favorecen el desapego moral ante situaciones de violencia (Arató et al., 2020).

Presentan una mayor probabilidad de absentismo escolar, sufrir detenciones y llevar armas al centro educativo (Ybarra et al., 2007), lo cual repercute negativamente en su rendimiento académico, especialmente para los chicos (Avilés, 2010). Pueden llegar a tener una buena relación con el profesorado, y pasar más desapercibidos que las y los agresores presenciales, que suelen instalarse en roles más disruptivos y conflictivos (Olweus, 1998).

El abuso de internet por parte de los y las jóvenes provoca un comportamiento impetuoso (Cerniglia et al., 2019) y una mayor disconformidad psicológica (Fumero et al., 2020). Así, el uso que las y los adolescentes realizan de internet se considera un factor de riesgo para las cibervíctimas y los ciberagresores (Feijóo et al., 2021).

Manifiestan problemas de conducta (Sournader et al., 2010), gran dependencia del uso de las tecnologías y de redes sociales (Garaigordobil, 2011; Hernández Prados, 2006), así como estrés y soledad (Brewer y Kerslake, 2015), problemas de conducta como el abuso de alcohol y tabaco (Lee et al., 2018), consumo de drogas (Hernández Prados, 2006), conductas delictivas y de desajuste social (Buelga et al., 2015) y absentismo escolar (Castellanos-Cerón et al., 2017). Muestran emociones de agresividad, venganza, felicidad y satisfacción (Kowalski y Witte, 2006), y los ciberagresores o ciberagresoras tienen un 20 % más de probabilidad de tener conductas e ideas suicidas que aquellos que no lo son (John et al., 2018). Alper et al. (2021), explora la relación entre la "Tríada Oscura" de la personalidad (narcisismo, maquiavelismo y psicopatía) y el uso de las redes sociales, de manera que las personas con altos niveles narcisistas presentan tendencia a utilizar las redes sociales para autopromocionarse y recibir validación por parte de los demás; las personas que presentan altos niveles de maquiavelismo las utilizan como parte de su estrategia manipuladora con el objetivo de obtener beneficios personales; y por último, las personas con rasgos psicopáticos, pueden mostrar comportamientos de riesgo, impulsividad y desconsideración hacia los demás, utilizando la redes sociales para intimidar e incluso difundir contenido polémico, sin reparar en el impacto que puede causar en los demás.

Por otro lado, las cibervíctimas y ciberagresores coinciden en tener baja responsabilidad, ser poco amables y poseer un alto grado de neuroticismo (Ortiz et al., 2018).

2.1.3.3 Consecuencias en el doble rol

El alumnado que participa en el acoso escolar en el doble rol, es decir como víctima y como agresor sufre consecuencias más graves que cuando se desarrolla un único rol ya que padecen la problemática propia de ambos roles, del correspondiente a la victimización y el de la agresión (Marcos et al., 2020).

Es habitual que sufran un detrimento en su salud padeciendo problemas psicosomáticos (Sigurdson et al., 2014) y a nivel emocional dificultad para tener una regulación emocional (Camodeca y Nava, 2020). Es frecuente que sientan tristeza, depresión (Hutchinson, 2012), estrés, ansiedad (Wolke et al., 2014) e irritabilidad (Musalem y Castro, 2015). Sienten indefensión (Cerezo et al., 2015), baja autoestima (Arroyave Sierra, 2012). Cuando agreden, actúan sin empatía y guiados por un sentimiento de venganza (Ortiz et al., 2017). Estudios realizados afirman que estas víctimas agresoras, en casos extremos, llegan al suicidio (Holt et al., 2015).

Las victimas agresoras poseen un perfil muy complicado en el ámbito escolar (del Moral et al., 2014) siendo habitual que presenten un comportamiento antisocial (Bender y Lösel, 2011) y pueden llegar a realizar conductas delincuentes (Copeland et al., 2013). Por otro lado, suelen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mostrar mayores dificultades a la hora de aprender y les resulta más difícil concentrarse, lo que provoca que obtengan un menor rendimiento académico (Glew et al., 2005).

En su vida adulta les resulta complicado tener un comportamiento que se adapte a las normas, siendo frecuente la ausencia de habilidades sociales (Vlachou et al., 2011), resultándoles difícil relacionarse con otras personas, generar relaciones de amistad y lograr mantenerlas (Takizawa et al., 2014), la ausencia de empatía está presente en sus relaciones (Georgiou y Stavrinides, 2008).

Cuando el tiempo que las y los menores dedican al uso de Internet es muy elevado, el bienestar mental se ve afectado, sufriendo un deterioro, ya que es un factor que incrementa los niveles de ansiedad, depresión (Fahy et al., 2016), así como el estrés (Spears et al., 2016).

Estudios realizados afirman que cuando el doble rol se desarrolla en el ámbito virtual, estas víctimas agresoras suelen desarrollar poco la empatía (Arató et al., 2020) y mostrar dificultad para generar y mantener relaciones de amistad tanto en el ámbito virtual como en el presencial (Lapierre y Dane, 2020).

2.1.3.4 Consecuencias en los observadores/as

Acoso

Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena.
Mahatma Gandhi

Como ya hemos indicado son una de las partes involucradas en la dinámica del acoso, por lo que también sufren consecuencias, que influyen en su desarrollo y en la reducción de la calidad de su vida (Garaigordobil y Oñederra, 2010), ya que el comportamiento que han adoptado ante las situaciones de acoso los puede llevar a desarrollar las mismas consecuencias que se identifican en la persona agresora y en la víctima, en unos niveles más moderados (Cerezo, 2004), como son dolencias somáticas (Callaghan et al., 2019). En los casos más extremos se da una escalada de consecuencias negativas que perduran en el tiempo (Hutchinson, 2012). Suelen tener un menor nivel de calidad de vida (Garaigordobil y Oñederra, 2010), así como tendencia a consumir sustancias y padecer problemas de salud mental (Rivers et al., 2009). Presentan un estado psicológico que favorece el estrés postraumático, ansiedad, depresión (Midgett y Doumas, 2019, Lambe et al., 2017; Midgett y Doumas, 2019; Wu et al., 2016), llegando a tener ideaciones suicidas (Midgett et al., 2020), especialmente cuando han mantenido una conducta en la que no se ha prestado ayuda a la víctima (Rivers y Noret, 2013). Cuando se ha estado muy expuesto a situaciones de acoso se puede apreciar la falta de respuesta y la insensibilización (Thornberg y Jungert, 2013), favoreciendo que aparezcan actitudes individualistas y egoístas (Garaigordobil y Oñederra, 2010), mostrando que tienen dificultad para respetar la igualdad entre sus semejantes (Ortega, 2000).

Cuando un o una alumna presencia que realizan acciones de acoso a otros compañeros o compañeras de manera impune (ausencia de consecuencias a los agresores o agresoras), aprende que debe situarse al lado de las personas más fuertes, que en este caso son las personas que victimizan. Por ello, cuando su propósito es evitar ser víctimas, pasan de la indiferencia inicial ante el sufrimiento de la víctima, a situarse al lado de la persona que agrede (Piñuel y Cervera, 2016). "*Con todo ello nuestro sistema educativo proyecta en los niños la existencia de un mundo terrible en el que hay que elegir entre ser sistemáticamente la víctima o el verdugo de otras víctimas*" (Piñuel y Cervera, 2016, p. 53). El alumnado que es testigo de lo que ocurre en el centro educativo, del sufrimiento de otros iguales, termina eligiendo no prestar su ayuda al que la necesita, aunque

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sepa de su agonía. En la gran mayoría de las ocasiones, la razón es el miedo, miedo a ser también víctima, miedo a que tampoco nadie les ayude (Cuevas y Marmolejo, 2016). Este es el punto en el que el sistema educativo debe de plantearse que la protección a los menores no está funcionando. Por ello se hace tan necesario y urgente lograr dotar a los menores de confianza para que comuniquen a un adulto, familiar o docente lo que están sufriendo como víctimas o como espectadores (Sindicato de Técnicos de Enfermería, 2022).

Sullivan et al. afirman que:

> En la mayoría de las situaciones de acoso escolar, el poder real radica en el grupo de iguales. La intimidación es normalmente una actividad de grupo. Normalmente, el código de los adolescentes es que no deben denunciar a sus amigos y que no deben confiar en los adultos. (2003, p.14)

Continúan los autores describiendo cómo se desarrolla la dinámica del acoso, en la que las y los observadores, con el objetivo de no convertirse en víctimas, ceden a la tiranía de la persona agresora, convirtiéndose en cómplices silenciosos de sus actos. Según el acoso se va instaurando en el grupo, poco a poco la distancia con la víctima va haciendo mayor, con lo que cada vez se va quedando más sola. Llega un momento en el que el grupo la despersonaliza. Una vez roto el vínculo entre la víctima y el grupo, es muy difícil que éstos salgan de su actitud pasiva y rompan la ley del silencio. Si la intimidación continúa, los roles se van consolidando. Las amenazas que subyacen son:

> 1.Si me apoyas, no te acosaré.
> 2.Has visto lo que he hecho, ahora no pretendas evitarlo.
> 3.Ya has visto lo inútil que es, se merece todo lo que recibe.
> 4.Ni tan siquiera puede defenderse, no merece vivir.
> 5.Sabes que tengo razón, la víctima será siempre un perdedor.
> 6.Si le prestas tu apoyo, tú también serás un perdedor. (p.116)

Resultan muy interesantes las observaciones realizadas por Sullivan et al. (2003), según las cuales los estudiantes que son conscientes que pueden llegar a ser potenciales víctimas, optan por convertirse en compinches o reforzadores.

El comportamiento que tienen las y los menores espectadores de situaciones de acoso escolar, los lleva a sufrir consecuencias similares a las que se producen tanto en la víctima como en la persona agresora, aunque de manera más moderada, afectando a su calidad de vida y a su desarrollo (Cerezo, 2004). Pueden sentir culpabilidad (Hutchinson, 2012), impotencia y sensación de no ser capaces de defenderse si les ocurriese a ellos, angustia y miedo, porque son testigos no solo de las agresiones, sino también de los sentimientos y el sufrimiento que padece la víctima (Mendoza González, 2014); estrés postraumático, ansiedad, depresión (Midgett y Doumas, 2019), incluso llegar a consumir sustancias y sufrir problemas de salud mental (Rivers et al., 2009). Pero también se ha detectado que cuando se está expuesto de manera prolongada a situaciones de acoso, se puede llegar a normalizar la violencia y perder la sensibilidad hacia el sufrimiento que padece la víctima (Thornberg y Jungert, 2013), a comportamientos agresivos y al empleo de conductas discriminatorias (Hutchinson, 2012). En estos casos se puede generalizar ver lo que ocurre, pero

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

no ayudar a la víctima, posiblemente por miedo a las reacciones de la persona agresora, o a convertirse en la siguiente (Diaz Ozuna, 2012; Cano-Echeverri y Vargas- González, 2018).

En el ámbito académico suelen disminuir su rendimiento escolar, ya que les cuesta más esfuerzo concentrarse, siendo habitual mostrar una conducta disruptiva, lo que empeora el clima de la clase y la relación tanto con el resto de iguales como con el profesorado (Heinsohn et al., 2010).

Ciberacoso

En el acoso cibernético el nivel de exigencia ante el posicionamiento moral por parte de las personas que observan es menor, lo que les permite desinhibirse ante los ataques, ya que no perciben el sufrimiento de la víctima (Avilés, 2013c). Cuando se presencian agresiones en el mundo virtual entre iguales, y estas ocurren de manera reiterada, terminan afectándoles de diferentes formas e intensidad. En muchos casos, empeora su calidad de vida, les resulta más difícil realizar aprendizajes y adquirir los valores que desde su centro educativo les transmiten, cuando han observado agresiones de manera habitual, (Manson, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004). Los y las observadoras pasivas pueden llegar a desarrollar sentimientos insolidarios, falta de empatía e insensibilidad ante el dolor ajeno, lo que unido a tengan miedo a ser una posible víctima, genera una cierta sumisión ante las y los agresores (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil, 2011). Llegan a normalizar las ciberagresiones (Pabian et al., 2016) cuando no son capaces de ayudar a la víctima, por lo que para protegerse emocionalmente las justifican (Leduc et al., 2018). Es más, su pasividad ante los ataques suele provocarles sentimiento de culpa (Pabian et al., 2016). Al igual que en el acoso, pueden llegar a pensar que ejercer conductas antisociales puede ser un camino para lograr sus objetivos (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil, 2011) cuando ven que no hay consecuencias negativas para los que las ejercen.

Algunas investigaciones establecen que el 88 % de las y los adolescentes han visto comportamientos agresivos hacia otros iguales en las redes sociales (Lenhart et al., 2011), lo que les puede generar altos niveles de estrés y ansiedad al sentirse impotentes ante las situaciones que presencian. También es frecuente que tengan remordimientos por no defender a la víctima, causándoles un conflicto interno (Kowalski et al., 2014. En el extremo opuesto, pueden llegar a normalizar la violencia cuando no ven consecuencias claras para los agresores, generando tolerancia social hacia ellos (Juvonen et al., 2011). Además, su rendimiento académico puede verse afectado al sentirse angustiados o distraídos (Kowalski et al., 2014).

2.1.3.5 Consecuencias en los adultos

Las consecuencias que el acoso escolar (bullying y ciberbullying) genera, no afectan en exclusiva a las partes anteriormente tratadas, pues su repercusión traspasa los límites de la escuela. Según Sullivan et al. (2003) el "*efecto de propagación*" del acoso escolar influye, por supuesto a su principal protagonista, la víctima, pero también a sus progenitores y familiares. En muchos casos se devanan en un mar convulso de sentimientos contrapuestos, pudiendo sentir ira, indignación, deseos de venganza o se pueden encontrar en una situación de confusión y/o desconocimiento, que no les permite poder ayudar de manera eficiente a su hija o hijo. Junto a ellos están aquellos que han presenciado la intimidación, y que han actuado de diferentes maneras; así como el centro educativo, cuya actuación va a ser decisiva, no solo en la erradicación o no del acoso, sino de la "declaración simbólica" que realice para este grupo. Y cómo no, para la sociedad, puesto que, si el centro escolar no gestiona estas situaciones dejando claro que son conductas intolerables e

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

inaceptables, el mensaje que se le envía al acosador es el contrario, es, que puede realizarlo no solo ahí, sino también fuera de él.

El profesorado reconoce que la violencia escolar también les afecta a ellos, tres de cada cinco docentes afirman que les influye, tanto en su práctica docente como en su motivación y satisfacción laboral (UNESCO, 2022).

2.1.3.6 Consecuencias legales

La situación de violencia en los centros educativos que se manifiesta a través del acoso escolar, lejos todavía de llegar a los niveles deseados, hace que las autoridades se vean obligadas a imponer sanciones (Gavilán et al., 2020). La actual ley educativa es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que:

> La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella. (Pág.122880)

Pero las consecuencias del acoso también se extienden al ámbito legal, siendo varias las leyes que se han de tener en cuenta. Así la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM) exige (1) que se proteja a la víctima y cese inmediatamente el acoso que sufre; (2) que la persona acosadora tenga una consecuencia tanto educativa, como sancionadora, teniendo en cuenta la gravedad de los hechos; (3) que se reparen los daños y perjuicios que la víctima haya sufrido, por parte de la persona agresora.

En cuanto al agresor/a, debemos de distinguir tres situaciones en función de la edad de este.

1. **Menor de 14 años.** En el caso de ser el o la agresora menor de 14 años, distinguimos:
   - **Ámbito penal.** Queda fuera del ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (**LORPM**). Por lo que se le aplicará lo que se indique en las normas sobre protección de menores establecidas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes. El Ministerio Fiscal enviará a la entidad pública de protección de menores la información que considere necesaria en función de su situación para que pueda promover las medidas de protección adecuadas, como puede ser incluirle en un plan de seguimiento que valore su situación socio-familiar, diseñado y realizado por los servicios sociales competentes de cada comunidad autónoma.
   - **Ámbito civil.** Dada la edad del o la agresora el padre y la madre son responsables de los daños que hubiese causado mientras se encuentre bajo su guardia y habitan en su compañía, así como los tutores de las y los menores que están bajo su autoridad y habitan en su compañía. De igual modo las personas o entidades que sean titulares de un centro docente de enseñanza no

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

superior[16], responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los periodos de tiempo en los cuales éstos se encuentran bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, llevando a cabo actividades escolares o extraescolares y complementarias.

Si el acto delictivo se realiza dentro del centro educativo, los responsables del centro y el menor tienen responsabilidad solidaria. Si el acto delictivo se realiza fuera del centro escolar, los padres o tutores son considerados responsables solidarios (art. 1903 Código Civil).

2. **Menor de 18 y mayor de 14 años.** En el caso de ser menor de edad, pero mayor de 14 años, se distingue:
    - **Ámbito penal.** En este caso se aplica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM). Así, desde la Fiscalía de Menores, se inicia un expediente con el objetivo de investigar lo sucedido, y en función de la gravedad de los hechos, se podrán imponer medidas educativas y de reinserción. Estas pueden incluir: Las medidas que los Jueces de menores pueden imponer esto son (art. 7 LORPM): a) Internamiento en régimen cerrado. b) Internamiento en régimen semiabierto. c) Internamiento en régimen abierto. d) Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto. e) Tratamiento ambulatorio. f) Asistencia a un centro de día. g) Permanencia de fin de semana. h) Libertad vigilada. i) La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez o Jueza. j) Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. k) Prestaciones en beneficio de la comunidad. l) Realización de tareas socio-educativas. m) Amonestación. n) Privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas. ñ) Inhabilitación absoluta.
    - **Ámbito civil.** Esta responsabilidad también está regulada en la LO 5/2000, de Responsabilidad Penal de los Menores. Según esta Ley, los menores de esta franja de edad pueden ser responsables civilmente por los daños y perjuicios que causen.

      La responsabilidad civil puede implicar:
        - Indemnización por daños y perjuicios. El menor, junto con sus padres o tutores, puede estar obligado a reparar económicamente los daños causados.
        - Responsabilidad solidaria. Los padres, tutores o guardadores legales del menor también pueden ser considerados responsables solidarios y, por lo tanto, obligados a cubrir los daños causados por el menor.

      Si el acto delictivo se realiza dentro del centro educativo, se aplican las mismas normas de responsabilidad civil que en otros contextos, pero con

[16] Se entiende por centro docente de enseñanza no superior a aquellos centros donde hay alumnado menor de edad, es decir, colegios, institutos de enseñanza secundaria, y de formación profesional, conservatorios, centros de enseñanza de idiomas y artes plásticas y diseño.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

algunas consideraciones adicionales debido al entorno escolar. Y es que, en algunos casos, el centro educativo puede tener una parte de responsabilidad si se demuestra que no se tomaron las medidas adecuadas para prevenir el acto delictivo. Esto puede incluir falta de supervisión, medidas de seguridad insuficientes, o no haber actuado ante señales de comportamiento problemático.

Además de la responsabilidad civil, el menor puede enfrentar medidas disciplinarias dentro del ámbito escolar, como suspensiones o expulsiones, dependiendo de la gravedad del acto.

3. **Mayor de edad,** si tiene más de 18 años en el momento de realizar los hechos, se le puede exigir responsabilidad penal y civil, según el Código Penal.
   - **Ámbito penal.** En este caso se aplica la Ley de Enjuiciamiento Criminal, aprobada por Real Decreto de 14 de septiembre de 1882.

     Sin embargo, la LORPM dispone que ésta podrá aplicarse a mayores de 18 años y menores de 21 en función de las circunstancias personales y su madurez, así como de la naturaleza y gravedad de los hechos.
   - **Ámbito civil.** En este caso también tendría responsabilidad civil, aplicándosele la normativa prevista en el Código Civil.

2.1.4 Factores de riesgo y factores de protección

Son varios los aspectos que debemos tener en cuenta al analizar el acoso escolar, como son las características personales, las dificultades de integración y el entorno familiar (Cañas-Pardo, 2017). Así como qué factores influyen en la forma de actuar en las situaciones de acoso escolar (factores personales, ambientales, psicológicos, sociales, familiares, etc.) (Gázquez et al., 2015; Pérez-Fuentes et al., 2011). Los factores de riesgo y protección influyen en la conducta del alumnado que se encuentra en situación de maltrato, de modo que, los riesgos aumentan la probabilidad de ser víctima o agresor, así como los de protección la disminuyen. Son varios los estudios que analizan las coincidencias entre la personalidad, el contexto, las relaciones familiares y los rasgos psicosociales entre el acoso y ciberacoso escolar (Baldry et al., 2015b, 2017; Kowalski et al., 2014; Zych et al., 2015; Slonje et al., 2013).

2.1.4.1 Socioeconómico

El contexto en el que se desenvuelve la familia incide de manera importante en distintas variables a la hora de valorar las situaciones de acoso. Asimismo, aspectos relativos al hogar, vivir en situación de desamparo (Jetelina et al., 2016), cambios de residencia (Foster y Brooks-Gunn, 2013) van a influir de manera significativa. De este modo, cuando las familias presentan un estatus socioeconómico bajo (Vázquez, 2015; Tippett y Wolke, 2014), tienen inestabilidad laboral (Stenbacka et al., 2012) o se ven afectados por problemas de salud mental (Nocentini et al., 2019) los hijos e hijas que conviven en ella tienen un riesgo mayor a comportarse como agresores en situaciones de acoso. En este contexto, diversos estudios señalan que vivir en entornos donde se dedica mucho tiempo a la televisión y al uso de otros medios digitales, así como al consumo de contenidos violentos, representa un factor de riesgo (Watt et al., 2015).

Las y los menores que han vivido desamparo familiar o ausencia de un hogar, presentan mayor probabilidad de ejercer agresión y agresión victimización (Jetelina et al., 2016). Cuando durante la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

niñez se vive una inestabilidad en el contexto social, como son los cambios de residencia frecuente, dificulta el desarrollo social estable y aumenta el riesgo de victimización escolar. La victimización también se relaciona con el ámbito socioeconómico de la familia, de manera que los menores que han vivido en ámbitos socioeconómicos más desfavorecidos presentaban una mayor probabilidad de ser víctimas de larga duración (Bowes et al., 2013). Residir en barrios discriminados es un factor de riesgo para sufrir ciberacoso (Kenny et al., 2020). Del mismo modo, que residir en barrios donde hay altos niveles de violencia, se considera como un factor de riesgo para ejercer ciberacoso (Khoury-Kassabri et al., 2019).

2.1.4.2 Familia

La socialización "es el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos" (Musitu Cava, 2001, p.115). La cual se logra cuando la persona interactúa de manera positiva en la sociedad. En este sentido, la familia es el primer agente socializador (Pérez Alonso-Geta, 2003), y modelo para establecer relaciones con los iguales, promover el bienestar (De la Torre-Cruz et al., 2014) y es el ámbito que más influye en la construcción de la personalidad y en el proceso de socialización de una persona (Gervilla, 2008). En ella los progenitores tratan de promover aquellas conductas que consideran positivas y aceptables, así como reconducir las que no se adaptan a ello. No obstante, el funcionamiento de la familia y, por tanto, las relaciones que en ella se generan cambian, a medida que los individuos que la forman van evolucionando, llegando finalmente a alcanzar su propia autonomía (Hazen et al., 2008). El tipo de relación que se logra establecer en la familia se ve influido por cómo se encuentran sus miembros en el aspecto fisiológico, conductual y psicosocial (Thomas et al., 2017). Así, cuando en el seno familiar los conflictos abundan y los menores reciben rechazo, existe un riesgo mayor a que sufran problemas emocionales (Huang et al., 2022). En esta línea, Qui et al. (2022) afirman que estos problemas pueden generar síntomas internalizados, como depresión y ansiedad, así como estilos de crianza basados en la comprensión y cariño, los asocian con niveles menores de estos síntomas. En casos extremos, estos problemas pueden terminar en intentos de suicidio (Yang et al., 2022).

Según Hinduja y Patchin (2022) los estilos de crianza están muy relacionados con la probabilidad de que los jóvenes lleven a cabo conductas de acoso y ciberacoso escolar; identificaron seis dimensiones clave de crianza en las familias: calidez, estructura, apoyo a la autonomía, rechazo, caos y coerción. Así, observaron que cuando los estilos parentales venían caracterizados por calidez, estructura y apoyo a la autonomía, se encontraban menores niveles de comportamientos agresivos, tanto relacionados con el acoso como con el ciberacoso; mientras que los que se basan en rechazo, caos y coerción, la probabilidad de que los y las jóvenes participasen en dichas conductas agresivas, se incrementaban.

Así, los estilos parentales de crianza que se han tenido durante la etapa de niñez y adolescencia afectan a la autoestima y capacidad de ajuste (Lee et al., 2006). Las *prácticas parentales*, entendidas como las conductas que las y los progenitores utilizan para que sus hijos e hijas socialicen (Darling y Steinberg, 1993), se combinan para desarrollar los *estilos parentales* explicados por Baumrind (1971; 1991):

- **E*stilo democrático o autoritativo*** (nivel alto de control y afecto). Se trata de progenitores exigentes que atienden las necesidades de sus hijos o hijas, pero establecen normas y supervisan que se cumplan. Son asertivos, pero no restrictivos, y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tienen como objetivo, formarles como personas que son capaces de poner sus límites y ser socialmente responsables, autorreguladas y cooperativas.

- **E*stilo autoritario*** (nivel de control alto y bajo de afecto). Los y las progenitoras autoritarias son exigentes con sus descendientes, pero no prestan mucha atención a lo que su hijo o hija necesita, ya que se preocupan más que cumplan sus órdenes.
- **E*stilo permisivo*** (nivel de control bajo y elevado de afecto). Se trata de progenitores poco exigentes y que atienden las necesidades de su hijo o hija. En este estilo no suele existir el castigo, siendo muy laxos en cuanto a la disciplina.
- ***Estilo negligente*** (ausencia de control y afecto). Maccoby y Martín (1983) introducen el *estilo negligente* en el que las y los progenitores cubren las necesidades fisiológicas, pero no son afectivos, ni se implican realmente en su crianza. Es decir, ni se muestran afectuosos, ni establecen límites a la conducta de sus hijos e hijas.

Se ha de tener en cuenta que los estilos parentales no son excluyentes, es decir, que independientemente de desarrollar un estilo parental concreto, en determinadas ocasiones se pueden tener características de otros (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Las relaciones que se establecen con la familia, en concreto el estilo educativo parental, está relacionado con situaciones de bullying y ciberbullying. De manera que, el estilo democrático contribuye a que el menor tenga percepción de seguridad y apoyo, ambos aspectos básicos para afrontar el acoso (Gómez-Ortiz et al., 2014) al igual que poseer autoestima y confianza en sí mismo, características también propias de este estilo educativo. Del mismo modo, la percepción de tener apoyo por parte de los progenitores protege de las agresiones físicas y verbales, así como del ciberacoso (Wanf et al., 2009). Por otro lado, cuando no existen en la familia unas normas claras a las que el o la menor pueda atenerse, y el seguimiento que se hace de estos por parte de sus progenitores es escaso, se genera una situación que constituye un factor de riesgo para mantener comportamientos violentos y antisociales (Hawkins et al., 2000). Hemos de tener en cuenta que, cuando los menores no tienen consecuencias por su conducta violenta o agresiva ya que se educa en permisividad con falta de control, lo que fomenta el uso de la agresión (Nocentini et al., 2019). En cambio, cuando el estilo predominante es autoritario (Zegarra et al., 2023) existe un riesgo mayor de encontrarse involucrados en situaciones de acoso como agresor. Por el contrario, Cerezo et al. (2018) consideran que este tipo de estilo provoca un riesgo mayor de convertirse en víctima. Igualmente se identifican como factores de riesgo en las víctimas de acoso, cuando los conflictos que entre los progenitores y el maltrato hacia los hijos e hijas son frecuentes (Machimbarrena et al., 2019). Mientras que los niños que se han desarrollado en un ambiente negligente, cuando llegan a la adolescencia pueden presentar conductas delictivas o abusivas (Montero y Jiménez, 2009).

La teoría del apego (Bowlby, 1969; 1979) considera que la relación de apego que el menor desarrolla con el cuidador de su primera infancia es un elemento crítico para su desarrollo físico y emocional. El objetivo del comportamiento de apego es que el menor se asegure que la o el cuidador estará en todo momento disponible (Bowlby, 1973). En este sentido el autor establece cuatro tipos de apego: (1) apego seguro, en el que el menor sabe que la o el cuidador está a su lado proporcionándole los cuidados y la seguridad que necesita; (2) apego ansioso-ambivalente, en el que la o el menor no confía en su cuidador, no se siente seguro ante la inconsistencia de las conductas de cuidado y seguridad que este le ofrece; (3) apego evitativo, es aquel en el que la o el menor asume que no puede contar con su cuidador o cuidadora; (4) apego desorganizado, se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

identifica cuando la o el menor tiene comportamientos inadecuados y en muchas ocasiones, contradictorios. (5) apego inseguro, en este caso la o el cuidador ha mantenido conductas negligentes o poco seguras para los menores.

Según esta teoría se establece una conexión entre conductas de acoso y los estilos de crianza, de manera que, cuando se ha desarrollado un apego inseguro se incrementa el riesgo de que aparezca como una característica del comportamiento la violencia (Ainsworth y Eichberg, 1991). Mientras que cuando el o la menor desarrolla un apego ansioso-ambivalente, presenta un riesgo mayor de verse implicados en situaciones de acoso como víctimas (Magaz et al., 2011). Ocurre igual cuando en su estilo de apego existe una escasa manifestación de afecto (Seo et al., 2017), y cuando el vínculo de apego es pobre, existe un riesgo de verse implicados en situaciones de acoso como agresores (Cho et al., 2017).

Estévez et al., (2005) estudiaron la relación entre los progenitores y la conducta de sus descendientes, de manera que, cuando la comunicación con ambos progenitores es mala, se relacionaba con comportamientos agresivos de éstos con sus iguales. En contraste, los autores identificaron que cuando la comunicación familiar y la relación con los progenitores es buena, el riesgo a sufrir victimización es menor (Labella y Masten, 2018), así como de realizar agresiones (Moreno-Ruiz et al., 2019). Gallarin y Alonso-Arbiol (2012) encontraron correspondencia entre la relación parental basada en la imposición y la agresividad en adolescentes. Asimismo, menores provenientes de familias con antecedentes de comportamientos hostiles (de Vries et al., 2018) tienen riesgo de ser acosadores o acosadoras. Tur-Porcar et al., (2012) señalaron que las prácticas parentales de hostilidad y permisibilidad por parte de las y los progenitores están relacionadas con la agresividad que manifiestan las y los adolescentes con sus iguales. Además, la exposición de las y los menores a situaciones violentas y con conductas de abuso dentro de la familia, donde las y los progenitores consumen alcohol o drogas (Nocentini et al., 2019) y donde fomentan conductas basadas en la violencia (Davis et al., 2020), el riesgo a verse envueltos en situaciones de acoso como agresores o agresoras se incrementa.

El tipo de apego establecido entre progenitores y menores se relaciona con la Tríada Oscura. En este sentido, Hart et al. (2021) encontraron que una relación madre-hijo/a que se caracteriza por un apego no seguro, y dada la baja calidad en los cuidados que ésta dispensa a su hijo o hija, se asocia a una mayor tendencia hacia el maquiavelismo y ciertos aspectos del narcisismo. Pawel et al. (2020) destacaron que este tipo de vínculo puede fomentar características narcisistas, como el deseo de control y manipulación. Marcin et al. (2021) afirman que cuando falta apoyo emocional y se practica una disciplina inconsistente, existe riesgo de desarrollar psicopatía secundaria[17].

2.1.4.3 Comunidad educativa

Aspectos relacionados con el centro educativo influyen a la hora de proteger o no al alumnado frente a situaciones de acoso. De este modo, un ambiente escolar positivo durante la infancia actúa como un factor protector significativo contra el acoso en la adolescencia (Zych et al., 2021). Por lo que fomentar un clima escolar saludable y acogedor en los primeros años de educación no solo mejora la experiencia inmediata del menor, sino que también sienta las bases para relaciones interpersonales más sólidas y respetuosas en el futuro, reduciendo así el riesgo de comportamientos abusivos en etapas posteriores del desarrollo. Un pilar básico en ella lo

[17] La psicopatía secundaria se caracteriza por unos niveles de impulsividad y reactividad emocional altos, en muchos casos vinculados con un ambiente familiar inestable o disfuncional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

constituyen las familias, elemento clave para gestionar los problemas de conveniencia del centro escolar, siendo necesario contar con una red interpersonal de familias que trabajen en la misma línea que el centro educativo (Bueno-Villaverde et al., 2023). La elección y mantenimiento de unas normas que contribuyan al desarrollo pacífico del clima en el centro educativo se considera un factor muy importante (Miranda et al., 2019). Por ello cuando los menores se desarrollan en ambientes donde conductas violentas no se dan, y se favorecen valores y principios positivos, igualitarios y tolerantes, estos son considerados factores de protección frente al acoso (Zych et al., 2019).

Un aspecto a tener en cuenta es, cuando el alumnado asiste a centros educativos, en los que el mantenimiento de las instalaciones y del mobiliario no ha sido el correcto, y las aulas cuentan con unas ratios de alumnado muy altos, Vázquez (2015) afirma que constituyen un factor de riesgo. Dado que los centros educativos son el segundo ente socializador y transmisor de valores y principios al alumnado, cuando este no percibe esta transmisión, cuando no se implementa un sistema disciplinario que permita ayudar al alumnado a entender qué conductas son correctas y cuáles no, cuando no perciben las consecuencias negativas que provoca un igual al realizar conductas inapropiadas o incluso agresivas, en cualquiera de sus manifestaciones hacia otro compañero o compañera, constituyen factores de riesgo para el alumnado como víctima de acoso. Así, las personas que reciben un refuerzo por parte de sus iguales tras dañar a otro (Rosen et al., 2020) o alcanzar algún tipo de beneficio como puede ser mejorar su poder social (Pan et al., 2020), constituyen un factor de riesgo.

Otro aspecto importante a considerar, es cómo se relaciona el alumnado, de manera que, cuando la relación es mala, puede constituir un factor de riesgo para ser víctima de acoso (Leadbeater et al., 2015). Las relaciones que se mantienen en los grupos durante la adolescencia vienen marcadas por la afinidad y la semejanza, es decir, aunque no todos los miembros del grupo tienen una relación de amistad estrecha, prefieren interactuar entre ellos, ya que se perciben como personas con gustos, valores, características o intereses semejantes; asimismo, evitan relacionarse con aquellos que consideran diferentes. Por ello, percibirse semejante al resto, adquiere una gran importancia en el ámbito de las relaciones sociales en el centro educativo (Laursen et al., 2010). La influencia que se genera entre los miembros de un grupo promueve que se desarrollen sentimientos de pertenencia, creando un marco de referencia donde se establece qué comportamientos son aceptados. Esto ayuda a que sus miembros se sientan más seguros, pues conocen cuáles son las pautas de comportamiento y de toma de decisiones aceptadas en el grupo (Laursen y Veenstra, 2021). Así, tener pocas amistades o dificultades para hacer amigos, es un factor de riesgo cuando nos referimos a la posibilidad de ser víctima de acoso (Alcantara et al., 2017). Mientras que, cuando un menor tiene mala relación con el resto, es frecuente que le rechacen, llegando a ser excluido del grupo (Kiriakidis y Kavoura, 2010). En ocasiones, estos menores se hacen respetar a través del miedo (Castillo-Pulido, 2011), por lo que se normaliza la violencia entre los miembros del grupo, aprendiendo patrones de conducta violentos (Huang et al., 2013).

Por otro lado, también se dan los factores de protección, que ayudan a evitan que las y los menores sean víctimas de acoso escolar. Así, se considera uno de ellos, cuando el alumnado percibe que todo el equipo docente y no docente, junto con el resto de iguales, alcanzan y mantienen un buen clima de convivencia en el centro (Leadbeater et al., 2015). Para ello es necesario conocer planes de detección y prevención de acoso, y de actuación para la mejora de la convivencia. El hecho de disponer de estos planes, ya constituyen un factor de protección de los y las menores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

frente al acoso (Orjuela López et al., 2013). Resnick et al. (1997) detallan que cuando un o una adolescente tiene sentido de pertenencia familiar, escolar, social, y espiritual, éstas se convierten en factores de protección ante conductas agresivas o posibles problemas de salud mental o físicas. Donoso Vázquez et al. (2019) indica en un estudio realizado en España con 4.536 adolescentes de entre 12 y 14 años, que el 18% afirma haber sufrido ciberacoso. Según la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado et al., 2023), quien acosa en la escuela y quien participa en el ciberacoso muestran un menor sentimiento de pertenencia al centro escolar, lo cual genera una falta de empoderamiento que puede llevarlos a resarcir su carencia en ver sufrir a otros, creyéndose así poderosos o poderosas; este maltrato pueden llevarlo a cabo tanto en el acoso presencial como en el virtual. Para ello, es necesario que exista un buen clima escolar, al condicionar el desarrollo emocional del alumnado. Por tanto, un buen clima escolar favorece que el alumno o la alumna se sienta que pertenece al centro (Rodríguez-Garcés et al., 2021). El concepto de sentido de pertenencia se refiere al nivel en el que un alumno o alumna se siente aceptada, incluida y respetada por sus iguales (Goodenow, 1993), algo que no es tan sencillo como en un primer momento se puede considerar, y de especial importancia en la etapa de la adolescencia, donde tienen tanto peso los iguales y las relaciones sociales, frente, incluso a la familia. Cuando el sentido de pertenencia no existe, pueden experimentar sentimientos de fracaso y abandono, actuando de manera violenta, ya que sus relaciones sociales no cubren su necesidad de pertenencia al grupo (Fernández, 2020). El alumnado que no coincide con las identidades que se han establecido en el grupo, ocupa una posición subordinada y según PIRLS 2021 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023c) existe una correlación entre el sentido de pertenencia y el rendimiento en comprensión lectora, de manera que este es más alto en aquel alumnado que siente que pertenece a su centro de estudios; en España el 73% del alumnado tiene un alto sentido de pertenencia a su centro educativo, en relación con el 57% del Promedio OCDE-28 y el 56% del Total UE. Kauffman et al. (2020) opinan que la víctima de acoso sufre una exclusión social, lo que le dificulta sentirse como parte de un grupo, llegando a afectarle a su salud mental, equilibrio emocional y desarrollo social.

Según Smahel et al. (2020) los estudiantes españoles generalmente sienten que su colegio es un lugar al que pertenecen, con docentes dispuestos a brindarles apoyo y ayuda. Sin embargo, existe una discrepancia en la manera en que intermedian en las actividades en línea del alumnado; así, el profesorado suele adoptar más un enfoque restrictivo que proactivo, con un 39% que opta por restricciones, frente a un 29% que elige una mediación más activa y positiva.

Otro factor importante para detectar y erradicar el acoso es la actitud manifestada por el profesorado**,** no solamente en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el aula, sino por su nivel de implicación en todo lo relativo a la creación del grupo-aula y las relaciones interpersonales entre el alumnado. De esta manera, es importante que tengan conocimientos de bullying, ciberbullying y su dinámica de funcionamiento. En consecuencia, es un factor de riesgo para el alumnado víctima de acoso el hecho que los docentes no conozcan cómo funcionan estas relaciones entre el alumnado (Bouchard y Smith, 2017), y no estar formados en detección e intervención en caso de darse situaciones de acoso en el aula (Sokol et al., 2016).

La actitud e implicación del profesorado es imprescindible para erradicar el acoso, pero no menos necesario es la gestión que se lleve a cabo desde los centros docentes. Según el estudio realizado por la Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2023) el 80,7% del profesorado considera que les faltan recursos, tiempo y apoyo para intervenir en situaciones de acoso, más de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la mitad (57,6 %) considera que existe una excesiva burocratización a la hora de solucionarlo con protocolos poco claros, y el 51,5 % opina que es necesario tratar de resolver estas situaciones desde distintos puntos de vista y no únicamente desde el disciplinario. Pero hay dos barreras que el profesorado identifica en la intervención contra el acoso que nos parecen especialmente relevantes, una es la falta de formación que consideran que tienen para sensibilizar e intervenir en estas situaciones (47,7 %) y la segunda es que el 24 % del profesorado considera que el colegio muestra poca implicación a la hora de intervenir en ese tipo de situaciones.

En este mismo informe el profesorado opina sobre los motivos por los que agreden o que pueden influir para que lo hagan. Así, prácticamente la totalidad del profesorado (96,6 %) considera que las y los agresores actúan de esa manera por presión del grupo, un porcentaje igualmente muy alto (93 %) considera que la violencia se ha normalizado en la vida del alumnado y no respetan las diferencias (91%) (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023) considerando como una buena noticia que el profesorado puede influir de una manera positiva en estos aspectos.

2.1.4.4 Factores personales

Los factores personales tienen un papel crucial en la dinámica del acoso escolar, al influir tanto en la victimización como en la agresión. En el caso de la víctima algunos factores pueden incrementar su vulnerabilidad, por ejemplo, los menores que son ansiosos, inseguros o tienen baja autoestima tienen más probabilidades de convertirse en víctimas (Olweus, 1993), o si tienen pocas habilidades sociales se les puede percibir como objetivos fáciles (Hodges y Perry, 1999).

La alta prevalencia de las conductas de acoso (Esteller-Cano et al., 2021) constituye un factor de riesgo para la aparición de trastornos psicológicos (Baier et al., 2019). Entre los aspectos que influyen en la victimización en los procesos de acoso y ciberacoso, encontramos la baja autoestima (Albaladejo y Caruana, 2014; Chavarría y Barra, 2014) al resultarles más difícil defenderse de los ataques. Son varios los autores que han descrito características personales que se encuentran presentes tanto en las víctimas como en los agresores (Buelga et al., 2010; Monks y Coyne, 2011), así, poseer una baja competencia social, se considera un factor de riesgo para las personas implicadas en bullying tanto en el caso de ser agresor como víctima (Legkauskas y Magelinskaite-Legkauskiene, 2019).

Tras estudiar qué es lo que hace que niños o niñas agredan a sus iguales, Olweus (2004) expone que el abuso de poder, el dominio y la intimidación son los motivos que llevan a algunos y algunas niñas y adolescentes a agredirlos.

La conducta agresiva se considera una característica estable de la personalidad, incluso comparable a la inteligencia (Olweus, 1979). Estudios empíricos ponen de manifiesto que existen variables de personalidad asociadas a cada rol, así el o la agresora tienden a presentar como variable de personalidad asociada a su patrón de conducta una alta tendencia al psicoticismo, y la víctima a la introversión y baja autoestima (Slee y Rigby, 1993). Por ello en cada rol van a darse unas características personales que van a favorecer que se mantengan dichas conductas (Cerezo, 1997).

Cerezo (2001) afirma que los agresores presentan un perfil, tanto de aspecto físico (complexión fuerte), como ser varones, en el que su dinámica de relación es agresiva y generalmente violenta con aquellas personas que bajo su punto de vista son débiles y cobardes; determina variables de personalidad como son un alto nivel de psicoticismo, extraversión y sinceridad, así como un nivel medio de neuroticismo. El alumnado que padece estrés y depresión (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019), así como depresión y niveles elevados de ira (Dervishi et al., 2019) se le asocia a una mayor probabilidad de realizar actos de acoso escolar. Se ha llegado a la conclusión

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que en ocasiones las y los agresores atacan para protegerse de convertirse en víctima futuras (Tejada et al., 2018). También se considera un factor de riesgo para ejercer como agresor o agresora en situaciones de acoso escolar, la incapacidad que manifiestan algunos menores para aceptar pautas y normas socialmente establecidas y no realizar comportamientos violentos (Jetelina et al., 2019). Mantienen conductas agresivas de una manera intencionada con el objetivo claro de intimidar y ejercer su poder sobre sus iguales (Martínez-Rodríguez, 2017). Independientemente de la imagen que se puede tener de las personas que agreden en cuanto a personas fuertes, tanto física como a nivel personal, las agresiones, las realizan en grupo en el 68,1 % de las ocasiones (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023), lo que puede hacer pensar que necesitan el apoyo físico o emocional de los que consideran sus amigos o amigas en estas situaciones. Además, también tienen carencias y necesidades, como la de conseguir poder social, lo que puede motivar a que algunos o algunas alumnas se conviertan en agresoras (Cerezo, 2015). Salmivalli et al., (1996) afirman que alcanzar un mayor estatus social es una fuerte motivación, "premio" que suelen disfrutar en forma de notoriedad (Guy et al., 2019). Independientemente del contexto en el que se lleven a cabo las agresiones (presencial o virtual) Rizo (2017) asegura que las personas que agreden presentan bajos niveles de empatía, razón por la cual pueden llevar a cabo las agresiones sin sentir remordimientos o culpa, así como un escaso desarrollo de las habilidades emocionales. Mujidin et al. (2023) afirman que cuando el o la adolescente tiene una mayor capacidad de regularse emocionalmente, se encuentra menos predispuesta a ejercer el ciberacoso, ya que puede entonces gestionar la ira, la frustración o el estrés, siendo éstos en muchos casos, los desencadenantes de comportamientos agresivos en el ámbito virtual. Por otro lado, Pepler et al. (2006) indican que las personas que agreden tienen dificultades para regular sus emociones, lo cual incrementa su conducta violenta. Han demostrado que para lograr sus objetivos saben manipular a las personas adultas, haciéndoles ver una versión de ellos que no es real, llegando a mentir para evitar ser castigados (Giménez, 2015).

La insatisfacción vital, la depresión y la ira, cuando no se gestionan adecuadamente, pueden contribuir a comportamientos de violencia (Cañas et al. (2020). En este sentido, Koepp et al. (2022) relacionan una baja regulación conductual con síntomas externalizados como la agresión y la impulsividad. El estudio de Somma y Marini (2020) pone de manifiesto la relevancia que tiene la tolerancia a la frustración en las y los adolescentes, considerándola como una característica clave no solo en su comportamiento social, sino también en la dinámica del acoso. Afirman que las y los adolescentes que tienen baja tolerancia a la frustración tienen tendencia a relacionarse de una manera más impulsiva y agresiva; este fenómeno, declaran, está muy relacionado con la inteligencia emocional, ya que cuando se tiene baja tolerancia a la frustración, se suele poseer una regulación emocional pobre, lo que hace más difícil que resuelvan de manera pacífica los conflictos que se puedan dar.

La Tríada Oscura formada por tres rasgos de la personalidad (el narcisismo, el maquiavelismo y la psicopatía) afectan al comportamiento del o la menor (Jaramillo y Ramos, 2023), impidiendo que sienta empatía por las víctimas de sus agresiones (Garaigordobil et al., 2020). Grover y Furnham (2021) y Zhuang et al. (2022) investigaron cómo la psicopatía y el maquiavelismo se relacionan con la mentira, de manera que, las personas psicópatas muestran una actitud positiva emocionalmente hacia la mentira, ello significa que disfrutan o se sienten cómodos al participar en ellas. Este comportamiento se debe no solo a una falta de empatía, sino también a su percepción de poder y control al engañar a otras personas, mientras que aquellos que poseen rasgos maquiavélicos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

utilizan lo que se denomina "mentiras blandas". Por su parte las personas narcisistas buscan su propio beneficio a través de la mentira (Jamarillo y Ramos, 2023).

Ya hemos hablado de la asimetría de poder entre la persona que agrede y la **víctima,** habiéndose encontrado que cuando la víctima es considerada "diferente" del resto tiene menos poder, independientemente de cuál sea el origen de esa diferencia, pudiendo ser su apariencia física, gustos, orientación sexual… (Smith et al., 2003). En esa línea Armitage (2021) afirma que el alumnado que se percibe como diferente por cualquier característica, presenta un riesgo mayor de convertirse en víctima de acoso escolar, siendo la apariencia física el factor que es mencionado con mayor frecuencia como el que se utiliza por parte de las y los agresores para acosar. Se identifica que su aspecto físico suele coincidir con una complexión débil, así como con rasgos de timidez, incluso retraimiento y aislamiento social. El hecho de ser víctima es un rasgo que genera rechazo social, lo que los lleva a sufrir aislamiento, al quedarse con menos amigos o al menos, con otros que estén dispuestos a defenderlos (Kauffman et al., 2020).

Las variables de personalidad que les determinan son introversión, ansiedad y neuroticismo en un nivel alto. La depresión, ansiedad y estrés son trastornos emocionales que se identifican en las víctimas de acoso, los cuales se encuentran vinculados con una baja autoestima (Valera-Pozo et al., 2021). Estos factores psicoemocionales pueden incrementar la vulnerabilidad de las víctimas llevándolos a pensamientos suicidas, especialmente cuando la situación de acoso se produce a lo largo del tiempo, según manifiestan los autores.

Así, las víctimas suelen ser personas introvertidas, que hablan poco y tímidas (Kollerová y Smolík, 2016), inseguras, con baja autoestima (Seo et al., 2017) y con poca confianza en sí mismas (Brighi et al., 2012). Los estudios también indican que presentan poca predisposición a ser víctimas aquellas personas que son extrovertidas, que hablan con otros iguales sin problema (Zych et al., 2019), que se sienten bien consigo mismas, que consideran que se encuentran bien física o psicológicamente (Simón Saiz et al., 2019), manifiestan buena confianza en sí mismas y autoestima (Lázaro-Visa etal., 2019).

Otro aspecto importante para tener en cuenta es el estatus social que el alumnado tiene en el grupo. Así la popularidad se considera un factor importante (Pouwels et al., 2018), entendiéndola como la percepción que tiene el resto sobre la relevancia de una persona (Romera et al., 2021). Las víctimas y las y los agresores victimizados, tanto en acoso como en ciberacoso escolar, gozan de menos popularidad entre sus iguales. Los menores que presentan necesidades educativas específicas (Fink et al., 2018), los que son absentistas (Zych et al., 2020) o con bajo ajuste social (Morcillo et al., 2015) se ha demostrado que son conductas que favorecen los comportamientos de violencia en el centro y constituyen un factor de riesgo para los menores. Las y los agresores pueden buscar un reconocimiento social por parte del grupo, para lo cual pueden llevar a cabo las agresiones (Dumas et al., 2019). Tener un sentimiento de satisfacción en la vida es considerado un factor de protección frente a la realización de conductas agresivas (MacDonald et al., 2005).

2.2 EVALUACIÓN, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE EL ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR

2.2.1 Evaluación

Una de las principales responsabilidades de los encargados de los centros educativos es preservar la seguridad del alumnado. Para ello, es fundamental identificar a las y los menores que se encuentran en situación de riesgo, por lo que se debe aplicar las medidas de prevención adecuadas. En caso de que estas situaciones sean inevitables, se ha de intervenir lo antes posible.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para elegir la estrategia preventiva e intervención idónea, se requiere una evaluación de la realidad del centro, las necesidades existentes y los riesgos que se desean eliminar. Para ello, es esencial, recopilar información sobre el clima de convivencia, el nivel de conflicto y la existencia o no de acoso y ciberacoso escolar. Partiendo de este diagnóstico inicial se puede saber si existe o no situaciones de bullying y/o ciberbullying, a partir del cual generar un escenario lo más real posible, y planificar la intervención más adecuada. Dicha intervención también será sometida a evaluación.

2.2.1.1 Fuentes y métodos de obtención de información

La información puede proceder de dos tipos de fuentes: (a) primarias, es decir, aquellas en las que obtenemos datos de manera directa de la muestra; (b) secundarias, aquellas que parten de datos pre-elaborados, es decir, ofrecen información a partir de libros académicos, artículos de revistas, etc. En el caso de acoso y ciberacoso es muy importante el punto de vista que ofrecen las personas implicadas. Es imprescindible en el caso de la víctima, ser conscientes de cuán grave son las situaciones que sufre, su frecuencia y desde cuándo las está padeciendo. Es muy importante conocer cómo se siente y tenerlo en cuenta a la hora de actuar para solucionarlo, incluso en la planificación de las intervenciones a realizar. La persona que agrede va a aportar una información en muchos casos sesgada, al tratar de justificar sus actos en el comportamiento de la víctima y en otros, condicionada por la intención de librarse de la responsabilidad, pudiendo llegar incluso a no ser consciente del daño que causan. Del mismo modo, la aportada por las personas que presencian las agresiones, puede verse condicionada por el miedo que sienten a ser también víctima, por el cambio en la percepción que pueden tener sobre el sufrimiento de ésta, ya que cuando llevan mucho tiempo presenciando el acoso y se pueden llegar a insensibilizar, o por la idea, muy extendida, por cierto, de convertirse en un chivato o chivata al dar a conocer lo que es sabido por todos, al profesorado u otra persona adulta.

A continuación, vamos a comentar algunos de los métodos más utilizados para la evaluación de situaciones de acoso y ciberacoso escolar.

Autoinformes

Los autoinformes están compuestos por una serie de preguntas, las cuales deben de estar redactadas de manera organizada, secuenciada y estructurada, en función del objetivo que se persigue (Albadalejo, 2011). En este método, las personas directamente implicadas en las situaciones de acoso son las que indican cómo las viven. Tratan de poner luz sobre aspectos como la incidencia, la manera en la que este se manifiesta, la victimización, la intimidación, así como las atribuciones causales que cada una de las partes realiza (Avilés y Elices, 2007). De una manera u otra, indagan a través de diferentes ítems sobre distintas dimensiones del maltrato. Los autoinformes procedentes de alumnado y profesorado son instrumentos muy usados para evaluar el clima de convivencia en el aula, y en concreto la existencia o no de situaciones de acoso, por economía y tiempo (Cerezo, 2001).

Entre los autoinformes que podemos utilizar encontramos:

- **Listas de chequeo**. Es una herramienta que se utiliza para recopilar datos de manera sistemática y estandarizada. En el contexto de un autoinforme, las listas de chequeo son completadas por los propios individuos para proporcionar información sobre sus propias experiencias, comportamientos o características dentro del acoso, ya sea que estén desempeñando el papel de víctima, agresor/a o espectador/a. Estas listas de chequeo permiten a las personas autoevaluar y proporcionar información sobre su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

participación o conocimiento del acoso escolar. Son autoinformes de conductas en las que se analizan tanto conductas positivas como negativas respecto a las situaciones de acoso en el grupo que se está estudiando. La lista se pasará en más de una ocasión, para de esta manera ir valorando los resultados que se van obteniendo. Su objetivo es detectar si existe acoso escolar, siendo una parte importante del proceso de descubrimiento, ya que aporta información para detectarlo, analizando distintos aspectos. De igual modo, permite ir evaluando cuál es el impacto que tienen las intervenciones que se ponen en marcha, adquiriendo relevancia en la planificación e intervención a la hora de promover su solución.

Las características que presentan son:

- A través de ellas el alumnado puede describir sus propias experiencias o lo que ha presenciado, por ello, se incluyen preguntas referentes a los distintos roles, es decir víctima, agresor/a y observador/a.
- La estructura de las listas de chequeo es estándar, contando con una parte de cuestiones que recaba la información sobre comportamientos o situaciones relacionadas con el acoso escolar.
- Permite medir el rol de la persona que lo cubre, esto es, víctimas, agresor o agresora y espectador o espectadora, lo que permite obtener una imagen completa de la dinámica del acoso escolar.
- Permite conocer el impacto emocional, la frecuencia de los incidentes y la búsqueda de ayuda, en función de los ítems que se empleen.
- Fomenta la honestidad y reduce el temor a las represalias ya que se administran de manera anónima.

- **Cuestionarios**. Permiten explorar aspectos que se consideran relevantes sobre el acoso y ciberacoso escolar, siempre desde el punto de vista de la persona implicada. De este modo se incorporan descriptores de conductas, pensamientos o sentimientos que van a estar referidos a situaciones de acoso (Mora-Merchán, 1997). Pueden incluir tanto preguntas abiertas como cerradas. Las preguntas cerradas suelen ofrecer opciones de respuestas predefinidas, lo que facilita el análisis cuantitativo de los datos, mientras que las preguntas abiertas, permiten a las y los informantes proporcionar información detallada con sus propias palabras, lo que puede enriquecer el análisis cualitativo.

Heteroinformes

En este caso es el alumnado o los adultos que observan o conviven en el grupo donde se llevan a cabo las situaciones de acoso los que cuentan lo que ven. Estas personas pueden ofrecer datos valiosos sobre los incidentes, ya que son más objetivas que las propias víctimas o agresores. Aportan información tanto de las partes implicadas, como del rol que desempeñan. Es necesario garantizar la confidencialidad y el anonimato a los y las participantes, para que se sientan seguras a la hora de hablar sobre situaciones tan delicadas.

Los heteroinformes deben complementar otros datos recopilados en la investigación, como autorreportes de las víctimas o análisis de registros escolares. Al combinar diferentes fuentes de información, se obtiene una imagen más completa y precisa del problema del acoso escolar en un entorno educativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Entre los heteroinformes que podemos utilizar encontramos:

- **Test sociométrico.** En el test sociométrico cada estudiante elige entre sus compañeros y compañeras aquellos con los que quiere compartir grupo (Rodríguez y Morera, 2001). En él se estudia la estructura social del grupo en función de las atracciones y rechazos que se dan. El sociograma permite visualizar las relaciones existentes en un determinado grupo, además de representar su estructura. De esta manera, muestra las preferencias e influencias que existen, dando a conocer la dinámica del grupo. De entre varios métodos, vamos a comentar el de **Nominación directa**, en el que cada estudiante debe de indicar a quién quiere tener como compañero o compañera a la hora de realizar una tarea. Para ello deberá indicar a quién elige y a quién rechaza. La aceptación implica la elección de aquella persona para realizar tareas en las que es necesario colaborar; el rechazo expresa que en esa misma situación no se desea colaborar con dicha persona. Ofrece así información sobre las relaciones de grupo, las cuales pueden darse en dos sentidos: (a) la atracción o rechazo que cada estudiante tiene hacia el resto de estudiantes (centrífugo); (b) la atracción o rechazo que algunos miembros del grupo tienen hacia el estudiante (centrípeta). A partir de esta información el profesorado analiza la situación del grupo y las relaciones que en él se dan.
- **Cuestionarios.** Permiten recopilar información para determinar la existencia de situaciones de acoso y ciberacoso escolar, y en su caso, profundizar en dicha problemática para establecer las medidas a adoptar. Estos cuestionarios se administran a personas que han sido testigos o tienen conocimiento de incidentes de acoso en un entorno educativo, como compañeros y compañeras de clase, profesorado, progenitores u otras personas observadoras. Contienen preguntas específicas sobre los incidentes de acoso, pudiendo incluir detalles sobre el alumnado involucrado, qué, cuándo y dónde ocurrió, y la frecuencia de los incidentes. Es básico garantizar la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes en los cuestionarios, con el objetivo de que se sientan seguras y nos proporcionen una información honesta y precisa sobre el acoso que han presenciado. Pueden incorporar preguntas abiertas y cerradas, así como complementar otras fuentes de información, como entrevistas, registros escolares o autorreportes de las víctimas.
- **Diario de incidencias.** Consiste en realizar un registro detallado de las situaciones que ocurren en el centro educativo, en el grupo que se está observando o sobre el caso de acoso que se ha detectado, documentando cualquier incidente, problema o evento relevante que ocurra. Para ello se registran los detalles específicos sobre las personas que estuvieron involucradas, cuándo y dónde ocurrió, así como explicar qué sucedió. El diario nos permitirá:
  - Recopilar datos objetivos sobre lo que está sucediendo en el caso que se está trabajando. Esto será muy útil para tomar decisiones informadas, y desarrollar estrategias de intervención.
  - Identificar patrones, ya que, al llevar un registro constante de incidentes, podemos identificar patrones de comportamiento, lo que nos puede ayudar a anticipar y prevenir problemas futuros, así como a la toma de decisiones en cuanto a las intervenciones a realizar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Base para la toma de decisiones de intervenciones, respaldando la implementación de intervenciones para abordar los problemas identificados.
- Fomenta la responsabilidad, ya que cuando el alumnado es informado que se están registrando incidentes, los estudiantes pueden sentirse más responsables de sus acciones, lo que contribuye a un mejor comportamiento.
- Documentación legal, es necesario para justificar las medidas adoptadas para preservar la integridad física y emocional de todo el alumnado del centro, sirviendo como "documentación legal".

Para lograr una visión amplia de la situación es muy interesante triangular la información usando distintas herramientas, ya que por un lado se tiene el conocimiento de las personas que están directamente implicadas en el acoso, junto con la percepción que desde fuera se tiene por parte de las personas que lo observan.

Observación

La podemos definir como la obtención de información de manera deliberada y directa, sobre situaciones o comportamientos específicos en relación a un grupo concreto. Es muy importante a la hora de realizar el diagnóstico inicial en la detección de acoso. Para ello, se observa la conducta que tienen los y las estudiantes entre sí, su manera de interactuar y las situaciones que se generan. La observación puede ser en el medio en el que se relacionan los estudiantes, en el cual no se interviene de ninguna manera (observación natural) o en un ambiente artificial, es decir, que ha sido manipulado o alterado deliberadamente para crear una situación particular y observarla (observación artificial). Podemos también clasificarla en función del grado de estructuración en el que ésta se realiza, así encontramos la observación estructurada, cuando para llevarla a cabo se utilizan listas de cotejo, rúbricas o protocolos específicos con la intención de identificar conductas relacionadas con el acoso. Y observación no estructurada, que se realiza sin criterios predefinidos, registrándose lo que sucede en el entorno escolar de manera espontánea.

En el caso del acoso escolar, es conveniente tener en cuenta algunas consideraciones, como

- Realizar observaciones en distintos momentos del día y diferentes espacios.
- Buscar patrones de comportamiento en lugar de únicamente incidentes aislados.
- Registrar la información obtenida de manera objetiva y sin juicios de valor.
- Triangular la observación con otras fuentes de información, como son las entrevistas o encuestas.
- Mantener siempre la confidencialidad de los y las estudiantes para evitar represalias.
- Trabajar en conjunto con el resto de docentes, orientadores y familias, para abordar los casos de acoso.

Entrevistas

La entrevista es un encuentro en el que se establece comunicación verbal y no verbal, dentro de una relación interpersonal. En ella, la persona que dirige la entrevista debe poner en juego su flexibilidad, capacidad de observación y análisis, para captar información que no podría obtenerse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mediante otros instrumentos, como son los silencios, las entonaciones, la comunicación no verbal, la cara o las manos. Las entrevistas son una herramienta valiosa en el diagnóstico del acoso y el ciberacoso escolar ya que podemos obtener información detallada de los y las estudiantes, familia, docentes y personal escolar que puede ser crucial para comprender la magnitud del problema y diseñar estrategias efectivas para abordarlo.

Los tipos de preguntas que se utilizan son abiertas y cerradas, junto a hipotéticas, en las que se plantea una situación posible para indagar sobre la percepción o cómo actuaría la persona entrevistada; introductorias, para romper el hielo y buen ambiente, o de verificación, para confirmar o aclarar información precisa. Con ellas se pueden resolver situaciones concretas, realizar las puntualizaciones y explicaciones adicionales necesarias, y analizar si existe acoso escolar o no. Éstas pueden además ser grabadas y posteriormente transcritas para gestionar de manera más eficiente la información obtenida. Permite triangular datos, ya que se suelen combinar con otros métodos de recolección de datos. Es recomendable no tomar notas durante la entrevista, realizando las anotaciones una vez esta ha terminado (Smith y Sharp, 1994).

2.2.1.2 Instrumentos para la evaluación del bullying

Para evaluar las situaciones de acoso son varios los instrumentos que se pueden utilizar, siendo uno de los más empleados el autoinforme, especialmente cuestionarios y escalas cuyo objetivo es medir el acoso escolar.

Vamos a comentar algunos de ellos.

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Brighi, Ortega, et al., 2012)

Este instrumento ha sido validado en una muestra de 792 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 4° de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y 19 años. Es un cuestionario compuesto por 14 ítems, que describen aspectos relacionados con la victimización y la agresión. Para ambas dimensiones los ítems empleados referencian acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores.

Cuestionario de Violencia Escolar para secundaria (CUVE3-ESO) (Dobarro et al., 2014)

La primera versión del instrumento, el CUVE, Cuestionario de Violencia Escolar (Álvarez et al., 2006) fue creado con el objetivo de disponer de herramientas que permitieran detectar y diagnosticar el clima de convivencia escolar en la etapa de Secundaria, contado por sus protagonistas. Posteriormente se realizó una revisión CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011), y finalmente se revisa se nuevo diseñando CUVE3. Esta nueva versión se hace también aplicable a otras etapas educativas (primaria).

El CUVE3-ESO (Álvarez-García et al., 2012), dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, ha sido validado en una muestra de 2.597 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 4° de ESO. Consta de 44 ítems con los que el alumnado debe de valorar la frecuencia en que se produce violencia de profesorado hacia el alumnado, violencia por disrupción en el aula, violencia física directa e indirecta, verbal, por exclusión social y a través de las TIC entre el alumnado y violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, en su centro o en su aula.

Escala de Victimización de Acoso Escolar (Arce Fernández et al., 2014)

Este instrumento ha sido validado en una muestra de 308 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 3° de ESO con edades entre los 12 y 17 años, con el objetivo de evaluar la victimización. Cuestionario compuesto por 39 ítems, en los que en se estableció que en su redacción se debía asumir la intencionalidad de la acción, en los que no se incluía ni la palabra acoso ni escenarios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

específicos, sino contextos generales. Contienen estrategias y comportamientos de acoso físico, verbal, psicológico y social, así como ciberacoso.

Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) (Fernández-Baena et al., 2011)

Este instrumento ha sido validado en una muestra de 954 estudiantes pertenecientes a cursos de 2° y 3° de ESO. Cuestionario construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey (CSCSS; Rosenblatt y Furlong, 1997). Compuesto por 14 ítems, para evaluar dos factores, la violencia escolar entre iguales que es sufrida y la violencia escolar entre iguales que es observada.

Test Bull-S **(Cerezo 2000, 2012)**

Este instrumento ha sido validado en una muestra de 810 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 4° de ESO con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Cuestionario basado en la fórmula de la nominación entre iguales o *peer nomination,* constando de 15 ítems, que se estructuran en cuatro dimensiones: valores sociométricos; dinámica de la agresión-victimización; frecuencia, lugar y forma de las agresiones; valoración afectiva de las situaciones.

2.2.1.3 Instrumentos para la evaluación del ciberbullying

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) **(Del Rey et al., 2015)**

Con el objetivo de evaluar la posible implicación en ciberacoso se ha utilizado la versión española del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ) (Del Rey et al., 2015) de 22 ítems, el cual consta de dos dimensiones, cibervictimización y ciberagresión. Para estas dimensiones, los ítems empleados referencian acciones como excluir, difundir rumores, suplantar la identidad, decir palabras malsonantes, etc., a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Cybervictimization Questionnaire **(CVQ) (Álvarez-García et al., 2015)**

Este instrumento ha sido validado en una muestra de 2.490 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 4° de ESO, con edades comprendidas entre los 11 y 19 años. Cuestionario compuesto por 26 ítems, que evalúan la dimensión de cibervictimización, teniendo que indicar la frecuencia con la que se es víctima de las situaciones descritas.

Cyberbullying Screening of Peer Harassment **(Garaigordobil, 2013)**

Este instrumento ha sido validado en una muestra de 3.026 estudiantes pertenecientes a las etapas de ESO y bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Cuestionario compuesto por 57 ítems en la sección del bullying y 45 en la sección del ciberbullying, que evalúan tanto conductas propias del bullying (físico, verbal, social y psicológico), como de ciberbullying.

En este aspecto evalúan 15 conductas de ciberbullying (enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, grabar una paliza y colgar el vídeo en Internet, difundir fotos o vídeos comprometidos, hacer fotos robadas y difundirlas, hacer llamadas anónimas para asustar, chantajear o amenazar, acosar sexualmente, difundir rumores, secretos y mentiras, robar la contraseña de acceso al correo, trucar fotos o vídeos y subirlos a Internet, aislar en las redes sociales, chantajear para no divulgar cosas íntimas, amenazar de muerte y difamar diciendo mentiras para desprestigiar), tratan de identificar las conductas que son propias de los roles desempeñados (cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador), y además incluye preguntas abiertas con el fin de obtener información cualitativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

***Cyberbullying Questionnaire* (Calvete et al., 2010)**
Este instrumento ha sido validado en una muestra de 1.431 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 4° de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Cuestionario compuesto por 16 ítems, que evalúan las dimensiones de cibervictimización y ciberagresión.
***Cyberbullying Escala de ciberagresores* (CYB-AGS) (Buelga et al., 2010)**
Este instrumento ha sido validado en una muestra de 2.101 estudiantes pertenecientes a cursos de 1° a 4° de ESO, con edades comprendidas entre los 11 y 17 años. Cuestionario compuesto por 18 ítems, que evalúan la intensidad de la victimización a través del teléfono móvil e Internet.

2.2.2 Prevención

La prevención es clave para reducir la incidencia del acoso escolar y crear entornos confiables en los centros educativos. La UNESCO (s.f.) respalda la prevención de la violencia escolar a través de la educación, para poder construir entornos seguros para el alumnado. La prevención del acoso escolar puede clasificarse en tres niveles, así encontramos (Muñoz, 2009): (1) la prevención primaria, como las realizadas por el profesorado o el centro como mecanismo anticipatorio para evitar la aparición de casos de acoso; (2) la prevención secundaria, cuyas actuaciones tienen como finalidad detectar y controlar posibles factores de riesgo que pudiesen derivar en caso de acoso, como es la existencia de alumnado vulnerable de ser víctima o agresor o agresora; (3) prevención terciaria, son acciones que van dirigidas a corregir situaciones de acoso existentes.

Si elaboramos un modelo en el que el Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP) dedica el mayor porcentaje de su tiempo a la prevención, y un tiempo minoritario para la detección e intervención (UNICEF, 2021), a través de la formación y el desarrollo de habilidades en el alumnado y profesorado, se puede evitar en los estadios iniciales, situaciones conflictivas a través de resolución pacífica de los conflictos (Educo, 2023). Gairín et al., (2013), concluyen en su estudio que la manera en la que dirección y el equipo directivo actúa a la hora de implementar acciones tendentes a promover la mejora de la convivencia y a identificar y prevenir el acoso es fundamental, así como la necesidad de involucrar al alumnado en la resolución pacífica de los conflictos. Continúan estableciendo en sus conclusiones, que la labor del profesorado no se puede realizar de manera aislada, por lo que es necesario que sean capaces de identificar la violencia y actuar cuando se necesite, para lo cual tienen que estar capacitados y que su formación se actualice en los programas de formación inicial y permanente.

Collell y Escudé (2016) proponen acciones para la mejora de la convivencia, encuadrándolas en tres áreas:

1. **Dirigidas a promover la participación de todas las partes en la vida del centro educativo**. En las que se guíe y coordine al alumnado, se fomente la participación de todos los sectores en la administración del centro (gestión, organización, toma de decisiones y actividades a desarrollar en el centro), se consensuen normas de aplicación comunes para todos y se gestione el conflicto a través de mecanismos alternativos, como son los programas de mediación escolar.
2. **Dirigidas a desarrollar la competencia emocional,** del alumnado, y profesorado.
3. **Empleo de una metodología de enseñanza-aprendizaje que fomente el trabajo en equipo**, promoviendo el aprendizaje cooperativo, la implementación de sistemas de ayuda entre iguales, como son el alumnado ayudante, compañero lector o guía, y otras modalidades de tutoría y ayuda entre iguales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los programas planeados para disminuir el impacto que tienen las conductas agresivas en la convivencia escolar, puestos en marcha en centros educativos, han resultado muy eficaces en la prevención de dichas conductas. Si bien es cierto, que los primeros programas elaborados se centraban en las víctimas y las personas agresoras.

2.2.2.1 Programas internacionales contra el acoso escolar

Con el propósito de poner remedio al acoso en los centros educativos, se han venido implementando programas en todo el mundo (Calvete et al., 2021). Tras un metaanálisis de los efectos que los programas de prevención de maltrato entre iguales llevados a cabo en los centros educativos han producido en éstos, se ha demostrado que los programas educativos de prevención pueden disminuir los niveles de acoso (Mula-Falcón y Cruz González, 2023).

A continuación, vamos a realizar una revisión de los programas, tanto nacionales como internacionales, que se han desarrollado para combatir el acoso escolar.

Programas Internacionales

1. Programa KiVa (Salmivalli et al., 2013)

KiVa es el nombre del programa contra el acoso escolar desarrollado a nivel nacional en Finlandia, y corresponde al acrónimo de *Kiusaamista Vastaan*, que significa "contra el bullying". La psicóloga Christina Salmivalli, de la Universidad finlandesa de Turku, es su creadora. El programa ha sido exportado a Suecia, Bélgica, Francia, Italia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Estonia, Grecia, Sudáfrica y Estados Unidos.

El objetivo del programa KiVa es reducir el número de casos de acoso escolar a través de tres vías:

- Formando al profesorado para prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar.
- Formando al alumnado en educación emocional (para que reconozcan sus propios sentimientos y los de sus compañeros y compañeras) y reforzar su sistema de valores.
- Formando a las familias para que identifiquen situaciones de acoso en sus hijos e hijas.

El programa consiste en:

1. **Formación específica**. Se imparte formación específica sobre el acoso escolar a lo largo de la vida académica del alumnado. Dichos periodos son:
   a) Primero-tercero de primaria (7-10 años)
   b) Cuatro-sexto de primaria (11-13 años)
   c) Primero-tercero de ESO (14-16 años).

   La formación impartida es teórica y práctica y se realiza a través de un juego en ordenador. En ella se diferencia la etapa de Educación Primaria y la Secundaria:
   a) En educación primaria, la formación se lleva a cabo durante 20 horas de clase, en las que se desarrollan 10 lecciones a lo largo del curso académico, impartidas por el profesorado en el aula. En ellas se realizan debates, trabajos de grupo, visionado de vídeos sobre acoso escolar y juegos de rol. Los temas tratan sobre el respeto en las relaciones, la comunicación grupal, la presión del grupo, el acoso, sus dinámicas y consecuencias. A medida que el alumnado va adquiriendo conocimientos, y se va llegando a acuerdos en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los debates que realizan, elaboran juntos las normas que van a regir el aula. Una vez finaliza el curso, todo el grupo firma lo que se denomina "Contrato KiVa".

b) En Educación Secundaria, se imparten cuatro lecciones, siendo los centros educativos los que deciden la metodología de impartición. Pueden optar por desarrollarlas a modo de lecciones o bien, a través de jornadas temáticas que se irán celebrando a lo largo del curso académico. Los temas que se abarcan son el papel que tiene el grupo en el mantenimiento del bullying, la empatía hacia las víctimas, estrategias de apoyo a las víctimas y técnicas de afrontamiento del acoso.

2. **Juego de ordenador.** Para completar la formación se dispone de un juego de ordenador, el cual incluye tres componentes:
   a) Yo sé. Donde el alumnado aprende conceptos, clases, tipos y consecuencias del acoso escolar.
   b) Yo puedo. En el contexto de un colegio virtual, el alumno o alumna, se enfrenta a distintas situaciones donde debe poner en práctica los conocimientos adquiridos.
   c) Yo hago. Se incentiva al alumnado a poner en práctica en la vida real los aspectos trabajados.
3. **Equipo Kiva.** En todos los centros que implementan el programa existe un equipo KiVa, formado por un mínimo de tres profesores o profesoras, que son los encargados de actuar ante cualquier situación de acoso. Durante los patios llevan como distintivo un chaleco amarillo, lo que les permite ser rápidamente identificados por el alumnado.
4. Cuando se conoce una **situación de acoso**, un miembro del equipo KiVa se reúne con la víctima con el objetivo de darle apoyo y tranquilizarla. Después hablarán con la persona acosadora. Son, además, los encargados de realizar el seguimiento de cada actuación de acoso detectada, y de entrevistarse con todas las partes involucradas. También contactan con las familias cuando el problema persiste.

KiVa se implantó con fondos públicos, y durante tres años se realizó un estudio para evaluar su efectividad. En él participaron 234 colegios y 28.000 estudiantes de entre 7 y 15 años.

El programa dispone de:

–Manuales para el alumnado, el profesorado y las familias.
- Vídeos que son empleados para iniciar debates y conversaciones sobre valores, empatía y vivencias sobre el acoso escolar.
- Presentaciones para utilizar en la formación en los centros.
- El Juego KiVa, al que se puede acceder tanto desde el centro educativo, como desde casa.

2. Bergen Anti-Bullying Program (Olweus, 1998)

El programa de intervención que Olweus (1998) propone, tiene como objetivos:

- Reducir o eliminar el acoso directo como son los ataques físicos o verbales, y el indirecto, como el aislamiento social y la exclusión del grupo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Mejorar las relaciones entre los iguales en el centro educativo.
- Crear unas condiciones en la escuela que permita que víctimas y agresores o agresoras se desenvuelvan dentro y fuera de ésta.

Teniendo en cuenta cómo es el funcionamiento del individuo cuando se encuentra en grupo y, dado que el acoso se trata de un fenómeno grupal, Olweus (1998) detalla los mecanismos que se activan cuando varias personas participan en situaciones de agresión: contagio social, lo que implica manifestar un comportamiento agresivo después de observar una conducta agresiva, especialmente si a la persona que lo realiza se le considera un modelo; minimización de la inhibición al realizar conductas agresivas, cuando las consecuencias de dicha conducta implican el reconocimiento de algunos iguales, junto a una consecuencia negativa mínima por parte de los adultos; el sentimiento de responsabilidad individual disminuye al ser varias las personas implicadas en la acción negativa; cambio de percepción hacia la víctima, perdiendo esta "valor" debido al acoso continuado, lo cual conlleva una ausencia de sentimientos de culpabilidad en las personas que llevan a cabo dichas acciones.

Olweus (1998) divide su programa en cuatro grandes bloques:

1. **Requisitos previos generales**

   Establece como condiciones necesarias para alcanzar los objetivos del programa, que tanto el personal del centro como las familias tengan conciencia de la importancia del problema del acoso y que se encuentren implicados en su erradicación. Se realiza el cuestionario elaborado por el autor *Bully/Victim Questionnaire.*
2. **Medidas para aplicar en la escuela.** Las medidas propuestas son:
    1. Una vez realizado el cuestionario, se conoce cuál es la situación real del centro, a partir de ahí se lleva a cabo una jornada donde se comunican los resultados, se discute en detalle los aspectos que consideran relevantes, y se alcanza el compromiso de todas las y los participantes.
    2. Se lleva a cabo una vigilancia especialmente eficiente en los tiempos de recreo y de comida; llega a la conclusión que cuanto más personal vigilando hay, menor número de agresiones se producen.
    3. Asimismo, propone zonas exteriores atractivas que estimulen al alumnado a realizar actividades en él.
    4. Se facilita un teléfono de contacto para que tanto víctimas como familiares puedan exponer su situación de una manera anónima.
    5. En el caso de ser necesario, se organizan reuniones, bien generales o bien para un grupo o familias concretas, cuando se detectan situaciones conflictivas o en función del resultado el cuestionario.
    6. Una vez a la semana un grupo de docentes (entre 5 y 10) se reúnen para tratar temas relacionados con el acoso, disciplina, comunicación con familias…
    7. Así mismo, las familias pueden organizar reuniones donde tratar temas relativos al acoso (círculos de familias).
3. **Medidas para aplicar en el aula.** Olweus (1998) no solo plantea acciones para el centro, sino que también lo hace a nivel de aula.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Se establece de manera consensuada unas normas en clase contra las agresiones. El autor propone tres normas que considera especialmente útiles: a) No se intimida a otros alumnos o alumnas. b) Se intentará ayudar a los que sufren agresiones. c) Se debe hacer un esfuerzo en integrar a las y los alumnos que se aíslan con facilidad. En este sentido hace hincapié en aclarar las conductas sobre las que se va a incidir; propone el elogio, no solamente en lo que hace referencia al trabajo académico, sino también a todas aquellas acciones que mejoran el clima de convivencia del aula. Así como la aplicación de un sistema de normas coherente y justo que ayude al alumnado agresor a entender el respeto por el resto, lo cual le ayudará a respetar las leyes en un futuro.
2. Establece una hora a la semana ("hora social)" en la que tanto alumnado como profesorado hacen una reflexión sobre lo que ha ocurrido durante la semana y una planificación de la próxima.
3. Aprendizaje cooperativo como una metodología que promueve la aceptación y eliminación de prejuicios entre iguales.
4. Actividades comunes positivas, esto es, planificar actividades lúdicas para el alumnado, con el objetivo de promover su cohesión grupal. Hay que tener especial cuidado en qué actividades se eligen y cómo se desarrollan, ya que si se producen agresiones o hay alumnado que se siente aislado o no integrado, su efecto es muy contraproducente.
5. Reuniones de las asociaciones de familias y profesorado del aula para tratar temas concretos que se den en el grupo. Teniendo en cuenta que siempre se ha de evitar personalizar en las partes implicadas, debiendo hacerlo en términos generales.

4. **Medidas individuales.** En este caso establece:
    1. Hablar con las partes implicadas. Una vez que se ha detectado que existe acoso, lo primero es garantizar la protección de la víctima.
    2. El siguiente paso es hablar con la persona agresora, en el caso de ser varias, se debe de hablar con ellas por separado, pero sin que tengan tiempo para preparar una estrategia.
    3. Es necesario ponerse en contacto con las familias implicadas.
5. **Usar la imaginación.** Deberemos tener en cuenta que el centro de estudios es siempre el que se debe de adaptar a las características de las personas implicadas.
6. **Grupos de estudio para familias de agresores/as o de víctimas.** Con el objetivo de ayudar al alumnado que tiene problemas, y en el caso de ser necesario, se les propone participar en grupos de estudio dirigido por terapeutas u otra persona especialista.
7. **Cambio de aula o de escuela.** Si tras varios intentos de solucionar los problemas no se logra, una buena opción es el cambio de aula o de centro de la persona agresora. Si esta medida tampoco es exitosa, se propondrá el cambio de la víctima.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron alrededor de 2.500 chicos y chicas de entre 10 y 15 años, de 28 escuelas de enseñanza primaria y 14 de secundaria obligatoria. Posteriormente se aplicó el Bully/Victim Questionnaire a 21.000 estudiantes, antes y después de aplicar durante

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ocho meses el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP), con unos resultados muy positivos, ya que entre el 32% y el 49 % de los casos, los problemas entre víctimas y se habían reducido (Olweus, 2005).

Los elementos principales del programa de intervención fueron:

- Folleto explicativo para el profesorado, cuyo contenido trata sobre el acoso, y cómo se puede identificar a víctimas y personas agresoras, así como la aclaración de las medidas a aplicar cuando se implementa el programa.
- Una carpeta para las madres y padres.
- Un video (Mobbing, 1983).
- El Bully/Victim Questionnaire (cuestionario sobre agresores y víctimas).

3. Programa Zero (Roland, 2007)

El nombre alude al principio de tolerancia cero hacia el acoso. A partir de 2002 se desarrolla el programa, diseñado por el Centro Europeo de Investigación del Comportamiento de Noruega en la Universidad de Stavanger, Noruega, basándose en el modelo original de Pikas (1975). Se propone establecer una red de cooperación a nivel nacional y local en la escuela y en otros contextos (Roland, 2007). Según Roland (2010), basándose en la idea de que el bullying es una agresión que está incentivada por las recompensas que obtiene la persona agresora en el ámbito social cuando ejerce poder sobre la víctima, genera una mayor vinculación entre los participantes en la agresión, y una mejora en el estatus social de su grupo.

Los objetivos del programa son:

–Reducir las recompensas que recibe la persona agresora por su actitud agresiva.

–Incrementar la gratificación social al realizar una conducta positiva.

Los principios sobre los que se basa el programa Zero son:

1. **Tolerancia cero**. Existe tolerancia cero hacia las bromas pesadas y el acoso. Por ello, cualquier tipo de actitud desagradable hacia otros alumnos o alumnas no son aceptados, ni siquiera pequeños incidentes.
2. **Autoridad de la persona adulta**. Combinando el apoyo y el control hacia el o la menor tanto desde el centro como desde casa.
3. **Consistencia**. Se hace necesario la *consistencia* entre las personas adultas en todas las actividades diarias que se realizan en la escuela para prevenir y detener el acoso. Dicha consistencia se desdobla en:
    1. Consistencia entre las personas adultas. La cooperación entre profesorado y familias y la demostración de compartir unas actitudes clave, como son el apoyo, el control y la tolerancia cero ante el acoso, refuerza en el alumnado la imagen de autoridad y apoyo.
    2. Consistencia frente al acoso. Para ello se realizan distintas iniciativas para tratar el problema del acoso. Entre ellas, se dialoga con el alumnado preparando conversaciones estructuradas sobre el acoso, se realizan actividades en distintos contextos cuya temática es el bullying, o reuniones individuales con familias o generales con cada grupo-aula.
    3. Actividades de la escuela. El éxito del programa consiste en que lo que se trabaja en el aula se continúa en el patio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. **Continuidad**. El programa debe de mantenerse en el tiempo para que sea efectivo, y tiene una duración de un curso escolar. Y las actividades vinculadas al modelo organizativo, tienen que realizarse en un orden específico.
5. **Debe, debería y podría**. El programa no está controlado por un manual, de manera que cada escuela en base a los principios anteriores deberá de adaptarlo a sus necesidades.

El Modelo se compone de los siguientes elementos:

1. **Prevención.** Para desarrollar su aspecto preventivo, el programa se basa en:
    1. Se propone una actuación que combina el control que el adulto realiza sobre el alumnado junto con el apoyo que le brinda. Es decir, las personas adultas se preocupan por cada estudiante, mostrándoles atención, respeto y ayudándoles, no solamente en el ámbito académico, sino también en el social. Esto permite que las relaciones entre el alumnado y los adultos se refuercen, favoreciendo la mejora de las relaciones del alumnado con sus iguales (Roland, 1999). Por otro lado, cuando el alumnado percibe que las personas adultas no tienen el control del centro, la mayoría se vuelve inseguro, ya que se dan cuenta que hay otros iguales que son líderes negativos y que buscan el control para utilizarlo en su beneficio (Roland et al., 2003). La combinación del apoyo y el control, legítima al control frente al alumnado, ya que entienden su práctica, no como un beneficio para las personas adultas, sino por la preocupación y el cuidado que tienen por ellos.
    2. El profesorado elabora junto al alumnado unas reglas de clase, con el objetivo de que tomen conciencia de su comportamiento, y tengan claro qué actitudes están o no permitidas, y que entiendan la importancia de detener aquellas que no son apropiadas. No obstante, a pesar del importante papel que desempeña el alumnado en el comportamiento del grupo, los responsables de establecer las normas para la prevención e intervención en caso de acoso es el personal adulto.
2. **Intervención directa**. El programa se basa en el modelo original de Pikas, y establece según Roland (2010) el proceso que se ha de desarrollar para reducir el bullying. Lo debe realizar una persona adulta con autoridad, preferiblemente la tutora o tutor del grupo. Una vez ha hablado y consolado a la víctima, contactará con su familia, en el caso de no conocer la situación de victimización que sufre su hijo o hija. Tras mantener dos o tres reuniones con la víctima, contactará con la persona agresora. Si son más de una, deberá de contactar con todas, pero es muy importante que lo haga individualmente, es decir, no en grupo. Se trata de mantener entrevistas individuales con cada uno de los agresores o agresoras. Es igualmente importante que las intervenciones con el grupo de personas agresoras se realicen el mismo día, y que entre una reunión y otra no puedan comentar el contenido de éstas. En las reuniones se les expone de manera firme que el centro conoce lo que están haciendo, que son conductas graves y se les exige que dejen de realizarlas inmediatamente. El objetivo de la reunión es conseguir que cambien su conducta. Una vez se ha mantenido una reunión con cada integrante del grupo de agresores,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se reúne a todas las personas que han agredido y se les repite el mensaje. Lo que se busca es obtener de todas el acuerdo y compromiso de su cambio de conducta. Se les comunica que sus familias serán informadas de lo ocurrido ese mismo día, así como la dirección del centro, la cual se mantendrá al corriente de la misma. Se da por concluida la reunión y se concierta una nueva, en unos días.

Las reuniones tienen una duración en torno a diez minutos, y las reuniones mantenidas con las personas agresoras y la víctima son separadas, mientras que la persona docente lo considere oportuno. Por otro lado, el contacto con las familias de las partes implicadas, es constante.

3. **Responsabilidad del alumnado y sus familias**. Se dedica mucho esfuerzo para que el alumnado tome conciencia y adquiera la responsabilidad para mejorar el ambiente en la escuela, y eliminar el acoso escolar. Para ello, tanto el alumnado como las familias cuentan con la ayuda del profesorado, que, a través de consejos y conversaciones trata de guiarles.
4. **El modelo de aplicación**. Para implementarlo se siguen los siguientes pasos:
    1. En la aplicación del programa colaboran tres o cuatro escuelas, realizándose reuniones entre los respectivos comités.
    2. Las escuelas están apoyadas en todo momento por una o dos personas expertas externas, que serán las encargadas de impartir la formación y de realizar el seguimiento.
    3. El comité del programa organiza las actividades que se desarrollan en la escuela, el cual está formado por el director o directora, personal del centro educativo, representantes de las familias y representantes del alumnado.
    4. Se imparte formación destinada al personal del centro.
    5. Se imparte formación destinada a familias y alumnado.

Se realiza una investigación en 146 escuelas primarias, en la que participaron más de 20.000 estudiantes de entre 11 y 14 años, respondiendo a un cuestionario antes de la intervención en primavera de 2003, realizándose el seguimiento en primavera de 2004. Los datos de control se tomaron de la Encuesta Nacional de Clima Escolar, en 2001 y 2004. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto una disminución significativa en la intimidación, especialmente entre el alumnado de 12 a 14 años.

4. Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994)

Entre 1991 y 1994 se lleva a cabo en el Reino Unido una investigación con el objetivo de valorar la eficacia de las intervenciones educativas escolares. El *department for education* apoyó la investigación desarrollada en la Sheffield University, y que, siguiendo el modelo noruego revisó las intervenciones realizadas en los centros educativos, para combatir la intimidación. El modelo de Olweus se extendió a otros países como Alemania, Suecia y Finlandia. El desarrollo que tuvo en Inglaterra y Gales está estrechamente relacionado con el Proyecto Sheffield, el cual se extendió por Escocia e Irlanda. Este ha influido a su vez en Portugal, Italia y España.

Los objetivos que se persiguen con este proyecto son:

- Dar apoyo a las escuelas para desarrollar estrategias con las que reducir las agresiones en los centros educativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Evaluar la eficacia de las estrategias implementadas.
- Confeccionar materiales y distribuirlos entre los centros educativos, para en base a ellos, elaborar una serie de medidas, que ayuden al profesorado a reducir la intimidación.

El Modelo de intervención que proponen presenta la siguiente estructura:

1. **Elaboración de un reglamento del centro para combatir la intimidación (Whole school policy).**
    1. El proceso de elaboración del mismo se considera un proceso formativo, por ello es muy relevante, adquiriendo la misma o incluso más importancia que el propio reglamento. El proceso completo de elaboración consiste en las reuniones necesarias para llegar al consenso para su redacción, divulgación e implantación.
    2. Se propone para su elaboración, la creación de comités de discusión configurados por familias, profesorado y alumnado.
    3. Se promueve su revisión y evaluación periódica, así como su difusión y comunicación a toda la comunidad educativa. Para la supervisión del proceso se realizaron cuestionarios cortos y entrevistas regulares, al alumnado y profesorado.
2. **Obtención de datos fiables sobre la situación de cada centro.** Para lo que se utilizan cuestionarios y entrevistas.
3. **Introducción de Estrategias Curriculares que faciliten el tratamiento del problema.** Sugieren distintas estrategias didácticas para educar en valores, como son: (1) Visionado de vídeos, a partir de los cuales se debate o se realizan actividades; (2) Representación dramáticas; (3) Literatura, esto es la utilización de fragmentos de cuentos o historias para provocar la reflexión y el debate entre el alumnado; (4) *Círculos de calidad*, en los que un grupo de alumnos y alumnas se reúnen para investigar sobre maltrato entre iguales en la escuela y buscar soluciones.
4. **Trabajo directo con el alumnado implicado en situaciones de intimidación.** Se interviene tanto con la víctima como con la o las personas agresoras, para lo que se ponen en práctica:
    1. Método de responsabilidad compartida de Pikas. Método destinado a que las personas agresoras tomen conciencia de la situación y se comprometan a cambiarla.
    2. Programa de asertividad para las víctimas, en el que se trabaja la comunicación asertiva, las habilidades para solucionar conflictos y las habilidades sociales en general.
    3. Método de no inculpación. Un o una docente reúne a un pequeño grupo de alumnos y alumnas, entre los que se encuentra la víctima de una situación conflictiva, las personas que produjeron dicha situación y algunas personas que lo han observado. La víctima comienza explicando cuál es su estado anímico ante la experiencia vivida, así como, cuáles son sus preocupaciones. Después de una escucha atenta, cada una de las partes debe de hacer propuestas para cambiar su comportamiento ante dicha situación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. Tribunales escolares, formado por alumnado y otros miembros de la comunidad educativa, cuya función es juzgar los casos que les llegan.
5. **Cambios en los patios de recreo y en el comedor.** Se realizan cambios para adaptarse a la situación que se está dando, para lo que se propone: (1) Formar a las personas que supervisan; (2) Establecer un código de conducta en el comedor; (3) Mejorar el ambiente del patio en el recreo.

Formaron parte 23 escuelas, de las cuales 16 eran de primaria y 7 de secundaria, en el que participaron 8.300 niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años.

Se basó en el programa de Bergen, y al implementarse se centró en la atención global al centro escolar –Whole Policy-, estableciendo distintos tipos de intervención:

1. **Intervención básica.** En ella se plantean la elaboración de una normativa para combatir las agresiones.
2. **Intervenciones optativas:** Entre las que se puede optar por: (a) Estrategias de carácter curricular (vídeos, representaciones dramáticas, literatura y círculos de calidad); (b) Trabajo directo con alumnado implicado (método Pikas, programa de asertividad y tribunales escolares); (c) Cambios en los tiempos de recreo y en el comedor.
3. **Actividades de apoyo a las intervenciones:** Entre las intervenciones propuestas se encuentran: (a) Formación permanente al profesorado y supervisores; (b) Distribución entre el profesorado de un paquete didáctico ("Do not suffer in Silence") ofreciéndoles para su elección elementos opcionales de sub-programas curriculares; (c) Asesoramiento por parte de expertos.

5. Proyecto TABBY

El proyecto TABBY[18] en Internet (*Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth* - Evaluando las Amenazas de *Bullying* en la Juventud), financiado por la Unión Europea (Programa DAPHNE), tiene como objetivos:

- Lograr que los jóvenes adquieran habilidades para protegerse cuando utilizan Internet, teléfonos móviles o redes sociales en los centros educativos.
- Protegerles para no ser víctimas en estos entornos cuando se encuentran fuera del centro educativo.

El Modelo trata de crear una aplicación informática (TABBY) que permita identificar factores de riesgo y así poder evaluar posibles situaciones de ciberacoso, ciberamenazas y sexting, enfocándose tanto para alumnado como para profesorado.

Los elementos que se emplean son cuestionarios online, vídeos educativos, un videojuego educativo y documentos para formar al profesorado.

De manera que el alumnado cubre los cuestionarios, que buscan información den dos líneas, por un lado, se les pide que realicen una autoevaluación sobre lo que pasa en la escuela y por otro, cómo utilizar los dispositivos digitales. Esta información permite, evaluar si están realizando conductas de riesgo, así como recibir información y consejos para tener un comportamiento seguro.

[18] Información obtenida en: http://tabby-spa.weebly.com/el-proyecto-tabby.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los vídeos educativos les permiten conocer los riesgos potenciales que pueden encontrar si no hacen un uso apropiado de las tecnologías. De este modo, se les muestra el daño que pueden causar a un igual cuando se comparten fotos o vídeos sin permiso, o se suben fotos o vídeos inapropiados sobre otra persona. Tratan de concienciarles para que vigilen sus terminales, utilicen claves seguras y no se las faciliten a nadie, por muy amigo o amiga que sea. Se hace mucho hincapié en lo importante que es no aceptar solicitudes si no lo conocen en persona, y en el caso de haber conocido a alguien únicamente en este mundo virtual, acudir acompañado si se queda en persona.

A través del videojuego "*Tabby plays - Cyberbullying Gameover*" se enfrentan a situaciones de riesgo reales en Internet. Y en cuanto al profesorado, recibe formación a través de distintos *documentos* para identificar factores de riesgo en el ciberbullying y conocer medidas preventivas que deben de poner en práctica.

2.2.2.2 Programas en España contra el acoso escolar

1. Escolar Global (PEG). (Alzate, 2000)

El enfoque propuesto por este programa supone una actuación integral en el centro educativo, el cual se debe de impregnar con los principios de convivencia, la transformación pacífica de los conflictos y las diferencias en todos los niveles de interacción en la escuela. Lo cual incluye las prácticas educativas, el manejo del conflicto, los procesos de toma de decisiones, etc. El autor considera que un programa de resolución de conflictos debe de abarcar la comprensión teórica del conflicto y de los procedimientos para solucionarlo, así como proporcionar una experiencia que permita poner en práctica los conocimientos adquiridos. Los programas curriculares y los programas de mediación entre iguales, Alzate (1999) considera que están muy relacionados, y de dicha combinación obtiene uno de los métodos más poderosos para ayudar al alumnado a resolver sus problemas interpersonales. El enfoque escolar global incluiría el aprendizaje cooperativo, instrucción directa y práctica de las habilidades y procesos para resolver conflictos, sistemas de gestión del aula y de la escuela no coercitivos, y la integración de los conceptos y habilidades de Resolución de Conflictos en el currículo académico.

Los objetivos que se propone, en sentido amplio de la educación en resolución de conflictos son:

- Crear un entorno saludable para el aprendizaje, sin que exista violencia.
- Crear un entorno constructivo de aprendizaje, mejorando el clima escolar y la relación entre los miembros de la comunidad educativa, así como disminuir el comportamiento punitivo y autoritario entre alumnado y personas adultas.
- Mejorar el manejo del aula, disminuyendo el tiempo dedicado a problemas disciplinarios en la misma.
- Reforzar el desarrollo emocional y social del alumnado.
- Crear una comunidad constructiva ante el conflicto, incrementando la implicación de las familias y la comunidad en temas escolares.

El programa consta de los siguientes elementos:

1. **Currículum**. Se lleva a cabo una formación a todo el grupo aula sobre los procesos de transformación de conflictos, comunicación eficaz y habilidades de solución de conflictos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. **Programa de mediación entre iguales** o procedimientos similares. Cuando surge algún conflicto, bien sea en su dimensión horizontal (conflictos entre alumnado o conflictos entre personas adultas), o en su dimensión vertical (conflictos entre alumnado y personas adultas), se gestionan usando el procedimiento de la mediación. La cual consiste en un método estructurado de resolución de conflictos, en el que una tercera parte neutral, la persona mediadora, asiste a las personas que mantienen una disputa, ayudándoles a encontrar una solución para su situación.
3. **Plan disciplinario.** El utilizar el procedimiento de mediación no inválida la utilización de acciones disciplinarias, aunque está basado en los principios subyacentes a la filosofía de resolución de conflictos.

Incluir de manera simultánea dentro de su programa cinco áreas:

1. **Sistema disciplinario**. Afrontan de manera constructiva los conflictos difíciles a través de programas de mediación.
2. **Currículum.** Establece un currículum de formación en conceptos y habilidades útiles para la resolución de conflictos dirigido a la escuela.
3. **Pedagogía.** Propone utilizar dos estrategias de aprendizaje para reforzar la adquisición de las habilidades de resolución de conflictos, el aprendizaje cooperativo y la controversia académica.
4. **Cultura escolar.** Institucionalizar las habilidades de resolución de conflictos en la escuela, supone que el profesorado, las familias, los equipos directivos, junto con el alumnado, aprendan y pongan en práctica las técnicas pacíficas y constructivas entre ellos y con el alumnado, lo que supone una inmersión en el programa.
5. **Hogar y comunidad**. Para que los miembros de la comunidad educativa participen y pongan en práctica la esencia del programa, el entrenamiento y los procesos cooperativos deben de darse tanto en el centro educativo, como en la familia y en el resto de los lugares donde el alumnado participa.

2. Programa de Lucha contra el Acoso Escolar

La comunidad de Madrid junto con las Consejerías de Educación, Juventud, Deporte y Sanidad elaboran el Plan de Lucha contra el Acoso Escolar en 2016. El principal objetivo es implementar medidas permanentes y estructurales para prevenir y eliminar el acoso escolar en cualquier centro de la región.

El Programa de Lucha contra el Acoso Escolar incluye una batería de medidas como son:

1. **Una Unidad de Emergencia**, formada por un equipo multidisciplinar, un inspector educativo, dos psicólogos, asesores jurídicos y policiales y expertos en convivencia y maltrato a menores, además de la colaboración y el asesoramiento de un servicio de atención psiquiátrico integral, formado por profesionales de salud mental infanto-juvenil de los Centros de Salud Mental de la Comunidad de Madrid. No permanecerá fija, sino que se moverá entre los distintos centros educativos, a petición de éstos, ante episodios de acoso escolar, tanto dentro como fuera de las aulas.
2. Actualización de los **protocolos** de prevención, detección, sanción y corrección del acoso escolar dedicando especial atención al ciberacoso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. **Test informático online** para la detección del acoso escolar, de aplicación voluntaria por parte de los centros, que ha sido elaborado por un experto en psicología.
4. **Formación al profesorado,** reforzando los contenidos sobre convivencia escolar en los grados de magisterio y en los másteres universitarios de formación para el profesorado.
5. **Campaña de sensibilización** contra el acoso escolar en medios y redes sociales.
6. **Guía para Docentes** sobre la prevención del suicidio en escolares.
7. **Observatorio para la Convivencia escolar** en los centros docentes, que coordina las iniciativas que se ponen en marcha sobre convivencia en los centros de la región.

Su implementación es obligatoria para todos los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

3. Programa ConRed

El proyecto ConRed (Conocer, Construir y Convivir en internet y las Redes Sociales) se enmarca dentro del proyecto europeo Daphne, y es fruto del trabajo del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECOVI). Su objetivo de mejorar la convivencia escolar en el centro educativo y de la ciberconvivencia (Ortega et al., 2013). Es en la ciberconvivencia, donde el programa pretende intervenir, y en las nuevas tecnologías que pueden ser utilizadas para dañar, (se está refiriendo al ciberacoso escolar) (Ortega et al., 2008b). Entre los posibles riesgos que presenta el uso de internet y las redes sociales Del Rey et al. (2012) señalan: (1) La pérdida de control de la información subida a la red; (2) El deterioro de las relaciones y la ausencia de la realización de las actividades necesarias en el desarrollo; (3) El ciberacoso.

El programa se enmarca en la teoría del comportamiento social normativo (Rimal y Real, 2005), en la que se señala que la conducta humana se encuentra muy influenciada por (1) Las normas legalmente reconocidas, de manera que, si no se cumplen, se impondrá una sanción o castigo; (2) Las expectativas se pueden entender como la ventaja, compensación o beneficio que se espera lograr cuando se mantiene una determinada conducta (Bandura, 1986); (3) La identidad del grupo supone, que cuando se realiza un comportamiento que las y los miembros aceptan y comparten, este se justifica, ya que afianza la pertenencia a dicho grupo. Partiendo de estas influencias, Ovejero et al. (2013), indican que las tres claves que sustentan el programa ConRed son:

1. **Mostrar** la legalidad y las acciones dañinas que subyacen cuando se tiene un mal comportamiento en entornos virtuales.
2. Conocer qué conductas tienen **riesgos** en la red.
3. **Exponer** cómo ciertas conductas no son reflejo de un grupo, ni propician una mayor aceptación.

Partiendo de estas claves, el programa se propone sensibilizar y generalizar, en la comunidad educativa, el uso seguro, positivo y beneficioso de internet y las redes sociales. Para ello se plantea trabajar con el profesorado, las familias y el alumnado (grupo principal hacia el que dirige su intervención), en tres líneas: (1) Internet y las redes sociales; (2) Uso y competencias instrumentales; (3) Riesgos y consejos de uso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los objetivos que el programa ConRed se propone son:

- Mostrar la importancia de un buen conocimiento de los mecanismos de seguridad y protección de los datos personales en internet y las redes sociales para que no exista un mal uso de ellos.
- Aprender a realizar un uso seguro y saludable de la Red conociendo los beneficios que nos puede aportar.
- Conocer la prevalencia del fenómeno del ciberacoso y otros riesgos en la educación secundaria.
- Prevenir la implicación como víctimas o agresores del alumnado en acciones de agresión, acoso, difamación, etc. en las redes sociales.
- Fomentar una actitud de afrontamiento y de ayuda hacia las personas involucradas en episodios violentos o nocivos en internet.
- Descubrir cuál es la percepción del control que poseen sobre la información que comparten en las redes sociales.
- Prevenir el abuso de las TIC y mostrar las consecuencias de una dependencia tecnológica. (Del Rey et al., 2012, p.133)

Según los citados autores, el programa ConRed contempla la siguiente secuencia formativa y de intervención:

1. El punto de partida es, el nivel de conocimientos que el alumnado, el profesorado y las familias tienen sobre el manejo, funcionamiento y uso de internet.
2. Se abarcan contenidos como conocer las redes sociales y su potencial, la importancia de cuidar la identidad digital y privacidad en ellas, los riesgos de las redes sociales, las consecuencias de un uso inadecuado de éstas y saber cómo actuar cuando se tiene problemas en el mundo virtual.
3. Sensibilizar a la comunidad educativa a través de trípticos, pósters, adhesivos, marcapáginas, etc. que mantienen el punto de atención en los objetivos marcados.

El programa ConRed se implementa en el curso 2010-2011 con una población objetivo de 893 (595 en el grupo experimental y 298 en el grupo de control) adolescentes, con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años, desarrollándose mediante una intervención directa en las aulas.

4. Programa Cyberprogram 2.0

Programa de intervención para prevenir y reducir el acoso presencial y electrónico, creado por Maite Garaigordobiel y Vanesa Martínez-Valderrey en 2014.

Los objetivos que se propone alcanzar el programa son:

- Identificar el concepto de acoso y ciberacoso escolar, así como los distintos roles que se ven implicados en su dinámica.
- Analizar las consecuencias que el acoso y ciberacoso escolar tienen tanto para las víctimas, para las personas agresoras y para las personas que observan.
- Desarrollar estrategias para prevenir y/o intervenir ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Promover objetivos transversales como aumentar la empatía, mejorar la comunicación intragrupo, desarrollar habilidades sociales o fomentar la expresión de emociones.

El programa se ha diseñado para aplicarse en grupos de adolescentes, guiado por un profesor o profesora, psicólogo o psicóloga, psicopedagogo o psicopedagoga, o bien orientador u orientadora del centro. Para ello hay que tener en cuenta que:

1. El programa consta de tres módulos: (1) Conceptualización e identificación de roles; (2) Consecuencias, derechos y responsabilidades; (3) Estrategias de afrontamiento.
2. El desarrollo del programa se realiza a través de actividades diseñadas según el modelo metodológico que se propone potenciar el crecimiento socioemocional en la infancia y adolescencia.
3. La aplicación del programa está pautada:
   - Debe de existir constancia: (1) intersesional, intervención semanal; (2) espacio-temporal, el programa se realiza el mismo día de la semana, a la misma hora y en el mismo espacio físico; (3) de la persona que dirige el programa, siendo la misma a lo largo de todo su desarrollo; (4) estructura de las sesiones, manteniéndose constante la secuencia de acciones en cada una de las sesiones, así se inician con la explicación de la actividad y los objetivos a alcanzar, proporcionando las instrucciones necesarias para su desarrollo; ejecución de la misma; puesta en común, a través de discusión y reflexión guiada.
   - Se realiza una propuesta estructurada de las sesiones que se aplican, adaptándose al grupo específico en cuestión.
   - Se proponen distintas sugerencias metodológicas para dirigir el grupo, en tres niveles, (1) a la hora de exponer los objetivos y de dar las instrucciones de la actividad; (2) al organizar y regular las actividades; (3) para dirigir la discusión o el debate.
   - Las técnicas que se utilizan para facilitar el proceso de desarrollo grupal son: juego del dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, estudio de casos, role play y discusión guiada mediante la formulación de preguntas.

La muestra se constituye por 176 adolescentes, de 13 a 15 años, de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, 93 experimentales y 83 de control.

Se incorporan dentro del programa:

–Materiales con las actividades a desarrollar con el alumnado.

–Propuesta de técnicas a utilizar en el desarrollo del programa.

5. Programa Buentrato

Sus orígenes se remontan a 2005 en ANAR-Perú, en 2009 recibió el reconocimiento de UNICEF Naciones Unidas como ejemplo de “Buenas prácticas” en la defensa de los derechos del niño. El programa “Buentrato” es un programa de participación infantil que trata de formar en valores y habilidades básicas. Se orienta a alumnado de Segundo ciclo de Educación Secundaria para que actúen como formadores y formadoras de compañeros y compañeras de cursos inferiores,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

convirtiéndose en referentes de modelos positivos y fomentando un trato que posibilite la convivencia entre iguales.

Parte de la idea de filósofos griegos sobre el "bien común", el cual revierte en una multiplicidad de beneficios y efecto en cascada sobre el alumnado. Su esencia entonces es, ayudar a los compañeros y compañeras, basándose en la responsabilidad colectiva y el concepto de comunidad, donde para alcanzar el bienestar propio, se hace necesario alcanzar el bienestar común.

Los objetivos del programa son:

- Facilitar la convivencia en el centro educativo.
- Prevenir la violencia en cualquiera de sus formas, tanto entre el alumnado como hacia el profesorado.
- Adquisición de responsabilidad social por parte del alumnado.
- Participación activa del alumnado en su comunidad educativa.

El programa se estructura según:

- **Fase 1. Formación del Grupo Base**. Cada colegio elige a un grupo de 15 a 20 alumnos y alumnas voluntarias de 3º y 4º de ESO, para que reciban formación por parte de psicólogos y psicólogas de la Fundación ANAR sobre violencia, roles en la adolescencia, la capacidad de espera, la tolerancia a la frustración, el reconocimiento de los demás y de las diferencias y la resolución de conflictos. Se trata de otorgar protagonismo y poder a las y los adolescentes, para mejorar la convivencia de su centro, convirtiéndoles en "agentes activos de cambio" en su comunidad educativa y en "modelo sano de referencia" para compañeros y compañeras más pequeñas.
- **Fase 2. Sesiones réplica.** Se imparten charlas al alumnado de 1º y 2º de ESO, cuyos objetivos propuestos son: (1) proporcionar herramientas para afrontar la presión del grupo de forma saludable; (2) transmitirles valores que fomenten la convivencia, el encuentro y el respeto a las diferencias; (3) ayudarles y orientarles para gestionar las malas experiencias de relación; (4) ayudarles a identificar problemas de convivencia.
- **Fase 3. Acción a favor del "Buentrato" Arte y procesos creativos**. El grupo base impulsa una *campaña de publicidad* y una *acción solidaria* o *trabajo creativo* en el centro educativo, que ayude a reflexionar y a implicarse a toda la comunidad educativa en la prevención y promoción del buen trato. Para ello, utilizan videos, vídeo clips, canciones, posters, murales, cómics, obras de teatro, campañas de publicidad de WhatsApp, etc. Se busca fomentar la capacidad creativa de las y los adolescentes, ayudar a realizar una reflexión sobre el mundo en el que viven y, a entrenar su capacidad crítica, además, les permite manifestar sus preocupaciones y temas de interés.

  Dentro de esta fase se realizan acciones como:

  1. **Aula de escucha** (realizado en Madrid). Se forman grupos de alumnado de tres o cuatro personas, y en los recreos atienden a estudiantes con problemas de convivencia, desarrollando protocolos de actuación, para establecer pautas de abordaje de las distintas situaciones a las que hacen frente.
  2. **Punto de comunicación** (realizado en Ceuta). Se crean aulas donde se atiende a alumnado procedente de otros países, como menores inmigrantes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

no acompañados de Marruecos o refugiados de la Guerra de Siria, que tienen dificultades para comunicarse con su grupo de iguales, debido al idioma.

3. **Reuniones con las familias** desde el AMPA, donde el Grupo Base explica a las madres y padres de alumnado de 1º de ESO el programa.
4. **Reuniones entre alumnado y profesorado**, para analizar sus problemáticas y buscar soluciones a las mismas.
5. **Intervención en los recreos** en conflictos entre iguales, en dificultades entre el profesorado y alumnado acompañando a alumnado que se sienten solos y necesitan ser escuchados.
6. **Acciones a favor del "Buentrato"** como son: (a) Apadrinamiento de alumnado de 1º y 2º de ESO; (b) Cadena de favores; (c) Acogida de alumnos y alumnas nuevos; (d) Organización de juegos en los recreos para integrar a alumnado de 1º y 2º de ESO; (e) Detener peleas, pedir ayuda para intervenir con un o una compañera que lo está pasando mal, etc.
7. **Foro de jóvenes**. El programa culmina con el foro al que asiste alumnado, profesorado y familias representantes de los distintos centros educativos donde se ha implementado el programa. En dicho evento se reflexiona sobre los distintos tipos de violencia, la convivencia entre iguales, se comenta la implicación de las familias y la relación con el profesorado.

Los elementos que configuran este programa son:

- Formación impartida por alumnado de tercero y cuarto de ESO a alumnado de primero y segundo de ESO sobre la presión del grupo y la necesidad de ser reconocido por su grupo de iguales; respetar las diferencias; y reflexión sobre los valores negativos.
- Intervención en los recreos en conflictos entre iguales, cuando existen dificultades entre el profesorado y alumnado y acompañando a alumnado que se sienten solos y necesitan ser escuchados.

–Acciones a favor del "Buentrato" como son:

–Aula de escucha.
–Punto de comunicación.
–Reuniones con las familias desde el AMPA.
–Reuniones entre alumnado y profesorado.
–Campañas de publicidad.
–Foro de jóvenes.

En su implementación participan 9 centros y 940 alumnos y alumnas.

2.2.2.3 Estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos

El ser humano es un ser social, que se va formando a través de la interacción con otros seres humanos en un continuo proceso de socialización; dicho proceso está formado por el aprendizaje de unas conductas que son consideradas correctas dentro de un determinado contexto donde se desarrolla dicha persona, y, por otro lado, las normas y valores que van a regir dichas conductas (Yubero, 2005). Continúa Yubero (2005) afirmando que en ese proceso madurativo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

físico, cognoscitivo y emocional las y los niños buscan independizarse del adulto, y para ello necesitan poder asumir el autocontrol y alejarse del control externo, siendo necesario interiorizar las normas y los valores que priman en la cultura en la que se están desarrollando. El proceso de socialización se puede concebir como un proceso que se da a lo largo de la vida. Bugental y Goodnow (1998) enuncian tres perspectivas de los procesos de socialización: (1) perspectiva biológica, en la cual los seres humanos al nacer poseen los mecanismos suficientes para adaptarse a la sociedad; (2) perspectiva cognitiva, la cual hace referencia a los procesos que son llevados a cabo por el ser humano cuando se socializa, esto es, cómo se interpreta, categoriza, recuerda y transforma los hechos vividos en el proceso de socialización; (3) perspectiva socio-cultural, considera que la socialización está relacionada con distintos aspectos del desarrollo de la persona a lo largo de su vida, en el cual se hace necesario entender y aceptar las pautas que rigen en cada grupo. Se da entonces un proceso de adaptación en el individuo a dicho grupo.

A través del proceso de socialización la persona se une a un grupo, en el cual desarrolla una identidad encuadrándose en un número determinado de categorizaciones sociales (Tajfel, 1981). Este proceso de socialización no solamente produce cambios en la persona, sino que de alguna manera también influye en el grupo.

Van a proponer unas estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos en términos generales, y para prevenir y erradicar el acoso entre iguales de manera específica. Para que éstas sean efectivas deben de estar integradas en un plan global compartido por toda la comunidad educativa. Ortega et al. (2009) afirman que es necesario promover y alcanzar una convivencia escolar pacífica y positiva ya que no solo influye en el aprendizaje y bienestar del alumnado, sino en su desarrollo emocional, social y moral.

1. Aprendizaje basado en la colaboración

Hasta hace relativamente poco tiempo, en las aulas no se fomentaba la cooperación entre el alumnado, de hecho, se promovía que cada estudiante se centrase en alcanzar los objetivos establecidos sin "distraerse" apoyando a otros iguales (individualismo). Asimismo, se ha promovido la competitividad al confundirla con proponer al estudiante nuevos *retos* o *desafíos* (competencia). Esta idea estaría relacionada con la interdependencia negativa a la hora de alcanzar los objetivos, es decir, considerar que pueden alcanzar los objetivos si y solo si el resto no lo logra. Afirma Traver (2004, citado en Torres Merchán, 2010)

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

Afortunadamente desde hace ya tiempo, tanto los centros educativos como las y los docentes han cambiado el enfoque que se pretende dar a la gestión del aula fomentando que se trabaje de manera colaborativa en grupos pequeños, buscando que todos sus integrantes adquieran los objetivos propuestos (colaboración). La mayor parte de las metodologías activas[19] de aprendizaje que se utilizan en los centros educativos actualmente emplean el trabajo en grupo. En ellas también se

[19] Son aquellas metodologías que sitúan en el centro del proceso de aprendizaje al alumno o alumna, tomando así las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

utilizan las nuevas tecnologías, lo cual confronta con la capacitación mediática del alumnado. En el informe del Defensor del Pueblo (2023b) se pone de manifiesto la necesidad de formación por parte del alumnado en competencias digitales para poder ser capaces de realizar un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como de implementar medidas para que el alumnado conviva en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad. En este sentido las diferentes comunidades autónomas están desarrollando planes de formación destinado a estos.

En cuanto a las metodologías de aprendizaje en grupo, el aprendizaje colaborativo se fundamenta en la teoría socio constructivista, que ha bebido de las fuentes de la teoría sociocognitiva y del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999) así como del modelo de la cognición distribuida (Salomon, 2001). Y es ese componente sociocognitivo de aprendizaje colaborativo el que activa la interacción social en la colaboración entre los iguales. Es en ella donde se realiza una negociación entre los pares, que va a permitir que sus esquemas cognitivos se modifiquen en función de las perspectivas de los otros (EIA, 2020). Resnick (1991) afirma que en el modelo de la cognición distribuida entender los sistemas cognitivos como sistemas sociales implica que, el conocimiento se encuentra distribuido entre los individuos y son sus interacciones las que generan decisiones, juicios y resolución de problemas. Según la teoría de la cognición distribuida el conocimiento no se encuentra en un único ente, sino que está socialmente distribuido, por lo que el procesamiento de la información no es únicamente un proceso individual, sino que lo es también social y cultural. Por tanto, el aprendizaje colaborativo es una metodología que permite al alumnado desarrollar ideas nuevas y adquirir conocimientos a través de la creación conjunta del conocimiento, promoviendo el desarrollo de habilidades personales, interpersonales y sociales. Son varios los autores que consideran que el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1983; Olweus, 1998; Slavin, 1999) y el colaborativo (Allport, 1954) tienen resultados positivos para el alumnado, más allá de los académicos. Es más, distintos autores afirman que el trabajo cooperativo (Avilés, 2006; León et al., 2012; Cortés Ariza, 2009; Van Ryzin y Roseth, 2018; León et al., 2016), así como el colaborativo (Chacón et al., 2019) es una medida de prevención frente al acoso escolar.

Si bien es cierto que se suele emplear indistintamente aprendizaje "colaborativo" o "cooperativo", cuando, aun manteniendo similitudes, son diferentes. En ambos casos según (Johnson et al., 1999) las características que podemos apreciar son:

1. **Interdependencia positiva.** Cada componente del grupo tiene una vinculación con el resto, de modo que, solo se alcanza el éxito, cuando lo han alcanzado todos y cada uno de sus miembros. Es la característica más importante de este tipo de aprendizaje. Los estudiantes deben reconocer que los esfuerzos individuales no solo benefician al propio individuo, sino que también repercuten en todos los demás miembros del grupo. El interés de los estudiantes porque sus compañeros y compañeras alcancen también el éxito, genera que compartan recursos, se brinden apoyo mutuo en el proceso de aprendizaje y celebren los logros conjuntos.
2. **Responsabilidad individual**. Se trata de conseguir que cada integrante sea responsable no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje del resto de miembros. La responsabilidad individual se manifiesta cuando se evalúa el desempeño de cada estudiante de manera independiente, y se comparten los resultados tanto con el grupo como con cada individuo. Se promueve así la colaboración real dentro de los grupos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. **Habilidades interpersonales.** El objetivo que se pretende no solamente es la adquisición de conocimientos académicos, sino también de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. El hecho de pedir al alumnado que se agrupe y que colaboren, no garantiza que el trabajo realizado sea bueno. Por ello habilidades propias del trabajo en grupo como son el liderazgo, la toma de decisiones, crear confianza, la comunicación y la gestión de conflictos deben trabajarse con el mismo esmero y cuidado que las habilidades académicas.
4. **Interacción cara a cara.** Una vez que los estudiantes han establecido una interdependencia positiva, es crucial aumentar las oportunidades para fomentar el éxito de los demás, brindándoles apoyo, aliento y elogios en sus esfuerzos de aprendizaje. Existen actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo se pueden experimentar cuando las y los estudiantes se involucran en estimular el aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Esta interacción implica explicar oralmente cómo resolver problemas, discutir la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a las y los compañeros y establecer conexiones entre el aprendizaje presente y el pasado.
5. **Proceso de grupo.** El grupo evalúa cuál su nivel de cumplimiento de los objetivos y la eficacia de sus interacciones de trabajo. A partir de ahí, deciden qué comportamientos deben de mantener y cuáles necesitan cambiar.

"El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson et al., 1999, p. 4). Pero el hecho de trabajar en el mismo espacio físico no implica trabajar en equipo y, por tanto, una mejora de las relaciones intergrupales (Ramírez y Rodríguez, 2006). Para que el contacto que mantiene el alumnado mientras trabaja sea efectivo, ha de ser un contacto directo y personal (Paluck y Green, 2009), ya que solo así pueden conocerse realmente las personas en cuanto a gustos, intereses, preocupaciones…

Los objetivos que se pretenden con la enseñanza a través del aprendizaje colaborativo son (Iborra y Izquierdo, 2009):

1. Desarrollar la comprensión intelectual.
2. Aumentar las competencias profesionales, tales como resolver conflictos, generarse un criterio propio, adaptarse al entorno, ser flexible ante escenarios cambiantes, planificar, organizar…
3. Fomentar destrezas de comunicación y procesos de socialización, a través de la práctica de la negociación, la escucha activa, la empatía…
4. Favorecer el crecimiento personal, ya que especialmente a través de los debates y de las discusiones se afianzan los valores, se mejora la autoestima y la confianza, y al sentirse identificado en un grupo se acrecienta la interdependencia grupal y la responsabilidad individual que cada uno o una tiene.
5. Desarrollar destrezas de trabajo grupal como es la negociación, la organización, el liderazgo, el estímulo a los demás.
6. Establecer la práctica reflexiva y la autorregulación, de manera que el alumnado aprende de sus éxitos y fracasos, desarrollando destrezas y su comprensión.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Así pues, lo que este tipo de aprendizaje puede promover en el alumnado, aparte de lo propio como metodología para la adquisición de conocimiento, es:

- El desarrollo de habilidades interpersonales, de trabajo en equipo y competencias profesionales. Nos estamos refiriendo a habilidades como la toma de decisiones, la adaptación al entorno, la comunicación y procesos de socialización, la empatía, la gestión dentro del grupo, ser capaces de crear un espacio de confianza y desarrollar el liderazgo de sus miembros. Si estas habilidades interpersonales se desarrollan, se estará consiguiendo su adquisición no solo en los miembros del grupo, sino también en los y las espectadoras y en las víctimas. Si se consigue que **desarrollen alguna de estas habilidades y se sientan dentro de un espacio en el cual pueden hablar, pueden contar y pueden pedir ayuda para la toma de decisiones**, se habrá dado un paso importante en la erradicación del acoso escolar.
- Se logra crear ese **espacio donde los miembros del grupo aula se sienten seguros,** además por la *interdependencia positiva*, por la vinculación que cada miembro siente con el resto del grupo. Ese interés que los y las alumnas sienten por sus iguales, para que alcancen también el éxito, se extrapola al éxito no solo académico, sino personal, para alcanzar un bienestar social y emocional.
- En el desarrollo de la *responsabilidad individual*, en la que se pretende que cada miembro sea más fuerte, con el objetivo de desenvolverse mejor en sociedad, "crecen", aprenden todos de manera conjunta. En este desarrollo **todas y todos se conocen, saben cómo están, en qué momento vital se encuentran,** por lo que conocen lo que una persona como miembro del grupo puede necesitar en un momento determinado, bien sea apoyo, un estímulo, refuerzo, ayuda… Pero también se promueve que, de manera transversal se traten los valores y principios éticos establecidos en la sociedad, a través de las diferentes dinámicas de trabajo propias de estas metodologías.
- Ayudar se hace más sencillo cuando es *cara a cara*, cuando se comparte tiempo y espacio con la víctima, con la persona agresora y con el resto de las personas observadoras. Por ello **apoyar a la víctima, realizar cualquier intervención con el objetivo de parar al agresor o agresora o calmar el ánimo en una situación crispada**, es posible. Asimismo, la víctima recibe, percibe, siente el apoyo de sus iguales, lo que le permite recobrar la confianza en sí misma para poder iniciar la salida de la dinámica del acoso.
- Si se logra introducir y mantener la evaluación del proceso del grupo, no solo en su avance académico, sino también en la erradicación del acoso y ciberacoso escolar, se van a identificar las conductas que son útiles y positivas, así como se modificarán o suprimirán aquellas que no sean efectivas o incluso contraproducentes.

Se puede decir entonces que se construye la ***creencia de grupo***, el concepto de pertenencia, comenzando dinámicas positivas que permitan la construcción de un clima de convivencia sano, en el que el respeto, la igualdad y la tolerancia cero a la agresión (sea cual fuera su índole) son los pilares que la sustentan.

Si bien es cierto que ambos aprendizajes comparten características muy importantes, también presentan algunas diferencias: (1) **El objetivo** final que se propone en el aprendizaje colaborativo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se da en el proceso, es decir, el aprendizaje se realiza a lo largo del propio proceso de aprendizaje, esto es, en el desarrollo del pensamiento crítico, de la comunicación y el debate que es necesario para alcanzar ese objetivo de aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo el objetivo final es adquirir un contenido concreto; (2) El **funcionamiento del grupo,** en el aprendizaje colaborativo se otorga al grupo autonomía para organizarse a nivel funcional y académico, siendo sus propios miembros los que determinan los tiempos, las funciones que cada uno desempeña y la forma en la que van a realizar el aprendizaje; mientras que en el aprendizaje cooperativo no existe tal autonomía, es la o el docente el que organiza los equipos de trabajo, los roles, es decir, controla y dirige el aprendizaje; (3) El **rol** que desempeña el alumnado es diferente, en el aprendizaje colaborativo cada miembro colabora con el resto para cumplir con el cometido encomendado, y para ellos las decisiones se toman por consenso, por lo tanto, la responsabilidad final es grupal, es decir, todos los miembros responden del trabajo y aprendizaje realizado, existiendo una única agenda común a todos sus miembros; mientras que en el aprendizaje cooperativo hay un reparto de tareas, es decir, cada miembro se ocupa de una parte del trabajo o conocimiento a adquirir, respondiendo frente al grupo por su parte del trabajo, por ello son varias las agendas que se van a generar y, las decisiones se toman por negociación; (4) El **rol del docente,** en el aprendizaje colaborativo es de guía para el alumnado, de manera que expone el trabajo a realizar o un conocimiento a adquirir y el alumnado gestiona dicho proceso de aprendizaje, les ayuda únicamente ante dificultades, pero no toma decisiones; mientras que en el aprendizaje cooperativo su actitud es directiva, organiza los grupos, distribuye los roles, propone normas para la gestión del equipo.

Tobón (2007) afirma que el aprendizaje colaborativo:

> "se refiere a la elaboración conjunta de un producto final, a partir de la combinación de aportaciones individuales y de procesos de debate; mejorando la interacción y el trabajo entre los miembros del grupo, facilitando el intercambio y la distribución del conocimiento" así como el aprendizaje cooperativo "hace referencia al reparto de tareas que hay que realizar; en él existe un menor grado de integración y dependencia, es decir, los miembros de un grupo pueden desarrollar su trabajo independientemente". (p. 35)

Consideramos que ambos tipos de aprendizaje son muy válidos para el objetivo indicado, y su uso quedaría en función de la decisión del o la docente, teniendo en cuenta el grupo al que va destinado, en función de si necesita un mayor o menor control y gestión. Si bien es cierto que el aprendizaje en grupo tiene una gran potencialidad, ya sea aprendizaje cooperativo o colaborativo, es imprescindible sopesar detenidamente cuál de los dos tipos se implementa en función de las características del grupo-aula, hacer un seguimiento muy cercano de la evolución, tanto de los grupos como de sus integrantes, así como es decisiva la selección que se realice en la creación de los grupos.

2. Alumnado ayudante

El modelo de alumnado ayudante permite, no solo mejorar la convivencia, sino que ofrece al alumnado participante la oportunidad de desarrollarse social y moralmente (Andrés y Barrios, 2006). Se trata de un grupo de alumnas y alumnos que, tras recibir una formación específica,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

promueven el comportamiento pro-social entre el resto del alumnado, ofreciendo apoyo emocional y ayuda a sus iguales.

Los programas de ayuda entre iguales parten de un concepto de educación que promueve el desarrollo en el ámbito personal y social del alumnado. El objetivo final que se persigue con el modelo es, mejorar el clima de convivencia y aprendizaje tanto en el aula como en el centro educativo.

De manera más concreta, los **objetivos** que se propone, entre otros son:

1. Promover el desarrollo de las habilidades interpersonales en el alumnado.
2. Favorecer el apoyo, la colaboración y la búsqueda de soluciones a los problemas interpersonales que se dan en el ámbito educativo.
3. Favorecer la resolución de conflictos en el aula y en el centro, entre el alumnado o entre alumnado y profesorado.
4. Detectar y colaborar en situaciones de acoso entre iguales.

Para alcanzar estos objetivos las funciones que el alumnado ayudante va a desempeñar son:

1. Colabora en la mejora de la convivencia, tanto de su grupo-aula como del centro.
2. Detectan los problemas de convivencia que se puedan dar, especialmente en su grupo de clase y de manera genérica en otros grupos o en el centro. Una vez que lo identifican en función del tipo de conflicto que sea, lo solucionan directamente o dan traslado a su tutor o tutora en esta formación. De cualquier manera, informarán en las reuniones periódicas tanto de los problemas gestionados como detectados.
3. Detectan posibles problemas personales por los que estén pasando otros compañeros o compañeras y tratan de brindarle su apoyo.
4. Ayudan a otros iguales cuando son molestados o acosados por compañeros o compañeras.

El desempeño de sus funciones se desarrolla en varias fases: (1) La primera es de acercamiento, una vez que se ha detectado que necesitan su ayuda, tratan de acercarse estableciendo un primer contacto; (2) Una vez que ha iniciado el acercamiento, buscan generar encuentros en los que poder charlar e indagar sobre lo que le ocurre; (3) En algunos casos debido a la frecuencia y el tipo de contacto establecido, la relación puede pasar a ser personal entre ambas partes; (4) Una vez que la persona ayudada ha solucionado el problema, y ya no tiene la necesidad de seguir con este apoyo, poco a poco las reuniones se van espaciando. Es importante realizar un seguimiento de cada intervención para ver si la resolución ha sido definitiva; (5) Se finaliza con un distanciamiento de la persona a la que se ayudado, salvo que se haya creado una amistad o una buena relación.

Los valores que se promueven como necesarios para el desarrollo de las funciones del alumnado ayudante son:

1. Confidencialidad, ya que van a conocer asuntos muy personales y en ocasiones sensibles, de las personas a las que van a ayudar. Este aspecto es muy importante para poder consolidar el programa de alumnado ayudante en el centro, ya que es necesario que el resto del alumnado confíen en ellos, siendo imprescindible dicho secreto.
2. Respeto a las personas a las que se ayuda, ya que van a escuchar opiniones, criterios, creencias… que no se tienen que compartir, simplemente se han de respetar. No juzgan, solo escuchan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Empatía, siendo capaces de entender la situación que está viviendo o sufriendo la persona a la que se ayuda.
4. Compromiso con el equipo de alumnado ayudante, manteniendo una actitud positiva y colaboradora con las personas a las que se ayuda y con el equipo de alumnado ayudante.
5. Disponibilidad hacia las personas que pueden necesitar su ayuda, manifestando y haciendo que sientan que tienen interés en escucharlos y ayudarles.

Un aspecto importante en este modelo es cómo se selecciona al equipo. Para ello se comenta en todas las aulas la existencia de la figura del alumnado ayudante, explicando en qué consiste, qué funciones desempeñarán, así como que se mantendrán reuniones semanales, tanto para su formación como para realizar un seguimiento de sus intervenciones. Tras dejar pasar un tiempo prudencial para que reflexionen sobre la información recibida, se realiza una votación para elegir en cada aula un mínimo de tres alumnos/as ayudantes. Se pide a los grupos que elijan a las y los compañeros que representan los valores del equipo ayudante, es decir, aquellas personas a las que les contarían un problema, que les genera la confianza necesaria para hacerlo, aquellas que respetan las diferencias, las opiniones…

Se realiza un recuento, y a las personas más votadas se les ofrece en privado ser miembros del equipo, por lo que podrán acceder o no. A partir de ahí se inicia el periodo de formación, realizando reuniones semanales de 45 minutos/50 minutos donde se forma al alumnado. Una vez que comienzan a intervenir, se combina la formación con un feedback de lo que han percibido, lo que han visto, y de las intervenciones que han realizado. De esta manera siempre están supervisados, guiados y coordinados por una persona adulta. En el caso de comentar que han detectado una situación complicada, como puede ser una situación de acoso, la persona adulta será la que decida si intervienen, y en ese caso, cómo lo hacen. La formación que reciben es específica en escucha activa, comunicación, modos de afrontar el conflicto, acoso y ciberacoso escolar, empatía y asertividad, además de poder desarrollar otros contenidos en función de las necesidades detectadas.

Este modelo es eficiente para mejorar la convivencia en los centros educativos y en especial en las aulas ya que: (1) Permite que el profesorado esté en todo momento informado de qué es lo que ocurre con su alumnado, por lo que van a poder intervenir desde momentos muy iniciales del acoso o de cualquier otro conflicto; (2) Forma específicamente a estudiantes para detectar e intervenir en situaciones de acoso, de ahí la importancia de ser estudiantes elegidos por sus compañeros y compañeras, porque van a contar con el respaldo y la legitimación necesaria para intervenir en los conflictos que se produzcan en el aula y en situaciones de acoso; (3) El contagio social también funciona en positivo, de manera que ante intervenciones realizadas por el equipo de alumnado ayudante, están generando un modelo positivo a seguir por el resto de alumnado; (4) Supone un apoyo no solo emocional a la víctima, ya que saber que no están solos, que cuentan con iguales con los que pueden hablar, desahogarse y recibir apoyo y ayuda en situaciones de acoso, es básico para salir de él.

3. Formación al profesorado

Existe una carencia de formación sobre el acoso y ciberacoso escolar por parte del profesorado, que está en activo o en formación, tanto para identificarlo como para intervenir cuando se producen las agresiones y con el alumnado implicado (Navarro, 2011; Fernández et al., 2006; Yoon, 2004). Es necesario que el profesorado y el resto del personal que interviene desempeñando cualquier

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

función dentro de la comunidad educativa, identifiquen las distintas situaciones en las que se puede plantear el acoso, cómo tratar a las partes integrantes y qué acciones llevar a cabo para poder actuar y erradicarlo. En concreto deben de adquirir los conocimientos teóricos necesarios sobre lo relativo al acoso para poder (1) Implementar medidas de prevención e intervención en el caso de que este se produzca; (2) Aprender a realizar una comunicación efectiva con el alumnado en el aula; (3) Poner en práctica habilidades sociales para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula; (4) Ser capaces de abordar problemas de disciplina y resolver conflictos que se dan en situaciones de acoso (Pérez-Carbonell, et al., 2016).

Por lo tanto, la formación del profesorado ya sea a través de la formación continua o específica es un elemento fundamental para conseguir mejorar la convivencia. UNESCO (2022) identifica varias áreas en las cuales los docentes estarían necesitados de preparación como son:

1. Reconocer las distintas formas de violencia, ya que consideran que la física o sexual puede quedar más evidenciada, pero la violencia psicológica les resulta difícil de identificar.
2. Entender cómo las normas sociales influyen en el comportamiento del alumnado.
3. Ser capaces de identificar grupos de estudiantes que tengan un mayor riesgo, bien por ser una minoría dentro del grupo, o bien por ser estudiantes LGBTQI[20].

El informe *The Key role of teachers in ending school violence and bullying Technical brief* realizado por la UNESCO (2022) recomienda para empoderar al profesorado tanto en la prevención como la intervención de la violencia en los centros educativos: capacitarles a través de la formación pertinente, proporcionarles los recursos necesarios y, fomentar su rol como nexo entre la escuela y la comunidad. El estudio llevado a cabo por Dawes et al., (2024b) pone de manifiesto que los futuros docentes perciben el acoso físico y cibernético como las modalidades más graves de acoso, mientras que el social lo consideran menos grave. Dado que este deja menos rastro "visible" logra pasar más desapercibido, evidenciando, quizás, la falta de formación. Además, identifican que las futuras docentes, frente a los varones docentes, manifiestan más empatía hacia las víctimas de acoso social, cibernético y relacional, mayor confianza para afrontar el acoso verbal y social, así como mayor disposición para intervenir ante cualquier forma de acoso, a excepción del físico (Dawes et al., 2024b).

2.2.3 Intervención

En los centros educativos se deberían realizar acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria (Sag, 2008; Muñoz, 2009). Así, vamos a analizar los distintos niveles de intervención mostrando las acciones empleadas por el profesorado según estudios y/o investigaciones en los que se analizan o desarrollan programas de prevención e intervención: (1) Intervención para prevenir el acoso escolar (prevención primaria) donde vamos a encontrar estrategias que tienen como objetivo intervenir para que la conducta de acoso no aparezca, así encontramos las asambleas de aula en las que se trabaja la convivencia (Rodríguez, 2005; Marchesi et al., 2006; Del Barrio et al., 2007; Martín et al., 2005), enseñar al alumnado comportamientos correctos en el aula (Bisquerra y Martínez, 1998; Marchesi et al., 2006), mantener en orden los espacios del centro (Bisquerra y Martínez, 1998; Díaz-Aguado et al., 2010; Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar del Gobierno Balear, 2011); consensuar con el alumnado o bien informarle sobre las consecuencias

[20] Corresponde a la abreviatura de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer e intersexuales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de infringir alguna norma del aula o del centro (Bisquerra y Martínez, 1998; Serrano-Sobrino, 2013); utilizar metodologías de aprendizaje participativas o aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado et al., 2010; Del Barrio et al., 2007); debatir, elaborar o aplicar las normas de convivencia (Alonso et al., 2007; Marchesi et al., 2007; Arregi y Martínez, 2012); otras estrategias que se pueden utilizar son la asamblea (reuniones periódicas en clase para tratar problemas del aula o del centro), el círculo de calidad (grupos de trabajo que analizan y plantean problemas, buscando su solución y comunicándola a la dirección del centro para que se implemente), comisión de alumnado (proponen normas para que se debatan, modifiquen, si es necesario, y se aprueben por el grupo-aula), y role play (dramatizaciones de situaciones de acoso para que se analicen y se busquen cómo controlar las emociones del momento); (2) Intervención para controlar el acoso escolar (prevención secundaria) donde las acciones tienen como objetivo detectar y controlar posibles factores de riesgo que puedan llevar a que se den situaciones de bullying, para ello se mejora la atención que se le da a las y los adolescentes que se encuentran en riesgo. Así, tenemos acciones como fomentar una relación de confianza con el alumnado prestando especial atención al que es disruptivo, violento o problemático (Bisquerra y Martínez, 1998); entrevistar al que presenta mayor riesgo (Rodríguez, 2005); la formación del profesorado para resolver conflictos (Jares, 2006) y que trabajen de manera coordinada (Arregi y Martínez, 2012); organizar charlas sobre bullying en tutorías y, debates entre docentes y alumnado sobre convivencia y acoso escolar (Rodríguez, 2005; Alonso et al., 2007); sensibilizar al profesorado sobre las características personales del alumnado (Marchesi et al., 2006; Del Barrio et al., 2007; Marchesi et al., 2007); favorecer que el profesorado participe en la organización del centro (Arregi y Martínez, 2012); tener en cuenta las opiniones del alumnado a la hora de resolver problemas (Marchesi et al., 2007), utilizar procedimientos como el sistema de ayuda (preparación que se da al alumnado para que ayuden a otros), el alumnado consejero (semejante al anterior, pero su nivel de complejidad se incrementa) y mediadores y mediadoras (facilitan la búsqueda de soluciones cuando se trata de alumnado que tiene problemas entre ellos, o cuando lo tienen con el profesorado); (3) Intervención para erradicar el acoso escolar (prevención terciaria), esto es, cuando ya ha aparecido y se busca corregir la conducta agresiva. Así, se puede interrumpir la clase ante situaciones que se consideran inapropiadas (Badia, 2001); hablar con el alumnado a solas (Pareja, 2002; Del Barrio et al., 2007); hablar en privado con la víctima (Serrano-Sobrino, 2013), con el acosador/a (Gómez-Bahillo et al., 2006); hablar con el alumnado implicado (Marchesi et al., 2007; Alonso et al., 2007); hablar el problema en las tutorías o en clase (Alonso et al., 2007; Del Barrio et al., 2007); discutir los problemas de convivencia con el alumnado (Díaz-Aguado et al., 2010; Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar del Gobierno Balear, 2011); hablar con las familias (Alonso et al., 2007; Serrano-Sobrino, 2013); aplicar las acciones recogidas en el Plan de Convivencia así como del Reglamento de Régimen Interno, o derivar al acosador o acosadora al equipo directivo (Serrano-Sobrino, 2013); derivar al alumnado implicado al departamento de orientación (Alonso et al., 2007). Otras intervenciones que se pueden llevar a cabo son el método Pikas, el método de no-inculpación, el círculo de amigos y los tribunales escolares.

2.2.3.1 Método Pikas (Pikas, 1989)

El método de Anatole Pikas tiene como finalidad que la o las personas que están agrediendo a un compañero o compañera tomen conciencia de las consecuencias de sus actos y abandonen el comportamiento. Para ponerlo en práctica se han de llevar a cabo una serie de entrevistas, tanto con las personas que agreden, como con la víctima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas entrevistas se deben de realizar de una manera muy concreta, siendo esta la dificultad que contiene el método para que tenga eficacia, ya que, aunque se realizan varias entrevistas, las que se efectúan en primer lugar son las decisivas para la consecución del objetivo propuesto.

Los objetivos planteados en este método son:

1. Reindividualizar a las personas que integran el grupo de agresores.
2. Alcanzar un acuerdo sobre la situación de la víctima. El motivo es que se entiende que el grupo de personas que agreden pueden llevar a cabo estas acciones por sentirse condicionados, ya que pueden sentirse presionados por el grupo para participar en los ataques.
3. Cuando se realiza una agresión en grupo, sienten que la responsabilidad individual se diluye entre todos los miembros.
4. En ocasiones, subyace el miedo a convertirse en víctima, si no se unen a la agresión.

Las entrevistas son realizadas bien por un o una docente o el o la orientadora del centro, ya que se requiere un cierto adiestramiento en la realización de este método. El propósito no es culpabilizar o castigar, sino llegar a un acuerdo sobre cuál es la situación de la víctima, es decir, se pretende lograr una preocupación mutua. Para cada entrevista se han de establecer solamente uno o dos objetivos a alcanzar, de forma secuenciada y jerarquizada, ya que no son fáciles de conseguir. Es muy importante que hasta que no se logre el primero no se deberá de intentar alcanzar el segundo. Se debe insistir o en su defecto desistir, pero hay que tener en cuenta que no se podrá volver a poner en práctica, ya no tendría utilidad. Por ello es muy importante elegir convenientemente los objetivos que se pretenden alcanzar.

El método consiste en sacar individualmente del aula a las personas que han agredido a la víctima, según un orden establecido. Se comienza por aquella persona que es líder en el grupo, la siguiente persona en salir será la segunda que tenga mayor poder en el grupo, así sucesivamente. Se ha realizado previamente un análisis para conocer la configuración social del grupo sobre el que se va a intervenir. Para su desarrollo se ha avisado al o la docente que se encuentra impartiendo clase durante el tiempo que se van a desarrollar las entrevistas, ya que:

1. Varios alumnos y/o alumnas saldrán de la clase durante un tiempo para poder realizar las entrevistas.
2. Una vez vuelvan a clase, es muy importante que no contacten con el resto de compañeros y compañeras, de manera que no puedan informar sobre lo que ha pasado fuera, de lo contrario se perderá el efecto sorpresa, y el resto de las entrevistas no alcanzarán su objetivo.

El desarrollo del método es el siguiente:

1. **Entrevistas individuales**. Se realizan entrevistas individuales con cada una de las personas que han agredido a la víctima o que han presenciado alguna agresión y no han hecho nada por ayudarla. La persona encargada de realizar las entrevistas o en su caso una tercera persona, entrará en la clase correspondiente y pedirá al alumno o alumna que se ha decidido que salga. Se le llevará a un lugar tranquilo y apartado (se trabaja fuera del escenario habitual del alumnado, como puede ser un despacho o sala de reuniones), estando únicamente el adulto y el menor. Se le preguntará qué sabe sobre lo que está ocurriendo con la víctima. Si no lo cuenta, le comentará lo que ocurre y, tratará que asuma su responsabilidad sobre ello. Una vez que haya

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

logrado que lo asuma, le pedirá que piense qué puede hacer para que esta situación cese. Se trata de lograr un compromiso concreto sobre qué cambios en su conducta y en su actitud debe de tener. Se le propone que lo escriba y lo firme. Y, finalmente se le emplaza para volver a verse en una semana (en ningún caso más de 2 semanas).

Este proceso se realiza con todas las personas implicadas en el acoso, teniendo en cuenta que el tiempo estimado del que se dispone como máximo son 10/15 minutos. Una vez se han sacado a todas las y los agresores, se continúa con las y los espectadores y finalmente la víctima. Se pide que salga la víctima. Se le tratará de dar ánimo y apoyo y se le transmite que su situación puede mejorar. En el caso de tratarse de una víctima típica, se le pedirá que proponga qué puede hacer para que mejore. En el caso de tratarse de una víctima provocativa, además se le animará a que realice algún cambio en su conducta, pudiendo incluso proponerle alguna opción.

2. **Entrevista de seguimiento**. Cerca de transcurrir la semana de plazo acordada, se habrá contactado con la víctima y se tendrá información suficiente sobre si los acuerdos a los que se llegó con las y los agresores se han producido. El proceso es el mismo, de manera individual se pregunta a cada individuo si ha mejorado la situación de la víctima. Para terminar, se establecerá otra reunión en el plazo de una semana. Las reuniones de seguimiento se mantendrán hasta que se alcancen los objetivos propuestos. El tiempo estimado de duración es en torno a 3 minutos.
3. **Reunión final**. Pikas recomienda, siempre que sea posible, que se realice esta reunión, aún en el caso de haber cambiado la situación. Asimismo, considera que es imprescindible realizarla cuando la víctima sea de característica provocativa. Es más, en este caso es recomendable mantener una reunión entre agresores o agresoras y espectadores o espectadoras en las que se afiance el compromiso de sobreponerse a la posible falta de habilidades sociales de la víctima.

   Es importante trabajar con la víctima en estrategias de desarrollo de la asertividad.

2.2.3.2 Método de no-inculpación (*No-blame approach)*

Desarrollado por Maines, de la Universidad de West of England (Maines y Robinson, 1991) es una estrategia educativa que se utiliza para abordar situaciones de acoso y otros conflictos grupales. La característica más representativa de este método es que no se buscan culpables y no se imponen castigos, se enfoca en la solución. Se fomenta la responsabilidad compartida dentro del grupo y promueve un ambiente colaborativo y de apoyo.

Los principios en los que se basa este método son:

1. **Se evita la culpabilización.** No se señala ni se castiga a las personas culpables del acoso, se trata de evitar reacciones defensivas y favorecer que los participantes se sientan más dispuestos a colaborar en la resolución del problema. Se busca la reflexión grupal y la cooperación en la resolución del problema.
2. **Centrarse en las emociones.** Se pone énfasis en cómo afecta el conflicto a las emociones de todas las personas que están implicadas en él, en especial a la víctima, pero también a las personas que observan. Se promueve la empatía hacia la víctima, el objetivo es que se comprenda cómo se siente la víctima y que reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. **Empoderamiento grupal**. Se involucra al grupo, incluido a las personas implicadas en las agresiones, para que se propongan soluciones y trabajen juntos en la resolución del problema.
4. **Responsabilidad compartida.** Se fomenta que todos los miembros del grupo asuman un papel activo en la búsqueda y puesta en marcha de la solución del problema. No se responsabiliza únicamente al agresor, sino que todos los presentes han de participar en la solución. Se otorga un papel muy importante las y los observadores, puesto que son una pieza fundamental para cambiar la dinámica del grupo.

En este método el o la docente se reúne con la víctima y con todos los implicados en el acoso (tanto con la persona que le agrede como con los que han presenciado las agresiones) junto con un pequeño grupo de alumnos y alumnas, con el objetivo de buscar una solución al problema de acoso que sufre la víctima.

Para llevar a cabo este método los autores determinan que hay que seguir unos pasos una vez que se conoce la existencia de una situación de acoso, ya sea observada o denunciada:

1. **La o el docente habla con la víctima**, sobre cómo se siente. No le pregunta sobre los incidentes, pero sí necesita saber quién ha estado involucrado en ellos.
2. **Organiza una reunión** con todas las personas que han estado involucradas en las agresiones, de esta manera se incluyen no solamente a los y las agresoras sino también a las personas que han estado presente, es decir, espectadores o cómplices, que llegaron a unirse, aunque no iniciaron ningún acoso. Los autores determinaron que un grupo de 6 a 8 personas funciona muy bien en este método.
3. **La o el docente explica el problema, cuenta cómo se siente la víctima**. Para ello, puede utilizar un cuento, un poema, un dibujo, cualquier herramienta que le permita enfatizar cuál es la angustia que está viviendo la víctima. No se para en los detalles, ni en los incidentes, tampoco atribuye ningún tipo de culpa al grupo, simplemente cuenta cómo se siente la víctima.
4. **Comparte la responsabilidad.** La o el docente no atribuye ninguna culpa a nadie, pero sí afirma que sabe que el grupo es responsable de lo que ha ocurrido, y que este puede hacer algo para solucionarlo. Pone la solución en sus manos.
5. **Pide al grupo ideas.** Anima a cada uno de los miembros del grupo a que sugieran de qué manera pueden ayudar a la víctima a sentirse más feliz, a salir de esta situación, a que esta realidad se transforme. Tiene el propósito de conseguir que se comprometan a modificar su comportamiento y que la situación de la víctima mejore.
6. **Déjalo para ellos**. La o el docente da por finalizada la reunión, pero remarca que es el grupo el que tiene la responsabilidad de resolver el problema. Les avisa que tendrán nuevas reuniones para ver cómo se van resolviendo las cosas.
7. **Reencuentro.** En un plazo aproximado de una semana, la o el docente se reúne de nuevo con el grupo y analiza con la víctima y con cada integrante del grupo cómo se están desarrollando las cosas. Esto permite que se supervise el acoso y mantener a las personas involucradas en el proceso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2.3.3 Posible integración global

Si tenemos en cuenta toda la información aportada hasta ahora, podríamos proponer unas líneas de actuación para prevenir, controlar y en su caso intervenir ante situaciones de acoso. Para ello debemos de actuar en distintas direcciones ya que son varios los aspectos que se deben de tener en cuenta. Se ha de generar un clima de convivencia en el que el alumnado se sienta seguro, sabiendo que existen unas **normas** claras de no agresión y de ayuda a la persona que es víctima. Además, existe un grupo de personas, alumnado ayudante, que ayuda a las y los docentes a estar pendientes de lo que ocurre en el aula. Su objetivo es detectar lo más pronto posible al compañero o compañera que tiene dificultades con otros y que se siente en soledad recibiendo burlas, amenazas o agresiones, sean del tipo que sean. Se trabaja especialmente con los y las espectadoras, ya que ellos conocen lo que ocurre en el aula, saben quién agrede y a quién, en definitiva, son los que pueden mantener o parar la situación. Se necesita una formación específica y concreta para el profesorado para que puedan detectar, controlar e intervenir. En el caso que finalmente se produzcan situaciones de acoso, se deberá poner en marcha el correspondiente protocolo.

Analizándolo de manera más concreta tenemos:

Normas de aula

Olweus (1998), afirma que es un principio democrático no sufrir ningún tipo de agresión e intimidación por parte de nuestros iguales, tanto en el ámbito escolar como en cualquier otro. Olweus (1998) propone que establecer unas normas de clase tendentes a contrarrestar situaciones de agresión en el centro educativo ayuda a erradicar el acoso. Es importante que estén consensuadas por todo el grupo aula dedicando el tiempo necesario a debatirlas y a reflexionar sobre ellas, pidiendo al alumnado que traiga una propuesta elaborada desde casa. Una vez elegidas se colocarán en un lugar visible en la clase. Así el autor propone tres normas especialmente útiles: (1) No se intimida a otros u otras compañeras; (2) Se debe intentar ayudar a aquellos compañeros/as que sufran agresiones; (tres) Se debe de hacer un esfuerzo por integrar a los compañeros o compañeras que tengan tendencia a aislarse. Hace hincapié el autor en que es necesario indicar cuáles son las conductas a las que se hace referencia, debiendo especificar qué se entiende por agresión directa, indirecta, el aislamiento social o la exclusión. Como indica el autor se alcanzan dos objetivos: (1) Consensuar, hablar y reflexionar sobre estas normas en el aula va a favorecer evitar la "participación pasiva" en la agresión, asumiendo que cuando se está presente en una agresión y no se toma acción para ayudar a la víctima, en realidad se está apoyando a la persona que agrede, y se ha de ser consciente que se tiene responsabilidad sobre lo que está ocurriendo; (2) La segunda norma "ayudar a aquellos compañeros o compañeras que estén sufriendo agresiones" evita que el alumnado se sienta como "chivato/a", ya que lo que en realidad se está haciendo es ayudar a la parte más débil y compadecerse de su sufrimiento.

Estas normas deben de exigirse que se lleven a cabo y tiene que haber unas consecuencias. Consecuencia que van a ser positivas y negativas, "los mejores resultados los proporciona la combinación del elogio generoso por las actividades positivas y las sanciones coherentes por las conductas agresivas contrarias a las normas" (Olweus, 1998, p. 108).

Gestión de las y los espectadores

Son varios los autores los que consideran que existen más de dos papeles protagonistas en la dinámica del acoso, ya que además de la víctima y la parte agresora, otorgan un papel igual de relevante a las y los espectadores (Olweus, 1973, 1993; Salmivalli, 2014; Campbell et al., 2023;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fiorucci, 2023), ya que éstos sin participar de manera directa no delatan a sus agresores (Cabezas y Monge, 2007), llegando a adoptar conductas egoístas e insensibles (Avilés, 2010), los estudiantes y miembros del personal del centro que son testigos desempeñan igualmente un papel fundamental en la prevención y resolución de dicho acoso, siendo así un elemento clave para luchar contra él (Salmivalli et al., 2011). Son por lo tanto parte del problema y de la solución.

Ya hemos comentado que una de las consecuencias de la exposición a la violencia escolar es la desensibilización que llegan a sufrir las y los observadores, llegando a desconectarse emocionalmente de la víctima. Es por esto que se hace necesario crear y mantener un clima de empatía y solidaridad entre el grupo de aula, ya que ellos y ellas serán los que logren parar el acoso, porque si la víctima hubiera podido, lo habría hecho.

El 96,6% del profesorado opina que uno de los motivos principales por los que el alumnado ejerce el acoso escolar es por la presión del grupo (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023), por lo que promover la gestión que las y los espectadores hagan del acoso y ciberacoso es necesaria.

Alumnado ayudante

El alumnado ayudante es una pieza fundamental para impedir que el acoso se inicie y en su caso se propague, así como para su erradicación. El equipo de alumnado ayudante está pendiente de lo que ocurre en el aula y en el centro, de manera que puede intervenir en cualquier momento. Es un equipo que recibe formación antes de iniciar su "labor" de ayuda, por lo que sus intervenciones son muy valiosas. Además, se reúnen periódicamente con su coordinador/a de equipo, por lo que la formación es continua, así como el seguimiento.

En las reuniones se comenta qué han percibido, qué han notado, qué ha pasado a lo largo de los quince días anteriores en cuanto a relaciones en su grupo, si han surgido conflictos, cómo se han desarrollado, etc. De cualquier manera, pueden contactar con él o ella en el momento en el que lo necesiten, para informar de un caso que consideren complicado o urgente, y que requieran que les den apoyo o simplemente que lo gestione una persona adulta.

Su campo de influencia es directamente el alumnado, los espectadores… por tanto su capacidad de gestionar e intervenir es muy alta.

Formación del profesorado

Para poder solucionar el problema del acoso y ciberacoso escolar debemos de abarcar el problema desde distintas perspectivas, teniendo en cuenta que el enfoque debe ser holístico. Uno de los elementos primordiales a la hora de erradicar el maltrato entre iguales es el profesorado, el cual se sitúa en un punto estratégico para alcanzar la solución, ya que en primer lugar van a crear un ambiente seguro donde el alumnado pueda seguir desarrollándose, en segundo lugar, participan en la prevención del acoso escolar, y en tercer lugar, en el caso de haberse dado situaciones de acoso, responden de manera efectiva para gestionar las situaciones de violencia la [UNESCO] (2022).

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) en su artículo 36 deja clara la importancia que tiene la formación inicial en los planes de estudio del ámbito educativo, estableciendo que se han de incorporar contenidos específicos para la prevención, detección precoz e intervención ante situaciones de violencia, tanto en la infancia como la adolescencia. La formación del profesorado inicial que se imparte en lo relativo a convivencia escolar es muy incompleta (Monge y Gómez, 2021), a la par que necesaria para que puedan prevenir, detectar e intervenir lo antes posible y de manera eficiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El Defensor del Pueblo (2023a) considera que existen evidencias en los estudios realizados sobre las limitaciones que manifiesta el ámbito educativo para detener desde su inicio las situaciones de acoso escolar, centrando la atención en la formación del profesorado la cual parece insuficiente para detectar precozmente los primeros indicios, y sufrir la escasez de recursos y habilidades para intervenir.

Es cierto que la sensibilización tiene un papel muy importante a la hora de visibilizar la situación vivenciada por las víctimas, lo que unido a la formación hace que se sitúen en una posición idónea para prevenir y en su caso erradicar el acoso.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) aporta unos datos cuanto menos preocupantes al indicar que un 40% del profesorado afirma que mantener la disciplina en el aula le genera estrés, así como el 15 % reconoce sentirse intimidado por el alumnado, lo que también les genera estrés. Sin embargo, un reciente informe del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2022) pone de manifiesto que las acciones de formación continua del profesorado en materia de mejora de la convivencia no han llegado a un 10 %.

El 77,9 %, del profesorado considera que para realizar una intervención efectiva necesitan formación, donde se les dote de herramientas de sensibilización y materiales didácticos (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023). Afirmación que parece acertada cuando solamente el 53,9 % del profesorado informa que ha tenido conocimiento de algún caso de acoso o ciberacoso escolar según dicho estudio, porcentaje que choca con los resultados que podríamos esperar si tenemos en cuenta el estudio realizado por la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado et al., 2023) y según el cual, el promedio en España de casos de acoso escolar son casi dos víctimas por aula, y unos cinco alumnos o alumnas por aula reconoce haberlo presenciado. Por ello cuando indican que han tenido conocimiento de situaciones de acoso es porque se lo ha contado alguna o algún compañero de la víctima o testigo de alguna agresión (en el 46,4 % de los casos), a través de algún miembro de la familia (34,2 %), en el 33,2 % fue la propia víctima la que lo contó, y solamente en el 38,8 % de los casos se dio cuenta un docente de lo que estaba ocurriendo. Lo que nos tiene que hacer reflexionar sobre cuál es la relación que tiene el profesorado con el alumnado actualmente para establecer otras vías de comunicación, otras formas en las que el alumnado pueda sentirse seguro y pueda encontrar alguna vía disponible para poder pedir ayuda (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023). En el informe del Defensor del Pueblo (2023b) se informa que más del 60 % del alumnado que ha reconocido que ha ejercido acoso escolar, reconoce que nadie ha hablado con ellos sobre su conducta ni tampoco con ningún miembro de su familia.

El Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad de los centros educativos y sus entornos (Instrucción N° 6/2023 de la Secretaría de Estado de Seguridad, 2023), que ofrece el Ministerio de Interior a las comunidades autónomas, hace especial hincapié en la prevención de la seguridad y libertad de la infancia y la adolescencia, facilitando información al alumnado para que puedan identificar situaciones de riesgo, con el fin de evitar ser víctimas de cualquier tipo de delito, así como para erradicar las conductas violentas en el ámbito educativo y promover que ante cualquier situación de esta índole se denuncie a la policía.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, también conocida como LOMLOE, por la que se modifica la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece que son las Administraciones educativas las que deben regular los protocolos de actuación frente al acoso y ciberacoso escolar y las funciones del Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección, así como que son las directoras, directores o titulares de centros educativos los responsables de que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lleven a cabo las actuaciones en ellos establecidas. Por su parte, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), remarca la necesidad de establecer protocolos que sirvan para la prevención y detección precoz, y en la importancia de la figura del Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección en todos los centros educativos, para garantizar el correcto funcionamiento de dichos protocolos. En ella se exige (en su artículo 4) la especialización y capacitación de todos los y las profesionales que mantienen un contacto habitual con los niños y niñas y adolescentes, para ser capaces de detectar de manera precoz posibles situaciones de violencia, siendo las Administraciones Públicas las obligadas a promover y garantizar una formación especializada, inicial y continua en lo referente a derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia.

En este marco normativo cada comunidad autónoma establece cómo organizar para poder desarrollar una convivencia escolar pacífica de manera coordinada con los centros educativos, a través de planes autonómicos de convivencia, normativa para elaborar planes de convivencia de centro, observatorios de convivencia escolar, unidades específicas de convivencia escolar, coordinadores de convivencia en los centros educativos, colaboración con las consejerías y servicios de salud y protocolos de actuación en materia de prevención y actuación en los centros educativos.

El rol que desempeña el profesorado es primordial para conseguir un clima positivo de convivencia y poder luchar contra el acoso escolar, ya que en la mayor parte de los casos las primeras personas que tienen indicios sobre las situaciones de acoso es el personal docente. Por ello su actuación es fundamental para lograr una intervención eficaz en su lucha.

Protocolo de actuación

Una de las herramientas imprescindibles para poder hacer frente al acoso una vez se produce es la implementación y puesta en funcionamiento del protocolo de acoso. Tras revisar múltiples protocolos, se propone:

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

I. PRIMERA FASE
DETECCIÓN

1. Informar

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una posible situación de acoso escolar, debe ponerla en conocimiento del centro. El destino final de esta información será la Dirección del centro. Dicha información se podrá realizar bien de manera presencial o bien de manera indirecta, a través de un mensaje a un contestador, un buzón físico de notificaciones o por correo electrónico.

En el momento de tener constancia de dicha información, se inicia automáticamente el protocolo sobre acoso. Se constituye un Equipo de Intervención (EI) que será el encargado de gestionar la posible situación de acoso y estará constituida por el director o directora, el o la orientadora del centro, el tutor o tutora del alumno o alumna víctima, el tutor o tutora del alumno o alumna agresora (si son varias las personas que agreden, en dicho equipo deberá integrarse los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tutores y tutoras de cada una de ellas), y otro profesor o profesora del centro que tenga una relación cercana con la víctima.

Se registrarán todas las reuniones y actuaciones realizadas a partir del momento de ser conocedores de la posible situación de acoso. Todas las actuaciones se llevarán a cabo con la debida confidencialidad y sigilo.

2. Recogida de información

Es necesario recoger información y triangularla para realizar una valoración sobre cuál es la situación de lo que se ha transmitido. El Equipo de Intervención analizará la información, teniendo en cuenta que los métodos de recogida de la información serán:

- *Observación sistemática* de las zonas de riesgo, como patios, pasillos, entradas y salidas de clase, cambios de clase, comedor, etc. para conocer cómo se realiza la interacción entre las partes, los niveles de agresión, las situaciones en las que se producen, etc.
- *Entrevistas.* Cuando se crean necesarias se realizarán entrevistas con el alumnado que se considere en cada momento. Suelen realizarse con el alumno o alumna que presuntamente está siendo acosada; el alumnado que ha presenciado situaciones de acoso; con la familia del alumno o alumna que presuntamente está siendo acosada; entrevista con el presunto o presunta agresor o agresora.

Al mismo tiempo se podrán implementar **medidas preventivas** hasta que se determine que se está en una situación de acoso o no:

- Se realizará **vigilancia** por parte del profesorado en aquellas zonas en las que exista mayor probabilidad de producirse el supuesto acoso, así como se estará más alerta de lo que ocurre en el grupo o grupos donde se encuentra la víctima.
- Se realiza un **seguimiento diario** por un profesor o profesora con el que la víctima tenga mayor confianza. Dicho docente se encontrará disponible en todo momento para que la supuesta víctima pueda comentarle, desahogarse… a lo largo de la jornada lectiva.
- Se organiza para que algún o algunos compañeros o compañeras **acompañen** a la supuesta víctima durante el tiempo necesario hasta que la situación se solucione. Se trata de acompañarle en los recreos, comedor… e informar al profesorado de cualquier incidencia que tenga lugar, no que actúe de guardaespaldas.

3. Valoración.

Una vez ha transcurrido un tiempo prudencial y se tiene información suficiente, se valora si estamos ante una situación de acoso o no. De manera que, si no se encuentran indicios de acoso, se cierra el protocolo. En el caso de encontrarse, se pasará a la siguiente fase.

II. SEGUNDA FASE

1. Intervención

Se establecen las medidas que se pueden aplicar, tanto a nivel de aula o aulas, nivel educativo o centro. Se revisa si se mantienen o modifican las medidas preventivas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Una vez se establezcan las medidas educativas, se ha de realizar un seguimiento diario durante el tiempo que se considere necesario, siendo este como mínimo de un mes.

I. MEDIDAS EDUCATIVAS

INDIVIDUALES

VÍCTIMA

- Asignarle una persona adulta de referencia con la que poder compartir cómo se siente y lo que le haya podido ocurrir a lo largo de la jornada lectiva.
- Recomendarle participar en sesiones formativas donde se trabaje el desarrollo de la asertividad, autoprotección y autoestima.
- Recomendarle participar en sesiones formativas donde se trabaje la protección.
- Proponerle realizar programas específicos de habilidades sociales en el centro, con la autorización familiar.
- Cambio de grupo, en el caso de considerarse necesario.
- Participar en un proceso de mediación.
- Participar en el método Pikas.

AGRESOR/A/ES/AS

- Trabajo de concienciación cuyo objetivo es la identificación de las conductas dañinas y del daño causado, y petición de perdón. Se trabaja la petición de perdón, reemplazo de conductas negativas por conductas positivas hacia la víctima, realización de tareas positivas hacia la víctima, así como hacia el grupo, y en su caso hacia otros grupos o al centro.
- Recomendarle participar en sesiones formativas donde se trabaje el control de la ira, resolución de conflictos, manejo de emociones, autocontrol y habilidades sociales.
- Participar en un proceso de mediación.
- Participar en el método Pikas.
- Cambio de grupo, en el caso de considerarse necesario.
- Sanciones disciplinarias, según la normativa del centro.

FAMILIAS

- Reunión individual con las familias para explicarles la situación en la que se encuentran sus hijos o hijas, y los pasos y medidas que desde el centro se van a seguir, tranquilizarles y asesorarles en todo lo que necesiten. Realizar acuerdos para que colaboren con el centro en la solución de la situación.
- Apoyo en la gestión de la situación y establecer pautas que desplegar con sus hijos e hijas para realizar un trabajo conjunto entre familias y centro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

COLECTIVAS

ESPECTADORES/AS

- Trabajo de concienciación cuyo objetivo es la identificación de la problemática del acoso.
- Participar en sesiones de sensibilización sobre el acoso escolar (presencial o cibernético).

II. MEDIDAS DISCIPLINARIAS

Se seguirá el procedimiento establecido en el Reglamento Interior del Centro.

FAMILIAS

- Reunión individual con las familias para explicarles la situación en la que se encuentran sus hijos o hijas, y los pasos y medidas que desde el centro se van a seguir, asesorándoles en todo lo que necesiten.
- Realizar acuerdos para que colaboren con el centro en la solución de la situación.
- Apoyo en la gestión de la situación y establecer pautas que desplegar con sus hijos e hijas para realizar un trabajo conjunto entre familias y centro.

OTRAS INSTITUCIONES

Cuando los hechos que se estén realizando en el centro superen las competencias de este (actos vandálicos, agresiones físicas, peleas, hurtos, etc.) se pondrá en conocimiento de los servicios competentes y se solicitará ayuda. En función de cada situación los destinatarios serán Servicios Sociales, Fiscalía de Menores, Policía Nacional o Guardia Civil. La unidad de convivencia y contra el acoso escolar de la Subdirección General de Inspección Educativa tiene entre otras funciones informar y asesorar a los equipos directivos, en casos de conflictos de convivencia, acoso y ciberacoso colaborando en su análisis y valoración y, en su caso, elaborando propuestas de intervención. Cuando alguno de las y los menores que se encuentren implicados en un caso de acoso escolar, el centro detectase que se encuentra en situación de desprotección infantil (según la legislación vigente), el centro dará traslado de dicha información a los servicios sociales de menores.

2. Cierre

Mientras que se tenga abierto el protocolo de acoso se realizan reuniones semanales donde se valora la situación, los posibles cambios ocurridos, incidentes surgidos, así como su evolución en positivo.

3. Seguimiento

Una vez se considera que la situación de acoso está erradicada, se procede a la retirada de las medidas implementadas, no obstante, se realiza un seguimiento durante al menos dos meses desde su cierre.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3
LA INVESTIGACIÓN

3.1 JUSTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

3.1.1 EL PROBLEMA DE ESTUDIO

Para todos aquellos que nos dedicamos a la docencia y que opinamos que los centros educativos no son meros trasmisores del conocimiento, sino que su objetivo final es la formación integral de la persona estudiante, como individuo y como futuro ciudadano y ciudadana de nuestra sociedad, no puede pasarnos por alto los cambios que se han producido en los últimos años en el alumnado y la gran trascendencia que tiene para su desarrollo cognitivo, emocional y personal la convivencia experimentada en el aula y en el centro educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su informe en 2015 resalta la visión humanista de la educación en base a la capacidad transformadora que posee la educación como medio para construir un futuro mejor para todos y todas. En 2020 la UNESCO junto al Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia (UNESCO y Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, 2020) organiza una conferencia internacional sobre el acoso escolar en la que se trabajó sobre los compromisos alcanzados en la reunión de los ministros de educación del G7 que se llevó a cabo en 2019. En ella reconocen que en la problemática del acoso escolar se encuentra involucrado todo el sistema educativo, y que para abordar el problema es necesario llevar a cabo iniciativas más específicas con el objetivo de combatir el acoso escolar en todas sus manifestaciones. Aun así, como hemos referido en el capítulo 1, pese a los esfuerzos que se destinan para erradicar el acoso escolar, su incidencia en los últimos años ha aumentado (Nieto-Sobrino et al., 2023) y en nuestro país se sitúa en valores superiores a los promedios de incidencia de la OCDE-28 y del total de la UE (PIRLS, 2021).

Teniendo en cuenta la importancia que representan estas situaciones en el desarrollo integral del estudiante, circunscritos en el clima de convivencia actual de las aulas españolas, y unido a la visibilización que los medios de comunicación proporcionan al acoso, se ha impulsado en la sociedad una sensibilización y toma de conciencia del alcance de las consecuencias para todos los implicados en la dinámica del acoso escolar. Las Autoridades e instituciones educativas, que no han permanecido inmóviles, han incrementado las iniciativas y planes dirigidos a poner en marcha actuaciones globales que fomenten la prevención e intervención en los casos de acoso.

Si tenemos en cuenta la normativa educativa española que rige las situaciones de acoso escolar, en concreto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, que se inspira entre otros principios en la educación para la convivencia, el respeto y la no violencia, podemos constatar que hace un especial hincapié en ayudar al alumnado a reconocer cualquier forma de maltrato o discriminación, incluyendo el acoso y ciberacoso escolar. En ella se estableció, que el profesorado debe tener formación específica en este tema, así como la obligatoriedad de incluir en el Proyecto Educativo de centro un plan de Convivencia incluido en su Programación General Anual. Este

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

plan, recoge las actividades que tienen por objetivo fomentar el buen clima de convivencia en el centro escolar, la definición de los derechos y deberes del alumnado y las medidas correctoras que se aplican en el caso de no cumplirse, debiendo tener siempre en cuenta la situación y condiciones personales del alumnado, y actuar con el objetivo de resolver los conflictos de manera pacífica, poniendo especial atención en la prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. Además, determina que en el Reglamento de Régimen Interno se han de recoger las normas de comportamiento que el alumnado debe respetar, tipificando el acoso escolar como falta muy grave, asociando como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

Otro hito importante en el que se apoya nuestro problema de estudio es la creación en 2007, por el Real Decreto 275/2007 de 23 de febrero, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (modificado por el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero). Órgano colegiado interministerial destinado al seguimiento de la implantación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar para la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles, al asesoramiento a las instituciones educativas y la puesta en marcha de las actuaciones necesarias para mejorar el clima escolar y prevenir el acoso y el ciberacoso escolar en los centros educativos. La creación de este organismo y su redefinición pone de manifiesto la importancia creciente de la prevención del acoso escolar y de todas las formas de ciberacoso escolar, así como del necesario apoyo a los centros educativos y profesionales de la educación con medidas y recursos específicos, que les ayuden a afrontar esta problemática creciente.

A partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), ya en el curso escolar 2022-2023, en todos los centros educativos en los que se encuentre inscrito alumnado menor de edad, cualquiera que sea su naturaleza jurídica (pública, concertada y/o privada), deberán contar con un Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección (CBP) del alumnado. Esta figura nace con el objetivo de promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección del alumnado, coordinar las posibles intervenciones por parte de los servicios sociales competentes e impulsar las medidas que aseguren el máximo bienestar del alumnado, entre otras funciones. El bienestar y la protección de las y los menores, por tanto, constituye una prioridad de los centros educativos. Lo que hace necesario que el profesorado se encuentre suficientemente formado y disponga de recursos específicos que le permitan afrontar de forma colegiada y eficaz la prevención y el abordaje de las situaciones de acoso escolar.

Por último, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece que uno de los principios en los que se basa el sistema educativo español es la educación como medio para alcanzar una convivencia basada en el respeto y en la no violencia, haciendo hincapié en las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. La LOMLOE establece que todos los centros deben incluir en su Proyecto Educativo de Centro un Plan de Convivencia que garantice un tratamiento transversal del acoso y del ciberacoso escolar, y establecer sus propias normas para garantizar su cumplimiento.

La problemática del acoso y ciberacoso escolar constituye hoy en día una prioridad para las administraciones educativas autonómicas, que están impulsando diferentes protocolos específicos para prevenir, detectar y/o actuar en casos de acoso escolar**.** Si bien es cierto que cada comunidad autónoma justifica de distinta manera la necesidad de elaborar dichos protocolos, en todos los casos subyace la idea de la educación como un motor del desarrollo integral de la persona, haciendo necesario generar espacios donde se pueda llevar a cabo una convivencia positiva basada en el respeto y la tolerancia y, generando así una relación directa entre el clima de convivencia y el buen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fin logrado en la educación (Rusteholz y Mediavilla, 2022). Tal es así que, como expusimos en el capítulo 1, las diecisiete comunidades autónomas de nuestro país han elaborado protocolos de actuación para abordar la convivencia escolar, y algunas cuentan con protocolos específicos para el abordaje de situaciones de ciberacoso escolar (Comunidad de Madrid, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco y Cataluña).

Puede decirse, que existe un amplio desarrollo normativo como consecuencia de la situación actual del acoso escolar y de la creciente preocupación de las administraciones educativas para abordar esta problemática. Nuestra investigación, por tanto, se circunscribe en una urgente necesidad de llevar a cabo un abordaje en el ámbito educativo, que va más allá de la regulación, y que pretende aportar recursos educativos eficaces y validados, para la prevención del acoso y ciberacoso escolar.

Pero la realidad de la convivencia escolar y del impacto de las dinámicas de acoso en el bienestar de las y los menores, de sus familias y de los profesionales de la educación, concierne a toda la sociedad. En este sentido, es necesario hacer referencia a la decisión adoptada por el Congreso de los Diputados en diciembre del 2016, para la creación de la Subcomisión para el Pacto de Estado Social y Político por la Educación (Congreso de los Diputados, 2016) y a las múltiples intervenciones llevadas a cabo por expertos en convivencia escolar, que comparecieron ante la subcomisión para aportar medidas, herramientas o programas, que permitieran detectar precozmente y abordar los problemas de convivencia en los centros educativos.

El resumen Ejecutivo del diario de sesiones de la mencionada subcomisión del Congreso de los Diputados realizado por la Alianza Científico Profesional para el Estado de Bienestar, a partir del Diario de sesiones del Congreso de los Diputados (Alianza Estado-Bienestar, 2017), permite tomar consciencia sobre la importancia que le dan las y los expertos a la convivencia escolar en el marco de un posible pacto por la educación en nuestro país. En este contexto, es imprescindible proporcionar al profesorado las herramientas necesarias para prevenir, detectar y resolver conflictos en este ámbito. En línea con esta necesidad, destaca la propuesta número 189, en la que, además, se estima crucial reforzar la acción tutorial, completándola con perfiles capaces de intervenir para mediar y resolver conflictos, así como implicando a las familias.

Hasta aquí hemos intentado exponer la creciente preocupación social que existe en nuestro país por el problema del acoso y ciberacoso escolar, y la respuesta de las administraciones educativas, que lo han situado como una prioridad en el sistema educativo. No obstante, como expondremos a continuación, y partiendo de los datos obtenidos de los principales informes oficiales sobre incidencia en los centros educativos, no podemos afirmar que estas medidas hayan sido eficaces, ni suficientes para abordar eficientemente el problema.

Ya en el año 2016 el informe financiado por Save the Children España (Sastre, 2016) en el marco del proyecto *Bullying, Ciberbullying y factores asociados*, a partir de una encuesta realizada a 21.500 menores de entre 12 y 16 años en toda España, arrojaba datos tan alarmantes como que 111.000 estudiantes habían sido víctimas de bullying y 82.000 de ciberbullying. Por otro lado, 64.000 estudiantes reconocían haber realizado acoso y 39.000 ciberacoso escolar. Un par de años más tarde, (Save the Children, 2018) completa los datos de incidencia con un segundo informe, *Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años,* en el que se concluye que el 82% del alumnado de dichas edades había presenciado algún tipo de violencia o humillación en su centro educativo y el 52% manifestaba haberla ha sufrido. De manera que, las consecuencias que se derivan de esta problemática, se dejan sentir en el clima escolar y en la calidad de vida de las y los menores. Las secuelas no solo se manifiestan a corto

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

plazo, si no que permanecen en muchos casos, por largo tiempo en las víctimas. Según el *III Estudio sobre Acoso Escolar y Ciberbullying según los afectados,* realizado por la fundación ANAR en 2018 (Pérez Viñaspre y Toledano, 2018), el 94,1% de las víctimas de bullying tiene algún problema psicológico debido al acoso escolar (el 68,8% tiene síntomas depresivos, el 67,2% ansiedad y el 58,6% siente miedo, entre otros). En el caso de haber sufrido ciberbullying, el porcentaje alcanza el 88,5% (el 73,8% tiene ansiedad, el 70,5% tiene síntomas depresivos y el 59% siente miedo, entre otros). A ellos, hay que sumar dificultades en su rendimiento académico, y en sus relaciones sociales. En algunos casos, la situación deriva en desenlaces fatídicos, cuando las víctimas no pueden soportar más el sufrimiento vivido y terminan quitándose la vida.

Según el informe del curso 2020-2021 del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), la Fundación ANAR como responsable del *Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español,* en el periodo de septiembre de 2020 hasta agosto de 2021, recibió 14.417 llamadas, de las cuales 9.233 corresponden a comunicaciones completadas. En concreto se atendieron 2.868 consultas de orientación especial, de ellas 2.616 eran llamadas, 224 chats y 28 correos electrónicos. Estas llamadas de orientación especial se correspondían con llamadas en las que era necesario realizar una valoración y atención psicológica o asesoramiento de carácter jurídico o social. Muchas de ellas implicaban que los casos debían de ser derivados a un recurso exterior, es decir, a Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, servicios de protección del menor, centros de Servicios Sociales, servicios de emergencias, centros de salud, fiscalías, abogados, psicólogos, organizaciones no gubernamentales o asociaciones especializadas. Los lugares desde los que se realizaron dichas llamadas, entre otros fueron, la Comunidad de Madrid 25,27 %, Andalucía 14,77 %, Cataluña 13,56 %, Comunidad Valenciana 7,36 %, Canarias 6,97 %, Castilla y León 6,81 % y Galicia 5,52 %.

En el último informe del curso 2021-2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023d), el servicio de atención telefónica incrementó su actividad recibiendo 16.296 llamadas, de las cuales 10.835 corresponden a comunicaciones completadas. En concreto se atendieron 3.570 consultas de orientación especial, de ellas 2.879 fueron llamadas, 594 chats y 97 correos electrónicos. Los lugares desde los que mayoritariamente se realizaron dichas llamadas coinciden con el informe anterior, entre otros desde la Comunidad de Madrid 24,92 %, Andalucía 17,40 %, Cataluña 9,55 %, Comunidad Valenciana 7,33 %, Canarias 7,52 %, Castilla y León 7,02% y Galicia 4,39 %.

Los datos derivados de los informes reseñados nos muestran una situación muy complicada, cuya incidencia crece progresivamente y en la que se hace necesario seguir trabajando desde distintos puntos de acción para prevenir, afrontar eficazmente y acabar con la lacra del acoso escolar. Las regulaciones y protocolos desarrollados hasta el momento se han mostrado insuficientes para erradicar las dinámicas de acoso escolar en los centros educativos. Si analizamos los factores que contribuyen a que el acoso escolar continúe apareciendo en los centros educativos, no podemos pasar por alto la ausencia de abordaje de esta problemática en los planes de formación inicial y permanente del profesorado y de los orientadores y orientadoras educativos. Una formación que prepare al profesorado para su detección, prevención e intervención, así como para acompañar al alumnado en el afrontamiento de las problemáticas de convivencia, ayudándole a tomar consciencia de sus consecuencias, dotándole de conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarlo juntos y erradicarlo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pero para que en las situaciones de acoso entre iguales dejen de ser un problema, además de la formación de profesorado y alumnado, es necesario disponer de instrumentos que permitan diagnosticar cuál es el clima de convivencia en los centros y comprobar si existe acoso o ciberacoso escolar entre el alumnado del centro, disponer de estrategias que posibiliten desarrollar una convivencia positiva, promoviendo el respeto y la igualdad, la empatía y colaboración entre el alumnado y, finalmente, disponer de programas de intervención educativa eficaces para la detección del acoso y la adopción de medidas que permitan erradicarlo de las escuelas. Es evidente que el papel del alumnado en el afrontamiento de esta problemática también es clave, y que los docentes necesitan recursos eficaces tanto para su sensibilización, como para ayudarles a identificar, posicionarse y afrontar con garantías, tanto las situaciones de acoso claras como las más sutiles.

Por estas razones, nuestro problema de investigación se orienta a:

*Diseñar, experimentar y evaluar un **programa de intervención educativa** para situar la problemática del acoso escolar en el centro de interés de los centros de ESO, que el alumnado conozca mejor las consecuencias de dichas dinámicas, aprenda a identificarlas y desarrolle las habilidades necesarias para prevenirlas y detectarlas.*

3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1 Objetivos Generales

Para dar respuesta al problema de investigación previamente presentado se formularon dos objetivos generales:

1. Analizar el nivel de conocimiento del alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sobre las dinámicas y consecuencias del acoso escolar en las instituciones educativas y sobre las estrategias de afrontamiento y prevención.
2. Diseñar, aplicar y evaluar un programa educativo para la intervención en las aulas en materia de prevención del acoso y ciberacoso escolar en centros de Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.2 Objetivos Específicos

Estos dos objetivos generales a su vez se desdoblaron en cuatro objetivos específicos:

1. Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de conocimiento que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) en sus centros educativos.
2. Diseñar e implementar en centros educativos un programa específico de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar.
3. Evaluar el impacto del programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir y afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.
4. Formular propuestas de intervención para la prevención de las dinámicas de acoso y ciberacoso escolar y mejorar el clima de convivencia en centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3 METOLODOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación empleada para dar respuesta a estos objetivos ha sido la **investigación evaluativa**, ya que permite abordar el análisis de grandes volúmenes de información tanto cualitativa o cuantitativa (Escudero, 2009; Maxcy, 2003), como es el caso de los datos derivados de este estudio, y posibilita valorar el impacto en proyectos sociales y en especial educativos, combinando la flexibilidad con la rigurosidad en cuanto a los objetivos, resultados, espacio y tiempo (Rivas, 2010, como se citó en Mejía-Castillo, 2017). La investigación evaluativa se plantea en contextos reales educativos como un instrumento de utilidad para ayudar a resolver problemas que han aparecido en dichos ámbitos (Gimeno y Pérez, 1983).

Weiss (1990) la define como una metodología con "el objeto de medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura" (p.16). Tejedor (2000) la refiere como un tipo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo" (p. 320). La investigación evaluativa se lleva cabo aplicando un diseño formal y un procedimiento para compilar y analizar los datos de manera sistemática con el objetivo de comprobar la validez de una práctica educativa (McMillan y Shumacher, 2005). En ella se utiliza una terminología, unas herramientas conceptuales y analíticas, así como unos procesos y fases específicos (Tejedor, 2000).

El Joint Committee on Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials, Standards for Educational Evaluation de los EEUU es un conjunto de normas que sirve de guía para el estudio de evaluación. De manera que estos estándares marcan las pautas que se han de observar y se agrupan en cuatro categorías que debería cumplir cualquier estudio evaluativo (Yarbrough et al., 2010):

1. Estándar de utilidad. Pretenden incrementar la capacidad de satisfacción de las necesidades de las partes interesadas.
2. Estándar de viabilidad. Establece que las evaluaciones han de ser realistas, asumibles en términos económicos y de tiempo, y viables.
3. Estándar de honradez. Las evaluaciones han de realizarse según normas legales y principios éticos.
4. Estándar de precisión. La evaluación ha de aportar información técnicamente correcta, es decir, ha de ser completa y clara.

Estas normas que nos han guiado en el diseño y desarrollo de nuestro estudio, sintetizan las características que ha de reunir una investigación evaluativa.

La investigación evaluativa es un tipo de investigación que "se centra en la práctica, evaluando programas para medir su eficacia y decidir qué cambios llevar a cabo para mejorar su calidad." (Cubo et al., 2011). La característica más relevante de la investigación evaluativa es que se realiza dentro de un proceso de intervención (Tejedor, 2000) y es un medio para la toma de decisiones con el objetivo de mejorar los procesos (Escudero, 2016) y como McMillan y Shumacher (2005) señalan, permite abordar problemas de investigación desde diferentes enfoques:

(1) **Enfoques orientados hacia los objetivos**, los cuales se centran en evaluar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos específicos establecidos en el programa o intervención. En

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estos casos se emplean criterios predefinidos para medir el éxito del programa en términos de logro de objetivos.

(2) **Enfoques orientados hacia el "consumidor"**, se centran en analizar qué perciben y el grado de satisfacción de los usuarios respecto del servicio o producto proporcionado. Busca mejorar la calidad y relevancia de la intervención desde la perspectiva del usuario.

(3) **Enfoques orientados hacia los conocimientos técnicos**, en este caso el objetivo es evaluar la calidad técnica y eficacia de la implementación del programa o intervención. Se tienen en cuenta aspectos como la idoneidad de los métodos empleados, la competencia del personal, la infraestructura y los recursos disponibles. Se busca asegurar que la intervención se ha implementado de manera efectiva y eficiente.

(4) **Enfoques orientados a la decisión**, el objetivo es informar la toma de decisiones, para ello se recogen datos relevantes y se presentan de forma que sean útiles a aquellas personas que son los responsables de tomar decisiones. Se busca ofrecer información precisa y oportuna que permita guiar las acciones futuras del programa o intervención evaluada.

(5) **Enfoques orientados hacia el "adversario"**, en este caso se realiza una evaluación crítica que tiene como objetivo identificar los puntos débiles y las limitaciones de la intervención, cuestionando la efectividad y el impacto del programa o intervención. Busca identificar áreas de mejora y promover el aprendizaje institucional.

(6) **Enfoques naturalistas y orientados hacia el participante**, tienen como objetivo comprender aquello que se evalúa en su contexto natural y desde la perspectiva de los participantes involucrados. Se emplean métodos cualitativos como son la observación y las entrevistas para llegar a una comprensión profunda de la experiencia de los participantes y el contexto en el que se desarrolla la intervención. Busca identificar la complejidad y riqueza del fenómeno evaluado desde una perspectiva holística y contextualizada.

Como puede apreciarse, nuestra investigación se identifica con el **enfoque orientado hacia los objetivos**, en la que se implementa un programa formativo sobre un grupo objeto de estudio en el que se evalúa el impacto que este ha tenido.

El proceso de evaluación de programas según Tejedor (2000), debe ser la base de los procesos de intervención en función de los resultados obtenidos en la investigación de los procesos educativos. La investigación evaluativa, por tanto, nace para dar respuesta a necesidades sociales, en nuestro caso, la necesidad de afrontar eficazmente las dinámicas de acoso escolar.

Tejedor (2000) establece que el diseño en la evaluación de programas implica haber reflexionado sobre la evaluación a realizar, sobre su finalidad, concretar la planificación y su fundamentación, los objetivos, los elementos personales implicados en el programa, los ámbitos de intervención, los instrumentos que se van a utilizar para recoger los datos, y las técnicas de análisis, haciendo referencia a los momentos de la evaluación, todo ello en función del modelo elegido para realizar la actividad evaluativa. De cualquier modo, señala el autor que, con independencia del modelo elegido, toda planificación debe dar respuesta a 5 objetivos:

1) **Definir las actividades a evaluar**, que en nuestro caso se han concretado en las actividades implementadas en las sesiones de pilotaje del Programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de educación secundaria obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar (PSF-B*C*) y en la evaluación diagnóstica y final realizadas antes y después de la aplicación de dicho programa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2) **Establecer los criterios de evaluación**, que en nuestro caso se han concretado en la propuesta de evaluación continua que incorpora el programa PSF-B*C* y en los criterios de ponderación y normalización de la puntuación obtenida por el alumnado en la prueba de evaluación de conocimiento sobre acoso escolar CECAE.
3) **Seleccionar los medios de obtención de información**, que en nuestro caso ha conllevado no solo el diseño de las evaluaciones finales de aprendizaje realizadas en cada sesión de pilotaje del programa, sino también el diseño y validación de tres instrumentos de recogida de información (cuestionario de contexto CIDA y prueba CECAE del alumnado y protocolo de entrevista semiestructurada del profesorado).
4) **Analizar la información**, que en nuestro caso ha requerido el uso de varias herramientas tecnológicas (SPSS, Excel) y el tratamiento cuidadoso e individualizado de los datos obtenidos en las evaluaciones finales de las sesiones del programa PSF-B*C* y de los obtenidos en la prueba CECAE.
5) **Toma de decisiones a partir de la información analizada**, que en nuestro caso han orientado todos los pasos de la investigación. Por ejemplo: el diseño de la versión inicial del programa PSF-B*C* a partir de la fundamentación del estudio y de la evaluación inicial de convivencia (cuestionario CIDA) y el rediseño del programa PSF-B*C* a partir de la información obtenida en su pilotaje.

Como veremos más adelante en detalle, el diseño de nuestra investigación, como no podía ser de otro modo, responde a cada una de las acciones señaladas, habiendo comportado un nivel elevado de complejidad y gran volumen de datos.

A continuación, se presenta (Figura 1) un esquema con el diseño de la investigación evaluativa realizada y los distintos instrumentos de recogida de datos empleados.

Ilustración 1 Diseño de investigación evaluativa realizada

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4 PROGRAMA DE PREVENCIÓN, SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (PSF-B*C*)

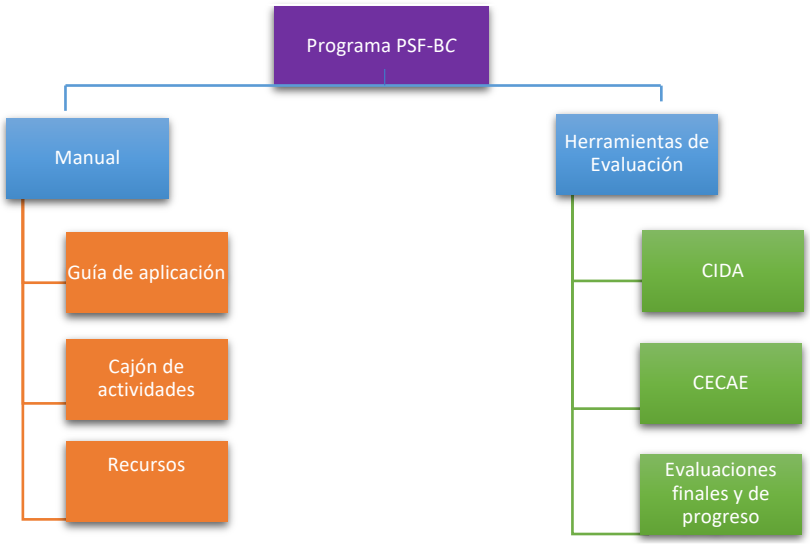
El objetivo específico 2 de nuestra investigación implicó "diseñar e implementar en centros educativos un programa específico de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso escolar". En este apartado que responde al citado objetivo, vamos a presentar el programa PSF-B*C* y detallar los pasos seguidos para la elaboración e implementación en los tres centros piloto que conformaron la muestra de nuestro estudio.

El programa PSF-B*C* consta (Ilustración 2) de un **Manual** completo y **una Guía de aplicación** para el profesorado que desee implementarlo en sus aulas y centro. El **Manual** incluye el desarrollo completo de los *contenido*s con ejemplos, recomendaciones y recursos; un "Cajón de actividades formativas" que incorpora 88 actividades a disposición del profesorado entre las que este seleccionará aquellas que tras la evaluación diagnóstica considere más idóneas para su alumnado; un conjunto de *materiales y recursos digitales* que complementan las distintas actividades y tres tipos de *herramientas de evaluación*. Éstas son: el cuestionario CIDA para la evaluación diagnóstica, las pruebas de evaluación finales y de progreso, asociadas a las actividades, que permiten hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje y la prueba CECAE destinada a evaluar el impacto del programa en el alumnado tras la aplicación del programa PSF-B*C*.

La **Guía de aplicación** para el profesorado tiene un doble objetivo, por un lado, su formación en los aspectos básicos que deben conocer sobre el acoso y ciberacoso escolar, ayudarles a identificar situaciones, que conozcan las implicaciones y consecuencias que éstos tienen y cómo son las relaciones entre los grupos de iguales, así como saber cómo intervenir. Por otro lado, facilitar todas las orientaciones necesarias para que el profesorado comprenda y pueda utilizar adecuadamente el programa PSF-B*C* y los materiales y recursos que lo integran.

Por razones de propiedad intelectual y posible explotación posterior, en este informe se describe el programa y se presentan algunos ejemplos de actividades y recursos, pero no se incorpora el despliegue completo del mismo.

Ilustración 2 Componentes del programa PSF-B*C*



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.1 Bases del programa PSF-B*C*

Como se puede constatar en el marco teórico de esta investigación, el diseño del programa PSF-B*C* se apoya en una revisión exhaustiva de otros estudios y programas existentes a nivel nacional e internacional, entre los internacionales destacamos el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) (Smith et al., 2004) el cual se plantea implementarlo en toda la comunidad educativa, esto es, alumnado, profesorado, personal no docente y familias, y hacerlo de manera sistemática, para así realizar una formación continua. Este programa se enfoca en reducir y prevenir las situaciones de acoso, mejorando las relaciones existentes entre el alumnado. El *Programa Zero* (Roland y Vaaland, 2003) se basa en reducir las situaciones de acoso, no solo en el ámbito escolar, sino también las que se puedan producir en otros escenarios. Para lo cual fomenta un comportamiento positivo entre el alumnado, así como promoviendo la creación de una red de cooperación entre docentes, familias y alumnado, que permita alcanzar los objetivos propuestos. El *Programa Kiusaamista Vastaan (KiVa)* (Salmivalli et al., 2010), desarrollado en la Universidad de Turku en Finlandia y que propone formar al profesorado en acoso escolar, para identificarlo y aprender cómo intervenir y modificar las conductas del alumnado para reducir y prevenir las conductas que llevan a situaciones de acoso escolar. El programa Medienhelden o Media Heroes (Schultze-Krumbholz et al., 2012), desarrollado en Alemania el cual tiene como objetivo reducir y prevenir conductas de ciberbullying a través de la formación y fomento de la empatía en el alumnado, así como estrategias de intervención. El *Programa Threat Assessment of Bullying Behaviours among Youngsters (Tabby)* (Athanasiades et al., 2015), el cual tiene como objetivo reducir la agresión y victimización de ciberbullying, para lo cual conciencia al alumnado de los riesgos que existen en los entornos virtuales para poder realizar un uso seguro de éstos.

Entre los programas e iniciativas nacionales revisados destacamos el *programa Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* (Ortega Ruiz, 1997) que implica a todos los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de prevenir el bullying. El *proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)* (Ortega y Angulo, 1998) que se enfoca en sensibilizar a toda la comunidad educativa y formar específicamente al profesorado en acoso escolar. De manera simultánea se generan materiales curriculares que participan en la sensibilización, continuando con la investigación y la constante evaluación de la situación. El *programa Convivir es Vivir* (Carbonell Fernández, 1999) tiene como objetivo promover el respeto y la tolerancia entre el alumnado para mejorar la convivencia escolar. El *Programa de educación social y afectiva* (Trianes y Muñoz, 1994), cuyo objetivo es mejorar el clima de convivencia en el aula y promover la resolución de conflictos dotándoles de estrategias para ello. El programa *Aprender a ser personas y a convivir* (Trianes y Fernández-Figarés, 2001), el cual se propone, a partir de promover la construcción del autoconcepto del alumnado, potenciar la colaboración en el aula, con el objetivo de mejorar la convivencia en el centro.

Todos estos programas e iniciativas, junto con la experiencia y el conocimiento de la investigadora en la materia, constituyeron una base sólida y amplia de referencia para el diseño de nuestro propio programa.

Como se detallará más adelante al presentar cada una de las fases del estudio, la aplicación del programa requiere una negociación cuidadosa en los centros contando con los equipos de dirección y con las familias, e implementar medidas que aseguren el tratamiento adecuado de toda la información, la anonimización de los datos y la participación voluntaria del alumnado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.2 Objetivos del programa PSF-B*C*

El *Programa de prevención, sensibilización y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y el ciberacoso escolar (PSF-BC)* se representa en la Ilustración 3, se enfoca a los siguientes objetivos:

1. Sensibilizar al alumnado de ESO sobre el acoso y el ciberacoso escolar y su rechazo como una práctica socialmente a desterrar.
2. Conocer e identificar dinámicas de acoso y de ciberacoso, e identificar a las víctimas y a las personas que acosan.
3. Interiorizar el concepto de responsabilidad social mediante el conocimiento de las consecuencias que tienen las acciones de los compañeros y compañeras que actúan como espectadores o espectadoras, convirtiéndose en corresponsables.
4. Desarrollar habilidades para ayudar a una víctima de acoso o ciberacoso escolar y para protegerse.
5. Desarrollar estrategias para pedir ayuda, y saber cómo actuar, en casos de acoso, tanto en el rol de víctimas como de espectadores o espectadoras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ilustración 3 El Programa PSF-B*C*

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.3 Contenido del programa PSF-B*C*

El manual del programa PSF-B*C* fue desarrollado para facilitar al profesorado todos los elementos necesarios para su aplicación en el aula y para tomar consciencia y ayudar a tomarla a su alumnado para entender cómo se siente la víctima de acoso y ciberacoso escolar, y cómo afecta a las personas que, de alguna manera, conviven con estas situaciones (observadores y observadoras), ya que el fin último es que cada parte involucrada sea capaz de intervenir para poder participar de manera positiva en la erradicación del problema, así como la parte agresora.

Para alcanzar este objetivo global y final, hemos de lograr otros intermedios, como es en primer lugar identificar cuándo se produce una situación de acoso o ciberacoso escolar. Esta es la primera premisa, tanto para protegerse, como para ayudar a la víctima. Y a partir de ahí, conocer estrategias para poder llevarlas a cabo, bien en el rol de víctima, bien como espectador o espectadora.

Otro de los objetivos que persigue el programa es conseguir que el alumnado interiorice el concepto de responsabilidad social, y pueda entender cuáles son las implicaciones, las consecuencias que tienen las acciones que realizan sus compañeros y compañeras, y en el caso de ser espectadores, de estar presenciando una situación de acoso o ciberacoso escolar, comprender que una actitud o un comportamiento inadecuado puede hacerles corresponsables. Este es un aspecto muy importante bajo nuestro punto de vista, puesto que una respuesta muy habitual tanto en adolescentes que conocen que se dan situaciones de acoso o ciberacoso escolar en su instituto, como en sus madres o padres, es justificar su inacción en base a que “no les gusta el conflicto”, por lo cual “no quieren saber nada de esas situaciones”, cuando realmente son parte de ellas ya que conocen y saben lo que está pasando, en muchos casos lo presencian, y no son conscientes, o no quieren serlo, que cuando no defienden a la víctima se están poniendo del lado de la persona agresora.

Otro de los objetivos necesarios a alcanzar con el programa es que el alumnado identifique cómo puede protegerse en el caso de ser víctima de acoso o ciberacoso escolar, y cómo puede intervenir para apoyar y ayudar a la víctima, dejando claro que se sitúa al lado de ésta.

Para desarrollar estos planteamientos el programa se estructura en cinco bloques de contenido:

1. Introducción.
2. Concepto de acoso y ciberacoso escolar y sus implicados. Tipos de acoso. Características. Consecuencias.
3. Concienciación del alumnado de las experiencias vividas por los implicados directos del acoso y/o ciberacoso escolar.
4. El grupo y la responsabilidad social de los y las espectadoras en las situaciones de acoso y/o ciberacoso escolar.
5. Estrategias de ayuda y de protección en situaciones de acoso y/o ciberacoso.

En la **introducción** abarcamos tres conceptos básicos y clave que van a estar implícitos a lo largo de todo el manual. Estos son: concepto de conflicto, formas de afrontarlo y su escalada.

En primer lugar, introducimos el concepto de conflicto, aportando diferentes definiciones, pero, situando el foco en la actitud que cada persona presenta ante este, la cual va a estar en función de las connotaciones positivas o negativas que tengan para cada persona. Connotaciones que evidentemente van a proceder de las experiencias previas, los modelos que han tenido en casa y en su círculo cercano con el que se relacionan. Aspecto también importante son las habilidades personales que cada individuo posee para saber gestionarlo, estas son algunas de las causas por las que ante un conflicto similar los resultados sean muy diferentes. Se trata entonces de ofrecer una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

visión del conflicto como algo que no tiene por qué tener siempre unas consecuencias negativas, sino que va a depender de cuál sea la gestión que de él hagamos.

Se explica que el conflicto no es estático, sino que cambia, se modifica, aun cuando las partes "no hagan nada para empeorar la situación". Es entonces necesario explicar el concepto de *escalada del conflicto*, concepto que hace referencia a aquellas decisiones, comportamientos o conductas que toma alguna o ambas partes en conflicto, y que genera que este empeore, crezca, se endurezca... Esto provoca que su resolución sea más complicada. De igual manera, podemos encontrarnos en el caso contrario, es decir, que se lleve a cabo comportamientos que ayuden a resolver poco a poco la situación conflictiva, nos encontramos entonces en la *desescalada del conflicto*. Tanto en la escalada como en la desescalada explicamos brevemente las causas que llevan a cada una de dichas situaciones.

Ante un mismo escenario, ante un mismo conflicto lo habitual es que distintas personas reaccionen de manera diferente. Esto es debido a que existen múltiples maneras de afrontar el conflicto. Por ello se explican las diferentes formas en las que puede ser gestionado, introduciendo así el concepto de evitación (negación o acomodación), confrontación, compromiso y colaboración.

Consideramos que es importante que el profesorado y el personal no docente identifique claramente las distintas formas en las que las personas pueden reaccionar y comportarse ante situaciones que para ellos son complicadas de gestionar, o son percibidas incluso como conflictos, así como que cada alumno o alumna reconozca cuál es su forma habitual de afrontarlo, teniendo así la oportunidad, si lo desean, de poder introducir cambios para su mejora.

El segundo apartado del manual**,** con el epígrafe "**Concepto de acoso y ciberacoso escolar y sus implicados. Tipos de acoso. Características. Consecuencias**" se inicia concretando el tipo de conflicto del cual vamos a ocuparnos, esto es, el acoso y/o ciberacoso escolar, también conocido como bullying y ciberbullying. Se aporta una definición clara y extensa de ambos conceptos y qué es lo que les diferencia de la violencia puntual, ya que en muchas ocasiones no se tiene claro qué se entiende por cada concepto. Un aspecto importante para poder discernir cada tipo son las características que lo definen, en especial qué diferencia el acoso escolar de cualquier otro tipo de violencia. Se hace así hincapié en los requisitos que son necesarios para considerar que la situación que se está viviendo se identifica con el concepto de acoso y ciberacoso escolar (bullying o ciberbullying). En concreto se incide en la repetición, duración a lo largo del tiempo, intención y desequilibrio. Como ya hemos indicado en el marco teórico de esta investigación, son distintas las formas en las que el acoso y ciberacoso escolar (bullying o ciberbullying) se pueden poner de manifiesto, así en el manual optamos por la clasificación de Collell y Escudé (2016), los cuales establecen como tipologías: el maltrato físico, verbal, exclusión social, maltrato psicológico y ciberbullying.

En cuanto a ciberacoso escolar (ciberbullying), seguimos a Kowalski et al. (2010) en la enumeración de las conductas que consideran constituyen ciberacoso escolar, las cuales son: insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación de identidad, desvelamiento y sonsacamiento, exclusión social y difusión de agresiones físicas.

Una vez definido ampliamente el concepto y la tipología, abarcamos sus características. Para ello comenzamos por el acoso escolar (intención, repetición, desequilibrio de poder, indefensión y manifestación de distintas maneras) y continuamos por el ciberacoso escolar (ciberbullying) (anonimato, 24 × 7, audiencia, rápida difusión, no se percibe el sufrimiento de la víctima, difícil de olvidar y desinhibición). Con el objetivo de facilitar el entendimiento de éstas, se proponen ejemplos de las distintas situaciones que permitan visualizar claramente las características.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se comienza entonces a trabajar sobre los roles que están implicados en la dinámica del acoso. Normalmente el alumnado, incluso el profesorado, identifica únicamente como partes de esta dinámica a la persona que agrede y a la víctima, dejando fuera un elemento clave, que son las y los espectadores. Definimos qué entendemos por víctima y tipificamos las distintas formas en las que se pueden mostrar, con el fin de evitar perder la perspectiva y considerar únicamente como víctima la tipología pasiva. De esta manera, tanto alumnado como profesorado tendrá mayor proyección a la hora de identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar. En este caso, se sigue a Collell y Escudé (2006b) que las clasifican en: víctima pasiva, provocadora o como la denomina Díaz-Aguado (2006a, p. 10) "activa", víctima inespecífica y acosador-víctima.

Para clasificar a la persona agresora y a las y los espectadores nos basamos en Sullivan et al. (2003), encontrando: acosador/a inteligente, acosador/a poco inteligente, acosador/a-víctima. Por otro lado, la clasificación que establecen de los espectadores y espectadoras son: compinches, reforzadores, no comprometidos y defensores.

Una vez que hemos definido el acoso y ciberacoso escolar, el programa aborda el análisis de las consecuencias que este fenómeno tiene. Es importante recalcar que las consecuencias las sufren todas las partes implicadas, no solamente la víctima como es evidente, sino también las personas que lo presencian y conocen de la situación, y por supuesto la persona que agrede, junto con toda la comunidad educativa. Se trabajan entonces las consecuencias tanto para la víctima, para la persona agresora como para las y los observadores.

Dentro de estas consecuencias se incluye un epígrafe que detalla cuáles son las consecuencias legales que pueden darse tras realizar este tipo de actos. La responsabilidad que tiene el o la menor viene determinada, entre otros aspectos, en función de su edad, distinguiendo la ley si es menor de 14 años, mayor de 14 pero menor de 18 años y finalmente si es mayor de edad. Se detallan, además, las medidas que el juez de menores puede imponerles, dando una breve descripción de cada una.

El bloque 3 del programa "**Concienciación del alumnado de las experiencias vividas por los implicados directos del acoso y/o ciberacoso escolar**" trata de promover la concienciación del alumnado en base a tres líneas. Por un lado, se promueve la toma de conciencia sobre cómo se siente la víctima de acoso o ciberacoso escolar, por otro lado, han de reflexionar sobre la idea de qué puede llevar a una persona a ejercer ese tipo de comportamiento sobre sus iguales, y pensar que también ellos y ellas pueden estar pasando por alguna situación complicada o tener algún tipo de dificultad o problema. Y, en tercer lugar, concienciar al alumnado en que no hay un estereotipo de víctima, sino que cualquiera puede ser víctima, por lo que su comportamiento y su actitud ante estas situaciones es conveniente que cambie. Una vez que se han trabajado estos conceptos, es el momento de promover la concienciación de la necesidad de ayudar a la víctima.

El programa persigue que el alumnado empatice con la víctima, que reflexione sobre **cómo se siente la víctima**, no solamente en el momento en el que es agredida, sino cuando está en casa recordando, o en el centro educativo "esperando" que en cualquier momento le llegue la agresión; agresión que recordemos no tiene por qué ser únicamente física. Para lograrlo, se proponen diversas actividades orientadas a:

- El **aprendizaje de las ideas clave**, aspecto imprescindible para asegurarnos que conocen el fenómeno del cual estamos hablando, las partes que están implicadas, las distintas maneras en las que se puede manifestar, así como las características que lo definen y las consecuencias que pueden generar. Es preciso que tengan, al menos, una formación básica teniendo en cuenta el curso en el que se encuentran, pero ha de ser suficiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- El trabajo de la **empatía**, ya que para que puedan realmente formar parte de la solución deben de sentirse dentro del problema, incluso en aquellos casos en los que no sean conocedores de ninguna situación que esté sucediendo en su aula o centro educativo, pero cuando se hable sobre el tema, sean capaces de entender cómo puede llegar a sentirse la víctima.
- El **debate en espacios seguros y de confianza** como es el aula, con el objetivo que formen su propio criterio, que definan su punto de vista, cuál es su posicionamiento en la situación que se está trabajando. Para ello es necesario que tengan un conocimiento real de qué es, qué sucede, qué consecuencias tiene, y a partir de ahí, logren formar su propia idea. Se trata de trabajar el pensamiento crítico con nuestro alumnado, para que sean capaces de tomar decisiones, formar y fundamentar su opinión.
- La promoción del **respeto** y la **inclusión**, como pilares básicos para establecer una convivencia pacífica en la que se respeten todas las posibles diferencias que se pueden identificar con otros iguales y se lleve a cabo una inclusión real de esos contrastes en el día a día en el centro formativo.
- **El modelado con un comportamiento positivo**. Los docentes son una referencia para el alumnado, bien de manera consciente o inconsciente, por lo que es muy importante prestar especial atención a cuál es la reacción que se muestra ante situaciones que de una manera directa o indirecta toca temas relativos al respeto, la empatía o la gestión de las diferencias, ya que el alumno lo percibe, aunque no sea de una manera reflexiva.

La segunda línea de concienciación sobre la que trabajamos pone el foco en la **persona que agrede,** puesto que es necesario romper ciertos mitos y creencias que son erróneas acerca de ellas, destronando la imagen de persona dura y segura de sí misma. Se debe trasladar la idea que también necesitan ayuda, que no son tan fuertes como parecen, es más, todo lo contrario. Pueden proceder de familias con estilos parentales autoritarios (Garaigordobil, 2013) o punitivos (Mendoza-González, 2017). Según Domènech (2018) y Avilés et al. (2011) suelen ser víctimas de trastornos psicológicos o padecer alguna discapacidad.

Con ello se pretende, modificar la visión que se tiene de la persona que agrede, por un lado, tratar de eliminar o disminuir el miedo que puede suscitar entre sus iguales, lo que facilitará que tanto la víctima como las personas que presencian estas situaciones sean capaces de hacer frente al problema desde otra perspectiva. Por otro lado, se trata de cambiar la mirada que hasta el momento se tiene de ellos y ellas, mostrando a personas que también tienen problemas, bien en casa, bien en otros lugares como pueden ser los entornos de ocio, buscando la empatía en lugar del enfado, porque de alguna manera también lo están pasando mal.

Para lograrlo, se proponen diversas actividades orientadas a:

- **Conocer los rasgos habituales**, según estudios, de la personalidad de las personas que agreden, los estilos parentales que han podido vivenciar en su hogar, y el nivel de disciplina, supervisión y tipo de relación que mantienen con sus progenitores o cuidadores. Se trata de acercar al alumnado a la problemática real por la que pueda estar pasando el o la agresora. No obstante, se deja claro que, aunque haya razones detrás del comportamiento de la persona que agrede, nada justifica el daño que causa a la víctima

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Evitar la estigmatización**. Sin estigmatizar a la persona que agrede, se trata de promover la búsqueda conjunta de alternativas que puedan ser útiles para solucionar las situaciones de acoso.
- **La ejercitación de habilidades de resolución de conflictos y comunicación asertiva**. Se aportan pautas que puedan ser útiles para resolver conflictos de manera pacífica, así como poner en práctica la comunicación asertiva.
- **Promover la intervención temprana**. Se recuerda la importancia de estar en vigilia permanente para tratar de detectar situaciones complicadas no solo para las víctimas, sino identificar e intervenir ante el comportamiento agresivo lo antes posible, para prevenir que la situación se torne más complicada, y ayudar a proporcionar el apoyo necesario al agresor o agresora.

La tercera línea de concienciación pone el foco en las víctimas con el objetivo de hacer desaparecer en el alumnado el **estereotipo** acerca de las mismas, al considerar que suelen ser personas concretas y con "alguna diferencia". Para lograrlo, se proponen diversas actividades orientadas a:

- **El modelado desde una actitud positiva**. Se incide nuevamente en que las y los docentes son una referencia para el alumnado, bien de manera consciente o inconsciente por lo que es muy importante ser especialmente cuidadosas y cuidadosos en cuáles son las reacciones ante situaciones que de una manera directa o indirecta hacen referencia a temas relativos al respeto, la empatía, la gestión de las diferencias o la solidaridad.
- **El conocimiento de testimonios reales.** A través de actividades propuestas en el "Cajón de actividades" en las que se muestran testimonios de personas que han participado en la dinámica del acoso en alguno de sus roles, bien como víctima, bien como agresor o agresora.
- El **debate** en espacios seguros y de confianza como es el aula, con el objetivo que formen su propio criterio, que tomen la decisión de definir su punto de vista y, cuál es su posicionamiento en la situación que se está trabajando.

El bloque 4 del programa "**El grupo y la responsabilidad social, de los y las espectadoras en las situaciones de acoso y ciberacoso escolar**", hace referencia al grupo de iguales y abarca tanto al grupo de referencia, como al grupo aula. El programa desarrolla dos aspectos dentro de este apartado, por un lado, la responsabilidad social, en tanto que se es parte de un *grupo*, y por otro, la responsabilidad personal.

Se explican las dinámicas que rigen en un grupo, y la responsabilidad social que sienten sus miembros ante determinadas situaciones. Se expone cómo funciona y cuáles son los mecanismos psicológicos que entran en juego. Nuestro programa se lleva a cabo en la que posiblemente es una de las etapas más complejas de la vida de una persona, la adolescencia. En ella, se sienten poco identificados con el cuerpo que ven reflejado en el espejo, ya que se está transformando, se pasa de niño o niña a hombre o mujer…, hasta la voz es un prototipo inacabado. Por su cabeza pasan muchas ideas, no siempre bien asentadas, ni fruto de una reflexión, no ya profunda, simplemente una idea madurada, por lo que sentirse incluido en un grupo, o por lo menos no excluidos de él, se convierte en un objetivo a alcanzar realmente importante.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Una de las formas que un o una joven tiene para mejorar su estatus dentro de un grupo es haciendo uso de la violencia (Salmivalli, 2014). Si bien es cierto que para una persona adulta esto puede parecer un tanto extraño, en su caso es una actitud aceptable, entre otras razones por un proceso de sociabilización, en el cual la atracción y la violencia están vinculadas (Gómez, 2004). Por ello, explicamos en este bloque por qué un o una adolescente puede llegar a tener conductas en grupo que probablemente no tendría sola, por qué esos hechos se pueden llegar a realizar en público, es más, buscan que sea un acto público y, cómo puede influir esa actuación de sus iguales. El hecho de producirse los actos de acoso en público otorga mayor relevancia, si cabe a las y los espectadores, por lo que conocer las pautas que influyen en un grupo es realmente importante. La manera en la que asume la responsabilidad cada individuo dentro de un grupo es diferente a la responsabilidad individual, por ello se aborda la dilución de la responsabilidad, desinhibición de las tendencias agresivas, el contagio social y la percepción que se tiene de la víctima. Se profundiza en los efectos que tiene en el grupo y en las y los observadores, el que una persona sea continuamente agredida y/o humillada en un grupo, llegando a generar un cambio gradual que se tiene sobre la percepción de la víctima, se habla entonces del proceso de deshumanización, la disonancia cognitiva, las posibles normas que existan en el grupo y la falta de empatía.

Finaliza esta parte de la responsabilidad social realizando un breve recopilatorio sobre los aspectos a tener en cuenta acerca de lo tratado, así como se ofrecen algunas recomendaciones para hacer frente a la presión grupal.

A continuación, se aborda la responsabilidad personal, tratando de explicar cómo sin llegar a participar de manera activa en una situación de acoso, se es partícipe pasivo y se termina posicionado en el lado de la persona que agrede. Se explica cuáles son, bajo nuestro criterio, las razones que llevan a este nuevo posicionamiento.

Con este planteamiento cerramos el apartado enfatizando el poder que tiene un grupo, tanto para permitir que situaciones tan aberrantes como las propias del acoso y ciberacoso escolar se sigan produciendo, como para lograr pararlo.

Se hace hincapié en la necesidad de recuperar dos valores básicos para poder mantener una convivencia positiva y pacífica en el centro educativo, el respeto y la solidaridad. Con ellas se puede lograr construir en el centro educativo un lugar seguro donde el alumnado pueda convivir. Es necesario establecer unos pasos claros sobre cuál ha de ser la actuación en cada momento cuando se producen situaciones de acoso o ciberacoso escolar.

El bloque 5 que cierra el programa "**Estrategias de ayuda en situaciones de acoso y/o ciberacoso y de protección**" ofrece estrategias para ayudar ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar, así como para protegerse. Las estrategias que se proponen en el programa son: (1) la creación de un buzón ya sea real o virtual, donde se puedan depositar las peticiones de ayuda u ofrecer información sobre situaciones que se conocen sobre otras personas; (2) reconocer la cadena del miedo; (3) desarrollar pautas de comportamiento para cada rol, desplegando pautas para la víctima, para la persona agresora y para la persona que observa.

3.4.4 Las actividades de aprendizaje

El Manual del programa se complementa con lo que se ha denominado "Cajón de actividades", esto es un conjunto de 88 actividades que desarrollan los contenidos del programa, es decir, los cinco bloques de contenido anteriormente expuestos. Se trata de un conjunto de bloques de actividades, las cuales no aparecen secuenciadas, sino que se proponen a modo de banco de recursos para que el o la docente seleccione y organice la secuencia formativa en función de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

características del grupo al que se vaya a aplicar, el nivel de conocimiento sobre el acoso entre iguales y la dinámica que posean, y el tipo de relaciones que exista en el grupo. El Cuestionario CIDA de evaluación diagnóstica que se presentará más adelante al describir los instrumentos de recogida de datos de esta investigación, se ha de aplicar antes de iniciar la secuencia formativa y arrojará información relevante para definir la secuencia formativa y seleccionar las actividades y recursos en el *Cajón de actividades* facilitado.

La **estructura de las actividades** propuestas es la misma para todas, y corresponde a:

- **Título.** Suele ser representativo de lo que se va a trabajar.
- **Objetivos** que nos proponemos alcanzar con la actividad.
- **Secuencia,** indicamos de manera breve las técnicas didácticas y los agrupamientos que vamos a emplear.
- **Duración.** Tiempo estimado de realización.
- **Desarrollo,** donde detallamos cómo se va a desarrollar la actividad, indicando de manera aproximada los tiempos destinados a cada parte, las agrupaciones y las técnicas didácticas que se deben desarrollar.
- **Materiales y equipamiento necesario,** se refieren los equipos y recursos que se van a necesitar para poner en marcha la actividad.

Cada actividad está integrada por varias técnicas didácticas, manteniendo la siguiente estructura general de: apertura, desarrollo y cierre en cada una.

En la **secuencia de apertura de las actividad**es recurrimos a:

- **Tormenta de ideas**. La tormenta de ideas o *brainstorming* fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa de los y las estudiantes, promoviendo que surjan ideas de manera espontánea revelando un ambiente de aprendizaje grupal, colaborativo y vivo. A través de ella introducimos un tema nuevo, planteándoles una situación o escenario, intentando que se ubiquen en ese contexto y desde ahí les proponemos una pregunta sobre la que han de aportar ideas o buscar alternativas para resolver una cuestión.
- **Visionado de vídeos**, permitiéndonos introducir un contenido o tratarlo a través de la película, facilitando que el alumnado pueda comprender conceptos abstractos y matices sutiles sobre sentimientos, conductas y comportamientos, al disponer no solo de la información ofrecida a través de la comunicación verbal, sino también de la no verbal. A partir del cual pedimos que el alumnado analice, reflexione, debata, proponga soluciones… Los videos utilizados son de acceso abierto.
- **Interrogativa en gran grupo.** Implica que se formulen preguntas abiertas al grupo-aula para generar debate, incentivar la reflexión crítica y promover la participación activa. Con estas cuestiones podemos indagar el nivel de conocimientos que tiene el alumnado sobre aquello que vamos a tratar en la sesión, generamos interés y motivación por lo que van a descubrir en la sesión.

En el **desarrollo de las actividades** llevamos a cabo:

- **Dinámicas de grupo**. Son herramientas pedagógicas que posibilitan la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, al promover la interacción del alumnado, favoreciendo que se involucren. Planificamos dinámicas principalmente en base a la metodología de aprendizaje basado en el juego y aprendizaje colaborativo o cooperativo en función del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

grupo al que va destinado. Para ello proponemos juegos, juegos modificados y técnicas de aprendizaje.

Los juegos son una herramienta pedagógica, de hecho, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) se ha extendido ampliamente en los centros educativos en los últimos tiempos, utilizándose no solo en el aprendizaje, sino también en la asimilación y evaluación. Esta metodología se basa en aprender jugando, haciendo uso del juego, ya sea analógico o digital, el originario, o adaptándolo a distintos usos o incluso desarrollando juegos nuevos; con ello logramos motivar al alumnado, favorecer el razonamiento, la autonomía, así como la creatividad e imaginación y un aprendizaje activo (González-Calayud, s.f.).

Para ponerla en práctica hacemos uso de distintas tipologías de juegos, a modo de ejemplo indicamos:

- Como **juego**, el "balón prisionero", tras el cual realizamos una reflexión sobre su interpretación del ataque en situaciones de acoso.
- Como **juego modificado** el "pulso", en el que modificamos las reglas y el objetivo a alcanzar.
- Como **técnicas creadas** "dinámica dañina", en la que se crea una dinámica grupal a través de la cual representar cómo se siente la víctima de acoso escolar.
- Como **técnica de aprendizaje cooperativo** "el grupo de expertos", a través de la cual desarrollamos la comunicación, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva de las personas que integran el grupo.

- **Reflexión**. Promueve el aprendizaje profundo y significativo ya que para poder llevarla cabo han de asimilar información nueva y analizarla, cuestionar y reinterpretar los conocimientos y experiencias con los que ya cuentan. Después del visionado de un vídeo, de la realización de una actividad o dinámica se propone al alumnado que reflexione sobre aquello sobre lo que se ha trabajado. La reflexión puede ser bien individual, por parejas o en pequeños grupos. Habitualmente en estos casos solemos proporcionar a la persona impartidora una serie de preguntas que van a guiar su reflexión, para asegurarnos que el alumnado recapacita sobre ciertos aspectos que consideramos importantes.

  En dichas reflexiones se pide que se realicen según distintos agrupamientos, en función del tema que se esté trabajando. De esta manera, cuando se trata de temas un poco delicados, cuando el propósito es que identifique un sentimiento, o que sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona, que intenten conectar con emociones y sentimientos presentes en otros, en esos casos solemos pedir reflexiones individuales, o en todo caso en pareja. Otra agrupación es en pequeño grupo (4-5 personas). Éstas suelen utilizarse cuando el alumnado debe reflexionar sobre temas trascendentes, pero que no tienen el calado mencionado anteriormente.

  La última agrupación que empleamos es la de gran grupo, en este caso es guiada por la persona impartidora, planteando al aula bien las cuestiones que les facilitamos como guía, bien aquellas que considere pertinentes. Solemos utilizarla cuando hemos visionado un vídeo formativo o realizado una dinámica y la cerramos con la obtención de conclusiones, análisis del resultado, comparamos finales…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Estudios de caso**, permite al alumnado analizar situaciones complejas y reales a través del aprendizaje activo y significativo. Posibilita desarrollar el pensamiento crítico, el análisis y la resolución de problemas. Proponemos casos relativos a situaciones de maltrato ente iguales, y les pedimos que lo analicen bien desde las posibles consecuencias para las partes implicadas, consecuencias legales que pueden llegar a tener o que elaboren propuestas que podrían plantear para su prevención o intervención, tanto desde el rol de víctima, de espectador o espectadora, como docente o personal no docente.
- **Debates**. A través de los debates se fomenta el pensamiento crítico y análisis de perspectivas diferentes, mejorando sus habilidades comunicativas y de investigación. El debate se pone en práctica en tres modalidades por así decirlo:
  - **En pequeño grupo**. Se propone cuando pretendemos que el alumnado, después de haber reflexionado sobre un tema que les hemos planteado, adopte una opinión, la defienda y fundamente con otros compañeros y compañeras. En este caso es un debate en el que la persona impartidora está pendiente pero no lo guía, sino que es el propio alumnado el que se organiza y gestiona de manera autónoma.
  - **En gran grupo**. Este tipo de debate se propone, después del visionado y reflexión de un video, la realización de alguna dinámica o la impartición de formación, un debate guiado por la persona impartidora en la que todo el grupo-aula participa, y en la mayor parte de las ocasiones, siguiendo un cuestionario previamente suministrado.
  - **Debate por equipos**. En este caso, hacemos referencia a un debate llevado a cabo por dos grupos de estudiantes acerca de un tema ya definido, sobre el que han elaborado una idea previa a partir de su investigación y preparación, siguiendo las pautas y normas propias de un debate.
- **Evaluaciones de progreso y finales.** Son actividades interactivas rápidas, realizadas bien en formato papel o con las aplicaciones sociales Socrative o Kahoot, para motivar al alumnado, reforzar conceptos clave del proceso de aprendizaje, y comprobar su comprensión o, identificar necesidades de refuerzo o mejora.
- **Búsqueda de propuestas de solución.** Con ello se fomenta el pensamiento crítico y creativo del alumnado, promoviendo un aprendizaje activo y significativo al tener que analizar y resolver situaciones que les planteamos.

  Se propone al alumnado, bien de manera individual, por parejas o en pequeño grupo que, tras exponerles un escenario inicial, que puede ser a través de un vídeo, una dinámica o un juego que promueva la reflexión, realicen propuestas a la situación o problema que se les plantea. Una vez las han elaborado, son dos las opciones que llevamos a cabo, podemos realizar un debate guiado en gran grupo donde consensuar lo planteado y matizar aquello que consideremos oportuno, o bien, podemos revisar las propuestas elaboradas por cada grupo, ajustándolas de manera más privada.
- **Tormenta de ideas**, también hemos presentado en el desarrollo de los bloques de actividades la tormenta de ideas, para analizar lo trabajado hasta el momento y promover soluciones o propuestas, o tras plantearles una situación o problema, pedirles que presenten opciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el **cierre de las actividades,** en función del tipo de actividades desarrollado, podemos terminar con una reflexión en gran grupo, un volcado de las reflexiones realizadas en pequeños o medianos grupos. En muchos casos concluimos pidiendo al alumnado que elabore un producto como puede ser realizar un collage, una infografía, cartel o mural, poster digital, un decálogo, realizar una dramatización y grabarla en vídeo, elaborar un vídeo explicativo o incluso un mural con la aplicación social Canva.

En cuanto a la organización, las actividades en el "Cajón de actividades" se han clasificado en torno a cinco dimensiones que coinciden con los objetivos del programa PSF-B*C* y que son: formación, sensibilización, responsabilidad, consecuencias, y estrategias.

Para hacer más sencilla la selección de las actividades por parte del profesorado, se han establecido colores para cada una de las dimensiones, así las actividades incluidas en la dimensión "formación" se reconoce con el color azul, las vinculadas a la dimensión "sensibilización" con el color verde, las incluidas en la dimensión "responsabilidad" con el color violeta, las vinculadas a la dimensión "consecuencias" con el color rosa y finalmente las orientadas a desarrollar "estrategias" con el color lila.

A continuación, se muestra a modo de ejemplo una actividad del *Cajón de actividades* del programa PSF-B*C*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 1 Ejemplo de actividad del "Cajón de actividades" del programa PSF-B*C*

23	**Actividad 23. Punto de no retorno**
Objetivos	– Identificar las consecuencias que sufren las víctimas. – Identificar la última consecuencia que puede sufrir una víctima: suicidio. – Identificar las consecuencias que sufren l@s observadores. – Identificar las consecuencias que sufren l@s agresores.
Secuencia	Visionado de vídeo. Debate guiado en gran grupo. Estudio de caso.
Duración	50 minutos + 50 minutos
Desarrollo	• **Visionado vídeo.** Se selecciona uno de los vídeos que se presentan a continuación ¡¡¡**Vídeos con contenido que habla de suicidio**!!! o **Vídeo 21. Punto de no retorno** (film) (21,41') https://www.youtube.com/watch?v=Vi0AZ-DI9OU. Se relata la historia de un adolescente de primer ciclo de secundaria que, tras sufrir acoso durante mucho tiempo, no aguanta más y se suicida. o **Vídeo 22. Montse cuenta el infierno que vivió su hija Carla** (caso real). https://www.youtube.com/watch?v=i5RYdTKdwmk&t=20s. Visionar el vídeo hasta el minuto 4:30. A través de una entrevista se cuenta la historia de Carla, una joven que sufre acoso por parte de compañeras de su instituto, hasta el punto de llegar a suicidarse. • En **parejas** se debate sobre el vídeo tratando de dar respuesta a las cuestiones planteadas: o ¿Qué características has identificado para clasificarlo como acoso? o ¿Qué consecuencias crees que pudo padecer la víctima antes de llegar a un final tan extremo? o Esta situación ¿crees que era conocida por el resto de los compañeros y compañeras? o ¿Qué consecuencias crees que puede provocar en aquellas personas que ven lo que le está pasando a la víctima y no hacen nada? o Esta situación ¿Crees que puede provocar consecuencias en las personas agresoras? ¿Cuáles? • En **gran grupo** se debate las respuestas aportadas por las parejas. • Se pide al grupo-aula que se organice en **grupos de tres personas** y elaboren un **decálogo de buenas conductas** en base a las conclusiones obtenidas en el debate. A partir de esta información, han de elaborar un **póster** en una cartulina o una **infografía** a través de Canva u otra aplicación informática que se imprimirá, y será pegado en el aula. El material creado puede ser utilizado por el propio grupo y por grupos pertenecientes a su mismo curso u otros cursos, y formar parte del material que elabora el centro para luchar contra el acoso escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Materiales y equipamiento necesario	• **Vídeo 21. Punto de no retorno** (film) (21,41') https://www.youtube.com/watch?v=Vi0AZ-DI9OU. • **Vídeo 22. Montse cuenta el infierno que vivió su hija Carla** (caso real) (9,32). https://www.youtube.com/watch?v=i5RYdTKdwmk&t=20s • Anexo 23. Punto de no retorno • Ordenador • Cañón de proyección • Papel y bolígrafo para el alumnado

Fuente: Elaboración propia

Cada actividad se acompaña de los recursos digitales necesarios para su realización que han sido cuidadosamente seleccionados y de un Anexo cuyo contenido varía en función del objetivo de la actividad. A modo de ejemplo referimos:

- Cuestiones que se propone al alumnado para que sean reflexionadas, respondidas o analizadas en grupo o de manera individual.
- La propuesta de diferentes definiciones de conceptos relacionados con sentimientos y emociones que son frecuentes tener en situaciones de acoso escolar, pidiendo al alumnado que identifiquen sentimientos que han experimentado y la situación que lo originó.
- Un eje de coordenadas que se plantea al alumnado para que lo cubra y represente cómo perciben sus relaciones interpersonales *versus* intervenciones que llevan a cabo ante ellas. Finalmente, se les indican dos cuestiones a las que han de responder para profundizar en el análisis de la situación en cuestión.
- Diferentes comportamientos y conductas hacia el resto de iguales con el fin que cada alumno y alumna se autodefina, y a su vez pueda definir a otros.
- Test con el que puedan autoevaluar cómo afrontan el conflicto.
- La historia de un conflicto y posibles formas de afrontarlo. Una vez analizado, se les da una tabla para que la cubran y poder reflexionar sobre ellas.
- Cuestiones que guían al alumno para realizar un trabajo personal y reflexionar sobre aspectos tratados en el aula.
- Imágenes que obligan a la reflexión y la toma de decisiones, para posteriormente generar un debate guiado por la persona impartidora.
- Apartados donde el alumnado referencia situaciones que considera pueden ser de riesgo en cuanto a acoso escolar, a partir de ahí, identifican estrategias con las que se puede llegar a evitar dicho desenlace, así, cómo intervenir en el caso de llegar a producirse.
- Apartados donde el alumnado reflexiona sobre aspectos coincidentes, según lo trabajado en el aula, y las razones de esa coincidencia.
- La estructura necesaria para realizar una dinámica de "equipo de expertos" en la que han de analizar la conducta que ha tenido una persona que agrede y las medidas legales que consideran que se han de tomar en consecuencia.
- Los pasos necesarios para que reflexionen sobre la información que se debe o no subir a Internet.
- Imágenes sobre las cuales han de decidir si consideran que vulneran la privacidad o no de una persona.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Un artículo periodístico para que analicen las repercusiones que tiene en la vida real lo que se publica en los escenarios virtuales.
- Propuesta para realizar un relato, compartirlo, analizarlo y reflexionar.
- Atributos que consideran o creen ver la víctima y la persona que agrede, como punto de partida de dinámicas realizadas con el alumnado en el aula.
- Transcripción de las condiciones de una de las redes sociales más utilizadas actualmente por las y los adolescentes como punto de reflexión para dinámicas realizadas en clase con el alumnado.
- La estructura necesaria para que reflexionen sobre vídeos visionados en el aula, preguntas guía para ayudarles en la reflexión y propuesta de las ideas base para llevar a cabo un debate.
- La estructura necesaria para que analicen de manera pormenorizada los hechos llevados a cabo por la persona que agrede según el vídeo visionado, aquello que consideran que ha originado ese comportamiento, así como las consecuencias que ha tenido.
- Imagen que sirve como base para elaborar un puzzle que está "erróneo" como primera experiencia a partir de la cual desarrollar la dinámica.
- La estructura necesaria para que analicen las situaciones que se les proponen reflexionando sobre los sentimientos y consecuencias que generan.
- La imagen de una mano sobre la que se escribe en una serie de cuestiones, que nos permite conocer la situación personal de cada alumno en el grupo de clase, a partir de lo cual se genera una dinámica.
- La pirámide de Maslow que nos va a servir para trabajar las necesidades del alumnado.
- Representación de *post-it* indicando distintos comportamientos, con el objetivo de trabajar las relaciones interpersonales y las consecuencias que tienen en los demás.
- La estructura necesaria para que identifiquen las situaciones que sean constitutivas de ciberacoso escolar a partir de definiciones previas aportadas.

3.4.5 Los instrumentos de evaluación del programa PSF-B*C*

Como se detallará más adelante, para desarrollar esta investigación se han empleado diversos instrumentos de recogida de datos con una doble finalidad: responder a los objetivos de investigación formulados y retroalimentar a la investigadora en su rol docente durante la implementación del programa PSF-B*C*. Este segundo tipo de instrumentos son los relativos a la propuesta de evaluación del programa PSF-B*C* que incluyen un instrumento de evaluación diagnóstica (Cuestionario CIDA), Evaluaciones de progreso y finales vinculadas a las actividades de aprendizaje del programa y una prueba de evaluación del conocimiento adquirido con el programa PSF-B*C* (Prueba CECAE). Todos estos instrumentos forman parte del programa y serán presentados más adelante.

La Tabla 1 recoge todos los instrumentos de evaluación del programa, así como sus características y propósito.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 1 Instrumentos del programa PSF-B*C*

Técnicas y procedimientos	Sujeto y objeto de evaluación	Forma y proceso de aplicación	Ámbito de aplicación
Cuestionario CIDA	Alumnado participante en el programa. Identificar si existen dinámicas de acoso y ciberacoso en el centro educativo.	La o el docente la aplica presencialmente en el aula. El alumnado responde individualmente en el formulario en papel.	*Evaluación diagnóstica.*
Prueba CECAE	Alumnado participante en el programa. Evaluar el nivel de conocimientos que el alumnado posee sobre el acoso escolar y ciberacoso.	La o el docente aplica presencialmente la prueba en el aula. El alumnado responde individualmente el formulario en papel.	*Evaluación diagnóstica (antes del piloto).* *Evaluación final (después del piloto).*
Evaluaciones alternativas (Evaluaciones de progreso y finales)	Alumnado participante en el programa. Comprobar el nivel de adquisición de los conocimientos abordados. Retroalimentar al docente sobre la implementación del programa.	La o el docente aplica las pruebas presencialmente en el aula tras cada sesión o secuencia de sesiones del programa PSF-B*C*. Pruebas escritas o interactivas con Socrative y Kahoot.	*Evaluación formativa o procesual.*

Fuente: Elaboración propia

3.5 FASES Y ESTRATEGIAS

Como se muestra en la Tabla 2 la investigación se realizó en cuatro etapas: una primera etapa de fundamentación del problema y definición de los objetivos de investigación y la elaboración del programa de sensibilización, una segunda etapa de diseño de los instrumentos de investigación y evaluación diagnóstica, una tercera etapa de pilotaje del programa PSF-B*C* en los centros educativos y la etapa final de análisis de resultados y formulación de propuestas de mejora.

La fase de diseño incluyó la creación y validación de todos los instrumentos para la implementación y la recogida sistemática de los datos de investigación. En consecuencia, la fase de pilotaje del programa implicó la acción directa de la investigadora en las aulas que asumió el rol docente y a su vez de investigadora. Por lo tanto, durante la aplicación del programa no solo se realizaron las evaluaciones finales del alumnado tras cada sesión del programa para dejar constancia de los aprendizajes, sino que también se llevó a cabo la recogida sistemática de datos a través de los 3 instrumentos específicos desarrollados (Cuestionario CIDA y Prueba CECAE para el alumnado y Entrevista Semiestructurada del profesorado).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2 Etapas de la investigación

ETAPA 1 Fundamentación del problema y definición de los objetivos de investigación	ETAPA 2 Diseño de los instrumentos de investigación y evaluación diagnóstica	ETAPA 3 Pilotaje del programa PSF-B*C* en centros	ETAPA 4 Análisis de resultados y propuestas de mejora
Formulación del problema de estudio.	Diseño y validación de instrumentos de investigación.	Contextualización del programa PSF-B*C* para su pilotaje.	Análisis e interpretación de resultados.
Búsqueda sistemática de información sobre el objeto de estudio.	Selección de los casos.	Implementación del Programa PSF-B*C*.	Conclusiones.
Definición de los objetivos generales y específicos de la investigación.	Acuerdos formales para el pilotaje con los centros.	Recogida y análisis de datos (Evaluación Final).	Propuestas de mejora.
Diseño del programa PSF-B*C*.	Recogida y análisis de datos (Evaluación Diagnóstica y Evaluación Inicial).		

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se explican en detalle las diferentes acciones realizadas en cada una de las cuatro fases de la investigación:

3.5.1. Etapa 1 Fundamentación del problema y definición de los objetivos de investigación

En esta primera etapa se realizaron las siguientes acciones:

A) Formulación del problema de estudio. La experiencia docente de la investigadora y su trayectoria de trabajo interdisciplinar (jurídico-educativo) en el ámbito de la mediación le ha permitido conocer cómo se desarrolla la convivencia en los centros educativos, percibiendo cómo influyen las conductas negativas y agresivas en el alumnado en general y en los grupos implicados en particular. De ahí surge la inquietud por investigar y realizar una aportación personal en la solución de este grave problema. La definición del problema de estudio por tanto se apoyó en razones de interés profesional y de relevancia educativa teniendo en cuenta la dimensión de esta problemática y su creciente incidencia en nuestro país.

B) Búsqueda sistemática de información sobre el objeto de estudio. A partir de ahí se inicia el estudio profundo de lo que hasta ese momento se conoce sobre el acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying), se revisa sistemáticamente la literatura científica y técnica, proyectos de investigación, ejemplos de buenas prácticas, normativas, etc. La búsqueda sistemática se realizó en la fase inicial de la investigación, pero se fue actualizando durante toda la investigación.

C) Definición de los objetivos generales y específicos de la investigación. Una vez acotado el problema se definieron los 2 objetivos generales y 4 específicos expuestos anteriormente para dar respuesta al problema planteado y guiar el diseño y la ejecución del estudio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

D) Diseño del programa PSF-B*C*. Teniendo en cuenta la revisión sistemática realizada y el conocimiento de la investigadora adquirido a lo largo de sus años de experiencia como docente y como mediadora educativa, se procedió a la elaboración y sistematización de la primera versión del programa PSF-B*C*. Este recurso incorpora el conocimiento previo y el bagaje práctico de la investigadora concretándolo en una propuesta formativa estructurada, amplia y flexible que ofrece múltiples materiales y actividades de aprendizaje, así como pruebas de evaluación para el seguimiento del proceso de aprendizaje (finales y de progreso) para ser aplicadas de forma contextualizada en los centros educativos. Como veremos más adelante, tras la evaluación diagnóstica en los tres centros piloto, se procede a la contextualización del programa para su aplicación en cada uno de ellos y durante su implementación se realizan evaluaciones de progreso y finales el aprendizaje del alumnado.

3.5.2. Etapa 2 Diseño de los instrumentos de investigación y Evaluación Diagnóstica o inicial

En esta segunda etapa se realizaron las siguientes acciones:

A) Diseño y validación de instrumentos de investigación. Para esta investigación se han elaborado los siguientes instrumentos con dos propósitos:

Instrumentos para la recogida sistemática de datos de investigación

1. Cuestionarios dirigidos al alumnado:

- Cuestionario para Identificar Dinámicas de Acoso escolar y ciberacoso (bullying y ciberbullying) en centros educativos (CIDA).
- Prueba para la Evaluación del Conocimiento sobre el Acoso y el ciberacoso (bullying y ciberbullying) del alumnado de ESO (CECAE) en su versión Inicial y Final.

2. Entrevista grupal semiestructurada dirigida al profesorado para recoger su opinión sobre el programa PSF-B*C*.

Instrumentos para la implementación del piloto

3. El *Programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de educación secundaria obligatoria para prevenir y afrontar el acoso escolar (PSF-BC).* Se diseña el programa y los recursos didácticos que lo integran (materiales, actividades de enseñanza y de evaluación y ejemplos) como recurso educativo que una vez finalizada la investigación quedará a disposición del profesorado, con el fin de facilitarles los conocimientos básicos y los recursos necesarios para que cualquier docente pueda impartir el programa.

El programa incorpora *Pruebas Alternativas (*McMillan y Schumacher, 2005, p. 48), actividades de evaluación del aprendizaje que forman parte de los materiales del programa PSF-B*C* ("Evaluaciones finales" y "Evaluaciones de progreso") y que están destinadas a retroalimentar al docente durante la implementación. Permiten ver el progreso, identificar elementos que han funcionado o no y, tomar decisiones. *Las evaluaciones finales* se realizan en cada sesión formativa del programa. Consisten en brevísimos cuestionarios que se aplican al alumnado una vez finalizada la actividad, para comprobar el nivel de adquisición de los aprendizajes realizados durante dicha sesión o cuando se trata de contenidos que conllevan varias sesiones al finalizar dicha secuencia. Las *evaluaciones de progreso* son actividades interactivas rápidas realizadas con la aplicación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

social Socrative o Kahoot para motivar al alumnado, reforzar conceptos clave del proceso de aprendizaje y comprobar su comprensión o identificar necesidades.

El cuestionario CIDA y el protocolo de entrevista fueron validados mediante el procedimiento de validación de jueces a través de un grupo de expertos y expertas en investigación educativa, convivencia escolar y profesorado de ESO. La prueba CECAE fue validada mediante su revisión y aplicación a un grupo heterogéneo de alumnado perteneciente a los cursos de primero a cuarto de la ESO con el fin de testear la idoneidad del cuestionario. Dicho alumnado no formó parte de la muestra del estudio.

En ambos casos se realizaron modificaciones respecto de las versiones iniciales, que dieron lugar a la versión final de los instrumentos que se aplicó en los centros y se describirá más adelante.

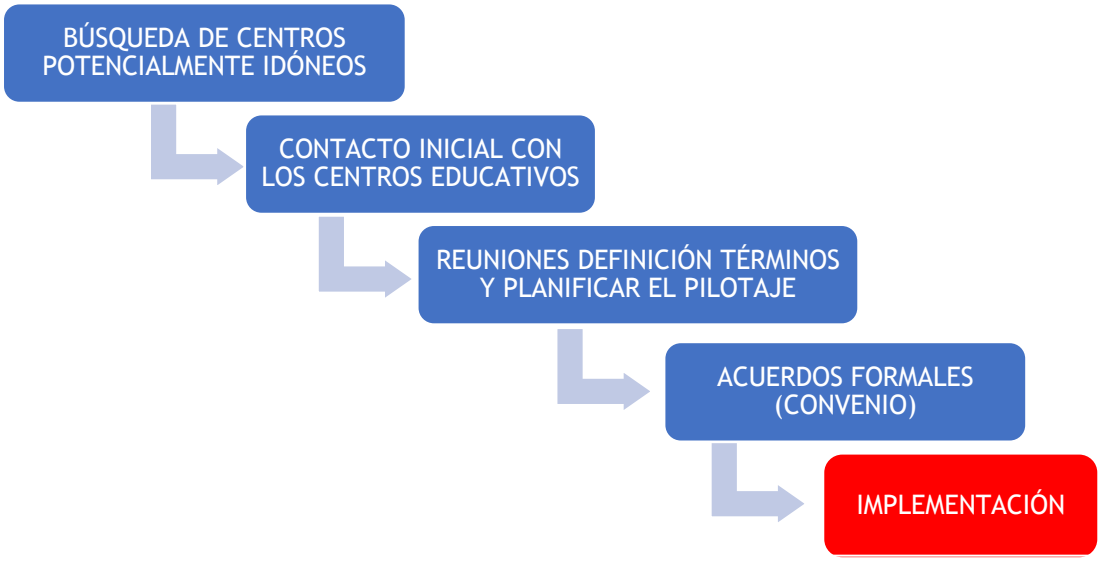
B) Selección de los casos. Se realizó una búsqueda de centros escolares de titularidad pública, privada y concertada, de la Comunidad de Madrid, sensibilizados con la problemática e interesados en la investigación. La elección de los centros participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, de juicio o selectivo por conveniencia. En concreto la selección se realizó en base a los siguientes criterios: centros de titularidad pública, privada y concertada de la Comunidad de Madrid en los que se impartiera Educación Secundaria Obligatoria, interesados en la problemática del acoso y el ciberacoso escolar y dispuestos a formalizar y facilitar la implementación del programa PSF-B*C* en sus aulas.

Se realizó un listado con los centros que cumplían los tres primeros criterios (titularidad, nivel educativo, ubicación geográfica) y se contactó con ellos a través de llamadas telefónicas, correo electrónico y redes sociales profesionales (LinkedIn), invitándoles a participar en la investigación. Se estableció un segundo nivel de comunicación con aquellos centros que respondieron a nuestro llamamiento, comenzando una aproximación inicial para negociar la posible implicación en el estudio. En algunos casos las conversaciones avanzaron de manera positiva, iniciando entonces un tercer nivel de comunicación, manteniendo ya reuniones presenciales.

C) Acuerdos formales para el pilotaje en los centros. Se mantuvieron reuniones presenciales con los tres centros seleccionados para negociar los términos de participación en la investigación y establecer el procedimiento y la temporalización en cada caso. Esta negociación se formalizó en un convenio de colaboración. En cada centro se estableció un calendario para la realización del estudio piloto y un horario personalizado para la implementación del programa PSF-B*C* en función de sus necesidades. El acuerdo de colaboración con los centros para la implementación del programa estableció que las sesiones de formación del programa PSF-B*C* se desarrollarían en el horario de las asignaturas impartidas por los tutores de cada grupo participante, siendo implementadas por la investigadora, y estando siempre presente el tutor-a del grupo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 2 Proceso de selección de los casos



Fuente: Elaboración propia

D) Recogida y análisis de datos (Evaluación Diagnóstica). Para autorizar la recogida de datos de investigación en cada uno de los centros educativos participantes, éstos adoptaron las medidas necesarias para garantizar el correcto tratamiento de los datos según la normativa de protección de datos de la USC y de los centros participantes, formalizar la participación del alumnado mediante la autorización pertinente de las familias y para llevar a cabo las medidas organizativas necesarias para poder aplicar los instrumentos al alumnado y profesorado de los grupos elegidos.

Como hemos indicado antes, en esta investigación se recogió información antes, durante su aplicación y al finalizar el programa PSF-B*C*.

En primer lugar, **antes del pilotaje del programa PSF-B*C***, se recogieron datos para la evaluación diagnóstica del alumnado con los siguientes instrumentos:

- Cuestionario para Identificar Dinámicas de Acoso y ciberacoso (bullying y ciberbullying) en centros educativos (CIDA), para identificar la existencia de situaciones de acoso o ciberacoso escolar y el nivel de incidencia en los grupos participantes.
- Prueba para la Evaluación del Conocimiento sobre el Acoso y el ciberacoso (bullying y ciberbullying) del alumnado de ESO (CECAE) en su versión inicial, como evaluación del punto de partida del alumnado en cuanto a su nivel de conocimientos sobre el acoso y ciberacoso escolar.

En segundo lugar, **durante el pilotaje del programa PSF-B*C*** en los tres centros seleccionados, además de las **notas de campo de la investigadora**, relativas a las sesiones formativas para el seguimiento, como hemos indicado previamente, se realizan **evaluaciones alternativas** (evaluaciones finales y evaluaciones de progreso) para retroalimentar a la docente sobre el funcionamiento del programa.

Finalmente, se recogieron datos tras el pilotaje del programa PSF-B*C* para la evaluación final con los siguientes instrumentos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Prueba para la Evaluación del Conocimiento sobre el Acoso y el ciberacoso (bullying y ciberbullying) del alumnado de ESO en su versión final, para la evaluación del impacto del programa en el nivel de conocimientos sobre el acoso y ciberacoso escolar del alumnado participante.
- Entrevista Semiestructurada de grupo al profesorado que ha estado involucrado con el programa, habiendo presenciado las sesiones formativas, al ser el profesor o profesora responsable del grupo durante el tiempo que se ha implementado la formación, para conocer su opinión sobre el desarrollo e impacto del programa. Dado que la investigadora siempre ha estado acompañada en las sesiones formativas del profesorado del centro, y en continuo contacto con las y los tutores, y teniendo en cuenta que éstos conocen a fondo a sus grupos, se hace necesario contar con su impresión sobre la repercusión que consideran que ha tenido sobre el alumnado.

Más adelante se presentarán los procedimientos y herramientas empleadas en el análisis de datos.

3.5.3. Etapa 3 Pilotaje del programa PSF-B*C* en centros

En esta tercera etapa se realizaron las siguientes acciones:

A) Contextualización del programa PSF-B*C* para su pilotaje. Como hemos indicado previamente el programa PSF-B*C* fue concebido como un recurso educativo flexible que incorpora múltiples materiales y actividades. A diferencia de otros programas y recursos existentes que hemos analizado en esta investigación, puede decirse que nuestra propuesta incorpora una característica diferencial que es la posibilidad de **adaptarse en función de cada situación educativa**. Por tanto, el Cuestionario de evaluación diagnóstica CIDA es un instrumento clave para la aplicación del programa que va a permitir adaptarlo y personalizarlo a cada caso. Como veremos más adelante el alumnado de los tres centros piloto partía de un conocimiento similar y muy limitado de la problemática del acoso y el ciberacoso escolar, pero los tres centros presentaban particularidades que fueron consideradas en la implementación del programa. Por ello, la contextualización del programa PSF-B*C* conllevó la definición de itinerarios personalizados en los centros participantes (fundamentalmente la personalización se concretó en la selección de las actividades).

B) Implementación del programa PSF-B*C*

El programa PSF-B*C* se implementó en el curso académico 2018-2019 y se planteó con una duración de 15 sesiones de una duración de 50 minutos cada una, una vez a la semana, en las horas de las asignaturas que cada centro determinase. Los centros participantes decidieron en qué asignatura se implementaría. Durante el desarrollo de las sesiones la investigadora, responsable de la aplicación de la propuesta, siempre estaba acompañada por la o el docente de la materia que se debería de impartir en ese momento al grupo.

Fueron los centros los que seleccionaron los 4 grupos-aula (uno de cada curso de ESO) en los que se realizaría el piloto y tal y como informaron a la investigadora las direcciones, se trataba de los grupos que presentaban un **mayor grado de conflictividad entre sus miembros, situaciones disruptivas en el aula y problemas de respeto hacia sus iguales**.

Se acordó con la jefatura de estudios de cada centro las fechas de aplicación de los instrumentos de recogida de datos de la investigación, tanto la relativa a la evaluación del clima de la convivencia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(cuestionario CIDA), como la de aplicación de la prueba CECAE de conocimiento sobre el acoso escolar en su versión inicial (antes de aplicar el programa PFS-B*C*) como después de su aplicación. También se acordó con ella los días en los que se desarrollarían las sesiones de formación.

En la primera toma de contacto con el alumnado, la investigadora presentó el programa y el objetivo a alcanzar y realizó la **evaluación diagnóstica del clima de convivencia mediante la aplicación individual del cuestionario CIDA**. Se aseguró de resolver cualquier duda que al alumnado le pudiese surgir y de cumplir con los requerimientos de anonimato y gestión del tiempo correctamente. Para garantizar el anonimato durante toda la investigación se le asignó un código a cada alumno o alumna que tendrán que utilizar para identificarse en todos los cuestionarios y pruebas. En ningún momento el profesorado tuvo conocimiento de las respuestas del alumnado ya que como investigadores nos comprometemos a preservar la confidencialidad de sus respuestas y su identidad, así como se recalca especialmente la importancia de que respondan con sinceridad para que este estudio tenga validez y pueda ayudar a otros estudiantes. Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario CIDA permitieron conocer la realidad de los tres centros y contextualizar el programa PSF-B*C*. En función de dichos resultados se seleccionan las actividades que se iban a implementar y el nivel de profundización en los contenidos teóricos en cada centro.
Antes de iniciar el programa PSF-B*C* el alumnado realiza la **prueba de conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (CECAE)** en su versión inicial para tomar una referencia del nivel de conocimiento de partida del alumnado. Esta misma prueba se aplicará al final del piloto una vez se haya completado el programa PSF-B*C*.

La implementación del programa formativo en los distintos centros se inició según la fecha acordada en cada caso y a los grupos determinados por los centros. La investigadora se desplazaba un día por semana a cada centro aplicando el programa a los cuatro grupos seleccionados a lo largo del mismo día. Durante las sesiones la investigadora asumió el **rol de docente** y el profesor o profesora responsable de la materia se encontraba presente en el aula, dando su apoyo si en algún momento era necesario.

En cada una de las sesiones se desplegó el contenido preparado y se realizaron las actividades propuestas. Al finalizar cada sesión, se realiza una prueba de evaluación sencilla, individual y de rápida ejecución, para conocer el nivel de adquisición de conocimientos del grupo.
C) Recogida y análisis de Datos (Evaluación Final). Como ya se ha indicado, una vez finalizada la aplicación del programa PSF-B*C*, se aplicó nuevamente la Prueba para la Evaluación del conocimiento sobre el acoso y el ciberacoso (bullying y ciberbullying) del alumnado de ESO en su versión final, para evaluar el impacto del programa en el nivel de conocimientos sobre el acoso y ciberacoso escolar del alumnado participante, y se procede a realizar la entrevista grupal al profesorado del alumnado participante que estuvo siempre presente en las sesiones formativas. Esta entrevista se dirigió a conocer su opinión sobre el programa, su implementación e impacto de este en el alumnado. Dado que la investigadora siempre estuvo acompañada en las sesiones formativas y en continuo contacto con las y los tutores, y teniendo en cuenta que estos conocían a fondo a sus grupos y alumnado, se consideró necesario contar con su opinión sobre la posible repercusión de este en el alumnado. Más adelante se presentarán los procedimientos y herramientas empleadas en el análisis de datos.

3.5.4. Etapa 4 Análisis de resultados y propuestas de mejora

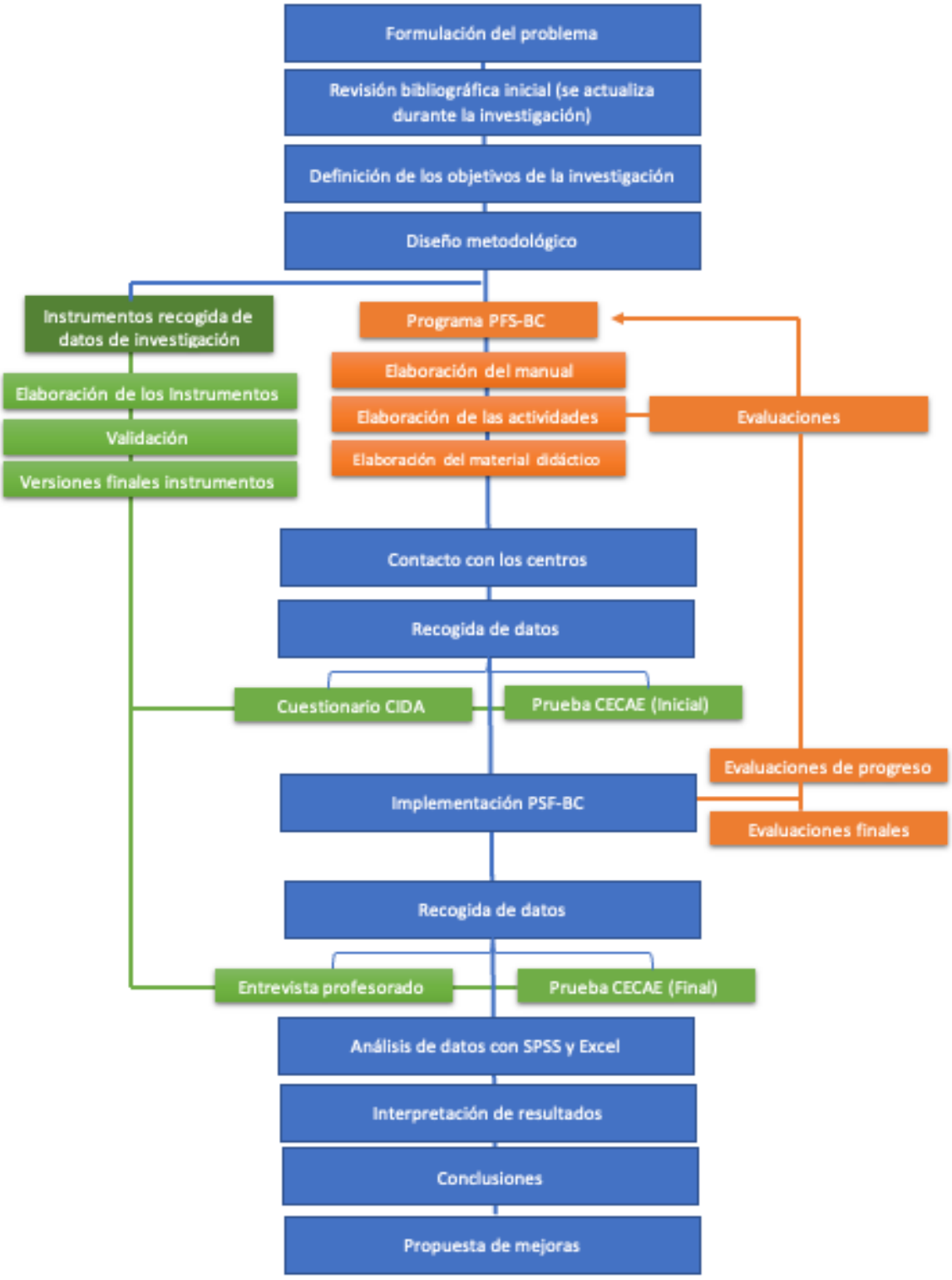
En esta última etapa de la investigación se realizaron las siguientes acciones:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A) Análisis e interpretación de resultados. Como hemos visto a lo largo de todo el proceso se han recogido múltiples y muy diferentes datos que han sido analizados y en algunos casos han servido para tomar decisiones de proceso. En este sentido inicialmente se procede a analizar los resultados del cuestionario CIDA y, una vez terminado el piloto, de la prueba CECAE en sus aplicaciones inicial y final y a hacer el análisis comparativo de los resultados en el nivel de conocimiento del alumnado antes y después de la aplicación del programa. También se procede a hacer el análisis de las entrevistas a las y los docentes.
B) Conclusiones. Finalmente se procede a hacer una revisión global del proceso y determinar las conclusiones del estudio.
C) Propuesta de mejora. Tras un análisis del trabajo realizado, se realizan las propuestas de mejora que se proyectan especialmente en la versión final del programa PSF-B*C*.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 3 Síntesis de la investigación realizada



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

Para la realización de este estudio la población de referencia ha sido el conjunto de centros y de alumnado que cursaba Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid. Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (EDUCABASE) el número de alumnos y alumnas matriculados en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid en el curso 2018-2019 era 280.331 estudiantes y el número de centros que impartían esas enseñanzas era 851 Centros (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.).

Como ya hemos indicado anteriormente se aplicó un procedimiento de selección de los centros educativos participantes mediante **muestreo intencional** (Reales et al., 2022) según los criterios expuestos previamente. Como resultado del proceso de selección la muestra del estudió quedó configurada por **tres centros**. Los centros que participaron en la investigación estaban situados en Madrid capital (2 de ellos) y Madrid Sur (1 de ellos). Se trata de centros concertados, con varias líneas por curso salvo uno de ellos que presenta una interesante peculiaridad ya que es un centro de inclusión. En él, las sesiones se han desarrollado haciendo uso de los mismos materiales para todo el alumnado, ya que el centro cuenta con personal de apoyo en todas las aulas. El porcentaje del alumnado con discapacidad respecto del total es del 26,14 %.

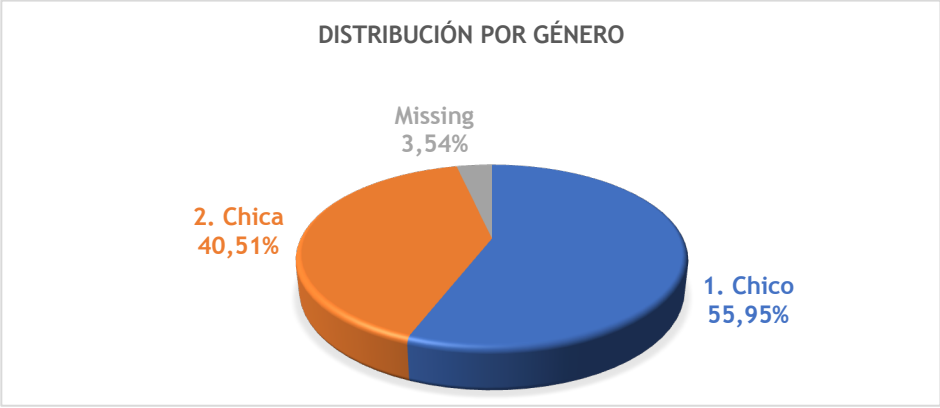
Tabla 3 Distribución del alumnado participante en el estudio por centros

Centro	Número de alumnos/as
A	116
B	88
C	107
Total	311

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 3 la muestra finalmente estuvo configurada por un total de 311 estudiantes, pertenecientes a centros concertados de la Comunidad de Madrid, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, que cursaban Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales el 55,95% son chicos y el 40,51% chicas, y el 3,54% no aporta información sobre este dato (Figura 1).

Figura 4 Distribución del alumnado participante por género



Fuente: Elaboración propia

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El alumnado participante tenía una edad comprendida entre los 12 y 17 años siendo la edad media de los participantes de 13,77años, siendo un 18,33 % del alumnado de 12 años, el 26,37 % del alumnado de 13 años, el 20,90 % del alumnado de 14 años, el 22,51 % del alumnado de 15 años, el 7,07 % del alumnado de 16 años y el 1,29 % del alumnado de 17 años. El 3,54 % corresponde a alumnado que no se ha identificado en cuanto a su edad (Tabla 4).

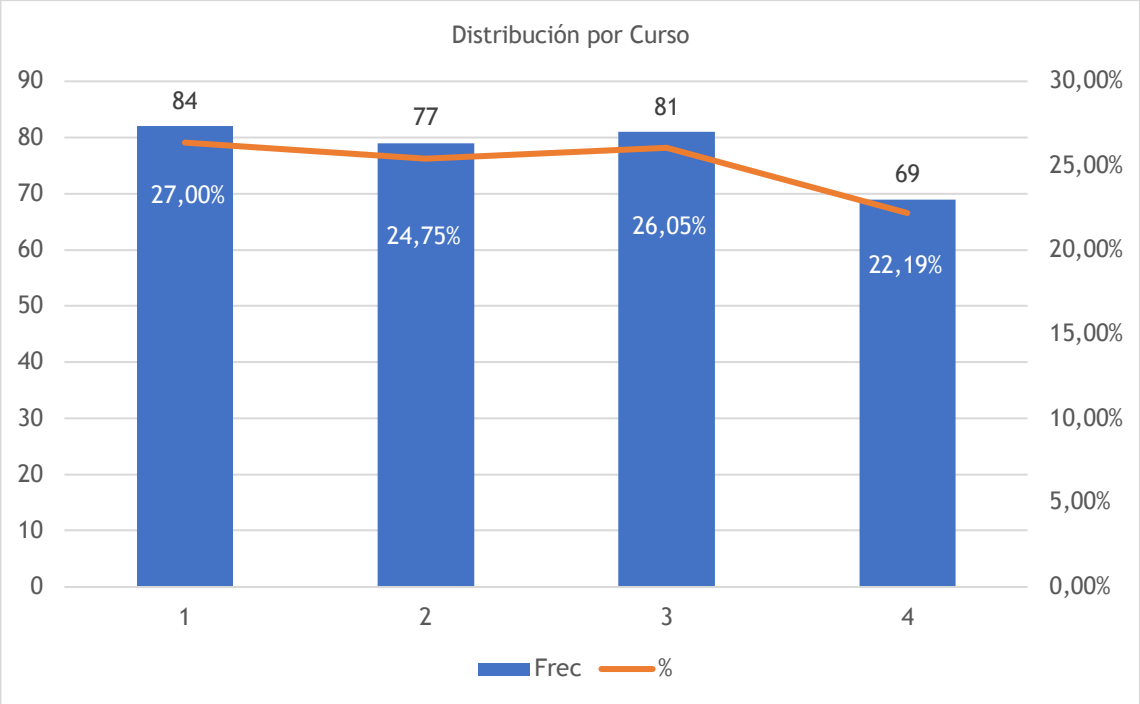
Tabla 4 Distribución del alumnado participante por edades

EDAD	12	13	14	15	16	17	MISSING	MEDIA	MIN	MAX
FRECUENCIA	57	82	65	70	22	4	11	13,77	12,00	17,00
%	18,33%	26,37%	20,90%	22,51%	7,07%	1,29%	3,54%			

Fuente: Elaboración propia

Según el Gráfico 5 de distribución de la muestra por curso se pone de manifiesto que el número mayor de alumnado se encuentra en el primer curso (84 estudiantes que representan el 27,00%), así como en al segundo curso pertenecen 77 estudiantes (representan el 24,75%), al tercer curso pertenecen 81 estudiantes (representan el 26,05%), y finalmente al cuarto curso pertenecen 69 estudiantes (que representan el 22,19%).

Gráfico 5 Distribución de frecuencias y porcentajes por curso



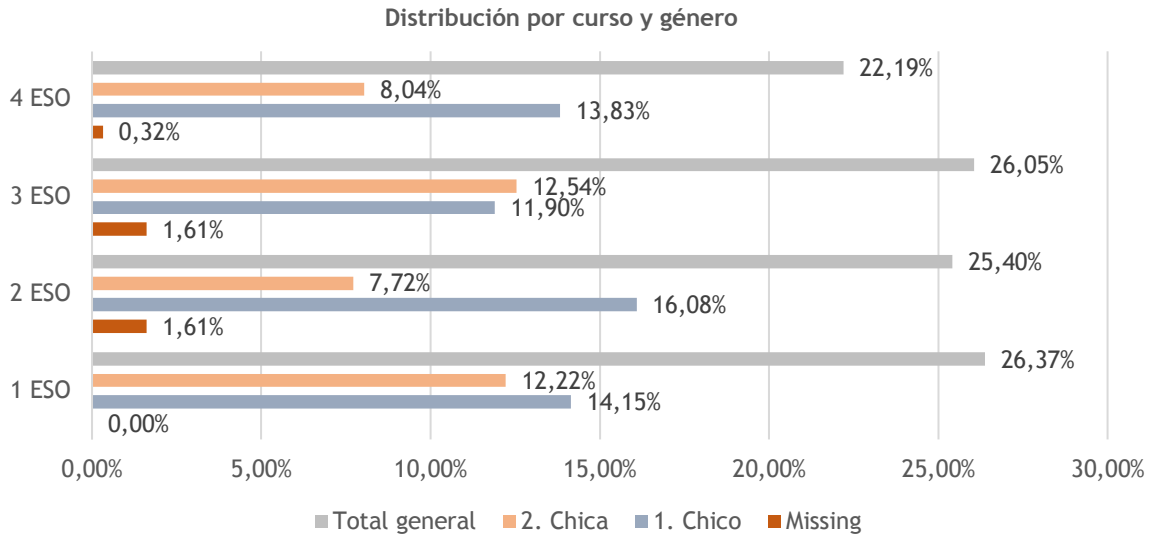
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución de la muestra por curso y sexo se encuentra muy repartida (Gráfico 6) ya que los porcentajes oscilan entre el 22,19 % y 26,37 % del total en cada curso. Salvo en el curso de tercero de la ESO, en el resto de los cursos el porcentaje de chicos es mayor que el de las chicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Así el alumnado perteneciente a primero de la ESO que representa el 26,37% del total de la muestra, el 14,15% son chicos y el 12,22 % chicas; en segundo curso de la ESO, cuyo alumnado representa el 25,40 % del total, el 16,08 % son chicos y el 7,72 % chicas, en el caso del tercer curso de la ESO, el 11,90 % del alumnado son chicos y el 12,54 % son chicas, representando en total el 26,05 % de la muestra, finalmente en el caso del cuarto curso el 13,83 % corresponde a chicos y el 8,04% restante corresponde a chicas, ascendiendo a 22,19 % del total de la muestra. El 3,54% son alumnos que no han identificado su género.

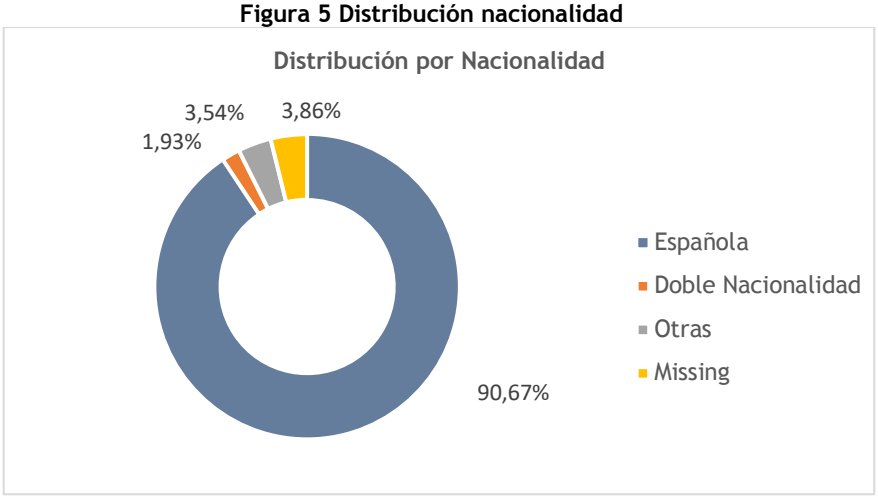
Gráfico 6 Distribución por curso y sexo



Fuente: Elaboración propia

Finalmente merece también destacar en cuanto a la presentación de la muestra que casi el 10% del alumnado participante era diverso en cuanto a su nacionalidad (Figura 5).

Figura 5 Distribución nacionalidad



Fuente: Elaboración propia

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además del alumnado, participaron en el estudio los **profesores y profesoras** a los que les correspondía la hora en la que se impartía la sesión, y se mantuvo contacto permanente con las **tutoras** o **tutores** del alumnado participante que acompañaron a la investigadora durante toda la implementación del programa PSF-B*C* y que finalmente participaron en la entrevista semiestructurada planificada para conocer su valoración del programa y del impacto en su alumnado. La selección de este profesorado fue intencional y el criterio de participación fue su vinculación como tutores del alumnado participante en el estudio. A continuación, se presentan los perfiles del profesorado participante (Tabla 5).

Tabla 5 Distribución del profesorado participante en el estudio piloto por centros

Centro	Número de profesores/as tutores/as por curso
A	1º ESO Perfil 1. Licenciada en Biología (tutora) Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 2º ESO Perfil 3. Licenciado en Matemáticas (tutor) Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) Perfil 4. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 3º ESO Perfil 5. Licenciada en Filosofía y Letras (tutora y profesora acompañante) 4º ESO Perfil 6. Licenciada en Física (tutora y profesora acompañante)
B	1º ESO Perfil 1. Licenciada en Matemáticas (tutora) Perfil 2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (profesor acompañante) 2º ESO Perfil 3. Licenciada en Filosofía y Letras (tutora y profesora acompañante) 3º ESO Perfil 4. Licenciada en Física (tutora y profesora acompañante) 4º ESO Perfil 5. Licenciado en Filología Inglesa (tutor y profesor acompañante) Perfil 2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (profesor acompañante)
C	1º ESO Perfil 1. Licenciada en Matemáticas (tutora) Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 2º ESO Perfil 3. Licenciada en Filología Inglesa (tutora y profesora acompañante) Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 3º ESO Perfil 4. Licenciada en Filología Hispánica (tutora) Perfil 5. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (profesor acompañante) 4º ESO Perfil 6. Licenciada en Física (tutora y profesora acompañante)
Total	17

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.7 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Como ya se ha indicado, para desarrollar esta investigación se han empleado diversas técnicas de recogida de datos con una doble finalidad: responder a los objetivos de investigación formulados y retroalimentar a la investigadora en su rol docente durante la implementación del programa PSF-B*C*. La Tabla 6 recoge todas las técnicas empleadas, así como sus características y propósitos.

Tabla 6 Técnicas de recogida de información empleadas en la investigación

Técnicas y procedimientos	Sujeto y objeto de evaluación	Forma y proceso de aplicación	Ámbito de aplicación
Cuestionario CIDA	Alumnado participante en el piloto. Identificar si existen dinámicas de acoso y ciberacoso en el centro educativo.	La investigadora aplica presencialmente en el aula. El alumnado responde individualmente el formulario en papel.	*Evaluación diagnóstica.*
Prueba CECAE	Alumnado participante en el piloto. Evaluar el nivel de conocimientos que el alumnado posee sobre el acoso escolar y ciberacoso.	La investigadora aplica presencialmente en el aula. El alumnado responde individualmente el formulario en papel.	*Evaluación diagnóstica (antes del piloto).* *Evaluación final (después del piloto).*
Evaluaciones alternativas (Evaluaciones de progreso y finales)	Alumnado participante en el piloto. Comprobar el nivel de adquisición de los conocimientos abordados. Retroalimentar al docente sobre la implementación del programa.	La investigadora aplica las pruebas presencialmente en el aula tras cada sesión o secuencia de sesiones del programa PSF-B*C*. Pruebas escritas o interactivas con Socrative y Kahoot.	*Evaluación formativa o procesual.*
Notas de campo	Programa PSF-B*C*. Registrar valoraciones y observaciones de la investigadora sobre el funcionamiento del programa PSF-B*C* y su adecuación, mejoras, limitaciones.	La investigadora recoge notas de elementos significativos durante el pilotaje del programa PSF-B*C*.	*Evaluación formativa o procesual.*
Entrevista semiestructurada	Profesorado tutor. Conocer la opinión sobre el programa y sus potencialidades, limitaciones y efecto en el grupo.	La investigadora realiza la entrevista grupal tras el pilotaje del programa PSF-B*C*.	Evaluación final (después del piloto).

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Centrándonos en los objetivos específicos de la investigación y la relación de los instrumentos empleados se presenta a continuación el alineamiento de ambos realizado en el diseño de la investigación (Tabla 7):

Tabla 7 Alineamiento de los objetivos y los instrumentos empleados

Objetivos Específicos de la investigación	Instrumentos de recogida de datos
OBJETIVO 1. Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de conocimiento que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) en sus centros educativos.	Cuestionario para Identificar Dinámicas de Acoso y ciberacoso (bullying y ciberbullying) en centros educativos (CIDA).
OBJETIVO 2. Diseñar e implementar en centros educativos un programa específico de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar.	Programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar (PSF-B*C*). Evaluaciones alternativas (Evaluaciones de progreso y finales). Notas de campo.
OBJETIVO 3. Evaluar el impacto del programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir y afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.	Prueba para la evaluación del conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (CECAE). Aplicación Inicial y aplicación final. Entrevista semiestructurada.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describe cada uno de los instrumentos diseñados en esta investigación para la obtención de los datos de investigación.

3.7.1 Prueba para la evaluación del conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (CECAE).

La prueba CECAE fue diseñada para evaluar el nivel de conocimiento del alumnado participante en el piloto sobre las dinámicas de acoso y ciberacoso escolar. La prueba fue concebida como un instrumento para recoger datos con carácter previo a la implementación del programa PSF-B*C* y una vez aplicado este. Su aplicación inicial y final permitirá valorar la efectividad del programa formativo en términos de aprendizaje. Su elaboración se ha basado en el conocimiento de la investigadora y en la literatura científica y técnica que ha fundamentado el estudio.

La prueba CECAE consta de 25 ítems de distinta tipología, tanto preguntas abiertas como preguntas de elección múltiple que se estructuran en torno a tres dimensiones (Tabla 8):

Dimensión 1. Sensibilización que el alumnado tiene sobre las dinámicas del acoso y ciberacoso escolar. Recoge información acerca de la sensibilización que el alumnado posee ante las experiencias vividas por la víctima de acoso, así como, la intención de ayuda a ésta. Se le pregunta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cómo cree que se siente la víctima, cuál es su opinión sobre la persona que agrede, qué cree que debería y qué podría hacer ante una situación de acoso o ciberacoso, si cree que existe algún tipo de responsabilidad moral por parte de las personas que ven o que son conscientes de la existencia de situaciones de acoso y ciberacoso escolar (ítems 12, 13, 14, 15, 18 y 19).

Dimensión 2. **Formación que el alumnado posee sobre el acoso y ciberacoso escolar**. Recogen información sobre los conocimientos que el alumnado tiene sobre qué es el acoso y el ciberacoso escolar, quién está involucrado/a, cuáles son las situaciones que se consideran acoso, qué consecuencias genera (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 17).

Dimensión 3. Conocimiento de estrategias y capacidad del alumnado para intervenir en situaciones de acoso y ciberacoso escolar (prevención y/o ayuda a la víctima). Recogen información sobre cuál es la capacidad que el alumnado posee para prevenir posibles situaciones de acoso o intervenir en el caso de que ocurran. Se les pregunta sobre las posibles actuaciones que podrían realizar para ayudar a la víctima o provocar que la situación de acoso pare, cómo ayudar a la persona que agrede, así como, de qué manera se pueden proteger del acoso (ítems 16, 20, 21, 22, 23, 24 y 25).

Tabla 8 Relación de los ítems de la prueba CECAE con los objetivos del programa PSF-B*C*

OBJETIVOS GENERALES PROGRAMA PSF-B*C*	OBJETIVOS ESPECÍFICOS PROGRAMA PSF-B*C*	ÍTEMS PRUEBA CECAE
1. Formar al alumnado de secundaria obligatoria en acoso y ciberacoso escolar.	1. Identificar el acoso y el ciberacoso y sus distintas manifestaciones 2. Identificar los roles de los implicados en el acoso y el ciberacoso escolar. 3. Promover que el grupo de espectadores o espectadoras tome conciencia de su responsabilidad social y poder de cambio. 4. Conocer las consecuencias que el acoso y el ciberacoso escolar producen en todas las personas implicadas.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 17
2. Conocer estrategias de prevención en acoso y ciberacoso escolar y/o ayuda a la víctima.	1. Recurrir al Buzón Virtual. 2. Reconocer la cadena del miedo. 3. Conocer pautas de comportamiento para cada rol. A. VÍCTIMA 1. Romper la ley del silencio. 2. Pedir ayuda o huir. 3. Ciberconducta y uso seguro. B. PERSONA AGRESORA 1. Contarlo/pedir ayuda. C. PERSONA ESPECTADORA 1. Romper la ley del silencio. 2. Pedir ayuda. Avisar. 3. Pasar la voz. 4. Ciber conducta y Uso seguro.	20 16,20,24 20,21 20,21 21,25 24

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	4. Medidas de protección de ciberbullying (Ciberconducta y uso seguro).	22,23 25

Fuente: Elaboración propia

La Prueba para la Evaluación del Conocimiento sobre el Acoso y ciberacoso escolar del alumnado de ESO (**CECAE**) en su aplicación final, además de constituir un elemento de evaluación de la eficacia del programa PSF-B*C*, se conforma como una actividad formativa del alumnado, al corregirse en clase una vez ha sido realizado.

La aplicación de la prueba se realiza en el aula habitual del grupo y tiene una duración máxima estimada de 40 minutos. Tanto la investigadora como el docente responsable del grupo estuvieron presentes durante la aplicación de las pruebas por si surgían dudas o cualquier situación imprevista. Para **preservar el anonimato y posibilitar la relación de los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos, a cada estudiante se le asigna un código alfanumérico que consigna en todos los instrumentos de recogida de datos que cumplimenta en el pilotaje (CIDA, CECAE Inicial y CECAE Final).**

En su aplicación inicial y final y dado que el objetivo de la prueba es identificar el nivel de conocimientos del alumnado sobre el acoso y ciberacoso escolar antes y después de su formación, no se ofrece al alumnado ninguna información adicional sobre las cuestiones planteadas. Se hace hincapié en que respondan según su punto de vista, lo que consideran que podrían hacer y desde su experiencia. En el apartado de Anexos se proporciona la versión final de la prueba CECAE así como las pautas de aplicación y los criterios de corrección de los resultados (Ver Anexo 3 "Prueba CECAE" y Anexo 4 "Criterios de corrección de la prueba CECAE").

En lo relativo a la **puntuación global de la prueba CECAE** la puntuación máxima normalizada que se puede obtener es de 10 puntos y se establecen **5 niveles de conocimiento** que vienen determinados por unos rangos en las puntuaciones globales obtenidas en la prueba. Así el nivel más bajo lo obtienen todos aquellos que logran una puntuación menor que cuatro ("Novato"), el nivel "Básico" las puntuaciones mayores o iguales que cuatro y menores que 6, el nivel "Iniciado" las puntuaciones mayores o iguales a 6 y menores a 7, el nivel "Avanzado" se otorga las puntuaciones mayores e iguales que 7 a menores que 9 y finalmente el nivel "Experto" que se otorgaría a las puntuaciones mayores iguales que 9 y 10 (Tabla 9 y Tabla 10).

Tabla 9 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE

DIMENSIONES CECAE	Peso ponderado	Puntuación máxima ponderada
Formación	22,2%	2,22
Sensibilización	29,2%	2,92
Intervención	48,6%	4,86
Total	100%	10,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10 Puntuaciones normalizadas y niveles de conocimiento de la prueba CECAE

PUNTUACIÓN NORMALIZADA CECAE	NIVEL DE CONOCIMIENTO
< 4	Novato
≥ 4 A <6	Básico
≥ 6 A < 7	Iniciado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

≥ 7 A < 9	Avanzado
≥ 9 A 10	Experto

Fuente: Elaboración propia

Como se ha indicado previamente la validación de la prueba CECAE para garantizar su fiabilidad y consistencia interna se realizó en dos fases, primero mediante el procedimiento de validación de jueces y después mediante su aplicación piloto a un grupo de 27 alumnos y alumnas de los niveles de primero a cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, no participantes en el pilotaje del programa PSF-B*C* (Ver Anexo 5). En el Anexo 5 se detalla el Procedimiento de validación de jueces de la prueba CECAE y los ajustes derivados de la aplicación piloto.

Una vez finalizado, se les propone que respondan a las cuatro cuestiones que se planteará al alumnado destinatario del mismo, para evaluar las dificultades que les han surgido a la hora de realizar el cuestionario (Ver Anexo 6 "Aplicación de cuestionarios: Evaluación").

3.7.2. Cuestionario para identificar dinámicas de acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying) en centros educativos (CIDA).

El Cuestionario CIDA constituye la primera actividad en la aplicación del programa PFS-B*C* y su finalidad es identificar la existencia y el nivel de incidencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar en los centros educativos. Para su elaboración se realizó un estudio de cuestionarios elaborados por diversos autores. CIDA se inspira especialmente en el "Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales para educación secundaria" (Ortega et al., 1995) y el "DAPHNE Questionnaire" (Genta et al, 2011). Tras un exhaustivo análisis se procedió a elaborar la primera versión de CIDA de forma contextualizada en nuestra realidad educativa y problema de investigación y, tratando de emplear un lenguaje fácilmente entendible por el alumnado al que va destinado (Tabla 11).

Tabla 11 Relación del cuestionario CIDA con los objetivos del programa PSF-B*C*

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA PSF-B*C*	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA PSF-B*C*	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO CIDA
1. Formar al alumnado de secundaria obligatoria en acoso y ciberacoso escolar.	1. Identificar el acoso y el ciberacoso y sus distintas manifestaciones.	1-12 Contexto familiar y autopercepción
	2. Identificar los roles de los implicados en el acoso y el ciberacoso.	13-18 Clima centro/aula
	3. Promover que el grupo de espectadores/as tome conciencia de su responsabilidad social y poder de cambio.	19-39 Víctima de acoso 40-56 Agresor o agresora 57-77 Espectador o espectadora
	4. Conocer las consecuencias que el acoso y el ciberacoso producen en todas las personas implicadas.	78-95 Víctima de ciberacoso 96-111 Agresor o agresora 112-131 Espectador o espectadora

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El cuestionario CIDA consta de 131 ítems de distinta tipología, tanto preguntas abiertas como cerradas, de elección múltiple y escalas tipo Likert de cinco opciones y, se estructuran en torno a **cuatro dimensiones y nueve subdimensiones** (Tabla 12):

Dimensión 1. Aspectos personales del alumnado. Recoge información sobre la percepción que tiene sobre sí misma, la persona que cumplimenta el cuestionario, y sobre la relación que mantiene con las personas con las que convive. Se le pregunta, si se considera una persona feliz, si le gusta su forma de ser, y qué le gustaría cambiar, si le gusta su apariencia física, y qué le gustaría cambiar, con quién convive, cómo es su relación con esas personas, y cuál considera que es la situación económica de su familia (ítems 1 a 12).
Dimensión 2. Sobre la convivencia en el centro. Recoge información sobre cómo percibe la convivencia en el centro. Se le pregunta si se siente feliz en su centro, que cambiaría de él, cuál es su relación en general con sus compañeros y compañeras de clase y con su profesorado, cómo es la preocupación del profesorado sobre los conflictos existentes en su grupo de clase (ítems 13 a 18).
Dimensión 3. Sobre acoso escolar (Bullying). Se pregunta desde tres perspectivas (víctima, agresor o agresora y observador u observadora) acerca de qué tipos de conductas de acoso escolar existen en su centro, dónde se realizan éstas, desde cuándo se producen, si existe algún tipo de ayuda por parte de algún miembro de la comunidad educativa, y la edad y género de las personas que lo sufren y que lo ejercen (ítems 19 a 77).
Dimensión 4. Sobre ciberacoso escolar (Ciberbullying). Se pregunta desde tres perspectivas (víctima, agresor o agresora y observador u observadora) acerca de qué tipos de conductas de ciberacoso escolar existen en su centro, dónde se realizan, desde cuándo se producen, si existe algún tipo de ayuda por parte de algún miembro de la comunidad educativa, y la edad y género de las personas que lo sufren y que lo ejercen (ítems 78 a 131).

Tabla 12 Dimensiones, subdimensiones e ítems del cuestionario CIDA

DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES DE ANÁLISIS	ÍTEMS CUESTIONARIO CIDA
Dimensión 1. Aspectos personales del alumnado Subdimensión 1. Contexto familiar y autopercepción	1. Consideras que eres feliz con tu vida 2. ¿Te gusta tu forma de ser? 3. De tu forma de ser, ¿qué es lo que más te gusta? 4. De tu forma de ser, ¿qué te gustaría cambiar? 5. ¿Te gusta tu apariencia física? 6. ¿Qué parte de tu cuerpo más te gusta? 7. ¿Qué parte de tu cuerpo te gustaría cambiar? 8. ¿Con quién convives? 9. ¿Tienes buena relación con las personas con las que convives? Descríbela 10. Consideras que la situación económica en la que te encuentras tú y las personas con las que convives es:… 11. Las consecuencias negativas (como, por ejemplo, no poder salir, dejarte usar menos tu móvil o no darte dinero) que pueden darse cuando tienes un comportamiento que no es correcto, según las personas con las que convives, podrías decir que:… 12. Si tienes hermanos o hermanas, ¿cómo es vuestra relación?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dimensión 2. Sobre la convivencia en el centro Subdimensión 2. Clima del centro/aula	13. ¿Te sientes feliz, a gusto, en el instituto al que asistes? 14. ¿Por qué? Explica tu respuesta 15. ¿Cambiarías algo del instituto al que asistes? ¿el qué? 16. ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus profesores y profesoras? 17. ¿Se preocupan tus profesores y profesoras por los conflictos que existen en la clase? 18. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras de clase?
Dimensión 3. Sobre acoso escolar (Bullying). Subdimensión 3 Acoso. Punto de vista de la víctima	19. Me llaman por motes que me ofenden 20. Me hacen bromas pesadas 21. Me insultan 22. Me ignoran 23. No quieren que esté con ellos o ellas en los recreos 24. Dicen cosas de mí a los demás que no son ciertas 25. Me agreden físicamente dándome collejas, empujones o patadas 26. Me rompen cosas 27. Me esconden cosas 28. Me amenazan y obligan a hacer cosas que no quiero como traer dinero, hacerles deberes o trabajos. 29. Cuando sufriste alguna o algunas de estas situaciones, ¿por qué crees que te pasó? 30. Cuando sufriste alguna o algunas de estas situaciones, ¿cómo te sentiste? 31. Cuando sufriste alguna o algunas de estas situaciones, ¿cómo reaccionaste? 32. Las personas que lo hacen, ¿son estudiantes? ¿de qué curso? 33. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? 34. ¿Dónde te ocurren estas situaciones? 35. Desde cuándo te ocurren estas situaciones 36. Cuando te ocurre alguna de estas situaciones ¿pides ayuda? 37. ¿A quién se la pides? 38. Cuando te ocurre alguna de estas situaciones, ¿hay alguien que intervenga para ayudarte o parar la situación? 39. En el caso que alguien te ayude ¿cómo lo hace?
Dimensión 3. Sobre acoso escolar (Bullying). Subdimensión 4. Acoso. Punto de vista de la persona agresora	40. He llamado por motes ofensivos a alguna persona 41. He hecho algunas bromas pesadas 42. He insultado 43. He ignorado 44. No he querido que alguna persona esté conmigo y mi grupo en los recreos 45. He dicho a las demás cosas que no son ciertas sobre alguien 46. He agredido físicamente a alguna persona dándole collejas, empujones o patadas 47. He roto cosas a alguna persona 48. He escondido cosas a alguna persona 49. He amenazado, obligando a alguna persona para que me traiga dinero o me haga los deberes o trabajos 50. Si has hecho alguna de las situaciones anteriores a alguna persona ¿por qué lo haces? 51. Las personas a quien le has hecho alguna de las situaciones anteriores son (edad) 52. Las personas a quien le has hecho alguna de las situaciones anteriores ¿son chicas o chicos? 53. ¿Dónde realizas estas situaciones? 54. ¿Desde cuándo realizas estas situaciones? 55. Cuando realizas alguna de estas situaciones, ¿hay alguien que intervenga para parar la situación? 56. En caso de que alguien ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dimensión 3. Sobre acoso escolar (Bullying). Subdimensión 5. Acoso. Punto de vista de la persona espectadora	57. Han llamado por motes ofensivos a alguna persona 58. Han hecho algunas bromas pesadas 59. Han insultado a alguna persona 60. Han ignorado a alguna persona 61. No han querido que alguna persona esté en algún grupo en los recreos 62. Han dicho a los demás cosas que no son ciertas sobre alguien 63. Han agredido físicamente a alguien, dándole collejas, empujones o patadas 64. Han roto cosas a alguna persona 65. Han escondido cosas a alguien 66. Han amenazado, obligando a alguien a hacer cosas que no quiere como traer dinero, hacer deberes o trabajos. 67. Cuando has visto alguna o algunas de estas situaciones ¿por qué crees que ocurren? 68. Las personas que lo hacen, ¿son estudiantes? ¿de qué curso? 69. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? 70. ¿Dónde has visto que ocurran estas situaciones? 71. ¿Desde cuándo has visto que ocurren estas situaciones? 72. Cuando ocurre alguna de estas situaciones, ¿hay alguien que intervenga para ayudar o parar la situación? 73. En el caso de que alguien ayude ¿cómo lo hace? 74. ¿Cuál es tu comportamiento cuando ves que ocurre alguna de estas situaciones? 75. ¿Por qué actúas así? 76. ¿Has participado alguna vez en alguna de las situaciones anteriores? 77. ¿Por qué?
Dimensión 3. Sobre ciberacoso escolar (Ciberbullying). Subdimensión 6. Ciberacoso. Punto de vista de la víctima	78. Te han insultado, ridiculizado o humillado a través de las redes sociales 79. Te han amenazado a través de las redes sociales 80. Te han excluido en alguna red social 81. Han utilizado alguna foto o vídeo tuyo para, modificándola, ridiculizarte o humillarte 82. Han difundido fotos o vídeos tuyos comprometidos o que te hagan sentir mal, a través de las redes sociales sin tu consentimiento 83. Han difundido información personal tuya o secretos, a través de las redes sociales sin tu consentimiento 84. Se han hecho pasar por ti para hablar mal o insultar a alguien 85. Han accedido con tus claves a tus redes sociales o cuentas de correo electrónico 86. Han difundido rumores falsos sobre ti en las redes sociales 87. Cuando sufriste alguna o algunas de estas acciones ¿por qué crees que te pasó? 88. Cuando sufriste alguna o algunas de estas acciones ¿cómo te sentiste? 89. Cuando sufriste alguna o algunas de estas acciones, ¿cómo reaccionaste? 90. Las personas que lo hacen, ¿son estudiantes?, ¿de qué curso? 91. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? 92. ¿Dónde te ocurren estas acciones? 93. ¿Desde hace cuánto tiempo te ocurre esto? 94. Cuando te ocurre alguna de estas acciones, ¿hay alguien que intervenga para ayudarte o parar la situación? 95. En el caso que alguien te ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dimensión 3. Sobre ciberacoso escolar (Ciberbullying). Subdimensión 7. Ciberacoso. Punto de vista de la persona agresora	96. Has insultado, ridiculizado o humillado a alguien a través de las redes sociales 97. Has amenazado a través de las redes sociales o del móvil a alguien 98. Has excluido en alguna red social a alguien 99. Has utilizado alguna foto o video de alguien para, modificándola, ridiculizarle o humillarle 100. Has difundido fotos o vídeos comprometidos de alguien o que le hagan sentir mal, a través de las redes sociales o del móvil, sin su consentimiento 101. Has difundido información personal de alguien o secretos, a través de las redes sociales o del móvil 102. Te has hecho pasar por alguien para hablar mal o insultar a alguien, como si fueses la persona a la que has suplantado 103. Has accedido con las claves de alguien a las redes sociales o cuentas de correo electrónico, para utilizar su información 104. Has difundido rumores falsos sobre alguien en las redes sociales 105. Si realizas alguna de las acciones anteriores a alguien ¿por qué lo haces? 106. Las personas a quien le has hecho alguna de las acciones ¿son estudiantes? ¿de qué curso? 107. Las personas a quien le has hecho alguna de las acciones, ¿son chicas o chicos? 108. ¿Dónde realizas estas acciones? 109. ¿Desde cuándo realizas alguna de las acciones anteriores? 110. Cuando realizas alguna de estas acciones, ¿hay alguien que intervenga para parar la situación? 111. En caso de que alguien ayude ¿cómo lo hace?
Dimensión 3. Sobre ciberacoso escolar (Ciberbullying). Subdimensión 8. Ciberacoso. Punto de vista de la persona espectadora	112. Han insultado, ridiculizado o humillado a alguien a través de las redes sociales o del móvil 113. Han amenazado a través de las redes sociales o del móvil a alguien 114. Han excluido en alguna red social a alguien 115. Han utilizado alguna foto o video de alguien para, modificándola, ridiculizarle o humillarle 116. Han difundido fotos o vídeos comprometidos de alguien o que le hagan sentir mal, a través de las redes sociales o del móvil 117. Han difundido información personal de alguien o secretos, a través de las redes sociales o del móvil, sin su consentimiento 118. Se han hecho pasar por alguien, para hablar mal o insultar a otra persona 119. Han accedido con a las claves de alguien en las redes sociales o cuentas de correo electrónico, para utilizar su información 120. Han difundido rumores falsos sobre alguien en las redes sociales 121. Cuando has visto alguna o algunas de estas situaciones ¿por qué crees que ocurren? 122. Las personas que lo hacen, ¿son estudiantes? ¿de qué curso? 123. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? 124. ¿Dónde has visto que ocurran estas situaciones? 125. ¿Desde cuándo has visto ocurren estas situaciones? 126. Cuando ocurre alguna de estas situaciones, ¿hay alguien que intervenga para ayudar o parar la situación? 127. En el caso de que alguien ayude ¿cómo lo hace? 128. ¿Cuál es tu comportamiento cuando ves que ocurre alguna de estas situaciones? 129. ¿Por qué actúas así? 130. ¿Has participado alguna vez en alguna de las situaciones anteriores? 131. ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El cuestionario CIDA fue aplicado a todo el alumnado participante en el piloto y su realización fue voluntaria. En la primera sesión del pilotaje se realiza el cuestionario CIDA informando al alumnado de las características de la investigación en la que están participando y facilitando todas las instrucciones necesarias para la realización del mismo. Se solicita a las tutoras y tutores del alumnado que la semana previa a la aplicación del cuestionario les motive a contestarlo con total sinceridad, así como a recalcar el anonimato de sus respuestas. La aplicación del cuestionario CIDA se realiza en el aula habitual del grupo, la duración máxima estimada para su realización es de 60 minutos. El cuestionario se presenta al alumnado explicando su estructura y contenido y puntualizando que las preguntas se plantean desde tres enfoques, esto es, desde el punto de vista de la víctima, desde el punto de vista de la persona que agrede, y desde el punto de vista de la persona que ha presenciado alguna de las situaciones de acoso.

Dada la índole de las cuestiones que se les plantea, antes de su comienzo, se insiste en la importancia de responder con sinceridad y en el anonimato de su autoría. Para **preservar el anonimato a cada estudiante se le asigna un mismo código alfanumérico que utilizará en todos los instrumentos de recogida de datos durante la investigación.**

En el apartado de Anexos se proporciona la versión final del Cuestionario CIDA (Ver Anexo 7). Como se ha indicado previamente la validación del Cuestionario CIDA se realizó en mediante el procedimiento de **validación de jueces**. En el Anexo 8 "Procedimiento de validación por jueces del cuestionario CIDA" se detalla el procedimiento y los ajustes realizados a partir de la valoración de jueces.

Para calcular el índice de **fiabilidad** del instrumento se aplicó el alpha de Cronbach obteniendo una puntuación de 0,870 lo que indica un coeficiente de fiabilidad alta.

3.7.3. Entrevista semiestructurada para el profesorado

En nuestro estudio se consideró valioso incorporar la perspectiva del profesorado tutor de los grupos participantes una vez finalizado el pilotaje y del profesorado participante en las sesiones formativas. Se optó por realizar una entrevista focalizada y semiestructurada al profesorado tutor que había acompañado a la investigadora en todas las sesiones del piloto para conocer su valoración sobre el Programa PFS-B*C* y su impacto en el alumnado. Se determinó que esta técnica de recogida de información era idónea para favorecer un diálogo cercano y coloquial con los docentes (Díaz-Bravo et al., 2013), su carácter flexible, dinámico y abierto permitiría interpretar de manera amplia la información obtenida (Lopezosa, 2020) y el profesorado podría aportar su visión de la experiencia a modo de cierre de manera espontánea (Edwards y Holland, 2013).

Las entrevistas semiestructuradas aun teniendo un guion, como marco de referencia, son flexibles, lo que permite establecer un cierto debate con la persona entrevistada, con el objetivo de profundizar o dilucidar aquellos puntos que son de su interés para la investigación. Permiten crear una situación en la cual la persona entrevistada se siente cómoda, favoreciendo el diálogo y reflexión acerca de sus percepciones y experiencias sobre el tema investigado. Al emplearla, es más probable que las personas entrevistadas expresen sus puntos de vista (Flick, 2012). Como veremos el protocolo de la entrevista incorpora 9 preguntas abiertas, con el objetivo que el profesorado, no solamente nos aporte su opinión sobre el Programa PSF-B*C,* sino que además pueda explayarse, o incorporar temas no mencionados. En la aplicación de esta técnica adquiere un papel relevante la entrevistadora, en nuestro caso la investigadora, ya que no solo ha de guiar la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

entrevista, sino darse cuenta de indagar los temas o matices formulados, incorporar los aportados por el profesorado y/o reconducir la conversación al tema central cuando se desvíe.

Se realizaron 3 entrevistas focalizadas de grupo concertadas previamente con las jefaturas de estudios de cada centro. Cada grupo estaba configurado por las profesoras o profesores del alumnado participante en el pilotaje en el centro, un total de 12 profesores/as. Inicialmente se planificó la realización presencial de las entrevistas en el propio centro, pero en uno de ellos, por motivos de agenda, tuvo que realizarse a través de un cuestionario online, implementado en Microsoft Forms. Hay que dejar constancia de que en los centros en los cuales la entrevista se realizó presencialmente con la intervención de la investigadora, las respuestas fueron mucho más meditadas, reflexionadas y profundas, puesto que la investigadora pudo guiar su desarrollo.

La entrevista consta de 9 preguntas organizadas en 5 dimensiones de análisis:

Dimensión 1. General. Recoge información sobre la opinión que el profesorado tiene en general sobre el programa PSF-B*C*, en concreto, sobre su duración, si les ha parecido apropiada o quizás demasiado largo o por el contrario se han dejado temas por abordar; si el contenido que se ha tratado en el programa está en concordancia con la edad y circunstancias del alumnado, así como su extensión y nivel de profundización, si opinan que ha sido adecuada o consideran necesario ahondar más en algún aspecto. También se intenta obtener información sobre la metodología empleada, si consideran que ha sido apropiada para las características de los distintos grupos con los que se ha trabajado (preguntas 1 a 3).

Dimensión 2. Eficiencia. Recoge información sobre qué impacto consideran que ha tenido la implementación del programa PSF-B*C*, es decir, si piensan que se ha logrado sensibilizar al alumnado en general sobre el problema del acoso, así como si creen que el programa les ha dotado de habilidades para lograr integrar algún tipo de estrategia con la que poder intervenir en el caso de producirse alguna situación de acoso escolar (preguntas 4 a 5).

Dimensión 3. Pertinencia. Recoge información sobre si consideran que algún grupo específico necesitaba algún tipo de formación más específica debido quizás, a la dinámica que se había generado en el grupo, problemas que se habían detectado entre sus miembros o conflictos incipientes que podían desencadenar en futuras situaciones de acoso o, por el contrario, que en general la formación que se había realizado y definido para el caso (más genérica y básica) era suficiente (pregunta 6).

Dimensión 4. Utilidad. En esta dimensión se intenta indagar sobre si el profesorado, que conoce los intereses reales de sus alumnos y alumnas participantes, opina que el programa PSF-B*C* puede dar respuesta a las necesidades de capacitación en el ámbito del acoso escolar del alumnado de esta etapa, y que ésta pueda serles útil a lo largo de la etapa educativa (preguntas 7 a 8).

Dimensión 5. Conclusiones. Finalmente, en esta dimensión se recogen conclusiones, aportaciones y valoraciones que el profesorado quiera comentar para la mejora del programa PSF-B*C* (pregunta 9).

En el apartado de Anexos se proporciona la versión final del protocolo de entrevista al profesorado realizada al finalizar el programa PSF-B*C* (Ver Anexo 9). Como se ha indicado previamente la validación del protocolo de entrevista se realizó en mediante el procedimiento de **validación de jueces**. En el Anexo 10 "Procedimiento de validación por jueces de la entrevista al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesorado al finalizar el programa PSF-B*C*" se detalla el procedimiento y los ajustes realizados a partir de la valoración de jueces.

3.8 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos recopilado datos que han sido analizados **cuantitativa y cualitativamente** (Tabla 13) en función del objetivo de investigación, el tipo de instrumento utilizado y el tipo de preguntas incorporadas en cada uno de ellos.

En el caso del cuestionario diagnóstico CIDA, para responder al objetivo de investigación 1, hemos realizado un análisis cuantitativo de los datos con SPSS 29.0 basándonos fundamentalmente en estadísticos univariables con una finalidad descriptiva. En lo que se refiere a las preguntas abiertas en las que el alumnado o el profesorado nos han dado sus opiniones personales sobre las dimensiones y variables estudiadas en el cuestionario CIDA y en la entrevista semiestructurada al profesorado, hemos realizado un análisis de contenido.

En el caso de la prueba CECAE se ha procedido a hacer una evaluación individualizada de los resultados obtenidos por cada alumno tanto en su aplicación inicial como final teniendo en cuenta los criterios de corrección de la prueba. Las puntuaciones obtenidas tanto a nivel global (resultado global en la prueba) como en cada una de las dimensiones de la misma (resultados parciales en cada dimensión) han sido normalizadas posteriormente para poder ser procesadas y analizadas con el programa SPSS 29.0.

Tabla 13 Técnicas de análisis de datos de investigación aplicadas

Objetivos específicos de la investigación	Instrumentos de recogida de datos	Técnicas de análisis de datos
OBJETIVO 1. Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de conocimiento que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) y del clima de convivencia de los centros educativos.	Cuestionario para Identificar Dinámicas de Acoso y ciberacoso (bullying y ciberbullying) en centros educativos (CIDA).	Coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Estadísticos univariables con una finalidad descriptiva (medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes). Análisis de contenido.
OBJETIVO 2. Diseñar e implementar en centros educativos un programa específico de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar.	Prueba para la Evaluación del Conocimiento sobre el Acoso y ciberacoso (bullying y ciberbullying) del alumnado de ESO (CECAE). Aplicación Inicial.	Estadísticos univariables con una finalidad descriptiva (medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes). Análisis de contenido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

OBJETIVO 3. Evaluar el impacto del programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir y afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.	Prueba para la Evaluación del Conocimiento sobre el Acoso y ciberacoso (bullying y ciberbullying) del alumnado de ESO (CECAE). Aplicación final. Entrevista semiestructurada.	Estadísticos univariables con una finalidad descriptiva (medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes). Análisis de contenido. Test de normalidad Shapiro-Wilk. Test no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Fuente: Elaboración propia

La elección de las pruebas estadísticas responde a tres razones:

- Su pertinencia con las características de los datos que hemos manejado en cada caso.
- Su potencialidad para dar respuesta a los objetivos perseguidos en cada caso.
- Su significatividad en otras investigaciones educativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.9 PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS

3.9.1 Resultados derivados de la evaluación diagnóstica realizada sobre la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar en los centros

En este apartado vamos a presentar los principales resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica realizada con carácter previo a la aplicación del programa PSF-B*C* dando respuesta al primero de los objetivos específicos del estudio:

Objetivo específico 1: "Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de conocimiento que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) en sus centros educativos.

Para dar respuesta a este objetivo se diseñó y aplicó el cuestionario a la muestra de 311 alumnos y alumnas participantes en el estudio (Tabla 14) para identificar dinámicas de acoso y ciberacoso escolar en centros educativos (CIDA) cuyos resultados fueron determinantes en la concreción de la propuesta formativa en cada centro, o lo que es lo mismo en la adaptación y personalización del programa PSF-B*C* en función de las necesidades y realidades de cada uno de los centros participantes en el estudio.

Tabla 14 Alumnado que respondió al cuestionario CIDA

Centro	Número de alumnos/as
A	116
B	88
C	107
Total	311

Fuente: Elaboración propia

3.9.1.1. Alumnado que ha sido víctima de acoso escolar (bullying)

Para el análisis nos remitiremos a los porcentajes agrupados de las opciones de respuesta "A veces/Siempre/Casi siempre" (cuarta columna) y seguiremos la clasificación determinada por Collell y Escudé (2016, p. 21) que establecen la siguiente tipología de bullying:

1) **Maltrato físico**: (a) Directo. Empujones, pegar, amenazar con armas… (b) Indirecto. Robar objetos, romperlos o esconderlos…
2) **Maltrato verbal**: (a) Directo. Insultar, burlarse, poner motes… (b) Indirecto. Hablar mal, difundir falsos rumores…
3) **Exclusión social**: (a) Directo. Excluir del grupo, no dejar participar… (b) Indirecto. Ignorar, ningunear…
4) **Maltrato psicológico**: Consideran que se encuentra presente en todas las formas (física, verbal y exclusión social) al repetirse las agresiones a lo largo del tiempo y por la humillación que genera en la víctima la reincidencia.

La Tabla 15 recoge **las situaciones de bullying que el alumnado participante ha experimentado como víctima,** reflejando que las formas de victimización más presentes son las de carácter verbal, tanto bullying directo al llamarles por motes que les ofenden (26,89 %), hacerles bromas pesadas (19,62 %) o ser ignorados (12,08 %), como indirecto, cuando dicen cosas sobre la víctima que no son ciertas (27,20 %), seguidas de la agresión física indirecta como es cuando les

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

esconden sus pertenencias (13,26 %), o la exclusión social indirecta al ser ignorados (12,08 %). Por el contrario, los comportamientos menos frecuentes son la agresión física directa, al ser agredido físicamente con collejas, empujones o patadas (5,32 %) o cuando les amenazan u obligan a hacer cosas que no quieren (1,15 %), y finalmente el bullying físico indirecto, cuando les rompen sus cosas (1,90 %).

Tabla 15 Situaciones de acoso escolar (bullying) según las víctimas

Víctimas	Nunca/Casi Nunca		A veces		Casi siempre/Siempre		A veces/Siempre/Casi siempre		F total
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Me llaman por motes que me ofenden	193	73,11%	51	19,32%	20	7,58%	71	26,89%	264
Me hacen bromas pesadas	213	80,38%	46	17,36%	6	2,26%	52	19,62%	265
Me insultan	215	81,13%	42	15,85%	8	3,02%	50	18,87%	265
Me ignoran	233	87,92%	28	10,57%	4	1,51%	32	12,08%	265
No quieren que esté con ellos o ellas en los recreos	241	91,63%	17	6,46%	5	1,90%	22	8,37%	263
Dicen cosas de mí a los demás, que no son ciertas	190	72,80%	56	21,46%	15	5,75%	71	27,20%	261
Me agreden físicamente dándome collejas, empujones o patadas	249	94,68%	14	5,32%	0	0,00%	14	5,32%	263
Me rompen cosas	258	98,10%	5	1,90%	0	0,00%	5	1,90%	263
Me esconden cosas	229	86,74%	33	12,50%	2	0,76%	35	13,26%	264
Me amenazan y obligan a hacer cosas como traer dinero o hacerles deberes o trabajos	259	98,85%	1	0,38%	2	0,76%	3	1,15%	262

Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado cuál cree que es la **razón o razones por la que ha sufrido acoso escolar (bullying)** (Tabla 16) el 25,75 % considera que no hay ninguna razón que lo justifique, que le acosan porque quieren, mientras que el 5,69 % considera que de algún modo han provocado a las personas que les agreden o que "se lo han buscado" por su comportamiento (2,01 %), así como un 6,35 % supone que ha sido agredido porque les "cae mal" a sus agresores o agresoras o porque "le tienen manía" (3,68%). El 5,69 % del alumnado que ha sido víctima de acoso escolar piensa que las personas que les agreden se dejan llevar por el grupo a la hora de atacarles. El 3,68 % considera que son agredidos porque han discutido previamente y desde entonces son acosados. El 7,36 % considera que las razones de su acoso es que son considerados diferentes por los agresores. Finalmente, el 32,76% afirma que nunca ha sufrido bullying.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

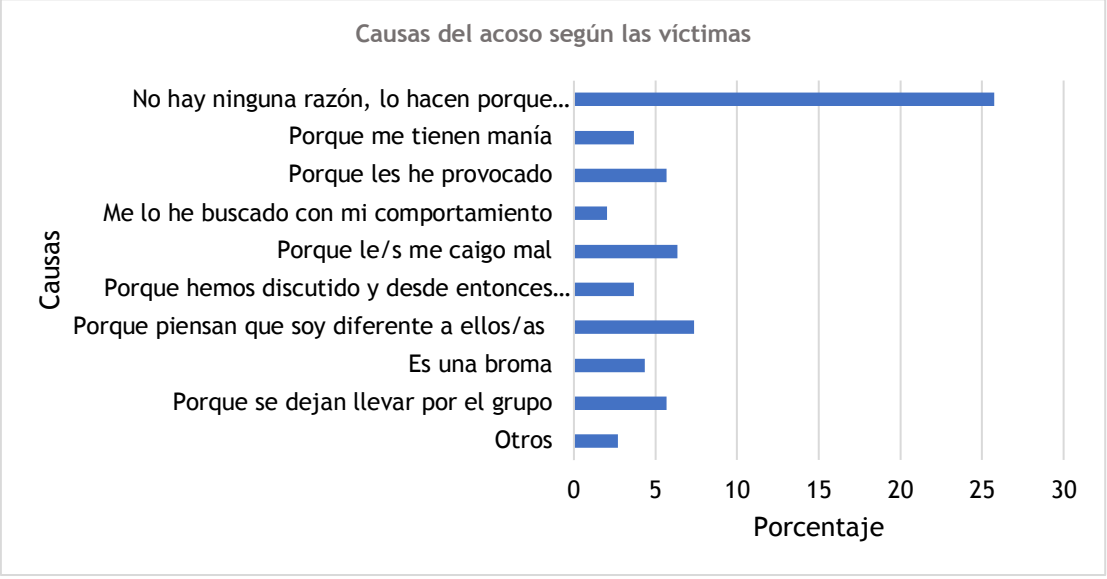
Tabla 16 Causas según las víctimas por las que son acosadas

CAUSAS SEGÚN LAS VÍCTIMAS POR LA QUE SON ACOSADAS	PORCENTAJE	FREQ
No hay ninguna razón, lo hacen porque quieren	25,75	77
Porque me tienen manía	3,68	11
Porque les he provocado	5,69	17
Me lo he buscado con mi comportamiento	2,01	6
Porque le/s caigo mal	6,35	19
Porque hemos discutido y desde entonces pasa	3,68	11
Porque piensan que soy diferente a ellos/as	7,36	22
Es una broma	4,35	13
Porque se dejan llevar por el grupo	5,69	17
Nunca ha ocurrido	32,76	98
Otros	2,68	8
	100,00	**299**

Fuente: Elaboración propia

Según se muestra en el Gráfico 7 la razón que mayoritariamente consideran las víctimas de acoso escolar como la causa de su situación es que los y las agresoras lo hacen porque quieren hacerlo, sin existir ninguna razón para ello (25,75%).

Gráfico 7 Causas según las víctimas por las que son acosadas



Fuente: Elaboración propia

Profundizando en los **sentimientos** del alumnado que ha sido víctima de acoso escolar (Tabla 17), el 21,62 % del alumnado manifiesta sentir tristeza, así como enfado (15,92 %), vergüenza (7,51 %) y nervios (6,31 %). Las emociones menos frecuentes son preocupación (4,5 %) y miedo (2,4%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Un 9,61 % referencia que no le afectó la situación vivida. El 30,33 % del alumnado afirma que nunca ha sufrido una situación de bullying.

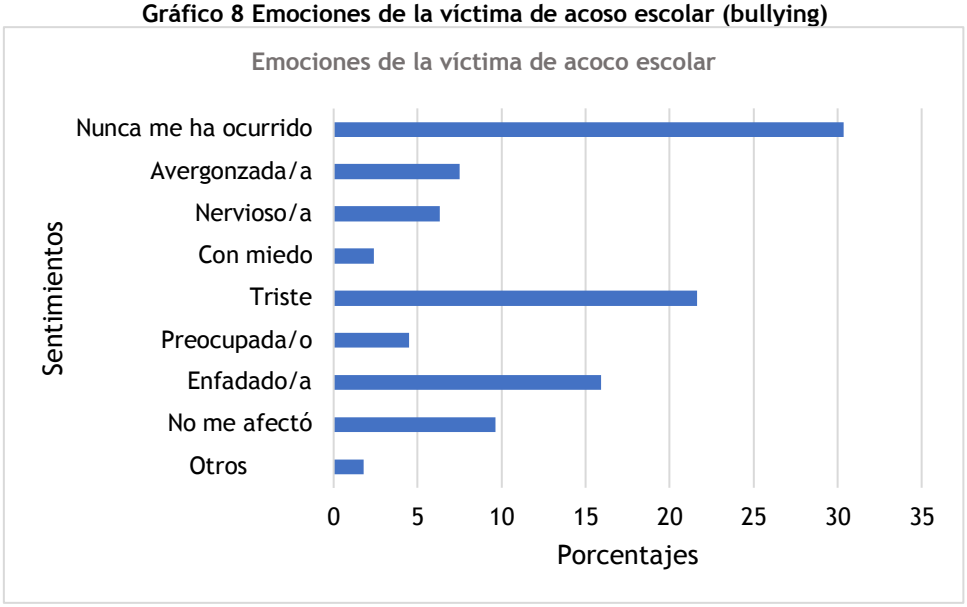
Tabla 17 Sentimientos a la víctima de acoso escolar (bullying)

SENTIMIENTOS EN LA VÍCTIMA DE BULLYING	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	30,33	101
Avergonzada/a	7,51	25
Nervioso/a	6,31	21
Con miedo	2,40	8
Triste	21,62	72
Preocupada/o	4,50	15
Enfadado/a	15,92	53
No me afectó	9,61	32
Otros	1,80	6
	100,00	**333**

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 8, el sentimiento que mayoritariamente aflora después de sufrir una situación de acoso escolar es la tristeza (21,62 %).

Gráfico 8 Emociones de la víctima de acoso escolar (bullying)



Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado que ha sufrido acoso escolar sobre **su reacción**, como se muestra en la Tabla 18, el 20,30 % de las personas que han sufrido bullying afirman que querían hacer algo, pero no sabían qué hacer, un 10,29 % indica que se defendió, un 2,35 % afirma que se quedó paralizado, un 5 % les insultó, mientras que otros lo contaron bien a un amigo (7,35 %), en su casa (7,06 %), y solamente un 2,35 % se lo cuenta a un profesor o profesora. Por otro lado, hay alumnado que intenta hablar con la persona acosadora para tratar de solucionarlo (6,47 %). Un 7,65

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

% referencia que no le afectó la situación vivida. El 29,12 % afirma que nunca ha sufrido una situación de acoso escolar (bullying).

Tabla 18 Reacciones del alumnado ante situaciones de acoso escolar (bullying)

REACCIONES	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	29,12	99
Quería hacer algo, pero no sabía qué hacer	20,30	69
Me quedé paralizado/a	2,35	8
Me defendí	10,29	35
Le/s insulté	5,00	17
Intenté hablar con ella/él para solucionarlo	6,47	22
Lo conté a un amigo/a	7,35	25
Lo conté a un profesor/a	2,35	8
Lo conté en mi casa	7,06	24
No me afectó	7,65	26
Otros	2,06	7
	100,00	**340**

Fuente: Elaboración propia

Indagando sobre el **perfil de los acosadores y acosadoras**, tal y como se muestra en la Tabla 19 la gran mayoría (39,80 %) pertenecen a la misma clase que la víctima y en menor proporción (13,71 %) al mismo curso, pero de otra clase, o a cursos superiores (7,36 %). En el caso de pertenecer a cursos inferiores se dan pocos casos (0,67%). El 36,79 % afirma que nunca le ha ocurrido ninguna de estas situaciones.

Tabla 19 Curso al que pertenecen los y las agresoras de acoso escolar (bullying)

VICTIMA	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	36,79	110
De mi clase	39,80	119
De mi curso, pero de otra clase	13,71	41
De cursos superiores	7,36	22
De cursos inferiores	0,67	2
Otros	1,67	5
	100,00	**299**

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **género**, como se muestra en la Tabla 20 en la que se recoge la percepción desde los diferentes roles (víctima, persona que agrede y testigo) las dinámicas de acoso las realizan mayoritariamente tanto chicas como chicos (29,6% y 39,93%.). El 30,6% de las y los testigos reportan que las realizan grupos de chicos y en menor medida grupos de chicas (2,99%). Por su parte las y los agresores afirman que mayoritariamente (37,06%) acosan tanto a chicos como a chicas, y en menor medida a grupos de chicos (13,82%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 20 Género del agresor o agresora de acoso escolar (bullying) según los distintos implicados (Frecuencias y porcentajes)

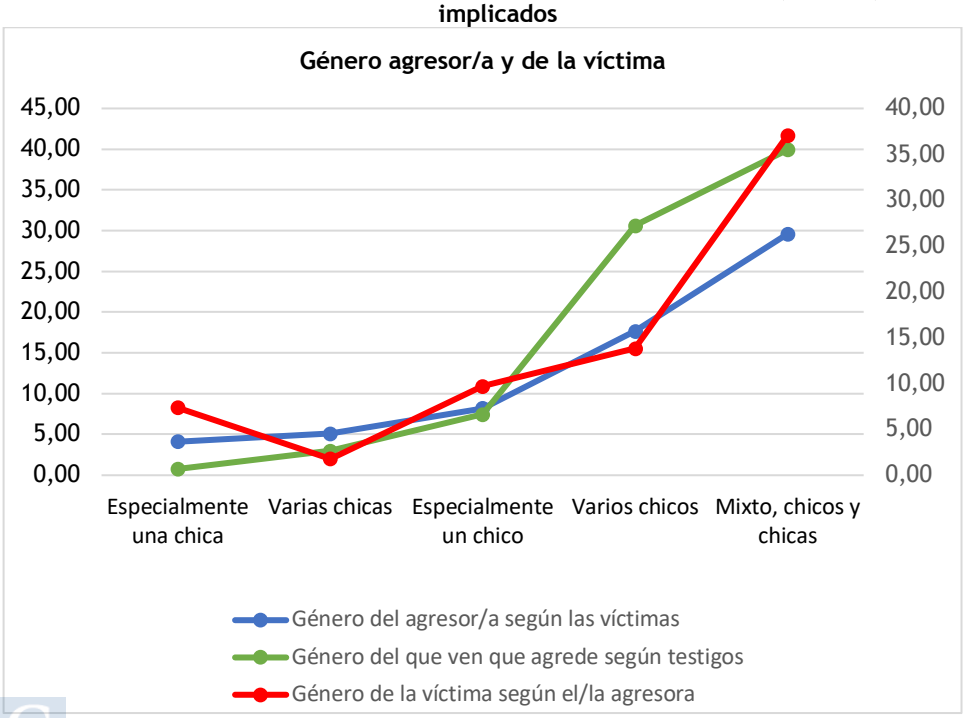
	GÉNERO DEL AGRESOR/A				GÉNERO DE LA VÍCTIMA	
GÉNERO SEGÚN AGRESOR/A/VÍCTIMA	Víctima %	FREQ	Testigo %	FREQ	Agresor/a %	FREQ
Especialmente una chica	4,10	13	0,75	2	7,35	25
Varias chicas	5,1	16	2,99	8	1,76	6
Especialmente un chico	8,2	26	7,46	20	9,71	33
Varios chicos	17,67	56	30,6	82	13,82	47
Mixto, chicos y chicas	29,6	46	39,93	107	37,06	126
Nunca me ha ocurrido	34,7	110	17,9	48	29,12	99
Otros	0,63	2	0,37	1	1,18	4
	100,00	**317**	**100,00**	**268**	**100,00**	**340**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 9 se muestra la representación del género de los implicados, indicando el género de las y los agresores según las víctimas y las y los testigos, así como el género de las víctimas según las y los agresores. Como podemos apreciar, la información aportada tanto por las víctimas como por las y los testigos básicamente coincide a excepción del dato sobre la referencia a los grupos de chicos que agreden. En este caso las víctimas reportan el 17,67 % de los casos, mientras que las y los testigos registran el 30,6 %.

En cuanto a las personas que agreguen, afirman que las víctimas menos frecuentes son los grupos de chicas (1,76 %), mientras que los grupos de chicos son significativamente mayor (13,82 %), pero el grupo de víctimas mayoritario son chicas o chicos de manera indistinta (37,06 %).

Gráfico 9 Género del agresor o agresora y de la víctima de acoso escolar (bullying) según los distintos implicados



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Centrándonos ahora en **los lugares** en los que se producen las situaciones de acoso, (Tabla 21) los más frecuentes son el patio (19,43 %), en los intercambios de clase (14,93 %) y en clase cuando no hay profesor o profesora (13,04 %), no obstante, se obtiene mayor porcentaje cuando hay profesor o profesora en clase (13,51 %). En los lugares donde menos ocurren estas situaciones es en el comedor (5,21 %), a la entrada o salida (4,27 %) o en el baño o vestuario (1,42%).

Tabla 21 Lugar donde sufren acoso escolar (bullying) según las víctimas

LUGAR	PORCENTAJE CASOS	FREQ
En clase, cuando hay un profesor o profesora	13,51	57
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	13,04	55
En los intercambios de clase	14,93	63
En el patio	19,43	82
En el comedor	5,21	22
En el baño/vestuario	1,42	6
En el autobús/ruta escolar	0,00	0
A la salida o entrada al colegio	4,27	18
Nunca me ha ocurrido	26,53	112
Otros	1,66	7
	100,00	**422**

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 22 si cruzamos la percepción desde los diferentes roles (víctima, agresor o agresora y testigo) sobre los lugares en los que se producen las situaciones de acoso escolar vemos que es en el patio donde todas las partes involucradas en la dinámica de acoso se sitúan los porcentajes más elevados (19,43%, 23,15% y 23,59% respectivamente). También un 19,6% de los testigos, un 14,81% de las y los agresores y un 14,93% de las víctimas reportan los intercambios de clase como contextos en los que se produce este. Cabe destacar el aula en ausencia del docente, en la que las víctimas reportan un 13,04%, los agresores o agresoras un 15,51% y los y las testigos un 14,62%. Es llamativo que el porcentaje que reportan es similar cuando se trata de situaciones de acoso llevadas a cabo en clase en presencia de un profesor o profesora (13,51% según las víctimas, 13,20% según los y las agresoras y un 10,80% según los y las testigos).

Tabla 22 Lugar donde sufren acoso escolar (bullying) según los distintos implicados

LUGAR	Victima %	FREQ	agresor/a %	FREQ	testigo %	FREQ
En clase, cuando hay un profesor o profesora	13,51	57	13,20	57	10,80	65
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	13,04	55	15,51	67	14,62	88
En los intercambios de clase	14,93	63	14,81	64	19,6	118
En el patio	19,43	82	23,15	100	23,59	142
En el comedor	5,21	22	4,63	20	8,14	49
En el baño/vestuario	1,42	6	0,23	1	7,31	44
En el autobús/ruta escolar	0,00	0	1,16	5	1,33	8
A la salida o entrada al colegio	4,27	18	1,62	7	4,98	30
Nunca me ha ocurrido	26,53	112	23,38	101	8,63	52
Otros	1,66	7	2,31	10	1	6

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	100,00	**422**	**100,00**	**432**	**100,00**	**602**

Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en la **permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar** (Tabla 23), los datos ponen de manifiesto que las situaciones se repiten según referencia el 20,61 % del alumnado víctima de bullying, desde hace dos o más cursos, un 17,56 % asegura que es desde el curso anterior, o desde comienzo de curso (14,12 %), un 3,05 % indica que desde hace unas semanas se han iniciado este tipo de situaciones.

Tabla 23 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar según las víctimas

DESDE CUÁNDO SUFREN BULLYING	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido ninguna de estas situaciones	44,66	117
Desde hace unas semanas	3,05	8
Desde comienzo del curso	14,12	37
Desde el curso pasado	17,56	46
Desde hace dos años o más	20,61	54
	100,00	**262**

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 24 si cruzamos la percepción desde los diferentes roles (víctima, agresor o agresora y testigo) sobre la permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso vemos que las conductas se prolongan en el tiempo. Podemos comprobar cómo las tres partes implicadas coinciden en que estas situaciones se llevan produciendo dos cursos académicos o más (20,61%, 14,56% y 32,69% respectivamente). También se obtiene puntuaciones muy altas cuando se refieren a situaciones que se dilatan desde el pasado curso (23,47% de los y las testigos, un 21,46% de los y las agresoras y un 17,56% de las víctimas). Cuando referencian situaciones que han comenzado en el curso actual, si bien es cierto que la incidencia baja, continúa siendo alta (21,92% según los y las testigos, 16,86% según las y los agresores y 14,12% según las víctimas).

Tabla 24 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar

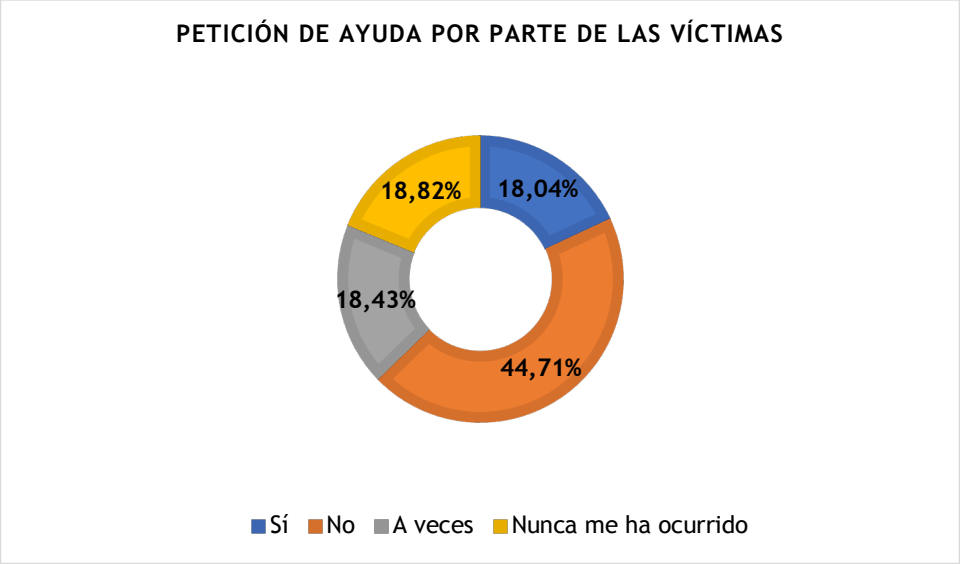
DESDE CUÁNDO HAN VISTO BULLYING	VICTIMA %	FREQ	AGRESOR/A %	FREQ	TESTIGO %	FREQ
Desde hace unas semanas	3,05	8	6,13	16	1,92	5
Desde comienzo del curso	14,12	37	16,86	44	21,92	57
Desde el curso pasado	17,56	46	21,46	56	23,47	61
Desde hace dos años o más	20,61	54	14,56	38	32,69	85
Otros	0,00	0	0,38	1	0,77	2
Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones	44,66	117	40,61	106	19,23	50
	100,00	**262**	**100,00**	**261**	**100,00**	**260**

Fuente: Elaboración propia

Preguntado el alumnado si cuando le ocurre una situación de acoso pide ayuda, como vemos en la Figura 6, un 44,71% manifiesta no pedir ayuda y solo un 18,04% de los casos lo hacen. El otro 18,43% indica que solo pide ayuda a veces.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

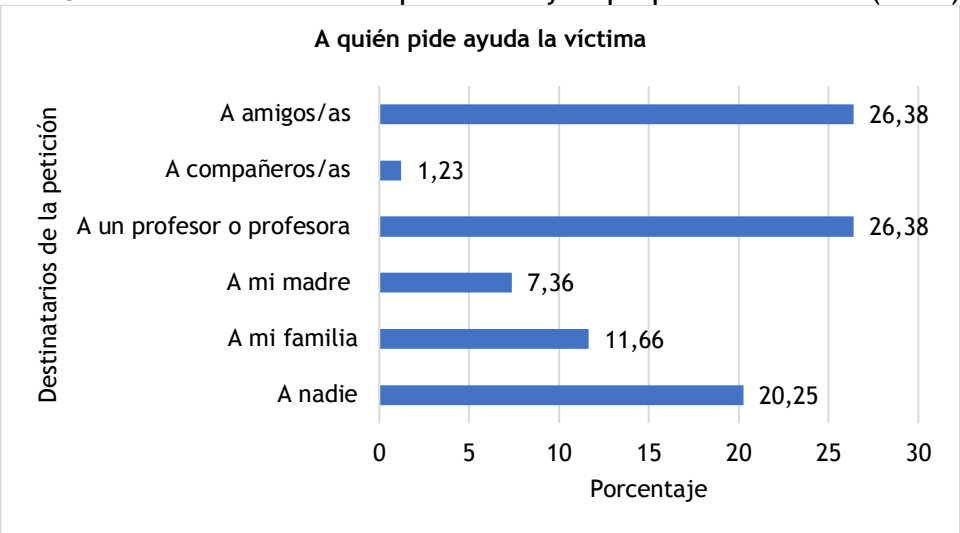
Figura 6 Petición de ayuda por parte de la víctima (n= 258)



Fuente: Elaboración propia

Como vemos en el Gráfico 10 el alumnado víctima de acoso escolar pide ayuda principalmente a un profesor o profesora (26,38%) o a sus amigos o amigas (26,38%). Un 11,66% de los casos recurre a sus familiares y un 7,36% a su madre. Como se aprecia, básicamente recurren a personas que pertenecen al entorno educativo (profesorado), y a amistades, que pueden pertenecer o no al centro.

Gráfico 10 Destinatarios de la petición de ayuda por parte de la víctima (n=124)



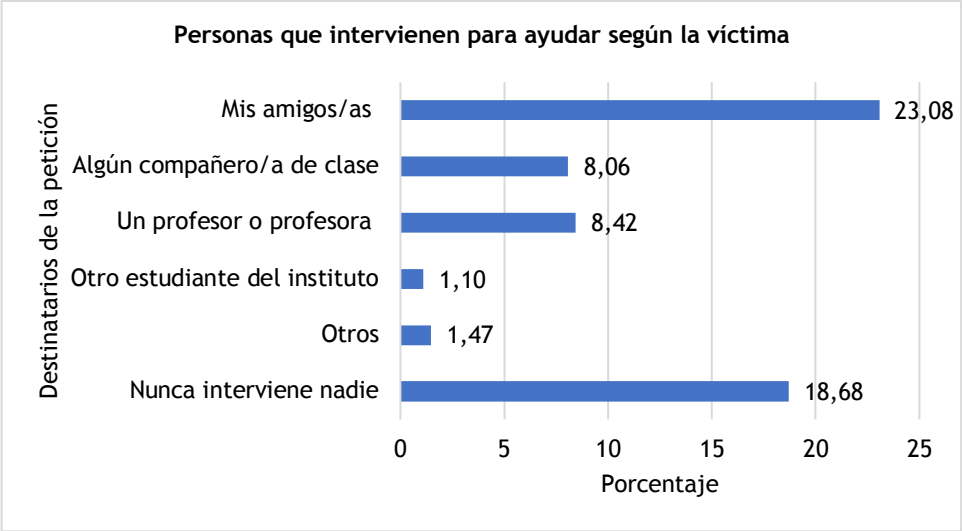
Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en el Gráfico 11, el alumnado que es víctima de acoso escolar referencia que en el 23,08 % de los casos reciben ayuda de sus amigos o amigas, del profesorado (8,42 %) o de algún

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

compañero o compañera de la clase (8,06 %). Las intervenciones de ayuda menos habituales las realizan otros estudiantes del centro (1,10 %).

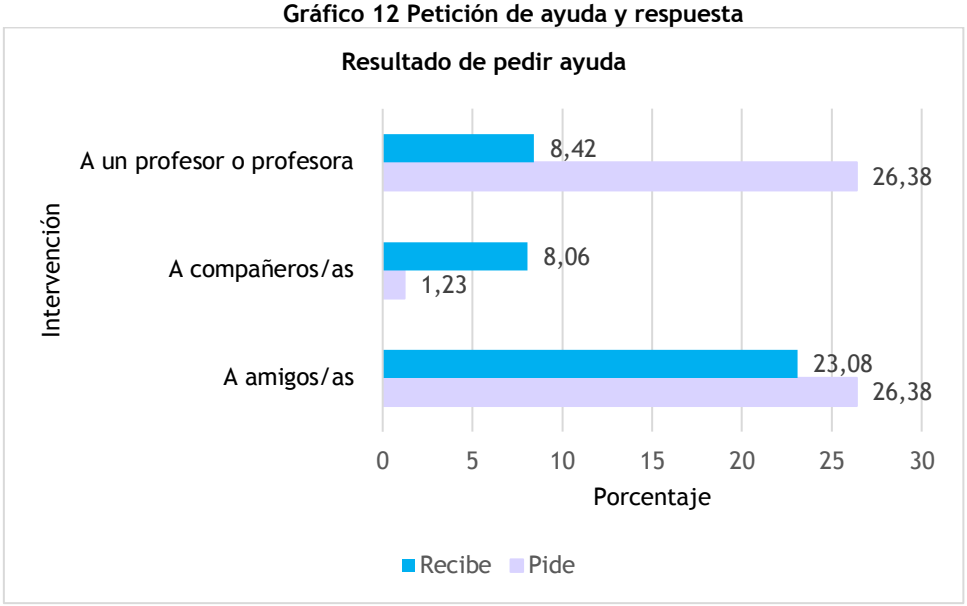
Gráfico 11 Personas que intervienen para ayudar según la víctima (n=131)



Fuente: Elaboración propia

Si hacemos el ejercicio de poner en paralelo las solicitudes de ayuda del alumnado que es víctima de acoso y la respuesta recibida, como vemos en el Gráfico 12, son las amistades de esta las que principalmente le socorren, mientras que la respuesta dada por parte del profesorado y de los compañeros está muy por debajo de lo esperado.

Gráfico 12 Petición de ayuda y respuesta



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En cuanto al **tipo de ayuda que reciben las víctimas** de acoso escolar, es decir, las respuestas más habituales que tiene el alumnado observador ante dichas situaciones, como se muestra en la Tabla 25, el 19,51 % del alumnado que ha sido víctima de acoso escolar informa que las personas que intervienen para ayudar los escuchan, el 10,81% hablan con los agresores o agresoras, el 14,66 % los defienden y un 11,61% interviene pidiendo que el acoso pare. Con una incidencia mucho menor los iguales ayudan hablando con el docente (0,99%), aconsejan a la víctima (0,99 %) o le ayudan a ignorar y a seguir en su actividad como si no hubiese pasado nada (0,93 %). Como puede apreciarse las intervenciones que se realizan son de poca intensidad en cuanto a nivel de impacto.

Tabla 25 Tipos de intervención por parte de terceras personas según las víctimas

CÓMO INTERVINEN	PORCENTAJE	FREQ
Hablando conmigo	19,51	61
Hablando con las y los agresores	10,81	34
Defendiéndome	14,66	46
Diciendo que paren	11,61	36
Hablan con el profesor	0,99	3
Me aconsejan	0,99	3
Le ignoramos y seguimos	0,93	3
No lo sé	7,83	24
Valores perdidos	32,67	101
	100 %	311

Fuente: Elaboración propia

3.9.1.2. Alumnado que ha ejercido acoso escolar (bullying)

Nos centramos ahora en el alumnado que reconoce haber ejercido acoso escolar. La Tabla 26 recoge las formas de acoso practicadas por el alumnado que se reconoce como agresor o agresora, coincidiendo con la perspectiva de las víctimas en que las formas de victimización más presentes son las de carácter verbal, tanto acoso directo mediante insultos (36,12%), motes ofensivos (25,86 %) o bromas pesadas (22,05 %), como la exclusión social directa aislando a la víctima (24,23 %), seguidas de la agresión física indirecta como cuando les esconden sus pertenencias (14,02 %), o la exclusión social indirecta al ser ignorados (18,77 %). Por el contrario, los comportamientos menos frecuentes son la agresión física directa, al ser agredido físicamente con collejas, empujones o patadas (9,43 %), y finalmente el acoso físico indirecto, cuando rompen las cosas de la víctima (1,89 %) o amenazan para conseguir algo (0,38%).

Tabla 26 Situaciones de acoso desde la perspectiva del agresor/a

Agresor/a	Nunca/Casi Nunca		A veces		Casi siempre/Siempre		A veces/Siempre/Casi siempre		**Total**
	F	%	F	%	F	%	F	%	F
He llamado por motes ofensivos a alguna persona	195	74,14%	61	23,19%	7	2,66%	68	25,86%	263
He hecho algunas bromas pesadas	205	77,95%	53	20,15%	5	1,90%	58	22,05%	263

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

He insultado	168	63,88%	87	33,08%	8	3,04%	95	36,12%	263
He ignorado a alguna persona	212	81,23%	45	17,24%	4	1,53%	49	18,77%	261
No he querido que alguna persona esté conmigo y mi grupo en los recreos	197	75,77%	56	21,54%	7	2,69%	63	24,23%	260
He dicho a los demás cosas que no son ciertas sobre alguien	250	95,79%	10	3,83%	1	0,38%	11	4,21%	261
He agredido físicamente a alguna persona dándole collejas, empujones o patadas	240	90,57%	24	9,06%	1	0,38%	25	9,43%	265
He roto cosas a alguna persona	259	98,11%	5	1,89%	0	0,00%	5	1,89%	264
He escondido cosas a alguna persona	227	85,98%	35	13,26%	2	0,76%	37	14,02%	264
He amenazado a alguien para que me traiga dinero o me haga los deberes o trabajos	264	99,62%	1	0,38%	0	0,00%	1	0,38%	265

Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado cuál cree que es la **razón o razones por las que ejercen acoso escolar** (Tabla 27) el 37,13 % afirma que no hay mala intención y es una broma, el 13,76% que lo hace porque la víctima le ha provocado, mientras que el 8,19 % considera que "se lo han buscado con su comportamiento" o "le cae mal". Un 2,63% acosan porque ha sido víctima también y solo un 0,58% reconoce la diferencia como un motivo. Finalmente, el 24,85% afirma que nunca ha ejercido acoso escolar.

Tabla 27 Causas según los agresores o agresoras por las que acosan

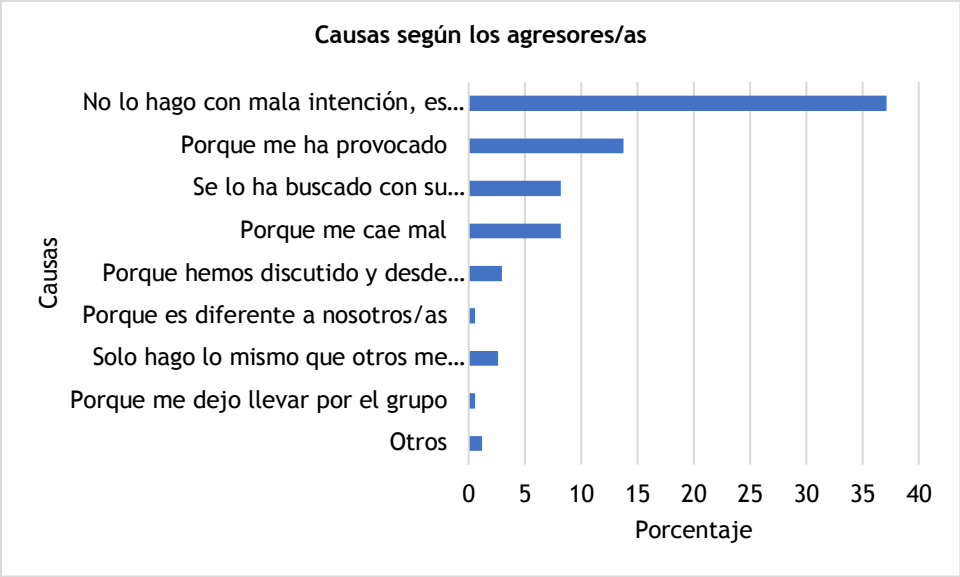
RAZONES PARA ACOSAR	PORCENTAJE	FREQ
No lo hago con mala intención, es una broma	37,13	127
Porque hemos discutido y desde entonces lo hago	2,92	10
Porque me cae mal	8,19	28
Se lo ha buscado con su comportamiento	8,19	28
Porque me ha provocado	13,76	47
Porque me dejo llevar por el grupo	0,58	2
Solo hago lo mismo que otros me hacen a mi	2,63	9
Porque es diferente a nosotros/as	0,58	2
Otros	1,17	4
Nunca lo he hecho	24,85	85
	100,00	**342**

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Según se muestra en el Gráfico 13, el 37,13% del alumnado que ejerce acoso a sus compañeros o compañeras considera que no hay mala intención por lo que normaliza o pretende normalizar el comportamiento al entender que "es una broma".

Gráfico 13 Razones por las que ejercen acoso escolar (n=342)



Fuente: Elaboración propia

Indagando sobre el **perfil de las víctimas**, tal y como se muestra en la Tabla 28 mayoritariamente los y las agresoras acosan a compañeros y compañeras de su clase (45,67%) o de su curso, pero de otra clase (15,67%). En proporciones muy pequeñas, lo hacen a compañeros y compañeras de cursos superiores o inferiores (2,33%).

Tabla 28 Curso al que pertenecen los y las víctimas según sus agresores/as

VICTIMA	PORCENTAJE	FREQ
Nunca lo he hecho	32,33	97
De mi clase	45,67	137
De mi curso, pero de otra clase	15,67	47
De cursos superiores	2,33	7
De cursos inferiores	2,33	7
Otros	1,67	5
	100,00	**300**

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **género**, como se muestra en la Tabla 29 los agresores o agresoras mayoritariamente indican que las víctimas son, bien indistintamente chicos o chicas (37,06 %), varios chicos (13,82 %) o especialmente un chico (9,71%). En el caso de las chicas los porcentajes disminuyen ya que indican que las víctimas son una chica especialmente (7,35%) o varias chicas (1,76 %).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 29 Género de la víctima a la que acosan según las y los agresores

GÉNERO DE LA VÍCTIMA	PORCENTAJE	FREQ
Especialmente una chica	7,35	25
Varias chicas	1,76	6
Especialmente un chico	9,71	33
Varios chicos	13,82	47
Mixto, chicos y chicas	37,06	126
Nunca me ha ocurrido	29,12	99
Otros	1,18	4
	100,00	**340**

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos ahora en los **lugares en los que ejercen las situaciones de acoso** (Tabla 30), los más frecuentes, coincidiendo con la percepción de las víctimas, son el patio (23,15 %), en los intercambios de clase (14,81 %) y en clase cuando no hay profesor o profesora (15,51 %), no obstante, casi el mismo porcentaje se da cuando hay profesor o profesora en clase (13,20 %). En los lugares donde menos ocurren estas situaciones es en el comedor (4,63 %), a la entrada o salida (1,62 %), en el autobús (1,16%) o en el baño o vestuario (0,23%).

Tabla 30 Lugar donde ejercen acoso según los agresores

LUGAR	PORCENTAJE	FREQ
En clase, cuando hay un profesor o profesora	13,20	57
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	15,51	67
En los intercambios de clase	14,81	64
En el patio	23,15	100
En el comedor	4,63	20
En el baño/vestuario	0,23	1
En el autobús/ruta escolar	1,16	5
A la salida o entrada al colegio	1,62	7
Nunca me ha ocurrido	23,38	101
Otros	2,31	10
	100,00	**432**

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la **permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar**, los datos ponen de manifiesto el carácter prolongado de las mismas (Tabla 31). El 14,56 % del alumnado agresor reconoce ejercer acoso desde hace dos o más cursos, un 21,46 % asegura que es desde el curso anterior, o desde comienzo de curso (16,86 %), un 6,13 % indica que desde hace unas semanas ha iniciado este tipo de situaciones.

Tabla 31 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar según agresor/a

DESDE CUÁNDO EJERCE ACOSO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca	40,61	106
Desde hace unas semanas	6,13	16
Desde comienzo del curso	16,86	44

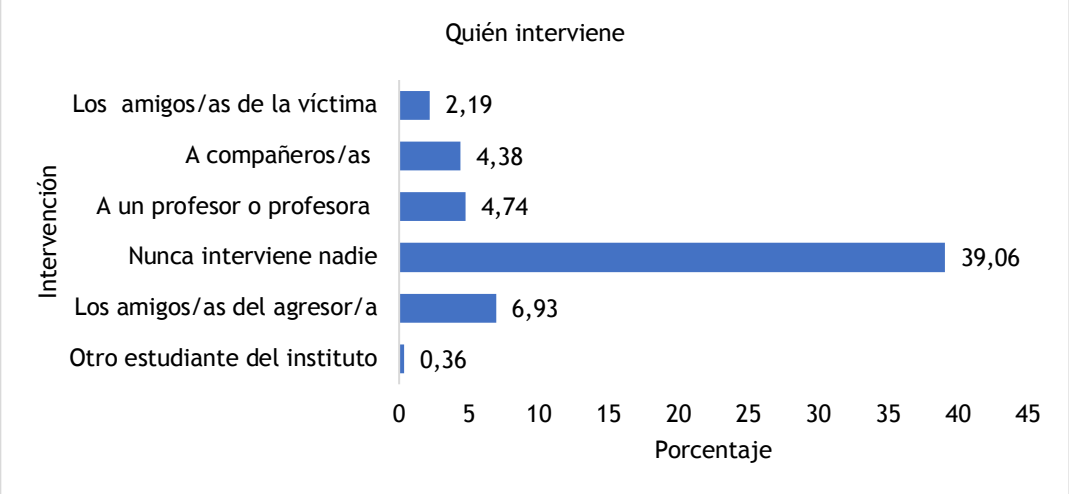
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desde el curso pasado	21,46	56
Desde hace dos años o más	14,56	38
Otros	0,38	1
	100,00	**261**

Fuente: Elaboración propia

Cuando preguntamos al alumnado que ejerce acoso sobre otros iguales si **hay alguien que interviene** cuando lo hace, los datos ponen de manifiesto que, como vemos en el Gráfico 14 el 39,06% afirma que nunca interviene nadie. Dato que es coherente con el hecho previamente referido de que un 44,71% de las víctimas no piden ayuda. Así, en muy pocos casos el agresor o agresora encuentra alguna limitación o reacción que cuestione o evite que siga acosando

Gráfico 14 Personas que intervienen para ayudar según el agresor/a (n=274)



Fuente: Elaboración propia

Nos centramos ahora en el **tipo de ayuda que reciben las víctimas de acoso escolar**, es decir, en las respuestas más habituales con las que se encuentran los agresores y agresoras ante dicha situación. Como se muestra en la Tabla 32 el 9,09 % del alumnado que ejerce acoso escolar informa que las personas que intervienen lo hacen para parar la situación y un 18,18% para defender a la víctima. Avisan a un docente en muy pocas ocasiones (4,6 %), además, cuando este conoce un caso de acoso, suele regañar a toda la clase (10,62 %). Un porcentaje muy pequeño ayuda a la víctima (6,06 %), y en otros casos, insultan a la persona que agrede como forma de ayudar a la víctima (7,5 %). En el 43,95 % de los casos referencian que nadie ayuda.

Como puede apreciarse, en coherencia con las respuestas previamente mencionadas desde la óptica de las víctimas, las intervenciones que se realizan son de poca intensidad en cuanto a nivel de impacto, y como consecuencia la desprotección de las víctimas de acoso es muy grande.

Tabla 32 Tipos de intervención por parte de terceras personas según los y las agresoras

CÓMO INTERVINEN	PORCENTAJE DE LOS CASOS	FREQ
Defendiéndole	18,18	12
Parándonos	9,09	6

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ayudando a la víctima	6,06	4
Nadie ayuda	43,95	29
Un profesor/a regaña a la clase	10,62	7
Insultando	7,5	5
Avisando a un profesor o profesora	4,6	3
	100	**66**

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 33 es extraen datos de cómo referencia cada uno de los perfiles (víctimas, agresor o agresora y testigos) las intervenciones que se llevan a cabo ante situaciones de acoso escolar. Podemos comprobar que todos los perfiles informan de la ayuda que las víctimas reciben, pero los resultados varían considerablemente en función del origen de la información. En este sentido, si consideramos que la víctima recibe ayuda, bien porque intentan separarles, defenderles o pidiendo a los acosadores que paren, esta opina que recibe ayuda en un 26,27 %, las personas que agreden en un 27,27 %, mientras que las personas que observan consideran que la ayuda recibida alcanza el 43,01%. Es un dato a resaltar que ni las personas que agreden, ni la propia víctima sienta que es ayudada, mientras que aquellos que observan o que prestan ayuda, sí consideran que lo están haciendo.

Tabla 33 Intervenciones según los distintos implicados

CÓMO INTERVINEN	PORCENTAJE SEGÚN VICTIMAS	FREQ	PORCENTAJE SEGÚN AGRESOR/A	FREQ	PORCENTAJE SEGÚN TESTIGOS	FREQ
Hablando conmigo	19,51	61			14,1	18
Hablando con las y los agresores	10,81	34				
Separándoles					9,05	11
Defendiéndome	14,66	46	18,18	12	13,67	17
Diciendo que paren	11,61	36	9,09	6	20,29	26
Hablan con el profesor	0,99	3	4,6	3	18,05	23
Ayudando a la víctima			6,06	4	8,82	11
	100 %	**311**	**100**	**66**	**100,00**	**126**

Fuente: Elaboración propia

3.9.1.3. Alumnado que ha sido testigo (espectador o espectadora) de situaciones de acoso escolar (bullying)

Nos centramos ahora en el alumnado que reconoce haber sido testigo de situaciones de acoso escolar, lo que denominamos rol de espectador o espectadora. La Tabla 34 recoge las **formas de acoso que ha presenciado el alumnado**, coincidiendo con la perspectiva de las víctimas en que las formas de victimización más presentes son las de carácter verbal, tanto acoso directo mediante insultos (82,59%), motes ofensivos (72,35 %), bromas pesadas (62,21 %), la social indirecto como ser ignorados (49,81 %), como directo, aislando a la víctima (48,65%), seguidas de la agresión física indirecta como es cuando les esconden sus pertenencias (40,38 %). Por el contrario, los comportamientos menos frecuentes son la agresión física directa, al ser agredido físicamente con collejas, empujones o patadas (34,10 %) o cuando amenazan u obligan a la víctima a hacer cosas que no quiere (5,7 %), y finalmente el acoso físico indirecto, cuando rompen las cosas de la víctima (21,84 %).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 34 Situaciones de acoso escolar desde la perspectiva del espectador o espectadora

Testigo	Nunca/Casi Nunca		A veces		Casi siempre/Siempre		A veces/ Siempre/Casi siempre		F TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Han llamado por motes ofensivos a alguna persona	73	27,65%	98	37,12%	93	35,23%	191	72,35%	264
Han hecho algunas bromas pesadas	99	37,79%	108	41,22%	55	20,99%	163	62,21%	262
Han insultado a alguna persona	39	17,41%	116	51,79%	69	30,80%	185	82,59%	224
Han ignorado a alguna persona	131	50,19%	95	36,40%	35	13,41%	130	49,81%	261
No han querido que alguna persona esté en algún grupo en los recreos	133	51,35%	83	32,05%	43	16,60%	126	48,65%	259
Han dicho a los demás, cosas que no son ciertas sobre alguien	129	49,43%	89	34,10%	43	16,48%	132	50,57%	261
Han agredido físicamente alguien dándole collejas, empujones o patadas	172	65,90%	69	26,44%	20	7,66%	89	34,10%	261
Han roto cosas a algún compañero o compañera	204	78,16%	46	17,62%	11	4,21%	57	21,84%	261
Han escondido cosas a alguien	158	59,62%	57	21,51%	50	18,87%	107	40,38%	265
Han amenazado, obligando a alguien a hacer cosas que no quiere como traer dinero o hacer deberes o trabajos.	248	94,30%	10	3,80%	5	1,90%	15	5,70%	263

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar es desde el perfil de espectador desde el que se reporta con mayor intensidad la existencia de dinámicas de acoso escolar superando en la mayoría de las tipologías el 30% y alcanzando porcentajes de frecuencia muy altos los motes ofensivos y las bromas pesadas (por encima del 60%) e incluso del 80% los insultos. Así como conductas muy preocupantes como el aislamiento social obtienen porcentajes cercanos al 50%. Por lo que estos datos arrojan un panorama de incidencia elevada.

Tabla 35 Causas por las que según los testigos se produce el acoso escolar

RAZONES PARA ACOSAR	PORCENTAJE DE CASOS	FREQ
No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n	26,65	117
Porque la persona con la que se meten les ha provocado	10,48	46
Se lo ha buscado con su comportamiento	4,78	21
Porque la persona con la que se meten le/s cae mal	13,21	58

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

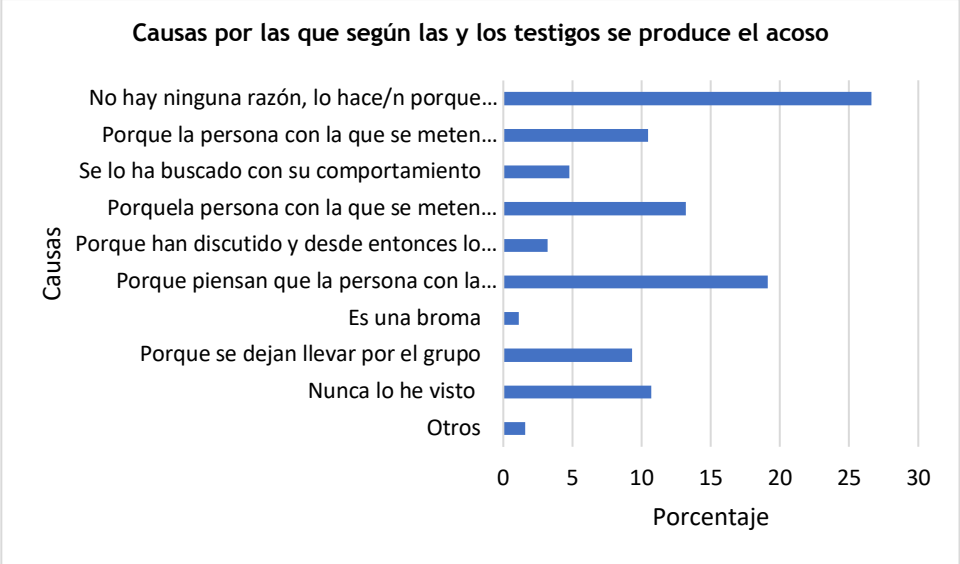
Porque han discutido y desde entonces lo hace/n	3,19	14
Porque piensan que la persona con la que se meten es diferente a ellos/as	19,13	84
Porque se dejan llevar por el grupo	9,34	41
Nunca lo he visto	10,71	47
Otros	2,51	11
	100,00	**439**

Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado cuál cree que es la **razón o razones por las que ejercen acoso escolar** (Tabla 35) el 26,65 % considera que no hay ninguna razón, que el agresor o agresora lo hace porque quiere, el 19,13% opina que, a la víctima por alguna razón, se le puede considerar diferente, mientras que el 13,21 % considera que "le cae mal" a la persona o personas que le acosan. Un 9,34% cree que la persona que agrede lo hace porque se deja llevar por el grupo y un 4,78% considera que la víctima "se lo ha buscado" por su manera de comportarse. Solo un 10,71% informa de que nunca ha sido testigo. **Nuevamente los datos reflejan que detrás de las dinámicas de acoso emergen razones directamente vinculadas a la falta de una cultura de convivencia y respeto a la diversidad.**

Según se muestra en el Gráfico 15, el 26,65% del alumnado considera que las y los agresores realizan las dinámicas de acoso sin ninguna razón, que lo hacen porque quieren.

Gráfico 15 Razones por las que ejercen acoso escolar desde la perspectiva de las y los espectadores



Fuente: Elaboración propia

Indagando sobre el **perfil de las víctimas**, tal y como se muestra en la Tabla 36 según las y los testigos, mayoritariamente los y las agresoras acosan a compañeros y compañeras de su clase (44,74 %) o de su curso, pero de otra clase (23,91 %). En proporciones menores, a compañeros y compañeras de cursos superiores (11,57%) o inferiores (5,90%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 36 Curso al que pertenecen los y las víctimas según espectadores o espectadoras

VICTIMA	PORCENTAJE DE CASOS	FREQ
De mi clase	44,74	174
De mi curso, pero de otra clase	23,91	93
De cursos superiores	11,57	45
De cursos inferiores	5,90	23
Otros	1,54	6
Nunca lo he visto	12,34	48
	100,00	**389**

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **género**, como se muestra en la Tabla 37 los espectadores y espectadoras mayoritariamente indican que las y los agresores son, bien indistintamente chicos y chicas (39,93 %), varios chicos (30,6 %) o especialmente un chico (7,46%). En el caso de las chicas los porcentajes disminuyen ya que indican que las víctimas son una chica especialmente (0,75%) o varias chicas (2,99 %).

Tabla 37 Género de las y los agresores según las y los espectadores

GÉNERO DE LAS Y LOS AGRESORES	PORCENTAJE	FREQ
Especialmente una chica	0,75	2
Varias chicas	2,99	8
Especialmente un chico	7,46	20
Varios chicos	30,6	82
Mixto, chicos y chicas	39,93	107
Nunca me ha ocurrido	17,9	48
Otros	0,37	1
	100,00	**268**

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos ahora en los **lugares en los que ejercen las situaciones de acoso escolar**, según las y los testigos los más frecuentes (Tabla 38), coincidiendo con la percepción de las víctimas, son el patio (23,59 %), en los intercambios de clase (19,6 %) y en clase cuando no hay profesor o profesora (14,62 %), no obstante, en un porcentaje cercano se da cuando hay profesor o profesora en clase (10,80 %). En los lugares donde menos ocurren estas situaciones es en el comedor (8,14 %), a la entrada o salida (4,98 %), en el autobús (1,33%) o en el baño o vestuario (7,31%).

Tabla 38 Lugar donde ejercen acoso según los espectadores o espectadoras

LUGAR	PORCENTAJE DE CASOS	FREQ
En clase, cuando hay un profesor o profesora	10,80	65
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	14,62	88
En los intercambios de clase	19,60	118
En el patio	23,59	142
En el comedor	8,14	49
En el baño/vestuario	7,31	44

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el autobús/ruta escolar	1,33	8
A la salida o entrada al colegio	4,98	30
Nunca me ha ocurrido	8,63	52
Otros	1,00	6
	100,00	**602**

Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en la **permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar**, los datos ponen de manifiesto el carácter prolongado de las mismas. Según la Tabla 39 el 32,69 % del alumnado espectador reconoce que se ejerce acoso escolar desde hace dos o más cursos, un 23,47 % asegura que lo ha visto desde el curso anterior, o desde comienzo de curso (21,92 %), un 1,92 % indica que desde hace unas semanas ha visto como se ha iniciado este tipo de situaciones.

Tabla 39 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar según los espectadores o espectadoras

DESDE CUÁNDO VE QUE SE EJERCE ACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE	FREQ
Nunca	19,23	50
Desde hace unas semanas	1,92	5
Desde comienzo del curso	21,92	57
Desde el curso pasado	23,47	61
Desde hace dos años o más	32,69	85
Otros	0,77	2
	100,00	**260**

Fuente: Elaboración propia

Si preguntamos al alumnado espectador de las dinámicas de acoso si **hay alguien que interviene** cuando estas se producen, los datos ponen de manifiesto que, como vemos en la Tabla 40 el 28,17% afirma que cuando presencia estas situaciones nunca interviene nadie y cuando lo hacen, el 15,53 % de los testigos refieren que son los amigos de la víctima, los compañeros de clase (17,15 %) o el profesorado (22,33%). El 0,97 % indica que es otro u otra estudiante del instituto, mientras que el 14,56 % indica que nunca lo ha visto.

Tabla 40 Personas que intervienen para ayudar según los espectadores o espectadoras

QUIÉN INTERVIENE	PORCENTAJE DE CASOS	FREQ
Amigos de la víctima	15,53	48
Algún compañero/a de clase	17,15	53
Un profesor o profesora	22,33	69
Otro estudiante del instituto	0,97	3
Otros	1,29	4
Nunca interviene nadie	28,17	87
Nunca me ha pasado	14,56	45
	100,00	**309**

Fuente: Elaboración propia

Nos centramos ahora en el **tipo de ayuda** que las y los testigos informan **que reciben las víctimas de acoso escolar**. Como se muestra en la Tabla 41 el 20,29 % del alumnado espectador informa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que las personas que intervienen lo hacen para parar la situación, ayudar a la víctima (8,82%), avisar al profesor (18,05%), hablar con los implicados (14,1%) y un 13,67% para defender a la víctima.

Tabla 41 Tipos de intervención por parte de terceras personas según los espectadores o espectadoras

CÓMO INTERVIENEN	PORCENTAJE	FREQ
Defendiendo a la víctima	13,67	17
Separándoles	9,05	11
Parando al agresor/a	20,29	26
Hablando con las personas implicadas	14,10	18
Avisando a un profesor o profesora	18,05	23
Ayudando a la víctima	8,82	11
Nunca me ha pasado	4,03	5
Otros	7,23	9
No sabe	4,76	6
	100,00	**126**

Fuente: Elaboración propia

Si preguntamos al alumnado espectador de las dinámicas de acoso sobre su **respuesta ante situaciones de acoso escolar**, los datos ponen de manifiesto que, como vemos en la Tabla 42 el 14,29 % indica que no hace nada porque considera que "no es su problema", un 11,90 % le gustaría hacer algo, pero no saben cómo afrontar la situación, el 11,64 % intenta ayudar aunque no se trate de un alumno de su círculo de amigos, y un 10,58 % intenta pararlo aunque tampoco lo sea, un 8,99% manifiesta tener miedo de que le puedan acosar y solo un 5,56% avisa a un adulto. Es importante destacar también, aunque en porcentajes muy bajos que algunos de los alumnos espectadores refieren su intervención (ayudar o parar) solo si la víctima forma parte de su círculo de amigos (1,85% 3,97%) y un 4,23% se ríen ante la situación. El 12,43 % indica que nunca las ha presenciado.

Tabla 42 Respuesta del alumno espectador ante el acoso escolar

COMPORTAMIENTO DE LAS Y LOS OBSERVADORES	PORCENTAJE	FREQ
Tengo miedo a que me pase a mi	8,99%	34
No es mi problema	14,29%	54
Solo me río	4,23%	16
Quiero hacer algo, pero no sé qué hacer	11,90%	45
Intento ayudar solo si es mi amiga/o	1,85%	7
Intento ayudar, aunque no sea mi amiga/o	11,64%	44
Intento pararlo sólo si es mi amigo/a	3,97%	15
Intento pararlo, aunque no sea mi amigo/a	10,58%	40
Aviso a un adulto	5,56%	21
Nunca lo he visto	12,43%	47
	100%	311

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Preguntados por las **razones que subyacen a la respuesta dada por las y los testigos** de las dinámicas de acoso escolar afloran cuatro tipos de razones (Tabla 43), el 43,23% manifiestan sentir empatía por la víctima lo que los puede llevar a intervenir dando o buscando ayuda. El 37,86% de las y los espectadores confiesan sentir miedo a que el problema les pueda llegar a afectar, lo que los puede llevar a inhibirse. Un 5,4% justifica su inacción porque la víctima les "cae mal" y un 13,51% afirman que son conscientes de las situaciones, pero no actúan.

Tabla 43 Razones que subyacen a la respuesta dada por los espectadores o espectadoras

JUSTIFICACIÓN SEGÚN LAS Y LOS ESPECTADORES DE SU COMPORTAMIENTO	PORCENTAJE	FREQ
Sienten empatía por la víctima	43,23	80
Miedo a que el problema les afecte	37,86	70
No puedo defenderle, me cae mal	5,40	10
No participan	13,51	25
	100,00	**185**

Fuente: Elaboración propia

Preguntados por su posible **implicación en las dinámicas de acoso de las que son testigo** (Tabla 44) el 55,95% del alumnado espectador indica que nunca participa en dichas situaciones cuando las presencia, el 3,97 % asegura que sí participa cuando la persona con la que se mete les cae mal, el 17,46 % reconoce que solo a veces participa cuando presencia las situaciones y solo el 1,59 % reconoce implicarse en ellas. Resulta preocupante que poco más de la mitad del alumnado que presencia las dinámicas de acoso no se implique activamente en ellas y más de un 23% del alumnado espectador lo haga de manera eventual.

Tabla 44 Participación de los espectadores o espectadoras en las dinámicas de acoso escolar

HAS PARTICIPADO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca he visto que ocurra	17,86	45
Nunca participo	55,95	141
Sí, participo, si me cae mal la persona con la que se meten	3,97	10
A veces	17,46	44
Casi siempre	1,59	4
Otros	3,17	8
	100	**252**

Fuente: Elaboración propia

Cuando se pregunta al alumnado que ha sido testigo de dinámicas de acoso escolar sobre las **razones que subyacen a su forma de responder ante ellas** (Tabla 45), bien sea implicándose o no haciéndolo, el 50 % señala que se involucran porque sienten empatía por la víctima, les da pena, y consideran que no es justo o que no le gustaría que a ellos les ocurriese lo mismo. El 43,57 % indica que no participan porque no quieren problemas, porque la víctima no es amiga o amigo suya o porque consideran que no va a servir de nada. Un 6,5% no saben explicar su actuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 45 Justificación de la respuesta del alumnado espectador ante las dinámicas de acoso escolar

RAZONES ESPECTADOR/A RESPUESTA	PORCENTAJE	FREQ
Empatía	50,00%	70
No quieren problemas	43,57%	61
No sabe	6,43%	9
	100,00%	**140**

Fuente: Elaboración propia

3.9.1.4. Alumnado que ha sido víctima de ciberacoso escolar (ciberbullying)

Para el análisis nos remitiremos a los porcentajes agrupados de las opciones de respuesta "A veces/Siempre/Casi siempre" (cuarta columna) y seguiremos la clasificación determinada por Kowalski et al, (2010) que proponen las distintas formas de manifestación del ciberbullying:

1) **Insultos electrónicos**. Intercambio breve pero intenso entre víctima y victimario, utilizando alguna tecnología de comunicación en un contexto público.
2) ***Harassment* u hostigamiento**. Mensajes ofensivos que el agresor o agresora envía repetidamente a su víctima.
3) **Denigración**. Difusión de información despectiva y falsa de la víctima.
4) **Suplantación de identidad**. El agresor o agresora se hace pasar por la víctima, para enviar como si fuese esta, contenidos negativos a sus contactos.
5) **Revelación y sonsacamiento**. Revelar información comprometida a otras personas y, por otro lado, lograr que le revelen información privada con el fin de chantajear a la víctima.
6) **Exclusión social.** Impedir que la víctima acceda a determinados entornos, así como eliminarla de la lista de contactos.
7) **Difusión de agresiones físicas**. Atacar a la víctima y grabarlo, para posteriormente colgarlo en la red, también conocido como *happy slapping*.

La Tabla 46 recoge las **situaciones de ciberacoso que el alumnado participante ha experimentado como víctima**, reflejando que las formas de victimización más presentes son el hostigamiento, ya que el 14,03 % ha recibido insultos o amenazas a través de las redes sociales, el 7,81 % ha sido excluido en estas, el 19,21 % ha sido denigrado cuando han utilizado fotos o vídeos suyas, modificándolas para ridiculizarle, fotos comprometidas o rumores falsos, a sabiendas que le harían sentirse mal. El 4,30 % ha logrado suplantar su identidad teniendo un mal comportamiento frente a otras personas, hablándoles mal o insultándolas con el objetivo de dejar mal a su víctima frente a estas. El 6,22% ha sufrido que revelen información personal, suya o secretos, sin su consentimiento, así como han podido acceder a sus redes sociales o cuentas de correo una vez que han logrado sus claves.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 46 Situaciones de ciberacoso escolar desde la perspectiva de la víctima

Víctima de ciberacoso escolar	Nunca/Casi Nunca		A veces		Casi siempre/Siempre		A veces/Siempre/Casi siempre		F Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Te han insultado, ridiculizado o humillado a través de las redes sociales	232	90,27%	22	8,56%	3	1,17%	25	9,73%	257
Te han amenazado a través de las redes sociales	245	95,70%	10	3,91%	1	0,39%	11	4,3%	256
Te han excluido en alguna red social	236	92,19%	16	6,25%	4	1,56%	20	7,81%	256
Han utilizado alguna foto o vídeo tuyo para modificándola, ridiculizarte o humillarte	230	94,26%	14	5,74%	0	0,00%	14	5,74%	244
Han difundido fotos o vídeos tuyos comprometidos o que te hagan sentir mal, a través de las redes sociales sin tu consentimiento	245	95,33%	10	3,89%	2	0,78%	12	4,56%	257
Han difundido información personal tuya o secretos, a través de las redes sociales sin tu consentimiento	249	96,89%	7	2,72%	1	0,39%	8	3,11%	257
Se han hecho pasar por ti para hablar mal o insultar a alguien	245	95,70%	10	3,91%	1	0,39%	11	4,30%	256
Han accedido con tus claves, a tus redes sociales o cuentas de correo electrónico	249	96,89%	8	3,11%	0	0,00%	8	3,11%	257
Han difundido rumores falsos sobre ti en las redes sociales	235	91,09%	16	6,20%	7	2,71%	23	8,91%	258

Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado cuál cree que es la **razón o razones por la que ha sufrido ciberacoso escolar (ciberbullying)** (Tabla 47) el 10,03 % considera que no hay ninguna razón que lo justifique, que le acosan porque quieren, mientras que el 5,88 % considera que son agredidos porque han discutido previamente y desde entonces son acosados, así como que les "cae mal" a sus agresores o agresoras. El 3,11% piensa que le agreden porque quien lo hace se deja llevar por el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

grupo o porque "le tienen manía" (2,08%), y el 5,54% porque le consideran diferente. Finalmente, el 60,01% afirma que nunca ha sufrido ciberacoso escolar.

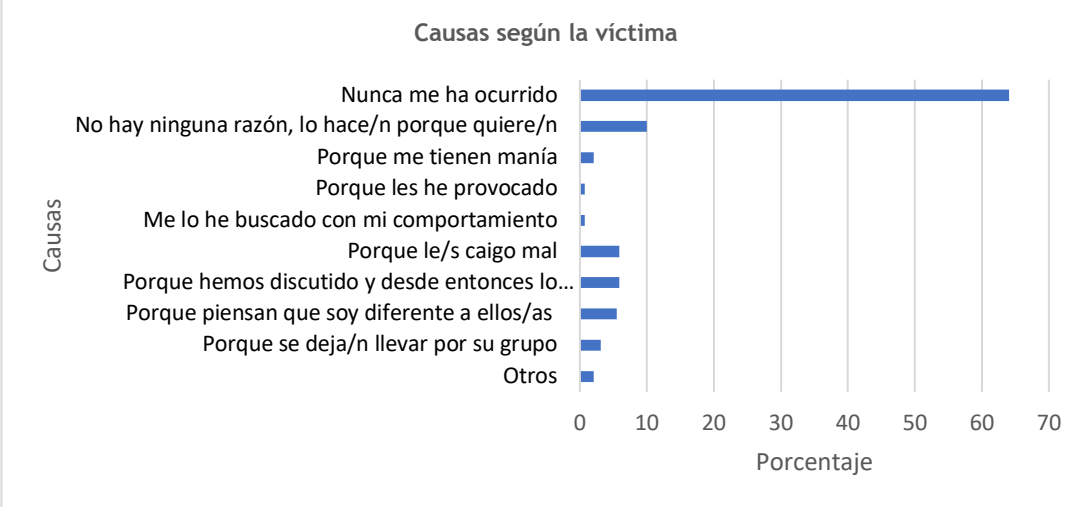
Tabla 47 Causas según las víctimas por las que son acosadas

CAUSAS SEGÚN LA VÍCTIMA DE CIBERACOSO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	64,01	184
No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n	10,03	30
Porque me tienen manía	2,08	6
Porque les he provocado	0,69	2
Me lo he buscado con mi comportamiento	0,69	2
Porque le/s caigo mal	5,88	17
Porque hemos discutido y desde entonces lo hace/n	5,88	17
Porque piensan que soy diferente a ellos/as	5,54	16
Porque se deja/n llevar por su grupo	3,11	9
Otros	2,08	6
	100,00	**289**

Fuente: Elaboración propia

Según se muestra en el Gráfico 16 las razones más frecuentes que subyacen al ciberacoso escolar desde la perspectiva de las víctimas son las mismas que las que manifestaron las víctimas de acoso escolar: "ninguna razón que lo justifique, que le acosan porque quieren", porque "caen mal al agresor/a", han "discutido previamente" o son "diferentes".

Gráfico 16 Causas del ciberacoso escolar según las víctimas (n=289)



Fuente: Elaboración propia

Profundizando en los **sentimientos del alumnado que ha sido víctima** de ciberacoso escolar (Tabla 48), el 11,9 % del alumnado manifiesta sentir tristeza, así como enfado (13,18 %) y preocupación (4,5 %). Las emociones menos frecuentes son y miedo (3,86%), vergüenza (3,54 %) y nervios (2,57 %). Un 0,64% referencia que no le afectó la situación vivida. El 59,49 % del alumnado afirma que nunca ha sufrido una situación de ciberacoso escolar (ciberbullying).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

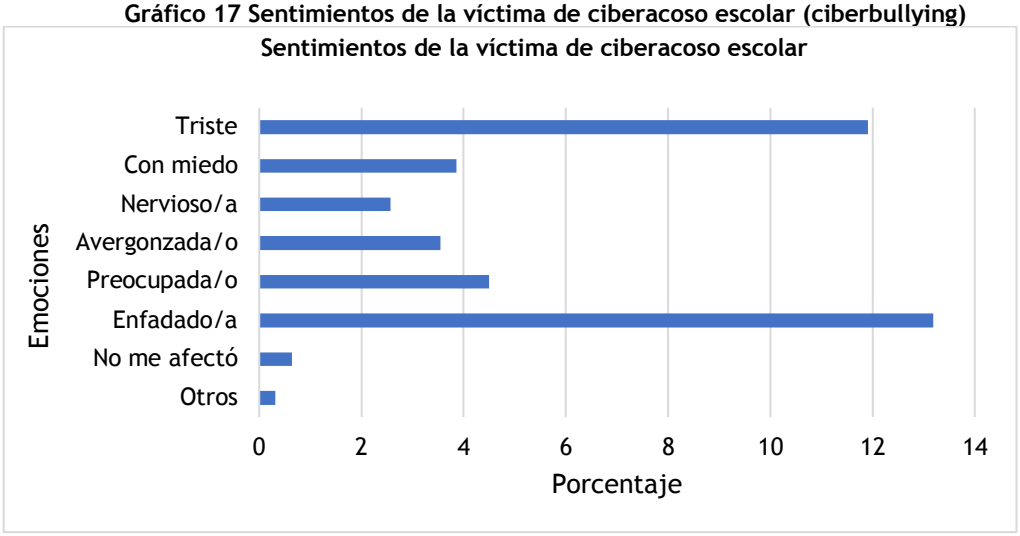
Tabla 48 Sentimientos a la víctima de ciberacoso escolar (ciberbullying)

SENTIMIENTOS DE LA VÍCTIMA DE CIBERACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE	FREQ
Triste	11,90	37
Con miedo	3,86	12
Nervioso/a	2,57	8
Avergonzada/o	3,54	11
Preocupada/o	4,50	14
Enfadado/a	13,18	41
No me afectó	0,64	2
Nunca me ha ocurrido	59,49	185
	100,00	310

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 17, el sentimiento que mayoritariamente aflora después de sufrir una situación de ciberacoso escolar (ciberbullying) es el enfado (13,18 %).

Gráfico 17 Sentimientos de la víctima de ciberacoso escolar (ciberbullying)



Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado que ha sufrido ciberacoso escolar por **su reacción**, como se muestra en la Tabla 49 el 9,15 % de las personas que han sufrido ciberacoso escolar afirman que querían hacer algo, pero no sabían qué hacer. Un 6,20 % indica que se defendió, un 4,58% se lo cuenta a un amigo o a su familia (4,25%) y un el 4,25% bloquea los contactos que le acosan para detener la agresión. Por otro lado, hay alumnado que intenta hablar con la persona acosadora para tratar de solucionarlo (3,27%), insulta al agresor y agresora (3,27%) y muy pocos (0,33%) denuncian la situación en la red social que utiliza el agresor o agresora para ejercer el ciberacoso escolar. Un 0,65% afirma que solo hacen lo que han hecho con ellos, el 0,33 % referencia que no le afectó la situación vivida y otro tanto que se quedó paralizado. El 61,76 % afirma que nunca ha sufrido una situación de ciberacoso escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

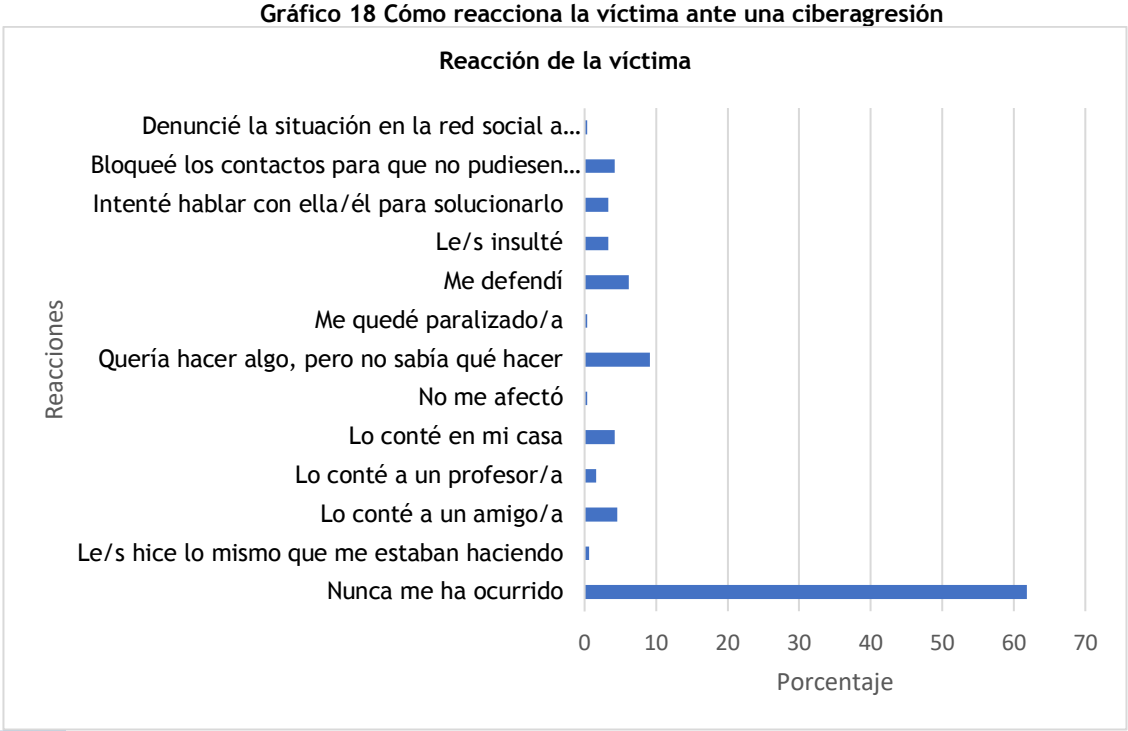
Tabla 49 Reacciones víctima ante situaciones de ciberacoso escolar (ciberbullying)

REACCIÓN DE LA VÍCTIMA DE CIBERACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	61,76	189
Le/s hice lo mismo que me estaban haciendo	0,65	2
Lo conté a un amigo/a	4,58	14
Lo conté a un profesor/a	1,63	5
Lo conté en mi casa	4,25	13
No me afectó	0,33	1
Quería hacer algo, pero no sabía qué hacer	9,15	28
Me quedé paralizado/a	0,33	1
Me defendí	6,20	19
Le/s insulté	3,27	10
Intenté hablar con ella/él para solucionarlo	3,27	10
Bloqueé los contactos para que no pudiesen volver a enviarme nada	4,25	13
Denuncié la situación en la red social a través de la que me enviaban los mensajes	0,33	1
	100,00	**306**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 18 se muestra cómo reaccionan las víctimas ante una ciberagresión, quedando claramente reflejado que dentro del alumnado víctima, el que mayor porcentaje puntúa es querer haber hecho algo, pero no saber qué.

Gráfico 18 Cómo reacciona la víctima ante una ciberagresión



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indagando sobre el **perfil de los acosadores y acosadoras**, tal y como se muestra en la Tabla 50 según las víctimas, la gran mayoría (16,79 %) pertenecen a la misma clase que la víctima y en menor proporción (8,4 %) al mismo curso, pero de otra clase, o a cursos superiores (3,82 %). En el caso de pertenecer a cursos inferiores se dan pocos casos (0,38%). Un porcentaje muy bajo afirma desconocer al ciberagresor o ciberagresora (1,53%). El 67,18 % afirma que nunca le ha ocurrido ninguna de estas situaciones.

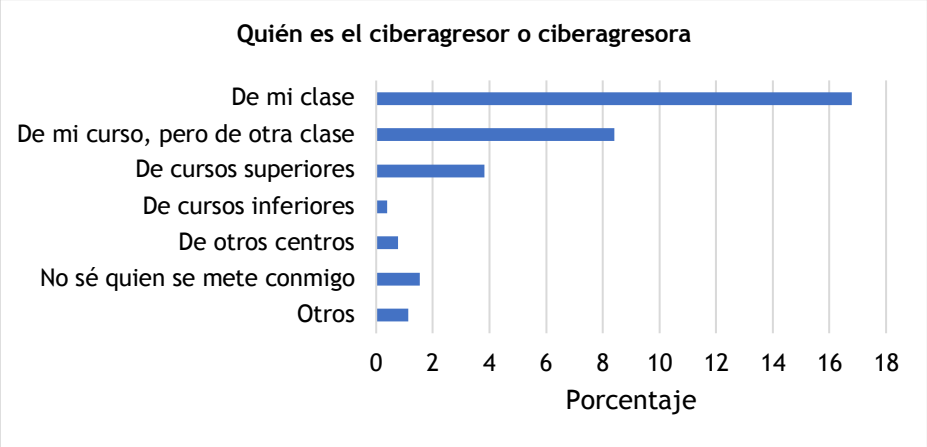
Tabla 50 Proximidad de los ciberagresores o ciberagresoras de ciberacoso (ciberbullying)

QUIÉN CIBERACOSA	PORCENTAJE	FREQ
De mi clase	16,79	44
De mi curso, pero de otra clase	8,40	22
De cursos superiores	3,82	10
De cursos inferiores	0,38	1
De otros centros	0,76	2
No sé quién se mete conmigo	1,53	4
Otros	1,14	3
Nadie se mete conmigo	67,18	176
	100,00	**262**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 19 se ve claramente que los y las ciberacosadoras pertenecen a la misma clase que la víctima, según informan las víctimas.

Gráfico 19 Proximidad de los ciberagresores o ciberagresoras de ciberacoso (ciberbullying)



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **género**, como se muestra en la Tabla 51 las dinámicas de ciberacoso escolar según las víctimas se producen mayoritariamente participando tanto chicas como chicos (12,5%). También las y los testigos reportan que las realizan varios chicos (4,3%), 3,13% un chico y en menor medida mujeres (coincidiendo en el resultado cuando indican que lo realiza una chica o varias en 2,73%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 51 Género del ciberagresor o ciberagresora según la víctima

GÉNERO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	71,88	184
No sé quién se mete conmigo	2,34	6
Especialmente una chica	2,73	7
Varias chicas	2,73	7
Especialmente un chico	3,13	8
Varios chicos	4,30	11
Mixto, son chicas y chicos	12,50	32
Otros	0,39	1
	100,00	**256**

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 20, son chicos y chicas, los que mayoritariamente ciberacosan a sus iguales.

Gráfico 20 Género del ciberagresor o ciberagresora según la víctima

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos ahora en los **lugares en los que se producen las situaciones de ciberacoso escolar** (Tabla 52), y teniendo presente que la conexión permanente a través del teléfono móvil implica una vulnerabilidad permanente, los más frecuentes según las víctimas son en casa (11,85 %), en el patio (4,18%), en los intercambios de clase (3,48%) y cuando están conectados a aplicaciones digitales (3,14%). También se producen, pero con menor intensidad en clase con y sin docente (2,44% y 1,74%), en el comedor, a la entrada o salida, en el baño o vestuario y en otros lugares sin especificar, coincidiendo en el resultado (2,44%). Apenas puntúan en el autobús o en la ruta escolar (1,05%), mientras que el 62,3 % afirma que nunca lo ha sufrido. Los datos ponen de manifiesto que la conexión digital permanente amplifica los escenarios y la vulnerabilidad de las víctimas. El impacto de las tecnologías por tanto puede llegar a ser permanente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

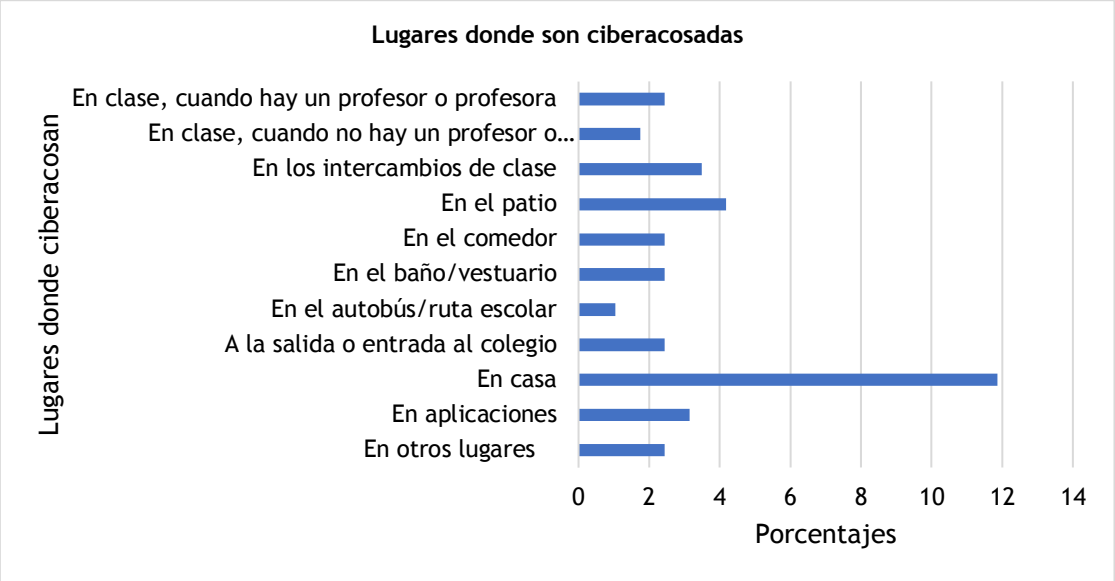
Tabla 52 Alcance del ciberacoso escolar (ciberbullying) según las víctimas

LUGARES DONDE SE PRODUCE EL CIBERACOSO	PORCENTAJES	FREQ
Nunca me ha ocurrido	62,3	179
En clase, cuando hay un profesor o profesora	2,44	7
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	1,74	5
En los intercambios de clase	3,48	10
En el patio	4,18	12
En el comedor	2,44	7
En el baño/vestuario	2,44	7
En el autobús/ruta escolar	1,05	3
A la salida o entrada al colegio	2,44	7
En casa	11,85	34
En aplicaciones	3,14	9
En otros lugares	2,44	7
	100,00	287

Fuente: Elaboración propia

Según el Gráfico 21 se pone de manifiesto que el lugar donde mayormente las víctimas son ciberacosadas es en su casa.

Gráfico 21 Alcance del ciberacoso escolar (ciberbullying) según las víctimas



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 53 si cruzamos el perfil de los ciberacosadores y ciberacosadoras con los lugares en los que se producen las dinámicas de ciberacoso escolar nos encontramos con algunos datos relevantes como que los porcentajes más elevados de ciberacoso escolar fuera del centro educativo, es decir "en casa" los protagonizan mujeres individualmente (42,86%) o en grupo (85,71%), la víctima desconoce la identidad del agresor o agresora (33,33%) y otros espacios escolares propicios para el ciberacoso con porcentajes relativamente alto son el baño/vestuario del centro (en el 27,27% de los casos lo realizan grupos de chicos y en el 9,38 % grupos mixtos), el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patio obtiene puntuaciones altas, dado que se trata de un lugar generalmente espacioso y en el cual coincide todo el alumnado de educación secundaria en el mismo momento del día (en el 42,86% de los casos lo ejercen chicas, en el 21,88% son grupos mixtos y en el 18,18% lo llevan a cabo un grupo de chicos). En el comedor escolar (lo ejerce el 27,27% de los casos grupos de chicos, en el 6,25% de las ocasiones lo realizan grupos mixtos y el 14,29% de las veces lo ejecuta una chica). En las aplicaciones, el 16,67 % del alumnado víctima de ciberacoso escolar afirma que no sabe quién le está agrediendo, por otro lado, el 14,29 % indica que le agreden varias chicas, el 18,18 % varios chicos. En ningún caso referencia que es una chica la que les está agrediendo, mientras que en el 12,50 % de los casos es un chico el que lo ejerce, los grupos mixtos siguen dándose en este medio (12,50 %). Los resultados obtenidos en cuanto a recibir ciberagresiones en la ruta escolar o autobús, así como a la salida o entrada del colegio son muy semejantes, ya que indican en ambos casos que en el 12,50 % de las ocasiones es un chico el que les agrede, un 9,09 % hace referencia a varios chicos, mientras que a la salida o entrada al centro el 12,50 % reconoce que es ciberagredido por un grupo mixto, mientras que en la ruta escolar o autobús es el 3,13 % el que lo indica.

En los intercambios de clase, el 14,29 % de las víctimas reconoce que es ciberagredida por una chica, el 12,50 % lo es por un chico, el 9,38 % por un grupo mixto de chicas y chicos y el 36,36 % es agredida por varios chicos. Cuando las cibervíctimas se encuentran en clase, también son ciberagredidas, así el 12,50 % de las víctimas afirma que recibe ciberagresiones por parte de un chico tanto cuando hay un profesor o profesora en clase, como cuando no lo hay, cuando las personas que agreden son varios chicos el 36,36 % de las cibervíctimas reciben agresiones cuando hay un profesor o profesora en el aula y el 18,18 %, cuando están solos, mientras que cuando los que agreden es un grupo mixto, el 9,38 % de las víctimas afirma que reciben ciberagresiones mientras hay un profesor o profesora en clase, y cuando no hay docente, le ocurre al 3,13 %.

Tabla 53 Lugar donde sufren ciberacoso escolar según los distintos implicados

	NO SÉ QUIÉN SE METE CONMIGO	ESPECIAL MENTE UNA CHICA	VARIAS CHICAS	ESPECIAL MENTE UN CHICO	VARIOS CHICOS	MIXTO	NUNCA
En clase, cuando hay un profesor o profesora	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	36,36%	9,38%	0,54%
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	18,18%	3,13%	0,00%
En los intercambios de clase	0,00%	14,29%	0,00%	12,50%	36,36%	9,38%	0,54%
En el patio	0,00%	42,86%	0,00%	0,00%	18,18%	21,88%	0,54%
En el comedor	0,00%	14,29%	0,00%	0,00%	27,27%	6,25%	0,54%
En el baño/vestuario	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	27,27%	9,38%	0,54%
En el autobús/ruta escolar	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	9,09%	3,13%	0,00%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A la salida o entrada al colegio	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	9,09%	12,50%	0,00%
En casa	33,33%	42,86%	85,71%	50,00%	27,27%	53,13%	0,00%
En aplicaciones	16,67%	0,00%	14,29%	12,50%	18,18%	12,50%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en la **permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar**, los datos (Tabla 54) ponen de manifiesto que las situaciones se repiten según referencia el 7,17 % del alumnado víctima de ciberacoso escolar, desde hace dos o más cursos, un 7,57 % asegura que es desde el curso anterior, o desde comienzo de curso (6,77 %), y un 2 % indica que desde hace unas semanas se han iniciado este tipo de situaciones. El 1,59 % indica que en cursos anteriores sí fue víctima, pero que en la actualidad ya no lo es, así como el 70,52 % indica que nunca ha sido ciberacosado o ciberacosada.

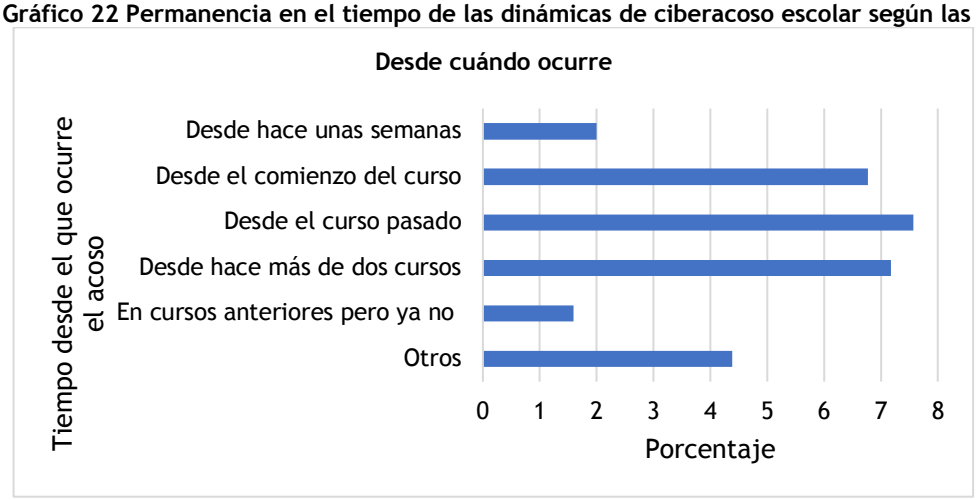
Tabla 54 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según las víctimas

DESDE CUÁNDO SUFREN CIBERACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	70,52	177
Desde hace unas semanas	2,00	5
Desde el comienzo del curso	6,77	17
Desde el curso pasado	7,57	19
Desde hace más de dos cursos	7,17	18
En cursos anteriores, pero ya no	1,59	4
Otros	4,38	11
	100,00	**251**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 22 se puede apreciar como una vez que comienza el ciberacoso al principio del curso académico, este se da a lo largo del mismo y se prolonga hasta incluso dos cursos académicos más.

Gráfico 22 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según las víctimas



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 55 el alumnado que es víctima de ciberacoso escolar apenas **recibe ayuda** ante estas situaciones, así el 14,23% refiere no recibir nunca ayuda de nadie, el 11,54 % de las cibervíctimas afirma recibir ayuda de sus amigos o amigas o de algún compañero/a de la clase en menor medida (1,92 %), otra persona sin especificar (2,69 %), siendo las intervenciones de ayuda menos habituales las del profesorado (0,39 %). También intervienen dentro del hogar, bien sea alguien de la familia (1,15 %) o la madre (0,77 %). La red de apoyo en este tipo de acoso es mucho más débil, casi inexistente y la ausencia de contexto físico en el que se producen estas agresiones supone una vulnerabilidad mayor del alumnado.

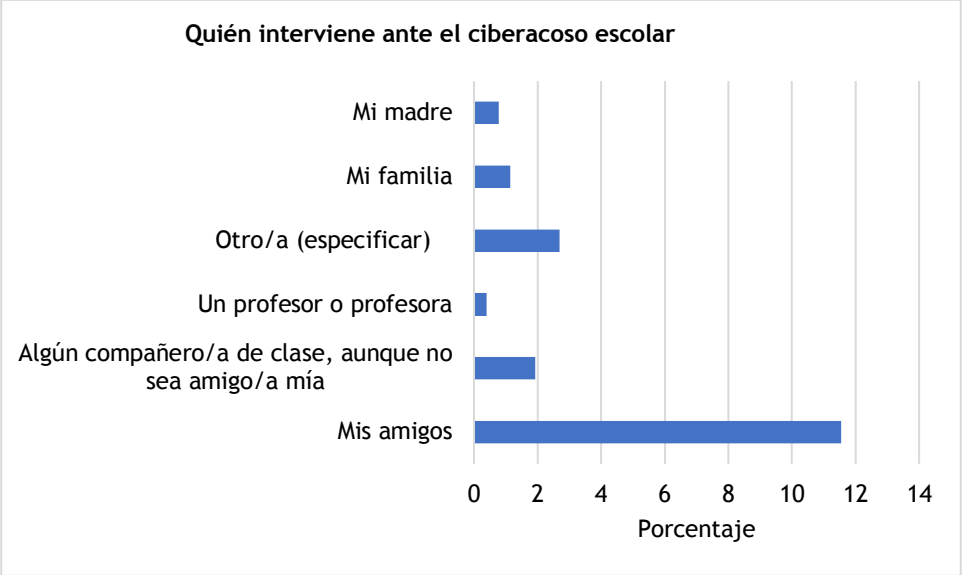
Tabla 55 Personas que intervienen para ayudar según la víctima de ciberacoso escolar

QUIÉN INTERVIENE PARA AYUDAR	PROCENTAJE	FREQ
Nunca me ha ocurrido	67,31	175
Nunca interviene nadie	14,23	37
Mis amigos o amigas	11,54	30
Algún compañero/a de clase, aunque no sea amigo/a mía	1,92	5
Un profesor o profesora	0,39	1
Otro/a	2,69	7
Mi familia	1,15	3
Mi madre	0,77	2
	100,00	**260**

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 23, quien más ayuda a las víctimas de ciberacoso escolar son sus propios amigos o amigas.

Gráfico 23 Personas que intervienen para ayudar según la víctima de ciberacoso escolar



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nos centramos ahora en el **tipo de ayuda que reciben** las víctimas de ciberacoso escolar, es decir, en las respuestas más habituales. Como se muestra en la Tabla 56 el 17,19 % del alumnado que ha sido víctima de ciberacoso escolar informa que las personas que intervienen para ayudar intentan parar las dinámicas de acoso, el 7,81% hablan con los agresores/as o los defienden y el 6,25% indican que las personas que les ayudan les aconsejan cómo actuar y les dan seguridad. El 14,06% no sabe cómo pueden ayudarle en estas situaciones. El 3,13 % indica que nadie les ayuda y el 20,31 % afirma que nunca ha sufrido ciberacoso escolar.

Tabla 56 Tipos de intervención de terceras personas según las víctimas de ciberacoso

FORMAS EN LAS QUE RECIBEN AYUDA	PORCENTAJE	FREQ
Aconsejándome cómo actuar	6,25	4
Haciéndome sentir segura	6,25	4
Hablando con la otra persona	7,81	5
Defendiéndome	7,81	5
Diciendo que paren	17,19	11
Nadie me ayuda	3,13	2
No lo sé	14,06	9
Otros	17,19	11
Nunca me ha ocurrido	20,31	13
	100,00	**64**

Fuente: Elaboración propia

3.9.1.5. Alumnado que ha ejercido ciberacoso escolar (ciberbullying)

Nos centramos ahora en el alumnado que reconoce haber ejercido ciberacoso escolar. La Tabla 57 recoge las formas de ciberacoso escolar practicadas por el alumnado que se reconoce como ciberagresor o ciberagresora, reflejando que las formas de agresión más presentes son el hostigamiento, ya que el 3,93% ha insultado o amenazado a través de las redes sociales, el 4,08 % ha excluido en estas, el 5,89 % ha denigrado utilizando fotos o vídeos suyas, modificándolas para ridiculizarle, fotos comprometidas o ha difundido rumores falsos, a sabiendas que le harían sentirse mal. El 1,18 % ha suplantado su identidad teniendo un mal comportamiento frente a otras personas, hablándoles mal o insultándolas con el objetivo de dejar mal a su víctima frente a estas. El 5,91% ha revelado información personal o secretos, sin su consentimiento, así como ha accedido a sus redes sociales o cuentas de correo una vez que ha logrado sus claves.

Tabla 57 Situaciones de ciberacoso escolar desde la perspectiva del ciberagresor/a

Ciberagresor/a	Nunca/Casi Nunca		A veces		Casi siempre/Siempre		A veces/Siempre/Casi siempre		F Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Has insultado, ridiculizado a alguien a través de las redes sociales con el móvil	248	97,64%	6	2,36%	0	0,00%	6	2,36%	254
Has amenazado a través de las redes sociales o del móvil a alguien	251	98,43%	4	1,57%	0	0,00%	4	1,57%	255
Has excluido en alguna red social a alguien	235	95,92%	10	4,08%	0	0,00%	10	4,08%	245

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Has utilizado alguna foto o vídeo de alguien para modificándola, ridiculizarle o humillarle	248	97,25%	7	2,75%	0	0,00%	7	2,75%	255
Has difundido fotos o vídeos comprometidos de alguien o que le hagan sentir mal, a través de las redes sociales o del móvil sin su consentimiento	251	98,43%	3	1,18%	1	0,39%	4	1,57%	255
Has difundido información personal de alguien o secretos a través de las redes sociales o del móvil	249	97,65%	5	1,96%	1	0,39%	6	2,35%	255
Te has hecho pasar por alguien para hablar mal o insultar a alguien como si fuese la persona a la que has suplantado	252	98,82%	3	1,18%	0	0,00%	3	1,18%	255
Has accedido con las claves de alguien en las redes sociales o cuentas de correo electrónico, para utilizar su información	244	96,44%	9	3,56%	0	0,00%	9	3,56%	253
Has difundido rumores falsos sobre alguien en las redes sociales o del móvil	251	98,43%	4	1,57%	0	0,00%	4	1,57%	255

Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado cuál cree que es la **razón o razones por las que ejercen ciberacoso escolar** (Tabla 58) el 9,34 % afirma que no hay mala intención en lo que hacen, que es una "broma", mientras que el 2,61% lo hace porque ha sido o es víctima también de algún tipo de acoso, el 2,61% reconoce que acosa, bien porque la víctima "le cae mal" o porque le ha provocado, y el 0,37 % afirma que ésta se lo ha buscado con su comportamiento. Ese mismo porcentaje (0,37 %) lo argumentan justificando que se dejan llevar por su grupo. Un 2,24% justifica sus acciones por haber discutido previamente con la víctima, y un 1,12% reconoce que la ve como diferente. Finalmente, el 78,36% afirma que nunca ha ejercido ciberacoso escolar.

Tabla 58 Razones según las y los ciberagresores del ciberacoso escolar

RAZONES DEL CIBERACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE	FREQ
Nunca lo he hecho	78,36	210
No lo hago con mala intención, es una broma	9,34	25
Porque me ha provocado	2,61	7
Se lo ha buscado con su comportamiento	0,37	1
Sólo hago lo mismo que otros/as me hacen a mi	2,61	7
Porque me cae mal	2,61	7
Porque hemos discutido y desde entonces lo hago	2,24	6
Porque es diferente a nosotros/as	1,12	4
Porque me dejo llevar por mi grupo	0,37	1

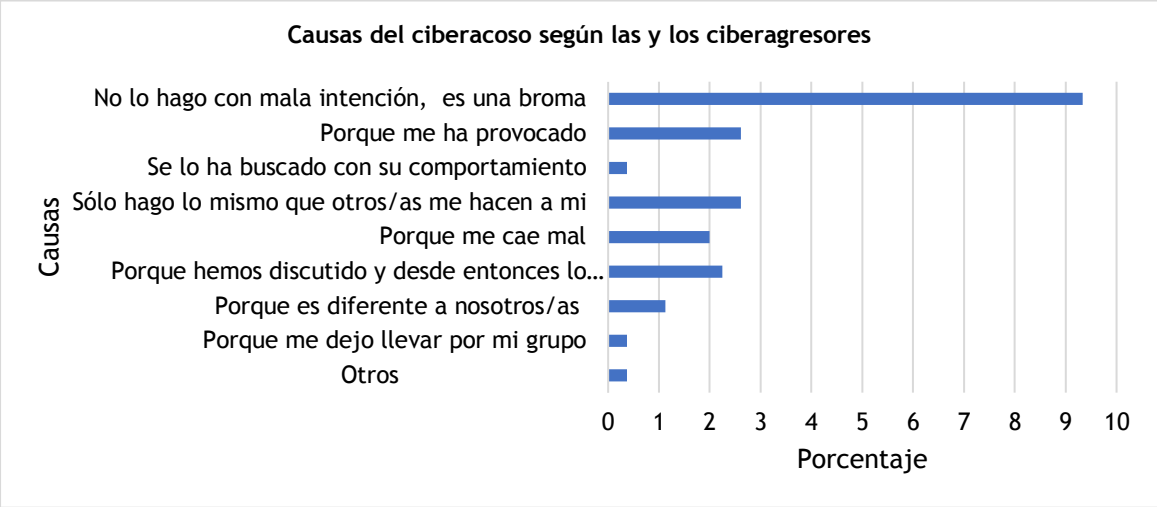
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Otros	0,37	1
	100,00	**268**

Fuente: Elaboración propia

Según se muestra en el Gráfico 24, el 9,34 % del alumnado que ejerce ciberacoso escolar, considera que no hay mala intención, normalizando su comportamiento al entender que "es una broma".

Gráfico 24 Razones por las que ejercen ciberacoso escolar



Fuente: Elaboración propia

Indagando sobre el **perfil de las y los ciberagresores**, tal y como se muestra en la Tabla 59 mayoritariamente acosan a compañeros y compañeras de su clase (10,61 %) o de su curso, pero de otra clase (4,17 %). En proporciones muy pequeñas a compañeros y compañeras de cursos superiores o inferiores (2,27% respectivamente). El 79,16 %, afirma que nunca ha ciberacosado.

Tabla 59 Curso al que pertenecen los y las víctimas según sus ciberagresores y ciberagresoras

CURSO DE LAS VÍCTIMAS	PORCENTAJE	FREQ
De mi clase	10,61	28
De mi curso, pero de otra clase	4,17	11
De cursos superiores	2,27	6
De cursos inferiores	2,27	6
Otros	1,52	4
Nunca lo he hecho	79,16	209
	100,00	**264**

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **género**, como se muestra en la Tabla 60 los ciberagresores y ciberagresoras mayoritariamente indican que las víctimas son, bien grupos mixtos formados de chicos o chicas (7,42 %), varios chicos (1,17 %) o especialmente un chico (3,13%). En el caso de las chicas los resultados son muy similares, al indicar que ciberacosan a una chica especialmente (3,13%) o varias chicas (1,56 %). El 83,20 % afirma que nunca ha ciberacosado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 60 Género de la víctima a la que ciberacosan según las y los ciberagresores

GÉNERO DE LAS VÍCTIMAS	PORCENTAJE	FREQ
Especialmente una chica	3,13	8
Varias chicas	1,56	4
Especialmente un chico	3,13	8
Varios chicos	1,17	3
Mixto, son chicas y chicos	7,42	19
Otros	0,39	1
Nunca lo he hecho	83,2	213
	100,00	**256**

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos ahora en los **lugares en los que ejercen las situaciones de ciberacoso escolar** (Tabla 61), los más frecuentes, coincidiendo en algunos casos con la percepción de las víctimas, son en casa (4,8%), a la entrada o salida del centro educativo (3,32 %), en el patio (2,58 %), en el baño o vestuario (1,85%), en los intercambios de clase (1,48 %), en las redes sociales (1,48%) y en clase cuando hay profesor o profesora (1,85 %), no obstante, casi el mismo porcentaje se da cuando no hay profesor o profesora en clase (1,11 %). En los lugares donde menos ocurren estas situaciones es en el comedor (0,37 %) y en el autobús o ruta escolar (0,37%). El 1,11 % afirma que ciberacosa, pero no especifica dónde lo hace, así como el 79,70 %, asegura que nunca lo ha hecho.

Tabla 61 Lugar donde ejercen ciberacoso según las y los ciberagresores

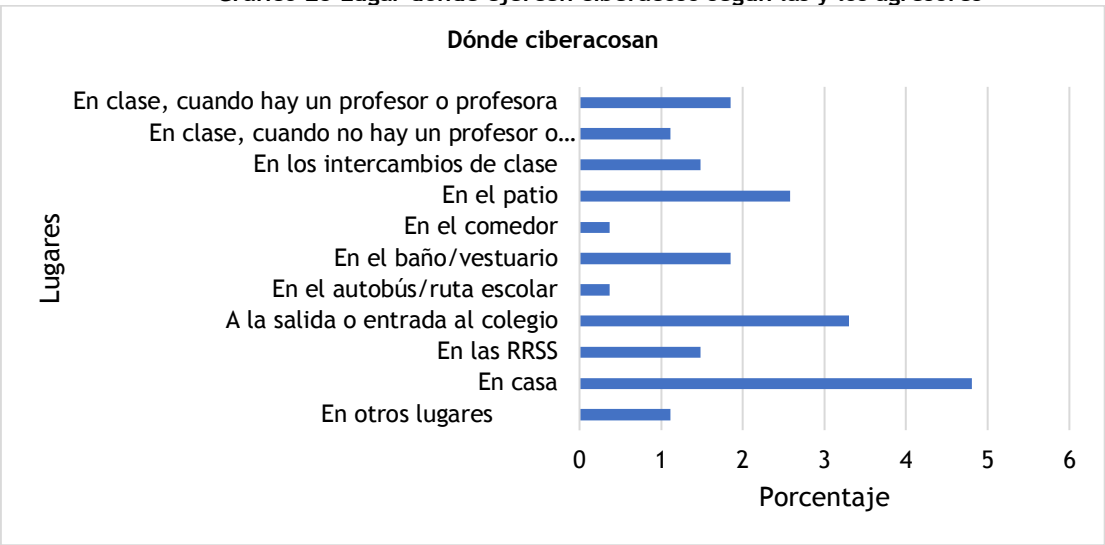
LUGARES	PORCENTAJE	FREQ
En clase, cuando hay un profesor o profesora	1,85	5
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	1,11	3
En los intercambios de clase	1,48	4
En el patio	2,58	7
En el comedor	0,37	1
En el baño/vestuario	1,85	5
En el autobús/ruta escolar	0,37	1
A la salida o entrada al centro	3,32	9
En las RRSS	1,48	4
En casa	4,80	13
En otros lugares	1,11	3
Nunca lo he hecho	79,70	216
	100,00	**271**

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 25, el lugar desde el cual mayoritariamente ciberacosan las y los ciberagresores es desde su casa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 25 Lugar donde ejercen ciberacoso según las y los agresores



Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en la **permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar**, los datos (Tabla 62) ponen de manifiesto el carácter prolongado de las mismas. El 3,15 % del alumnado agresor reconoce ejercer acoso desde hace dos o más cursos, un 5,91 % asegura que es desde el curso anterior, o desde comienzo del mismo (5,12 %), un 1,97 % indica que lo ejerce desde hace unas semanas. El 83,85 %, afirma que nunca ha ejercido ciberacoso.

Tabla 62 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según los ciberagresores o ciberagresoras

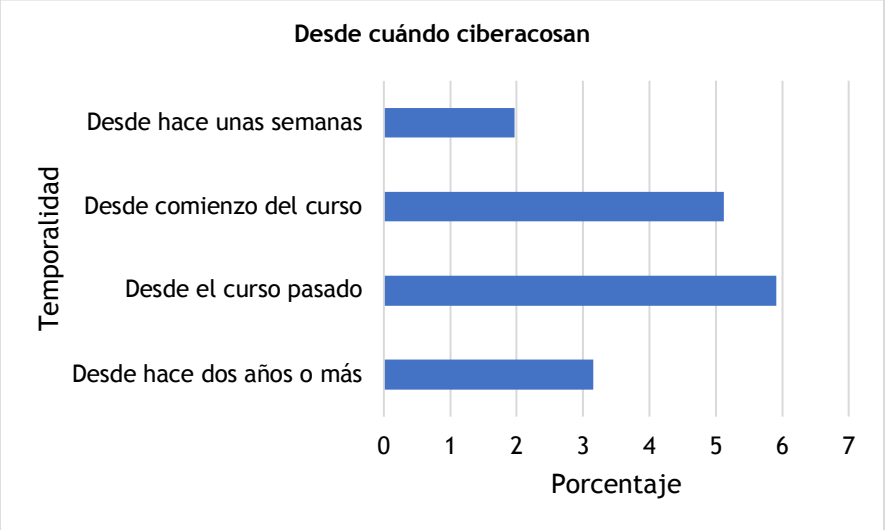
DESDE CUÁNDO EJERCE ACOSO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca	83,85	213
Desde hace unas semanas	1,97	5
Desde comienzo del curso	5,12	13
Desde el curso pasado	5,91	15
Desde hace dos años o más	3,15	8
	100,00	**254**

Fuente: Elaboración propia

Según el Gráfico 26 mayoritariamente las y los ciberacosadores reconocen que agreden desde el curso pasado manteniéndolo en el actual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 26 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según los ciberagresores o ciberagresoras



Fuente: Elaboración propia

Cuando se le pregunta al alumnado que ejerce ciberacoso sobre otros, **quién interviene cuando agreden**, los datos ponen de manifiesto que, como vemos en la Tabla 63, el 10,98% afirma que nunca interviene nadie, dato que es coherente con la información previamente referida por el 14,23% de las víctimas afirmando que no reciben ayuda. En muy pocos casos el agresor o agresora encuentra alguna limitación o reacción que cuestione o evite que siga ciberacosando. Es relevante la falta de intervención reportada sobre el profesorado (0,39%), los amigos y amigas tanto del agresor o agresora, de la víctima como de algún compañero o compañera de clase (1,57% respectivamente) o de otros estudiantes del centro (nadie interviene). Si bien es cierto que las dinámicas de ciberacoso son más difíciles de identificar por no producirse en espacios físicos.

Tabla 63 Personas que intervienen para ayudar según el ciberagresor o ciberagresora

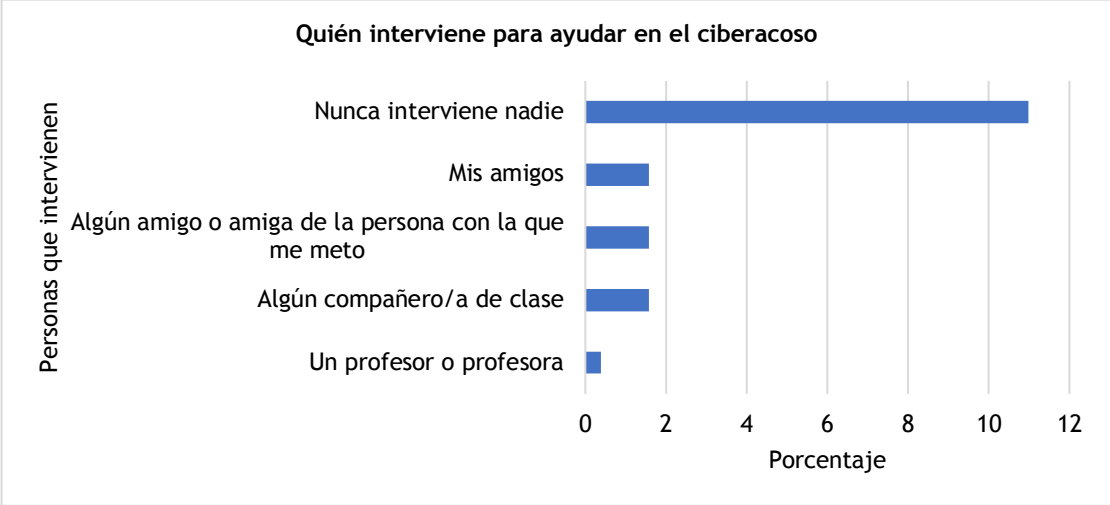
QUIÉN INTERVIENE PARA AYUDAR	PORCENTAJE	FREQ
Nunca lo he hecho	83,92	214
Nunca interviene nadie	10,98	28
Mis amigos o amigas	1,57	4
Algún amigo o amiga de la persona con la que me meto	1,57	4
Algún compañero/a de clase	1,57	4
Otro estudiante del instituto	0	0
Un profesor o profesora	0,39	1
	100,00	**255**

Fuente: Elaboración propia

Según las y los ciberagresores (Gráfico 27) la respuesta más extendida es que nadie interviene para ayudar a la víctima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 27 Personas que intervienen ante el ciberacoso para ayudar según el ciberagresor o ciberagresora



Fuente: Elaboración propia

Nos centramos ahora en el **tipo de ayuda que reciben las víctimas de ciberacoso escolar**, es decir, en las respuestas más habituales con las que se encuentran las y los ciberagresores ante las ciberagresiones. Como se muestra en la Tabla 64 el alumnado que ejerce ciberacoso escolar informa que las personas que intervienen lo hacen para defender a la víctima (11,11%), intentar calmar la situación (7,41%) y en menor medida para detener la situación, avisar a un profesor o profesora o borrar las fotos ofensivas (3,7% respectivamente). Por otra parte, los resultados arrojan dos datos muy alarmantes que reflejan la exposición de las víctimas de ciberacoso escolar puesto que el 29,64% de las y los ciberagresores indican que nadie hace nada y, la afirmación de las y los ciberagresores que en el 29,63% de los casos, desconocen si hay intervenciones por parte de terceras personas.

Como puede apreciarse, existe coherencia con las mencionadas anteriormente desde la óptica de las víctimas, respecto a que las intervenciones que se realizan son de poca intensidad en cuanto a nivel de impacto, y como consecuencia la desprotección de las víctimas de ciberacoso escolar es, si cabe, mayor que en el caso del acoso escolar.

Tabla 64 Tipos de intervención en ciberacoso escolar por parte de terceras personas según las y los agresores

CÓMO INTERVIENEN	PORCENTAJE	FREQ
Nadie ayuda	29,64	8
Defendiendo a la víctima	11,11	3
Borrando las fotos ofensivas	3,7	1
Calmando la situación	7,41	2
Parando la acción	3,7	1
Avisando a un profesor o profesora	3,7	1
No lo sé	29,63	8
Nunca lo he hecho	7,41	2
Pidiendo ayuda	3,7	1
	100	**27**

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.9.1.6. Alumnado que ha sido testigo (espectador/a) de situaciones de ciberacoso escolar (ciberbullying)

Nos centramos ahora en el alumnado que reconoce haber sido testigo de situaciones de ciberacoso escolar, lo que denominamos rol de espectador o espectadora. La Tabla 65 recoge las **situaciones de ciberacoso que ha presenciado el alumnado**, ante las que como vemos los porcentajes se elevan de forma importante reflejando la existencia de estas prácticas y el conocimiento de las mismas por los iguales.

Las **formas de ciberacoso** más presentes son:

- El **hostigamiento** (41,23%), ya que el 11,86% del alumnado reconoce haber presenciado amenazas a través de redes sociales y móviles y el 29,37% han visto llamar con motes ofensivos a las víctimas.
- Y la **denigración** (57,48%) ya que el 21,51 % del alumnado reconoce haber sido testigo de la modificación de fotos o vídeos de alguien para ridiculizarle o humillarle, la difusión en redes sociales o a través del móvil de fotos o vídeos comprometidos (15,81%) y el 20,16% ha sido testigo de la difusión de rumores falsos sobre alguien en redes sociales.
- La **exclusión social** ya que el 28,92% manifiesta tener constancia de exclusiones realizadas a un compañero o compañera en redes sociales.

Entre las formas de ciberacoso **menos frecuentes,** pero con porcentajes relevantes encontramos:

- La **suplantación de identidad,** se han hecho pasar por alguien, para hablar mal o insultar a otra persona (9,49%).
- La **revelación de información** (12,24%), ya que el 4,33% han visto acceder con las claves de alguien a redes sociales o cuentas de correo electrónico para utilizar su información o han difundido información personal de alguien a través de las redes sociales o el móvil sin su consentimiento (7,91%).

Tabla 65 Situaciones de ciberacoso desde la perspectiva del ciberespectador/a

Ciberespectador/a	Nunca/Casi Nunca		A veces		Casi siempre/Siempre		A veces /Siempre/Casi siempre		F Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Han llamado por motes ofensivos a alguna persona	178	70,63%	61	24,21%	13	5%	74	29,37%	252
Han amenazado a través de las redes sociales o el móvil a alguien	223	88,14%	22	8,70%	8	3%	30	11,86%	253
Han excluido en alguna red social a alguien	177	71,08%	47	18,88%	25	10%	72	28,92%	249
Han utilizado alguna foto o vídeo de alguien para, modificándola, ridiculizarle o humillarle	197	78,49%	40	15,94%	14	6%	54	21,51%	251

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Han difundido fotos o vídeos comprometidos de alguien o que le hagan sentir mal, a través de las redes sociales o el móvil	213	84,19%	32	12,65%	8	3%	40	15,81%	253
Han difundido información personal de alguien o secretos, a través de las redes sociales o el móvil, sin su consentimiento	233	92,09%	17	6,72%	3	1%	20	7,91%	253
Se han hecho pasar por alguien, para hablar mal o insultar a otra persona	229	90,51%	22	8,70%	2	1%	24	9,49%	253
Han accedido con las claves de alguien en las redes sociales o cuentas de correo electrónico, para utilizar su información	243	95,67%	7	2,76%	4	2%	11	4,33%	254
Han difundido rumores falsos sobre alguien en las redes sociales	202	79,84%	24	9,49%	27	11%	51	20,16%	253

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, como ocurría en el caso del acoso escolar, es desde el perfil del espectador desde el que se reporta con mayor intensidad la existencia de dinámicas de ciberacoso escolar alcanzando porcentajes muy elevados de acciones de hostigamiento y denigración de las víctimas. Conductas muy preocupantes como las amenazas en redes sociales o el uso de fotografías y vídeos de las víctimas para humillarlas, alcanzan porcentajes cercanos al 30%, arrojando estos datos un panorama de incidencia elevada.

Cuando se le pregunta al alumnado cuál cree que es la **razón o razones por las que sus compañeros y compañeras ejercen ciberacoso escolar** (Tabla 66) el 16,1 % considera que no hay ninguna razón, que el agresor o la agresora lo hace porque quiere, para el 9,59% la víctima es vista como diferente por aquellas personas que le agreden, mientras que el 10,96 % considera que en realidad la víctima "le cae mal" a su ciberagresor o ciberagresora. Un 4,45% opina que en el fondo se debe a discusiones previas mantenidas entre la víctima y su ciberagresor o agresora, un 4,12% cree que se dejan llevar por el grupo y un 5,82% considera que la víctima "les ha provocado" o que “se lo ha buscado con su comportamiento” (2,05%). El 46,2 % asegura que nunca ha visto este tipo de conductas.

Nuevamente los datos reflejan que detrás de las dinámicas de ciberacoso escolar emergen razones directamente vinculadas a la falta de una cultura de convivencia y respeto a la diversidad.

Tabla 66 Causas por las que según las y los testigos se produce el ciberacoso escolar

CAUSAS	PORCENTAJE	FREQ
Nunca lo he visto	46,23	135
No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n	16,1	47
Porque la persona con la que se mete/n, le/s ha provocado	5,82	17

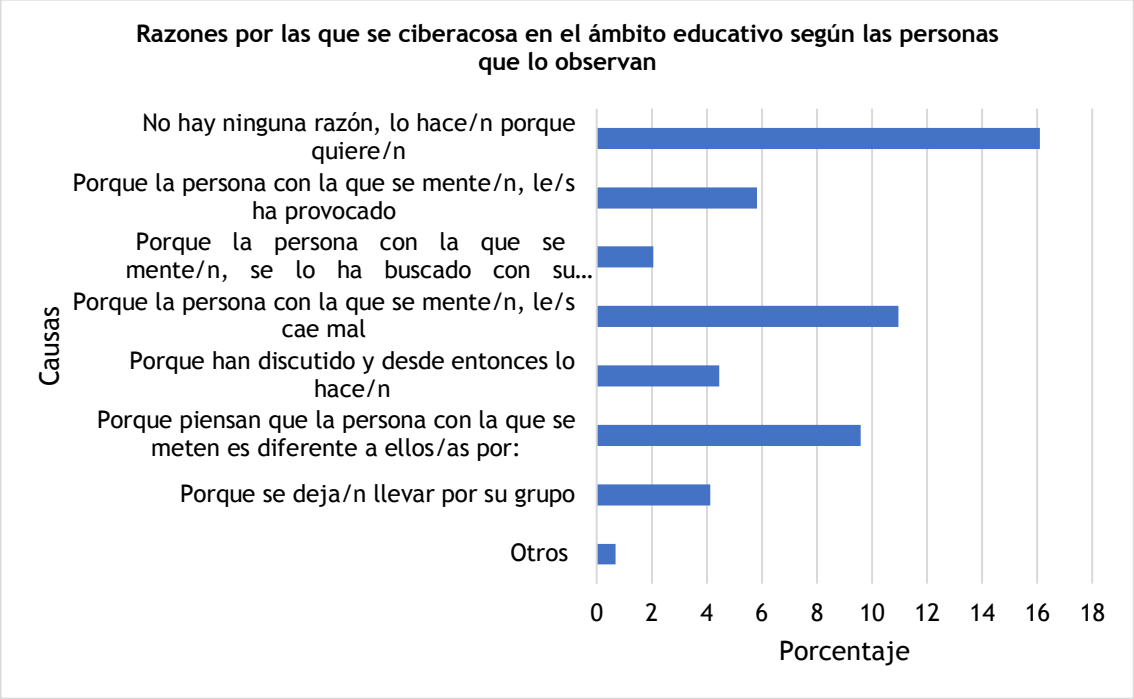
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Porque la persona con la que se mete/n, se lo ha buscado con su comportamiento	2,05	6
Porque la persona con la que se mete/n, le/s cae mal	10,96	32
Porque han discutido y desde entonces lo hace/n	4,45	13
Porque piensan que la persona con la que se meten es diferente a ellos/as	9,59	28
Porque se deja/n llevar por su grupo	4,12	12
Otros	0,68	2
	100,00	**292**

Fuente: Elaboración propia

Nuevamente los datos reflejan que (Gráfico 28) el alumnado testigo considera que no hay ninguna razón por la que se realizan las ciberagresiones, simplemente lo hacen porque quieren.

Gráfico 28 Razones por las que ejercen ciberacoso escolar desde la perspectiva de las y los espectadores



Fuente: Elaboración propia

Indagando sobre el **perfil de las y los agresores** (Tabla 67) según el alumnado observador, el 25,26% pertenece a la misma clase que sus víctimas o son del mismo curso, pero de otra clase (12,63 %). En menor medida, pertenecen a cursos superiores (7,17 %) o inferiores (3,41 %) o no saben dónde ubicarlos (2,39 %). El 49,14 % afirma que nunca ha presenciado estas situaciones.

Tabla 67 Curso al que pertenecen las y los agresores, según el alumnado observador

QUIÉN CIBERACOSA	PORCENTAJE	FREQ
Nunca lo he visto	49,14	144
De mi clase	25,26	74
De mi curso, pero de otra clase	12,63	37
De cursos superiores	7,17	21

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De cursos inferiores	3,41	10
Otros	2,39	7
	100,00	**293**

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **género** (Tabla 68) las y los observadores indican que mayoritariamente son grupos mixtos formados por chicos y chicas los que realizan las ciberagresiones (30,23 %), y en un porcentaje muy inferior señalan a varios chicos (6,2 %) o un chico (4,65 %) y en muchísima menor proporción son las chicas las que ciberacosan, en este caso, una chica 1,16 % y varias chicas 0,39 %.

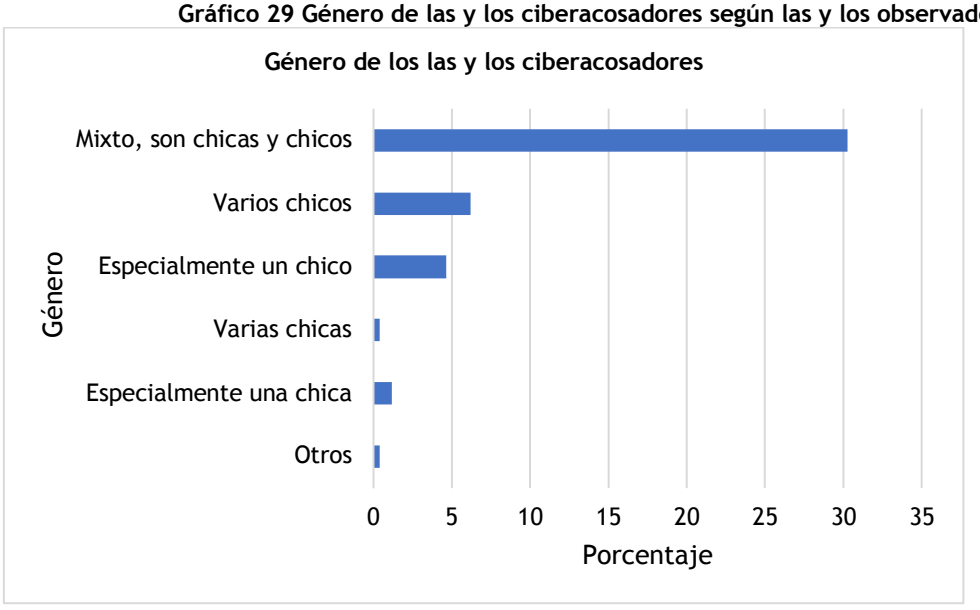
Tabla 68 Género de las y los ciberacosadores según el alumnado testigo

GÉNERO DE LAS Y LOS CIBERACOSADORES	PORCENTAJES	FREQ
Especialmente una chica	1,16	3
Varias chicas	0,39	1
Especialmente un chico	4,65	12
Varios chicos	6,20	16
Mixto, son chicas y chicos	30,23	78
Otros	0,39	1
Nunca lo he visto	56,98	147
	100,00	**258**

Fuente: Elaboración propia

Según el alumnado testigo (Gráfico 29), acosan estudiantes que son chicas y chicos indistintamente.

Gráfico 29 Género de las y los ciberacosadores según las y los observadores



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Analizando los **lugares en los que ejercen las situaciones de ciberacoso escolar** (Tabla 69) los sitios más frecuentes según el alumnado testigo es desde casa (13,54%), en las redes sociales (7,64%), en el patio (6,25 %) y a la entrada y salida del centro (4,51%). Siendo los menos frecuentes en clase en los intercambios (2,43 %), en clase cuando no hay profesor o profesora (3,82 %) o en clase cuando hay profesor o profesora (2,78 %). Así como en el comedor (1,39 %), en el autobús o ruta escolar (0,35%) o en el baño o vestuario (0,69%). El 3,47 % de alumnado no concreta el lugar desde el cual ha visto que se ejerza, y el 53,13 % afirma que nunca ha presenciado situaciones de ciberacoso escolar.

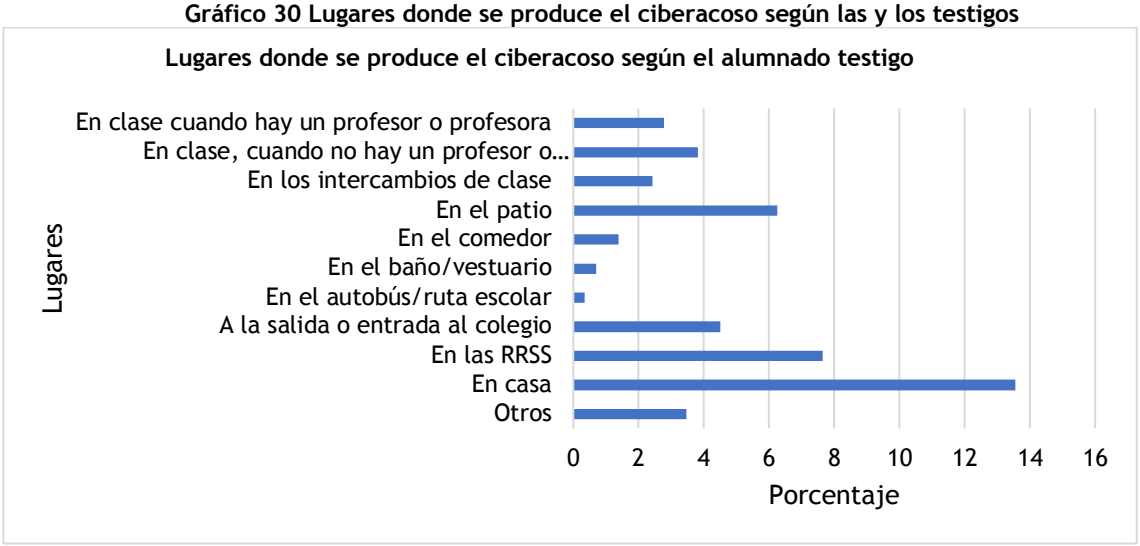
Tabla 69 Lugar donde se ejercen ciberacoso según las y los espectadores

LUGARES	PORCENTAJE	FREQ
Nunca lo he visto	53,13	153
En clase cuando hay un profesor o profesora	2,78	8
En clase, cuando no hay un profesor o profesora	3,82	11
En los intercambios de clase	2,43	7
En el patio	6,25	18
En el comedor	1,39	4
En el baño/vestuario	0,69	2
En el autobús/ruta escolar	0,35	1
A la salida o entrada al colegio	4,51	13
En la RRSS	7,64	22
En casa	13,54	39
Otros	3,47	10
	100	**288**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 30, queda claro que el lugar, según las y los testigos, donde más se ejerce el ciberacoso escolar es en casa.

Gráfico 30 Lugares donde se produce el ciberacoso según las y los testigos



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si nos centramos en la **permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar** (Tabla 70), los datos nuevamente ponen de manifiesto el carácter prolongado de las mismas. Se observa que el 13,1 % del alumnado espectador reconoce ser testigo de situaciones de ciberacoso escolar desde hace dos o más cursos, un 17,86 % asegura que es desde el curso anterior, o desde comienzo de curso (8,33 %). Mientras que un 1,19 % indica que es desde hace unas semanas cuando esta se ha iniciado.

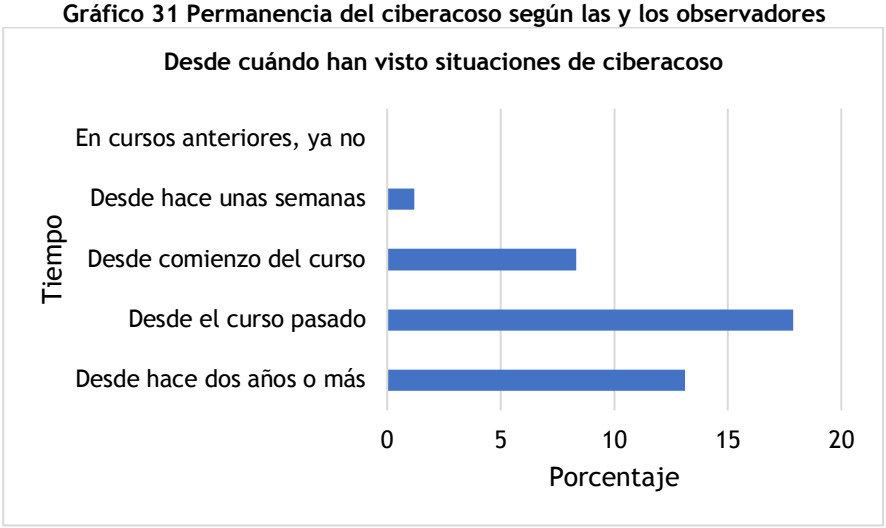
Tabla 70 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según el alumnado espectador

DESDE CUÁNDO HAN VISTO CIBERACOSO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones	59,52	150
Desde hace unas semanas	1,19	3
Desde comienzo del curso	8,33	21
Desde el curso pasado	17,86	45
Desde hace dos años o más	13,10	33
	100,00	**252**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 31 se pone de manifiesto, según las y los testigos, que el ciberacoso escolar se lleva produciendo desde el curso anterior (17,86%) en un porcentaje relativamente alto.

Gráfico 31 Permanencia del ciberacoso según las y los observadores



Fuente: Elaboración propia

Si preguntamos al alumnado espectador de las dinámicas de acoso si **hay alguien que interviene**, los datos ponen de manifiesto que, como vemos en la Tabla 71 que el 22,75% afirma que cuando presencia estas situaciones nunca interviene nadie y cuando lo hacen, el 7,45% refiere que son los amigos o amigas de la víctima, compañeros o compañeras de clase (5,88 %) o el profesorado (2,35%) los que tratan de ayudar. Las intervenciones de cualquier otro estudiante del instituto son mínimas (0,78 %). El 2,75 % informa que se realizan intervenciones, pero no detallan por parte de quien, así como el 58,04 %, afirma que nunca ha presenciado situaciones de ciberacoso escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 71 Personas que intervienen para ayudar en situaciones de ciberacoso escolar según las y los testigos

QUIÉN INTERVIENE	PORCENTAJE	FREQ
Nunca he visto que ocurra	58,04	148
Nunca interviene nadie	22,75	58
Amigos/as de la persona que es agredida	7,45	19
Algún compañero/a de clase	5,88	15
Otro estudiante del instituto	0,78	2
Profesor o profesora	2,35	6
Otros	2,75	7
	100,00	**255**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 32, se pone de manifiesto según las y los testigos que cuando presencian situaciones de ciberacoso escolar en el 22,75% de los casos, no interviene nadie.

Gráfico 32 Personas que intervienen para ayudar en situaciones de ciberacoso escolar según testigos

Fuente: Elaboración propia

Nos centramos ahora en el **tipo de ayuda** que los testigos informan que reciben las víctimas de ciberacoso escolar. Como se muestra en la Tabla 72, el 13,11 % del alumnado espectador informa que las respuestas más frecuentes son parar la situación, hablar con los agresores o agresoras (11,48%), avisar a una persona adulta (6,56%) y defender a la víctima (8,2%). En este caso encontramos una intervención por parte del profesorado, pero es considerada por el alumnado de manera no positiva, en ella informan que la respuesta que se da cuando se conoce esta situación es castigar a todo el grupo de clase (9,84%) o "regañar" a todo el grupo-aula (1,64 %). Por otro lado, el 9,84% informa que nadie presta ayuda ante estas situaciones, o desconocen cómo actúa el resto (14,75 %). Coinciden en porcentaje (1,64 %) cuando informan que ayudan a las víctimas a defenderse, aún en el caso de no tener amistad con ellas, o preguntan a la persona que agrede por qué lo está haciendo. Nuevamente estamos ante unos datos que ponen de manifiesto la falta de conocimiento y estrategias adecuadas por los adultos y también por el alumnado para afrontar el ciberacoso escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 72 Tipos de intervención por parte de terceras personas según los testigos

CÓMO AYUDAN EN SITUACIONES DE CIBERACOSO	PORCENTAJE	FREQ
Pidiendo que paren	13,11	11
Nadie ayuda	9,84	8
Avisando a un adulto	6,56	6
Ayudan a defenderse	1,64	1
Hablando con la otra parte	11,48	9
Defendiendo a la víctima	8,20	7
Preguntar al agresor/a por qué lo hacen	1,64	1
Intentan ayudar, aunque no sea su amiga	1,64	1
Nos castigan a la clase entera	9,84	8
Nos regañan	1,64	1
No lo sé	14,75	12
Nunca lo he visto	6,56	6
Otros	13,1	11
	100	**82**

Fuente: Elaboración propia

Si preguntamos al alumnado espectador de las dinámicas de ciberacoso sobre su **respuesta** ante estas situaciones, los datos ponen de manifiesto que, como vemos en la Tabla 73, el 13,99 % indica que considera que "no es su problema" por lo que no hace nada por intervenir, a un 4,66 % de las y los testigos les gustaría hacer algo, pero no saben cómo afrontar la situación, el 11,47 % intenta ayudar aun en el caso de no tratarse de un alumno de su círculo de amigos, el 4,30% manifiesta tener miedo de ayudar a la víctima por si le pueden terminar acosando como consecuencia, o deciden no hacer nada porque les hace gracia la situación que se genera (2,15%), o el mismo porcentaje de testigos avisa a una persona adulta. Es importante destacar también, aunque en porcentajes muy bajos, que algunos de los alumnos espectadores refieren su intervención (ayudar o parar) solo si la víctima forma parte de su círculo de amigos (5,37%). El 51,25 % afirma que nunca ha presenciado ninguna de estas situaciones.

Tabla 73 Respuesta del alumno espectador ante el ciberacoso escolar

COMPORTAMIENTO DE TESTIGOS DE CIBERACOSO	PORCENTAJE	FREQ
Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones	51,25	143
No hago nada, no es mi problema	13,99	39
No hago nada, me da miedo que me pase a mi	4,30	12
Me gustaría hacer algo, pero no sé qué hacer	4,66	13
No hago nada, solo me río	4,30	12
Intento ayudar a la persona con la que se meten, sólo si es amigo/a mía	5,37	15
Intento ayudar a la persona con la que se meten, aunque no sea amiga/o mío	11,47	32
A veces hago algún comentario, porque me hace gracia	2,15	6
Aviso a un adulto	2,15	6
Otros	0,36	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	100	279

Fuente: Elaboración propia

Preguntados por las **razones que subyacen a la respuesta dada por los testigos** de las dinámicas de ciberacoso escolar emergen cuatro grupos de razones (Tabla 73):

- Aquellas en las que la justificación se basa en el sentimiento de injusticia sobre lo que está pasando y la empatía hacia la víctima (27,27%), y aquellas que no saben muy bien el motivo, pero que les "sale responder" (8,08 %), así como el 1,01 % que afirma que la razón de su respuesta es por gustar a los demás.
- El 19,19% de las y los espectadores confiesan sentir miedo a que puedan ser ellos también víctima.
- Un 14,14 % argumenta que aquello no es su problema, consideran que cada uno se debe solucionar sus asuntos, por lo que no intervienen. En este grupo también incluimos aquel alumnado que piensa que la víctima se lo ha buscado con su comportamiento (2,02 %), así como los que creen que es consecuencia de haber agredido anteriormente (1,01 %), y el 2,02 % justifica su respuesta porque la víctima le cae mal. Por otro lado, el 1,01 % argumenta que no ayudan porque en la misma situación la víctima no intervendría. Finalmente, el 2,02 % justifica su ausencia de ayuda en que las víctimas aseguran que no les importa lo que les está pasando.
- En el último bloque incluimos el alumnado que indica que no sabe por qué actúa de esa manera (10,10 %), que nunca lo ha hecho (3,03 %) o que no actúa (1,01 %)

Tabla 74 Razones que subyacen a la respuesta dada por las/os testigos de ciberacoso escolar

POR QUÉ ACTÚAS ASÍ	PORCENTAJE	FREQ
Porque no es justo	27,27	27
Nunca lo he visto	7,07	7
No lo sé	10,10	10
No lo sé, me sale	8,08	8
No es mi problema	14,14	14
Por miedo a que después me pase a mi	19,19	19
Nunca lo he hecho	3,03	3
Para gustar a los demás	1,01	1
La víctima se lo ha buscado	2,02	2
Me hace gracia/me cae mal	2,02	2
No actúo	1,01	1
La víctima lo ha hecho antes	1,01	1
La víctima no me defendería	1,01	1
Se enfadan y se reconcilian	1,01	1
Porque dicen que no les importa	2,02	2
	100,0	**99**

Fuente: Elaboración propia

Preguntados por su posible **implicación en las dinámicas de ciberacoso de las que son testigo** (Tabla 75), el 31,97% del alumnado espectador indica que nunca participa en dichas situaciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cuando las presencia, el 2,46 % asegura que sí participa cuando la persona con la que se meten le cae mal, el 9,02 % reconoce que solo a veces participa cuando presencia estas situaciones, y solo el 0,82 % reconoce implicarse en ellas habitualmente. Así el 55,73 % asegura que nunca ha presenciado estas situaciones.

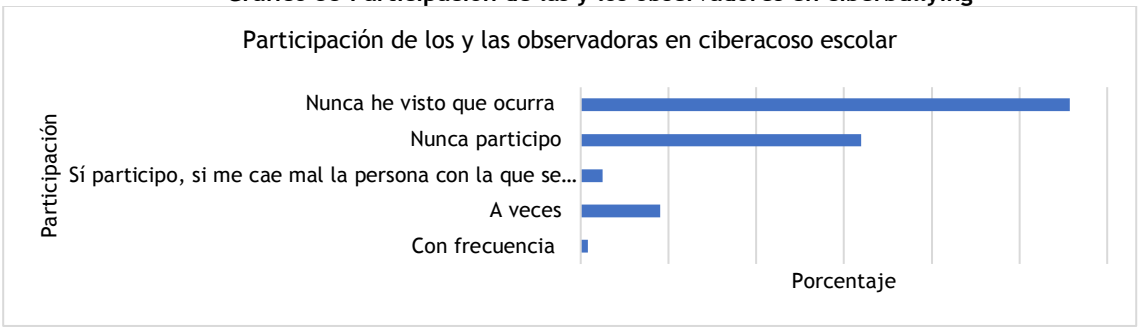
Tabla 75 Participación de los testigos en las dinámicas de ciberacoso escolar

PARTICIPACIÓN DE LAS Y LOS TESTIGOS EN CIBERACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE	FREQ
Participo con frecuencia	0,82	2
A veces participo	9,02	22
Sí participo, si me cae mal la persona con la que se meten	2,46	6
Nunca participo	31,97	78
Nunca he visto que ocurra	55,73	136
	100	**244**

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 33, se pone de manifiesto según las y los testigos que cuando presencian situaciones de ciberacoso escolar en el 31,97% de los casos, no participan.

Gráfico 33 Participación de las y los observadores en ciberbullying



Fuente: Elaboración propia

Cuando se pregunta al alumnado que ha sido testigo de dinámicas de ciberacoso escolar sobre las **razones por las que han participado en situaciones de ciberacoso, bien sea implicándose o no haciéndolo** (Tabla 76), el 47,92 % del alumnado que responde señala que se implica porque siente empatía por la víctima, le da pena, o considera que no es justo o que no le gustaría que les ocurriese lo mismo. El 39,58 % indica que participa porque está de acuerdo con el acoso, bien porque la víctima le caía mal, era una persona muy pesada o porque se lo merecía y por venganza. Un 12,50% no saben explicar su actuación. Es llamativo que se participe para hacer daño a un igual, y se encuentren razones para hacerlo.

Tabla 76 Justificación de la respuesta del alumnado espectador ante las dinámicas de ciberacoso escolar

RAZONES DE SU PARTICIPACIÓN	PORCENTAJE	FREQ
No están de acuerdo con el acoso	47,92	23
Se lo merece/me cae mal	39,58	19
No saben	12,50	6
	100	48

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fuente: Elaboración propia

3.9.2 Resultados derivados de la evaluación de las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir en acoso y ciberacoso escolar antes de la aplicación del programa PSF-B*C*

En los siguientes apartados (3.9.2, 3.9.3 y 3.9.4) vamos a presentar los principales resultados obtenidos en la evaluación del impacto del programa PSF-B*C* en las actitudes y habilidades del alumnado que ha participado en la investigación dando respuesta al tercero de los objetivos específicos del estudio:

> *Objetivo específico 3: "Evaluar el impacto del programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir y afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar".*

Para dar respuesta a este objetivo se diseñó y aplicó al alumnado de los tres centros participantes en el estudio (Tabla 77) la prueba para la evaluación del conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (CECAE). Esta prueba se aplicó dos veces: antes y después de implementar el programa y como ya se expuso previamente se utilizó un sistema de codificación de las pruebas que además de garantizar el anonimato permitiera relacionar las muestras en las dos aplicaciones de la prueba.

Tabla 77 Alumnado al que se le aplicó la prueba CECAE

Centro	EVALUACIÓN INCIAL	EVALUACIÓN FINAL
A	116	113
B	88	88
C	107	107
TOTAL	311	308

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha expuesto previamente en el diseño metodológico este instrumento incorpora tres dimensiones de análisis. La primera relativa a las **actitudes del alumnado** respecto a las experiencias vividas (como espectador/a, víctima y/o agresor/a), es decir la **SENSIBILIZACIÓN** (percepción y actitud o intención de ayuda) que el alumnado tiene sobre las dinámicas de acoso y ciberacoso escolar. La segunda de las dimensiones aborda la **FORMACIÓN** que el alumnado posee sobre el acoso y el ciberacoso escolar, es decir, el conocimiento necesario para identificar y tomar conciencia de las consecuencias. La tercera de las dimensiones aborda la capacidad del alumnado para intervenir de forma adecuada (**INTERVENCIÓN**) en situaciones de acoso y ciberacoso escolar, tanto desde el punto de vista del espectador o espectadora como de potencial víctima.

La presentación de los resultados vinculados al objetivo específico 3 se realiza en tres apartados. Los dos primeros describirán las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar antes de aplicar el programa (apartado 3.9.2) y después de ser aplicado (apartado 3.9.3). En ambos apartados los resultados se presentarán pormenorizadamente en cada una de las dimensiones de la prueba y de forma global. También se trabajarán los resultados en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ambos casos en función de variables que creemos pueden ser significativas como el género, la edad o la nacionalidad del alumnado. Finalmente, en el apartado 3.9.4 se abordará el impacto del programa PSF-B*C* mediante las pruebas de contraste correspondientes para conocer las diferencias observadas tras la aplicación.

3.9.2.1 Descripción del alumnado participante en la Evaluación inicial CECAE

En la Tabla 78 se presenta la distribución por cursos del alumnado que realizó la prueba CECAE en su aplicación inicial. Como vemos esta fue realizada por el total de la muestra (311) con una distribución equilibrada por cursos, siendo el alumnado perteneciente al primer (26,37%) y tercer curso (26,05%) los que representan los mayores porcentajes.

Tabla 78 Distribución por curso (Evaluación inicial CECAE)

CURSO	F	%
1 ESO	82	26,37
2 ESO	79	25,40
3 ESO	81	26,05
4 ESO	69	22,19
TOTAL	311	100,00

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable género, en la Tabla 79 se expone que la muestra está equilibrada con un 55,95% de chicos y un 40,51% de chicas. Un 3,54% del alumnado prefirió no contestar.

Tabla 79 Distribución por género (Evaluación inicial CECAE)

GÉNERO	F	%
Chico	174	55,95
Chica	126	40,51
Perdido	11	3,54
TOTAL	311	100,00

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable nacionalidad (Tabla 80), la muestra estuvo configurada por un 90,67% de alumnado de nacionalidad española, un 1,93% de alumnado con doble nacionalidad y un 3,54 de alumnado de nacionalidad extranjera 3,54 %.

Tabla 80 Distribución por nacionalidad (Evaluación inicial CECAE)

NACIONALIDAD	F	%
Española	282	90,67
Doble nacionalidad	6	1,93
Extranjera	11	3,54
Perdido	12	3,86
TOTAL	311	100,00

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable edad (Tabla 81), el alumnado tiene entre 12 y 17 años, de manera que el 18,33 % tiene 12 años, el 26,37 % tiene 13 años de edad, el 20,90 % tiene 14 años de edad, el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

22,50 % tiene 15 años de edad, el 7,07 % tiene 16 años de edad, y finalmente el 1,29 % tiene 17 años de edad. La **media de edad** de los participantes se sitúa en 13,54 años.

Tabla 81 Distribución por edad (Evaluación inicial CECAE)

EDAD	F	%
12	57	18,33
13	82	26,37
14	65	20,90
15	70	22,50
16	22	7,07
17	4	1,29
Perdidos	11	3,54
TOTAL	311	100,00

Fuente: Elaboración propia

3.9.2.2 Descripción de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la Evaluación inicial CECAE

Se describen a continuación las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en cada una de las dimensiones de la prueba PSF-B*C*. Para su interpretación nos remitimos al Anexo 5 "Criterios de corrección de la prueba CECAE" que acompaña la prueba que forma parte del programa PSF-B*C*. Como puede observarse en las Tablas 82 y 83 cada una de las dimensiones tiene un peso diferente en la prueba, así la dimensión intervención tiene un peso del 48,6%, sensibilización del 29,2% y formación del 22,2%. En lo relativo a la **puntuación global de la prueba**, la puntuación máxima normalizada que se puede obtener es de 10 puntos y se establecen **5 niveles de conocimiento** que vienen determinados por unos rangos en las puntuaciones globales alcanzadas en la prueba. Así el nivel más bajo lo obtienen todos aquellos que alcanzan una puntuación menor que cuatro (Novato), el nivel básico las puntuaciones mayores o iguales que cuatro y menores que 6, el nivel iniciado las puntuaciones mayores o iguales a 6 y menores a 7, el nivel avanzado se otorga a las puntuaciones mayores e iguales que 7 a menores que 9 y finalmente el nivel experto que se otorgaría a las puntuaciones mayores o iguales que 9 y 10.

Tabla 82 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE

DIMENSIONES CECAE	PESO PONDERADO	PUNTUACIÓN MÁXIMA PONDERADA
FORMACIÓN	22,2%	2,22
SENSIBILIZACIÓN	29,2%	2,92
INTERVENCIÓN	48,6%	4,86
	100%	**10,00**

Fuente: Elaboración propia

Tabla 83 Puntuaciones normalizadas y niveles de conocimiento de la prueba CECAE

PUNTUACIÓN NORMALIZADA CECAE	NIVEL DE CONOCIMIENTO
< 4	Novato
≥ 4 a <6	Básico

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

≥ 6 a < 7	Iniciado
≥ 7 a < 9	Avanzado
≥ 9 a 10	Experto

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 84 es en la dimensión Formación donde el alumnado participante obtiene la puntuación más alta en la evaluación inicial CECAE. El alumnado se sitúa en un nivel muy bajo (1 sobre 2,22) en cuanto al **conocimiento necesario para identificar situaciones de acoso y ciberacoso y tomar conciencia de las consecuencias**. En las dimensiones Sensibilización (0,3 sobre 2,92) e Intervención (0,5 sobre 4,86) el alumnado obtiene puntuaciones extremadamente bajas lo que evidencia **carencias importantes en la predisposición hacia la ayuda, en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar y en las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan**. Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en la prueba (1,8 sobre 10) se puede afirmar que **el alumnado participante en el estudio partía de unos niveles muy bajos e insuficientes en su nivel de sensibilización, su capacidad de prevención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 84 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas antes de la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	Puntuación	Puntuación ponderada[21]
FORMACIÓN	4,98	1
SENSIBILIZACIÓN	0,94	0,3
INTERVENCIÓN	0,95	0,5
GLOBAL		1,8

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial CECAE por centros

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento de partida del alumnado de cada uno de los centros participantes en la investigación. Como se observa en la Tabla 85 también es en la dimensión Formación donde los tres centros obtienen la puntuación más alta en la evaluación inicial CECAE. Las puntuaciones obtenidas en los tres centros antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son similares y les sitúa en un nivel muy bajo (1,12, 1,2 y 1 respectivamente sobre 2,22) en cuanto al **conocimiento del alumnado para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**. En las dimensiones Sensibilización (0,28, 0,26 y 0,28 respectivamente sobre 2,92) e Intervención (0,40, 0,51 y 0,48 respectivamente sobre 4,86) las puntuaciones son también similares y extremadamente bajas lo que evidencia **carencias importantes en la predisposición del alumnado a la ayuda, en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar y en las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan**. Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada del alumnado de cada uno de los centros en la prueba (1,8, 1,97 y 1,76 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que, si bien el centro B obtiene una puntuación ligeramente mayor, **el punto de partida del alumnado en los tres centros participantes en el estudio era insuficiente**

[21] Las puntuaciones ponderadas se obtienen al aplicar a la puntuación obtenida el peso de cada una de las dimensiones en la prueba CECAE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en cuanto al nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.

Tabla 85 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas en cada centro antes de la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	Centro A	Centro A Ponderada	Centro B	Centro B Ponderada	Centro C	Centro C Ponderada
FORMACIÓN	5,06	1,12	5,37	1,2	4,57	1
SENSIBILIZACIÓN	0,97	0,28	0,88	0,26	0,97	0,28
INTERVENCIÓN	0,84	0,40	1,05	0,51	0,99	0,48
GLOBAL PONDERADA		1,80		1,97		1,76

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial CECAE por cursos

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento de partida del alumnado por cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Como se observa en la Tabla 86 también es en la dimensión Formación donde el alumnado de todos los cursos obtiene la puntuación más alta en la evaluación inicial CECAE. Las puntuaciones obtenidas en los cuatro cursos antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son similares y les sitúa en un nivel muy bajo (1,12, 0,97, 1,17 y 1,11 respectivamente sobre 2,22) en cuanto al **conocimiento del alumnado para identificar situaciones de acoso y ciberacoso y tomar conciencia de las consecuencias**. En las dimensiones Sensibilización (0,23, 0,21, 0,31 y 0,34 respectivamente sobre 2,92) e Intervención (0,40, 0,42, 0,47 y 0,51 respectivamente sobre 4,86) las puntuaciones son también similares y extremadamente bajas, lo que evidencia **carencias importantes en la predisposición del alumnado de los cuatro cursos de la ESO a la ayuda, en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar y en las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan**. Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada curso en la prueba (1,75, 1,60, 1,95 y 1,96 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que, si bien el alumnado de 3º y 4º curso obtiene una puntuación ligeramente mayor, **el punto de partida del alumnado de los cuatro cursos de la ESO era insuficiente en cuanto al nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 86 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por cursos antes de la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	1 ESO	1º Ponderada	2 ESO	2º Ponderada	3 ESO	3º Ponderada	4 ESO	4º Ponderada
FORMACIÓN	5,06	1,12	4,42	0,97	5,37	1,17	5,06	1,11
SENSIBILIZACIÓN	0,82	0,23	0,77	0,21	1,06	0,31	1,16	0,34
INTERVENCIÓN	0,84	0,40	0,89	0,42	1,01	0,47	1,08	0,51
DIMENSIONES		1,75		1,60		1,95		1,96

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial CECAE por género

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento de partida del alumnado en función de su género: chicos, chicas y alumnado que prefiere no identificarse con ninguna de las dos categorías anteriores (otros). Como se observa en la Tabla 87 también es en la dimensión Formación donde

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el alumnado obtiene la puntuación más alta en la evaluación inicial CECAE. Las puntuaciones obtenidas por chicos, chicas y otros antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son similares y les sitúa en niveles muy bajos (1,13, 1,11 y 0,9 respectivamente sobre 2,22) en el **conocimiento del alumnado para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**. En las dimensiones Sensibilización (0,27, 0,26 y 0,19 respectivamente sobre 2,92) e Intervención (0,47, 0,44, y 0,35 respectivamente sobre 4,86) las puntuaciones son también similares y extremadamente bajas lo que evidencia **carencias importantes en la predisposición del alumnado de los cuatro cursos de la ESO a la ayuda, en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso escolar y ciberacoso y en las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan**. Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada curso en la prueba (1,87, 1,77 y 1,44 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que, si bien los chicos obtienen una puntuación ligeramente mayor, **el punto de partida chicos y chicas era insuficiente en cuanto al nivel de sensibilización, su capacidad de prevención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 87 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por género antes de la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	CHICO	Chico Ponderada	CHICA	Chica Ponderada	OTRO	Otro Ponderada
FORMACIÓN	5,11	1,13	4,88	1,11	4,04	0,9
SENSIBILIZACIÓN	0,97	0,27	0,94	0,26	0,67	0,19
INTERVENCIÓN	0,99	0,47	0,92	0,44	0,73	0,35
GLOBAL PONDERADA		1,87		1,77		1,44

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial CECAE por nacionalidad

La evaluación diagnóstica realizada con el cuestionario CIDA puso de manifiesto la diversidad de nacionalidades y orígenes del alumnado de los 3 centros participantes. Así contamos con alumnado de nacionalidad española, alumnado con una doble nacionalidad, es decir, la española y otra, alumnado de nacionalidad extranjera entre las que se encuentra alumnado venezolano, chileno, paraguayo, francés, hindú, de Corea del sur, guineano y ruso.

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento de partida del alumnado en función de su nacionalidad. Como se observa en la Tabla 88 también es en la dimensión Formación donde el alumnado obtiene la puntuación más alta en la evaluación inicial CECAE. Las puntuaciones más altas en esta dimensión las obtiene el alumnado de nacionalidad española (1,10), seguido del alumnado extranjero (1,07) y del alumnado de otras nacionalidades (0,9). Es el alumnado con doble nacionalidad el que obtiene la puntuación menor (0,81). No obstante, todos ellos se sitúan en puntuaciones muy bajas respecto a la máxima de la dimensión (2,22), lo que indica nuevamente niveles bajos de partida de **conocimiento para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**. En las dimensiones Sensibilización (0,27, 0,21, 0,29 y 0,2 respectivamente sobre 2,92) e Intervención (0,46, 0,39, 0,46, y 0,39 respectivamente sobre 4,86) las puntuaciones son también similares y extremadamente bajas lo que evidencia **carencias importantes en la predisposición del alumnado de todas las nacionalidades a la ayuda, en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso escolar y ciberacoso y en las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan**. Si

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada grupo en la prueba (1,83, 1,41, 1,82 y 1,49 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que, si bien el alumnado de nacionalidad española y extranjera obtienen unas puntuaciones ligeramente mayores, **el punto de partida era muy similar e insuficiente en cuanto al nivel de sensibilización, su capacidad de prevención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar, siendo el alumnado de doble nacionalidad el que obtienen las puntuaciones más bajas.**

Tabla 88 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas, obtenidas por nacionalidad antes de la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	ESPAÑOLA	Española Ponderada	DOBLE	Doble Ponderada	EXTRANJERA	Ext. Ponderada	OTRAS	Otras Ponderada
FORMACIÓN	5,05	1,10	3,68	0,81	4,86	1,07	4,05	0,9
SENSIBILIZACIÓN	0,95	0,27	0,75	0,21	1,04	0,29	0,69	0,20
INTERVENCIÓN	0,96	0,46	0,81	0,39	0,96	0,46	0,81	0,39
DIMENSIONES		1,83		1,41		1,82		1,49

Fuente: Elaboración propia

3.9.2.3 Descripción de los niveles y perfiles de conocimiento del alumnado en la Evaluación inicial CECAE

Como indicamos previamente la prueba CECAE establece **5 niveles de conocimiento** que vienen determinados por unos rangos en las puntuaciones globales obtenidas en la prueba. Así los resultados pueden ser analizados no solo a partir de las puntuaciones globales obtenidas, sino también a partir de los distintos niveles de progresión, lo que nos permite disponer de un "mapa" de distribución de los perfiles de conocimiento por curso, género, centro o nacionalidad. Este mapa permitiría tomar decisiones en la personalización del programa PFS-B*C* y en la selección de las actividades de forma que, en función de los perfiles y de las necesidades de formación asociadas a cada uno de ellos, se pudieran establecer itinerarios formativos adaptados. Presentamos en este apartado los resultados obtenidos en la evaluación inicial CECAE en función de los distintos niveles de progresión y perfiles establecidos para la prueba.

Niveles y perfiles de conocimiento globales en la evaluación inicial CECAE

El conjunto de alumnado participante en la evaluación inicial obtuvo una puntuación media de 1,81, siendo la nota mínima obtenida en la prueba inicial 0,06 y la máxima 3,86. Como podemos ver en la Tabla 89 y el Gráfico 34 los 311 estudiantes participantes (la totalidad) se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica en el momento de la partida un nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su **sensibilización, su capacidad de prevención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 89 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación inicial

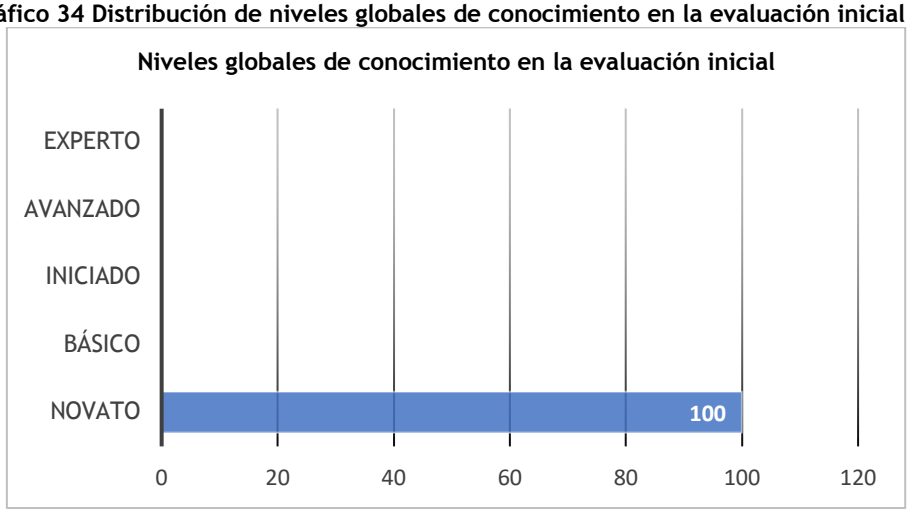
PERFIL/NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NOVATO	311	100
BÁSICO	0	0
INICIADO	0	0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AVANZADO	0	0
EXPERTO	0	0
TOTAL	311	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 34 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación inicial (%)



Fuente: Elaboración propia

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación inicial CECAE del alumnado por curso
Primer curso de la ESO

El alumnado del primer curso de ESO obtiene una puntuación media de 1,77, siendo la nota mínima en este grupo 0,39 y la máxima 2,89. Como podemos ver en la Tabla 90 y en el Gráfico 35, los 84 estudiantes de primer curso de ESO participantes, se situaron en el nivel de progresión 1 " Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

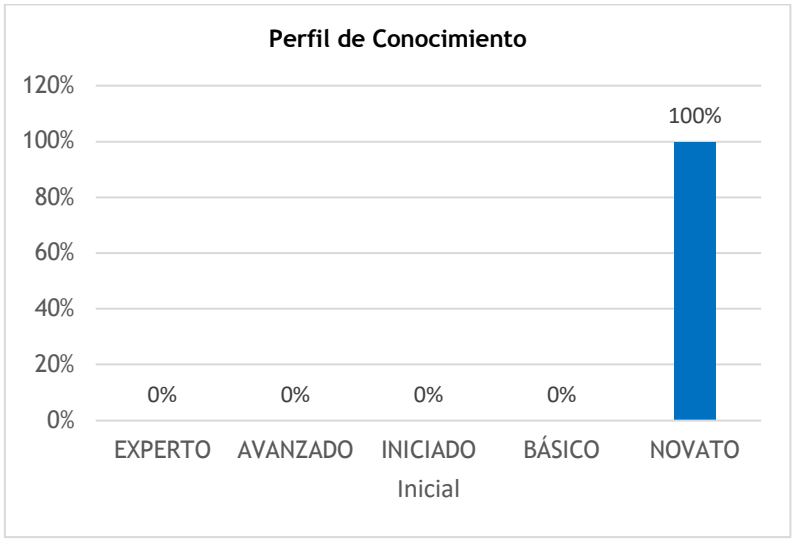
Tabla 90 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (1º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
EXPERTO	0
AVANZADO	0
INICIADO	0
BÁSICO	0
NOVATO	100

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 35 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (1º ESO)



Fuente: Elaboración propia

Segundo curso de la ESO

El alumnado del segundo curso de ESO obtiene una puntuación media de 1,63, siendo la nota mínima en este grupo 0,06 y la máxima 3,78. Como podemos ver en la Tabla 91 y el Gráfico 36 los 77 estudiantes de segundo curso de ESO participantes se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

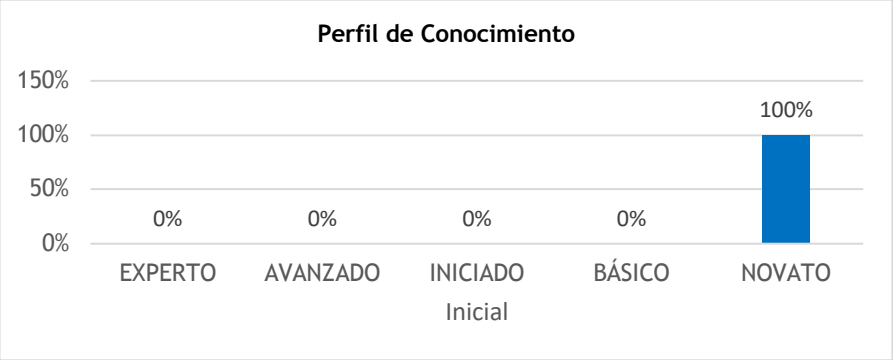
Tabla 91 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (2º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 36 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (2º ESO)



Fuente: Elaboración propia

Tercer curso de la ESO

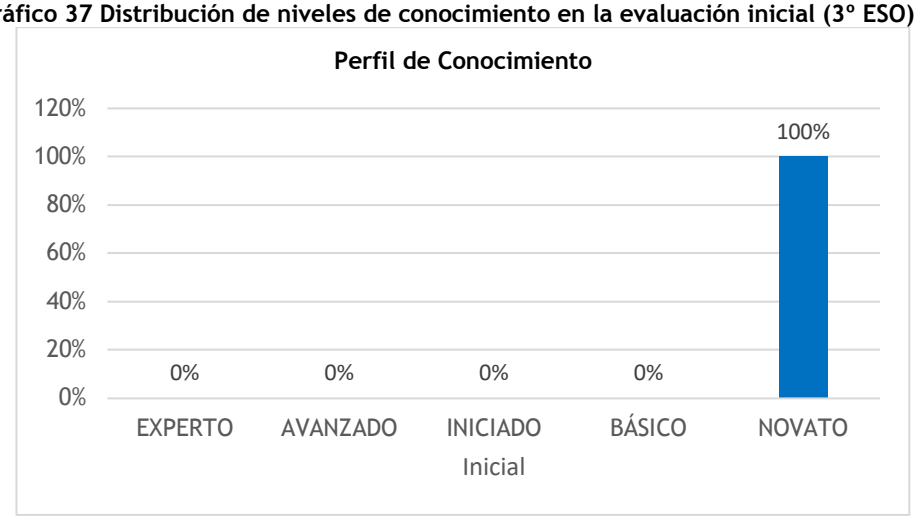
El alumnado del tercer curso de ESO obtiene una puntuación media de 1,95, siendo la nota mínima en este grupo 0,32 y la máxima 3,56. Como podemos ver en la Tabla 92 y el Gráfico 37 los 81estudiantes de tercer curso de ESO participantes se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de prevención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 92 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (3º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 37 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (3º ESO)



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuarto curso de la ESO

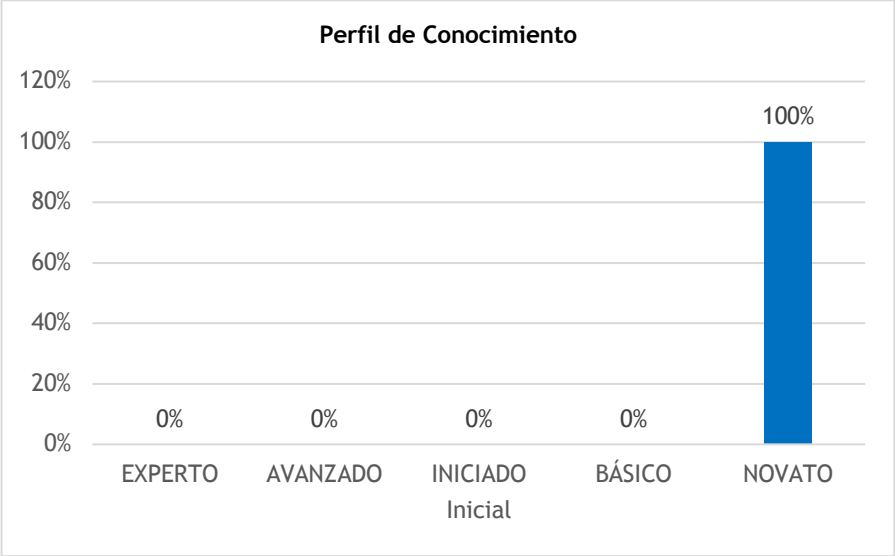
El alumnado del cuarto curso de ESO obtiene una puntuación media de 1,96, siendo la nota mínima en este grupo 0,24 y la máxima 3,86. Como podemos ver en la Tabla 93 y el Gráfico 38 los 69 estudiantes de cuarto curso de ESO participantes se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que también indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 93 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (4º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 38 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (4º ESO)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 94 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación de cada curso de la ESO. Como puede observarse, si bien es el alumnado de 4º y 3º curso el que obtiene las puntuaciones más altas, el alumnado de los cuatro cursos de la ESO se situaba en el nivel de progresión 1 "Novato" antes de la implementación del programa PSF-B*C*, lo que evidencia un **nivel de conocimiento insuficiente y extremadamente bajo en cuanto a la sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 94 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por curso (Evaluación inicial)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
CECAE INICIAL 1ºESO	84	,39	2,89	1,7535	,58335
CECAE INICIAL 2ºESO	77	,06	3,78	1,5962	,89637
CECAE INICIAL 3ºESO	81	,32	3,56	1,9499	,81363
CECAE INICIAL 4ºESO	69	,24	3,86	1,9617	,94331
N válido (por lista)	311				

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación inicial CECAE del alumnado por género
Chicas

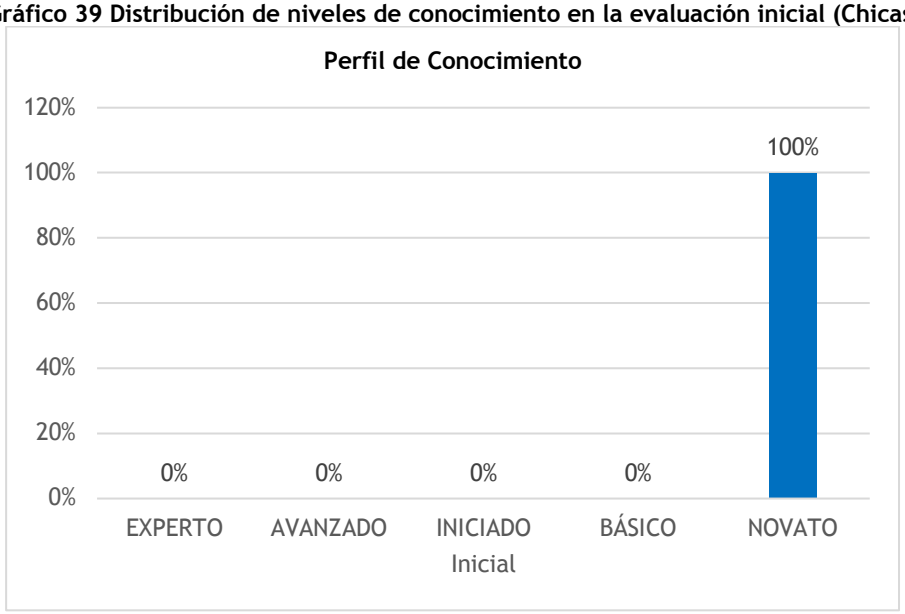
El alumnado de género femenino obtiene una puntuación media de 1,77, siendo la nota mínima en este grupo 0,06 y la máxima 3,86. Como podemos ver en la Tabla 95 y el Gráfico 39 las 126 alumnas que participaron en el estudio se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 95 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicas)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 39 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicas)



Fuente: Elaboración propia

Chicos

El alumnado de género masculino obtiene una puntuación media de 1,87, siendo la nota mínima en este grupo 0,32 y la máxima 3,85. Como podemos ver en la Tabla 96 y el Gráfico 40 los 174 alumnos que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

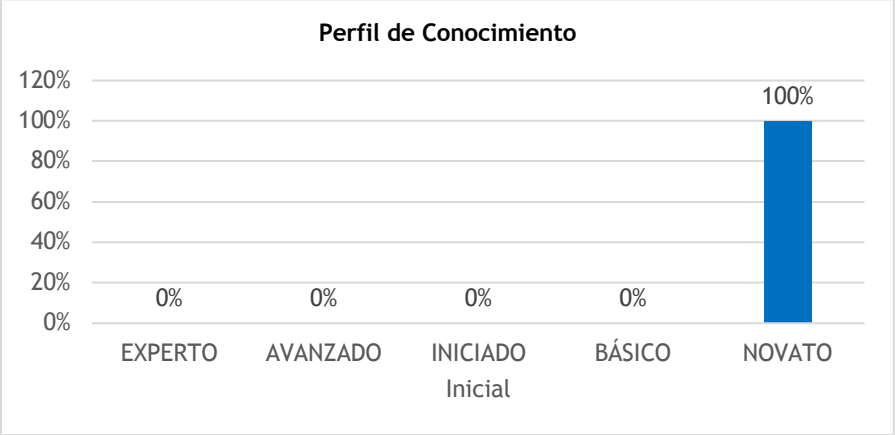
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 96 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicos)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 40 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicos)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 97 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación en función de su género. Como puede observarse, si bien es el alumnado de género masculino el que obtiene las puntuaciones más altas, tanto chicos como chicas se situaban en el nivel de progresión 1 "Novato" antes de la implementación del programa PSF-B*C*, lo que evidencia un **nivel de conocimiento insuficiente y extremadamente bajo en cuanto a la sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 97 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por género (Evaluación inicial)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Chica	126	,06	3,86	1,7716	,80951
Chico	174	,32	3,85	1,8650	,84072
N válido (por lista)	300				

Fuente: Elaboración propia

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación inicial CECAE del alumnado por edades
Alumnado de 12 años

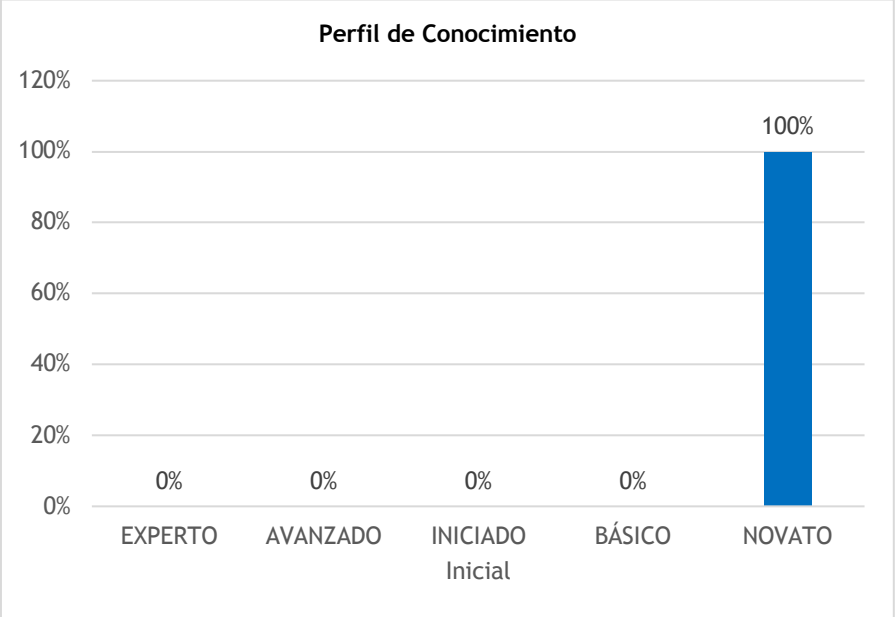
El alumnado más joven (12 años) obtiene una puntuación media de 1,8, siendo la nota mínima en este grupo 0,39 y la máxima 2,89. Como podemos ver en la Tabla 98 y el Gráfico 41 los 57 alumnos de esta edad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 98 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 12 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 41 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 12 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 13 años

El alumnado de 13 años obtiene una puntuación media de 1,67, siendo la nota mínima en este grupo 0,1 y la máxima 3,8. Como podemos ver en la Tabla 99 y el Gráfico 42 los 82 alumnos de esta edad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

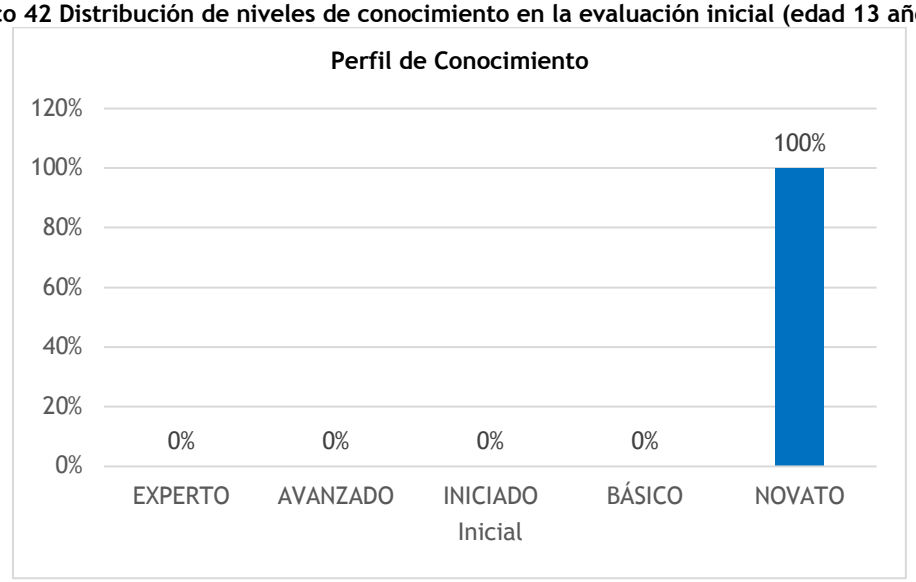
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 99 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 13 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 42 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 13 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 14 años

El alumnado de 14 años obtiene una puntuación media de 1,92, siendo la nota mínima en este grupo 0,32 y la máxima 3,56. Como podemos ver en la Tabla 100 y el Gráfico 43 los 65 alumnos de esta edad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

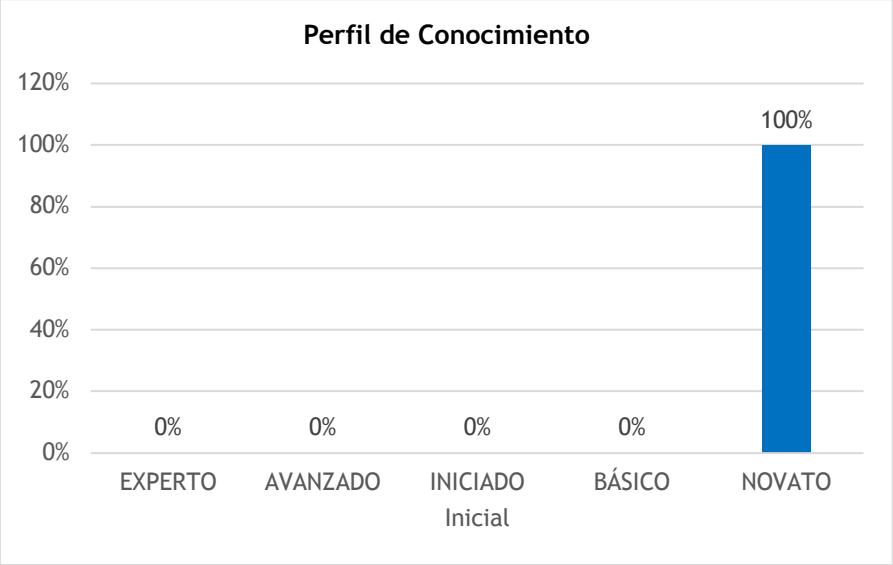
Tabla 100 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 14 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 43 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 14 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 15 años

El alumnado de 15 años obtiene una puntuación media de 1,91, siendo la nota mínima en este grupo 0,24 y la máxima 3,86. Como podemos ver en la Tabla 101 y el Gráfico 44 los 70 alumnos de esta edad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

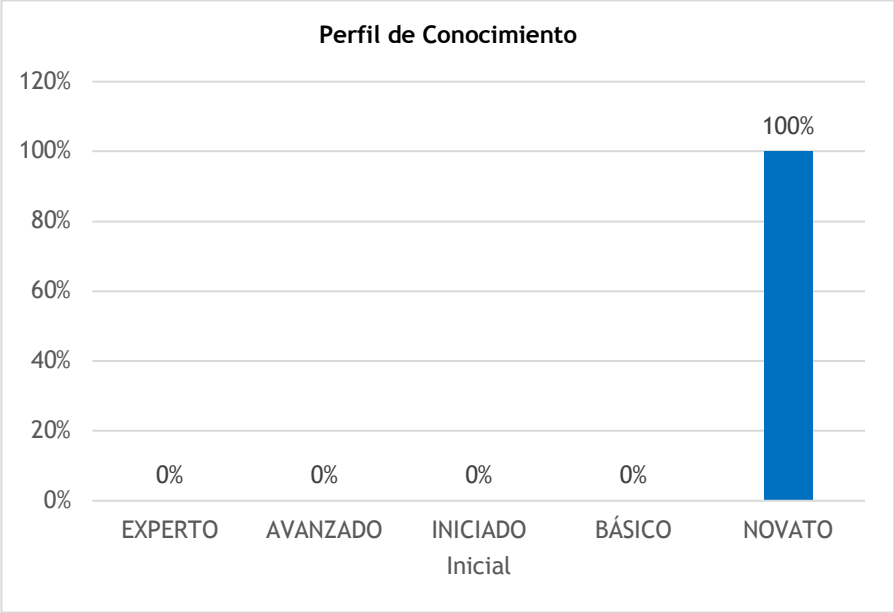
Tabla 101 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 15 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 44 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 15 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 16 años

El alumnado de 16 años obtiene una puntuación media de 1,93, siendo la nota mínima en este grupo 0,51 y la máxima 3,85. Como podemos ver en la Tabla 102 y el Gráfico 45 los 22 alumnos de esta edad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

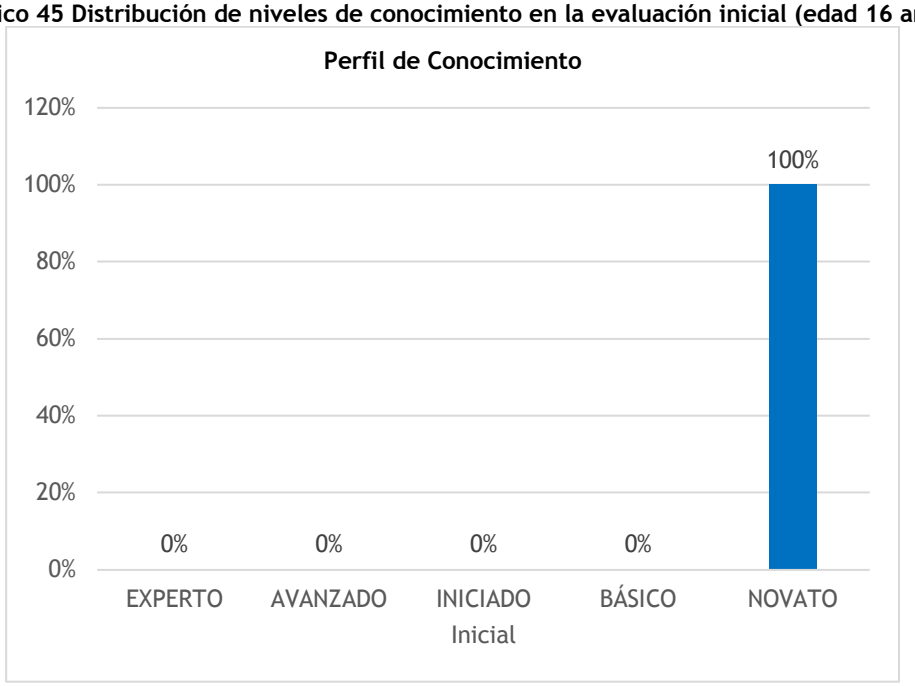
Tabla 102 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 16 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 45 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 16 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 17 años

El alumnado de 17 años obtiene una puntuación media de 2, siendo la nota mínima en este grupo 1,07 y la máxima 3,08. Como podemos ver en la Tabla 103 y el Gráfico 46 los 4 alumnos de esta edad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

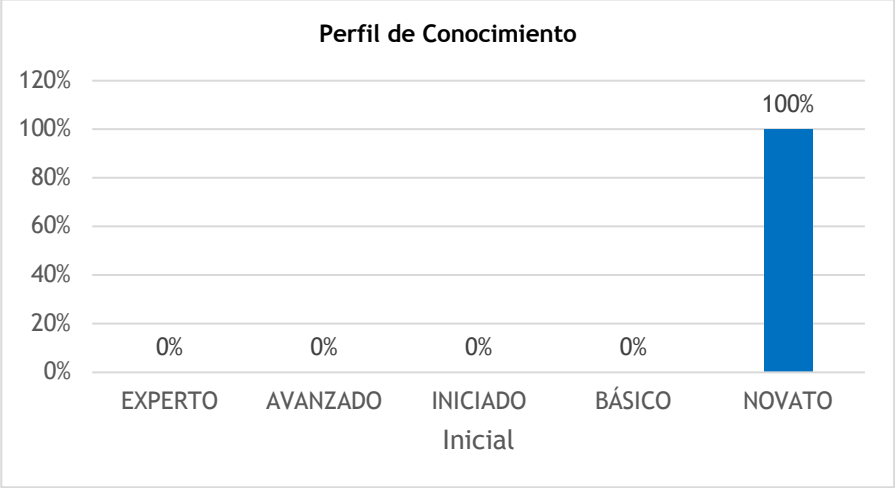
Tabla 103 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 17 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 46 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 17 años)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 104 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación en función de su edad. Como puede observarse, si bien es el alumnado de 16 años de edad el que obtiene las puntuaciones más altas, el alumnado de todas las edades se situaba en el nivel de progresión 1 "Novato" antes de la implementación del programa PSF-B*C*, lo que evidencia **un nivel de conocimiento insuficiente y extremadamente bajo en cuanto a la sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 104 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por edades (Evaluación inicial)

EDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
12 Años	57	,39	2,89	1,7602	,61095
13 Años	82	,1	3,8	1,686	,8617
14 Años	65	,32	3,56	1,9203	,75768
15 Años	70	,24	3,86	1,9109	,90779
16 Años	22	,51	3,85	1,9341	1,08192
17 Años	4	1,07	3,08	2,0025	,87294
N válido (por lista)	300				

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación inicial CECAE del alumnado por nacionalidad

Alumnado de nacionalidad Española

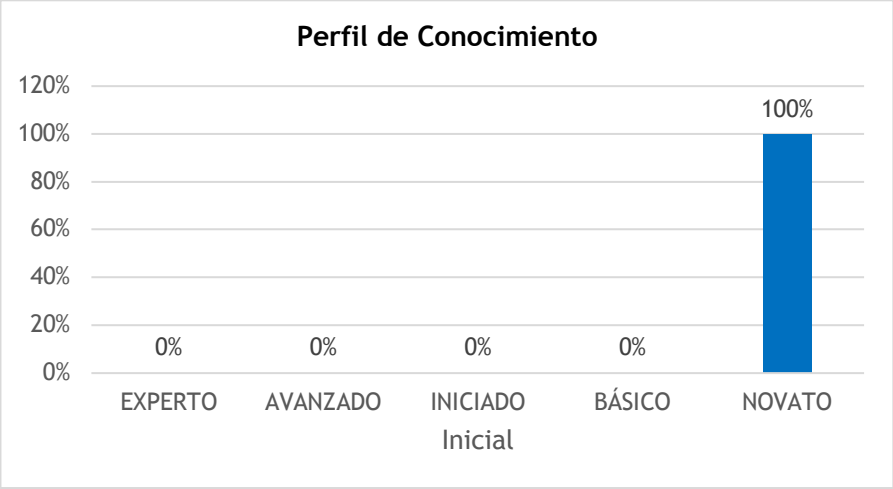
El alumnado de nacionalidad española obtiene una puntuación media de 1,83, siendo la nota mínima en este grupo 0,06 y la máxima 3,86. Como podemos ver en la Tabla 105 y el Gráfico 47 los 282 alumnos de nacionalidad española que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 105 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (nacionalidad Española)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 47 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (nacionalidad Española)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado con doble nacionalidad

El alumnado con doble nacionalidad (una segunda además de la española) obtiene una puntuación media de 1,41, siendo la nota mínima en este grupo 0,39 y la máxima 3,08. Como podemos ver en la Tabla 106 y el Gráfico 48 los 6 alumnos de doble nacionalidad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

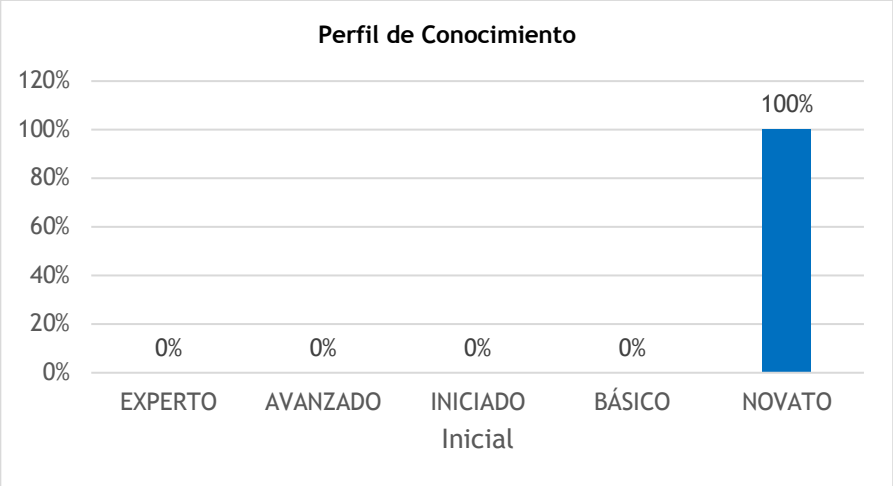
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 106 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Doble nacionalidad)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 48 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Doble nacionalidad)



Fuente: Elaboración propia

Nacionalidad Extranjera

El alumnado de nacionalidad extranjera obtiene una puntuación media de 1,41, siendo la nota mínima en este grupo 0,39 y la máxima 3,08. Como podemos ver en la Tabla 107 y el Gráfico 49 los 6 alumnos de doble nacionalidad que participaron en el estudio también se situaron en el nivel de progresión 1 "Novato" lo que indica un **nivel insuficiente o extremadamente bajo en cuanto a su sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

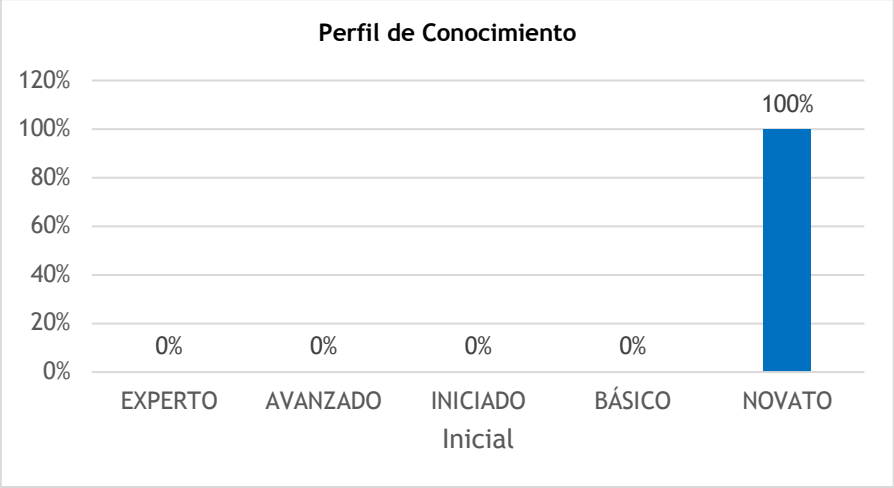
Tabla 107 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Nacionalidad extranjera)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	100
BÁSICO	0
INICIADO	0
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 49 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Nacionalidad extranjera)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 108 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación en función de su nacionalidad. Como puede observarse, si bien es el alumnado de nacionalidad española el que obtiene las puntuaciones más altas, el alumnado de todas las nacionalidades se situaba en el nivel de progresión 1 "Novato" antes de la implementación del programa PSF-B*C*, lo que evidencia de nuevo **un nivel de conocimiento insuficiente y extremadamente bajo en cuanto a la sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.**

Tabla 108 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por nacionalidades (Evaluación inicial)

NACIONALIDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Española	282	,06	3,86	1,8347	,82720
Doble	6	,39	3,08	1,4067	,93352
Extranjera	11	,49	3,11	1,8182	,84330
N válido (por lista)	299				

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial de conocimiento del alumnado participante en la investigación ponen de manifiesto la falta de preparación del alumnado, independientemente de su edad, de su género, de su nacionalidad o del curso al que pertenezcan para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Los **resultados obtenidos son coincidentes y concluyentes situando de forma generalizada al alumnado en el nivel 1 "Novato"** sin que en ningún caso la puntuación CECAE supere los 2 puntos (sobre un total de 10) en la prueba de conocimiento. La evaluación inicial de conocimiento puso de manifiesto la **existencia en los tres centros participantes de una necesidad de formación no atendida que además era urgente debido al elevado impacto de las dinámicas de acoso y ciberacoso escolar** manifestadas en el diagnóstico previo mediante el cuestionario CIDA.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.9.3 Resultados derivados de la evaluación de las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir en acoso y ciberacoso escolar tras la aplicación del programa PSF-B*C*

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos tras la implementación del *Programa de prevención, sensibilización y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria ante el acoso y ciberacoso escolar* (PSF-B*C*) en los tres centros participantes en la investigación. Como ya se indicó previamente, tras la implementación del programa se realizó una evaluación final de conocimiento aplicando de nuevo al alumnado de los tres centros (Tabla 109) la prueba para la evaluación del conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (CECAE).

3.9.3.1 Descripción del alumnado participante en la Evaluación final CECAE

En la Tabla 109 se presenta la distribución por cursos del alumnado que realizó la prueba CECAE en su aplicación final. Como vemos esta fue realizada por el 99% de la muestra (308) con una distribución equilibrada por cursos, siendo el alumnado perteneciente al primer (25,97%) y tercer curso (25,97%) los que representan los mayores porcentajes.

Tabla 109 Distribución por curso (Evaluación final CECAE)

CURSO	F	%
1 ESO	80	25,97
2 ESO	79	25,65
3 ESO	80	25,97
4 ESO	69	22,40
TOTAL	308	100,00

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable género, en la Tabla 110 se evidencia que la muestra está equilibrada con un 56,49% de chicos y un 39,94 de chicas. Un 3,57% del alumnado prefirió no contestar.

Tabla 110 Distribución por género (Evaluación final CECAE)

GÉNERO	F	%
Chico	174	56,49
Chica	123	39,94
Perdido	11	3,57
TOTAL	308	100,00

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable nacionalidad (Tabla 111), la muestra estuvo configurada por un 90,58% de alumnado de nacionalidad española, un 1,95% de alumnado con doble nacionalidad y un 3,57% de alumnado de nacionalidad extranjera. EL 3,90% del alumnado prefirió no contestar.

Tabla 111 Distribución por nacionalidad (Evaluación final CECAE)

NACIONALIDAD	F	%
Española	279	90,58
Doble Nacionalidad	6	1,95
Extranjera	11	3,57
Perdido	12	3,90

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TOTAL	308	100,00

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable edad (Tabla 112), el alumnado tiene entre 12 y los 17 años, de manera que el 17,86 % tiene 12 años, el 26,62 % tiene 13 años de edad, el 20,78 % tiene 14 años de edad, el 22,73 % tiene 15 años de edad, el 7,14 % tiene 16 años de edad, y finalmente el 1,30 % tiene 17 años de edad. La media de edad de los participantes se sitúa en 13,76 años.

Tabla 112 Distribución por edad (Evaluación final CECAE)

EDAD	F	%
12	55	17,86
13	82	26,62
14	64	20,78
15	70	22,73
16	22	7,14
17	4	1,30
Perdidos	11	3,57
TOTAL	308	100,00

Fuente: Elaboración propia

3.9.3.2 Descripción de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la Evaluación final CECAE

Se describen a continuación las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en cada una de las dimensiones de la prueba PSF-B*C*. Para su interpretación nuevamente nos remitimos al Anexo 4 "Criterios de corrección de la prueba CECAE" que acompaña la prueba que forma parte del programa PSF-B*C*. Como puede observarse en las Tablas 113 y 114 cada una de las dimensiones tiene un peso diferente en la prueba, así la dimensión intervención tiene un peso del 48,6%, sensibilización del 29,2% y formación del 22,2%. En lo relativo a la puntuación global de la prueba, la puntuación máxima normalizada que se puede obtener es de 10 puntos y se establecen 5 niveles de conocimiento que vienen determinados por unos rangos en las puntuaciones globales obtenidas en la prueba. Así el nivel más bajo lo obtienen todos aquellos que alcanzan una puntuación menor que cuatro (Novato), el nivel básico las puntuaciones mayores o iguales que cuatro y menores que 6, el nivel iniciado las puntuaciones mayores o iguales a 6 y menores a 7, el nivel avanzado se otorga a las puntuaciones mayores e iguales que 7 a menores que 9 y finalmente el nivel experto que se otorgaría a las puntuaciones mayores iguales que 9 y 10.

Tabla 113 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE

DIMENSIONES CECAE	PESO PONDERADO	PUNTUACIÓN MÁXIMA PONDERADA
FORMACIÓN	22,2%	2,22
SENSIBILIZACIÓN	29,2%	2,92
INTERVENCIÓN	48,6%	4,86
TOTAL	100%	10,00

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 114 Puntuaciones normalizadas y niveles de conocimiento de la prueba CECAE

PUNTUACIÓN NORMALIZADA CECAE	NIVEL DE CONOCIMIENTO
< 4	Novato
≥ 4 a <6	Básico
≥ 6 a < 7	Iniciado
≥ 7 a < 9	Avanzado
≥ 9 a 10	Experto

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 115 es en la dimensión **Intervención** donde el alumnado participante obtiene la puntuación más alta en la evaluación final CECAE. El alumnado se sitúa en un nivel aceptable (2,25 sobre 4,86) y superior a la puntuación obtenida en la prueba inicial en cuanto a las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan situaciones de acoso y ciberacoso escolar. En la dimensión **Sensibilización** el alumnado obtiene una puntuación moderada (1,18 sobre 2,92) y superior a la obtenida en la prueba inicial, lo que evidencia un avance en la predisposición hacia la ayuda y en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Finalmente, en la dimensión **Formación** el alumnado obtiene una puntuación muy avanzada (2,05 sobre 2,22) y también superior a la obtenida en la prueba inicial **lo que apunta una clara mejora en el nivel de conocimiento para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**.

Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en la prueba (5,48 sobre 10) como se indica en la Tabla 115 se puede afirmar que **el alumnado participante en el estudio que partía de unos niveles muy bajos e insuficientes obtiene mejores resultados en la aplicación final de la prueba CECAE lo que informa de una mejora en su nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar. Los resultados informan que deben continuarse reforzando especialmente las actitudes y habilidades del alumnado participante mediante el diseño de nuevas acciones formativas que incidan en ellas para lo que dispone de recursos y actividades en el *Cajón de Actividades* del programa PSF-B*C*.**

Tabla 115 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas tras la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	Puntuación	Puntuación ponderada[22]
FORMACIÓN	9,23	2,05
SENSIBILIZACIÓN	4,04	1,18
INTERVENCIÓN	4,64	2,25
GLOBAL		5,48

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación final CECAE por centros

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento alcanzados por los centros participantes en el estudio. Como se observa en la Tabla 116 es en la dimensión **Intervención** donde el alumnado de los centros A y B obtiene la puntuación más alta en la evaluación final CECAE. El alumnado del centro A se sitúa en una puntuación moderada (1,99 sobre 4,86) y el alumnado del centro B en

[22] Las puntuaciones ponderadas se obtienen al aplicar a la puntuación obtenida el peso de cada una de las dimensiones en la prueba CECAE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

una puntuación alta (3,29 sobre 4,86) y en ambos casos superior a las obtenidas en la prueba inicial, en cuanto a las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan situaciones de acoso y ciberacoso escolar. El centro C en esta dimensión se sitúa en una puntuación baja (1,67 sobre 4,86) pero también muy superior a la obtenida en la prueba inicial.

En la dimensión **Sensibilización** el alumnado de los centros A, B y C obtiene una puntuación moderada (1,08, 1,69 y 0,87 respectivamente sobre 2,92) y también superiores a las obtenidas en la prueba inicial, lo que evidencia un avance en la predisposición hacia la ayuda y en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.

Finalmente, en la dimensión **Formación** el alumnado de los centros A, B y C obtiene una puntuación muy avanzada (1,97, 2,11 y 2,08 respectivamente sobre 2,22) y también superiores a las obtenidas en la prueba inicial **lo que apunta una clara mejora en el nivel de conocimiento para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**.

Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida por los tres centros en la prueba (5,04, 7,09 y 4,62 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que **los tres centros que partían de unos niveles muy bajos e insuficientes, mejoran sus resultados en la aplicación final de prueba CECAE lo que informa de una mejora en su nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar. Destaca especialmente el centro B con una puntuación global en la prueba de 7,09 sobre 10. Los resultados también evidencian que deben continuarse reforzando especialmente las actitudes y habilidades del alumnado participante mediante el diseño de nuevas acciones formativas que incidan en ellas para lo que dispone de recursos y actividades en el "Cajón de Actividades" del programa PSF-B*C*.**

Tabla 116 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas en cada centro tras la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	Centro A	Centro A Ponderada	Centro B	Centro B Ponderada	Centro C	Centro C Ponderada
FORMACIÓN	8,90	1,97	9,49	2,11	9,36	2,08
SENSIBILIZACIÓN	3,70	1,08	5,80	1,69	2,98	0,87
INTERVENCIÓN	4,11	1,99	6,78	3,29	3,43	1,67
GLOBAL PONDERADA		5,04		7,09		4,62

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación final CECAE por cursos

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento alcanzados por el alumnado por cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Como se observa en la Tabla 117 es en la dimensión **Intervención** donde el alumnado de los últimos cursos de la ESO (2º, 3º y 4º) obtiene la puntuación más alta en la evaluación final CECAE (2,13, 2,54 y 3,01 respectivamente sobre 4,86), todas ellas entre 1,6 y 2,4 puntos por encima de las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. El alumnado de 2º y 3º obtiene una puntuación moderada mientras que el alumnado de 4º curso obtiene una puntuación alta. Es el alumnado de 1º curso el que obtiene la puntuación menor en la dimensión (1,45 sobre 4,86), siendo una puntuación baja pero superior en más de 1 punto a la obtenida en la evaluación inicial. Los resultados apuntan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

una **clara mejora en las habilidades necesarias del alumnado de todos los cursos para intervenir de forma adecuada ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar.**

En la dimensión **Sensibilización** es el alumnado de los últimos cursos de la ESO (3º y 4º) el que obtiene la puntuación más alta en la evaluación final CECAE (1,40 y 1,65 respectivamente sobre 2,92 más de 1 punto por encima de las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. El alumnado de 1º y 2º curso obtiene una puntuación baja (0,71 y 1 respectivamente sobre 2,92) pero superior en 0,5 puntos a la obtenida en la evaluación inicial. Los resultados apuntan una **clara mejora en la predisposición para ayudar a los iguales y las actitudes para afrontar de manera conveniente las situaciones de acoso y ciberacoso escolar**.

En la dimensión **Formación** también es el alumnado de los últimos cursos de la ESO (3º y 4º) el que obtiene la puntuación más alta en la evaluación final CECAE (2,11 y 2,14 respectivamente 1 punto por encima de las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. El alumnado de 1º y 2º curso obtiene una puntuación algo más baja (1,92 y 2,04 respectivamente) superiores entre 0,8 y 1,5 puntos a la obtenida en la evaluación inicial. Los resultados apuntan una **clara mejora en el nivel de conocimiento para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**.

Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada uno de los cursos en la prueba (4,08, 5,17, 6,05 y 6,80 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que el alumnado de **todos los cursos que inicialmente partían de unos niveles muy bajos e insuficientes, mejoró sus resultados tras la implementación del programa PSF-B*C*, lo que informa de una mejora en su nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso escolar y el ciberacoso.** Destaca especialmente el alumnado de 3º y 4º curso de ESO con una puntuación global en la prueba de 6,05 y 6,80 sobre 10. **Los resultados también evidencian que deben continuarse reforzando especialmente las actitudes y habilidades del alumnado participante mediante el diseño de nuevas acciones formativas que incidan en ellas para lo que dispone de recursos y actividades en el "Cajón de Actividades" del programa PSF-B*C*.**

Tabla 117 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por cursos tras la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	1 ESO	1º ponderada	2 ESO	2º ponderada	3 ESO	3º Ponderada	4 ESO	4º ponderada
FORMACIÓN	8,64	1,92	9,19	2,04	9,49	2,11	9,65	2,14
SENSIBILIZACIÓN	2,45	0,71	3,43	1	4,81	1,40	5,66	1,65
INTERVENCIÓN	2,98	1,45	4,37	2,13	5,22	2,54	6,19	3,01
DIMENSIONES		4,08		5,17		6,05		6,80

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación final CECAE por género

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento alcanzado por el alumnado en función de su género. Como se observa en la Tabla 118 es en la dimensión **Intervención** donde tanto chicas como chicos obtienen la puntuación más alta en la evaluación final CECAE (2,20 y 2,32 respectivamente sobre 4,86), todas ellas superiores en más de 1,5 puntos a las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. Los resultados apuntan una clara mejora en **las habilidades necesarias de chicos y chicas de todos los cursos para intervenir de forma adecuada ante**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

situaciones de acoso y ciberacoso escolar y la necesidad de continuar trabajando en esta dimensión.

En la dimensión **Sensibilización** tanto chicas como chicos obtienen puntuaciones moderadas en la evaluación final CECAE (1,21 y 1,16 respectivamente sobre 2,92), todas ellas superiores casi 1 punto respecto a las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. Los resultados apuntan una **clara mejora en la predisposición para ayudar a los iguales y las actitudes para afrontar de manera conveniente las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.**

En la dimensión **Formación** tanto chicas como chicos obtienen puntuaciones altas en la evaluación final CECAE (2,01 y 2,1 respectivamente sobre 2,22), todas ellas superiores casi en 1 punto respecto a las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. Los resultados apuntan un buen nivel en esta dimensión tras la aplicación del programa PSF-B*C* en cuanto al **conocimiento necesario para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias**.

Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida tanto por chicos como por chicas (5,54 y 5,46 respectivamente sobre 10), superiores en más de 3,6 puntos respecto a las obtenidas en la evaluación inicial, se puede afirmar que tanto chicas como chicos **partían de unos niveles muy bajos e insuficientes pero mejoraron ampliamente sus resultados tras la implementación del programa PSF-B*C*, lo que informa de una mejora en su nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.** Aun así, **los resultados también evidencian que deben continuarse reforzando especialmente las actitudes y habilidades del alumnado mediante el diseño de nuevas acciones formativas que incidan en ellas para lo que disponen de recursos y actividades en el "Cajón de Actividades" del programa PSF-B*C*.**

Tabla 118 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por género tras la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	CHICO	Chico Ponderada	CHICA	Chica Ponderada
FORMACIÓN	9,07	2,01	9,44	2,1
SENSIBILIZACIÓN	4,14	1,21	3,98	1,16
INTERVENCIÓN	4,77	2,32	4,53	2,20
GLOBAL PONDERADA		5,54		5,46

Fuente: Elaboración propia

Puntuaciones obtenidas en la evaluación final CECAE por nacionalidad

La evaluación diagnóstica realizada con el cuestionario CIDA puso de manifiesto la diversidad de nacionalidades y orígenes del alumnado de los 3 centros participantes. Así contamos con alumnado de nacionalidad española, alumnado con una doble nacionalidad, es decir, la española y otra, alumnado de nacionalidad extranjera entre las que se encuentra alumnado venezolano, chileno, paraguayo, francés, hindú, de Corea del sur, guineano y ruso.

Nos centramos ahora en los niveles de conocimiento finales del alumnado en función de su nacionalidad. Como se observa en la Tabla 119 es en la dimensión **Intervención** donde tanto el alumnado de nacionalidad española como el de doble nacionalidad obtienen la puntuación más alta en la evaluación final CECAE (2,27 y 2,87 respectivamente sobre 4,86), todas ellas superiores entre 1,8 y 2,4 puntos respecto a las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. El alumnado de nacionalidad extranjera en esta dimensión obtiene una puntuación de 1,90, superior

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en 1,44 puntos respecto a la evaluación inicial. Los resultados apuntan una **clara mejora en las habilidades necesarias del alumnado de todas las nacionalidades para intervenir de forma adecuada ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar y la necesidad de continuar trabajando en esta dimensión.**

En la dimensión **Sensibilización** también el alumnado de nacionalidad española y el de doble nacionalidad obtienen la puntuación más alta en la evaluación final CECAE (1,20 y 1,37 respectivamente sobre 2,92), todas ellas superiores casi 1 punto respecto a las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. Los resultados apuntan una **clara mejora en la predisposición para ayudar a los iguales y las actitudes para afrontar de manera conveniente las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.**

En la dimensión **Formación** el alumnado de todas las nacionalidades (española, doble y extranjera) obtiene puntuaciones altas en la evaluación final CECAE (2,05, 2,04 y 2,08 respectivamente sobre 2,22), todas ellas superiores casi en 1 punto respecto a las obtenidas en esta dimensión en la evaluación inicial. Los resultados apuntan **un buen nivel de conocimiento necesario para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y tomar conciencia de las consecuencias** tras la aplicación del programa PSF-B*C*.

Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida por el alumnado de nacionalidad española, doble y extranjera (5,52, 6,28 y 4,91 respectivamente sobre 10), superiores entre 3 y 4,8 puntos respecto a las obtenidas en la evaluación inicial, se puede afirmar que el alumnado de todas las nacionalidades **partía de unos niveles muy bajos e insuficientes pero mejoraron ampliamente sus resultados tras la implementación del programa PSF-B*C*, lo que informa de una mejora en su nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.** Aun así, **los resultados también evidencian que deben continuarse reforzando especialmente las actitudes y habilidades del alumnado mediante el diseño de nuevas acciones formativas que incidan en ellas para lo que dispone de recursos y actividades en el "Cajón de Actividades" del programa PSF-B*C*.**

Tabla 119 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por nacionalidad tras la aplicación del programa PSF-B*C*

DIMENSIONES	ESPAÑOLA	Esp. Ponderada	DOBLE	Doble Ponderada	EXTRANJERA	Ext. Ponderada
FORMACIÓN	9,22	2,05	9,2	2,04	9,36	2,08
SENSIBILIZACIÓN	4,11	1,20	4,7	1,37	3,2	0,93
INTERVENCIÓN	4,67	2,27	5,9	2,87	3,92	1,90
DIMENSIONES		5,52		6,28		4,91

Fuente: Elaboración propia

3.9.3.3 Descripción de los niveles y perfiles de conocimiento del alumnado en la Evaluación final CECAE

Como indicamos previamente la prueba CECAE establece **5 niveles de conocimiento** que vienen determinados por unos rangos en las puntuaciones globales obtenidas en la prueba. Así, los resultados pueden ser analizados no solo a partir de las puntuaciones globales obtenidas, sino también a partir de los distintos niveles de progresión, lo que nos permite disponer de un "mapa" de distribución de los perfiles de conocimiento por curso, género, centro o nacionalidad. Este mapa permitiría valorar el impacto del programa PFS-B*C* y planificar nuevas acciones de formación en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

función de los perfiles y de las necesidades de formación asociadas a cada uno de ellos, y que se pudieran establecer itinerarios formativos adaptados. Presentamos en este apartado los resultados obtenidos en la evaluación final CECAE en función de los distintos niveles de progresión y perfiles establecidos para la prueba.

Niveles y perfiles de conocimiento globales en la evaluación final CECAE

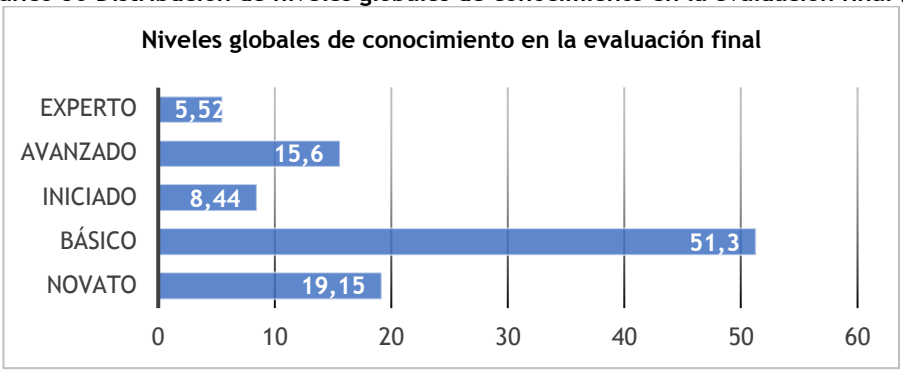
El conjunto de alumnado participante en la evaluación final obtuvo una puntuación media de 5,48, siendo la nota mínima obtenida en la prueba 1,99 y la máxima 9,86. Como podemos ver en la Tabla 120 y Gráfico 50 **tras la aplicación del programa PSF-BC los perfiles de conocimiento se modificaron sustancialmente de forma que los datos evidencian una clara progresión.** Así el 51,30% del alumnado se situó en el nivel de conocimiento "Básico", un 19,15 % no avanzó de nivel, aunque sí mejoraron sus puntuaciones, el 8,44% se situó en el perfil "Iniciado", un 15,6% en el perfil "Avanzado" y un porcentaje de 5,52% alcanzaron el nivel superior "Experto".

Tabla 120 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación final

PERFIL/NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NOVATO	59	19,15
BÁSICO	158	51,30
INICIADO	26	8,44
AVANZADO	48	15,6
EXPERTO	17	5,52
TOTAL	308	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 50 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación final (%)



Fuente: Elaboración propia

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación final CECAE del alumnado por curso

Primer curso de la ESO

El alumnado del primer curso de ESO obtiene una puntuación media de 4,11, siendo la nota mínima en este grupo 2,04 y la máxima 6,56. Como podemos ver en la Tabla 121 y Gráfico 51, los datos **evidencian una leve progresión del grupo** en cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 82 estudiantes de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

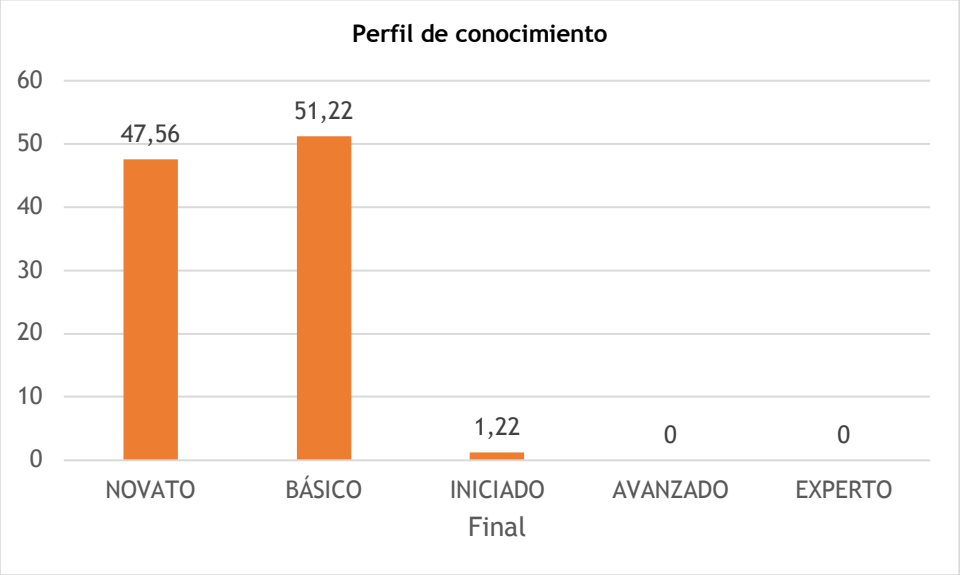
primer curso de ESO, el 47,56 se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 51,22% avanzan al nivel 2 "Básico" y un 1,22% consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado".

Tabla 121 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (1º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	47,56
BÁSICO	51,22
INICIADO	1,22
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 51 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (1º ESO)



Fuente: Elaboración propia

Segundo curso de la ESO

El alumnado del segundo curso de ESO obtiene una puntuación media de 5,17, siendo la nota mínima en este grupo 1,99 y la máxima 8,96. Como podemos ver en la Tabla 122 y Gráfico 52, los datos **evidencian una progresión mayor del grupo respecto al anterior** en cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 77 estudiantes de segundo curso de ESO, el 16,88% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 58,44% avanzan al nivel 2 "Básico", un 12,99 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado" y un 11,69% alcanzan el nivel 4 "Avanzado".

Tabla 122 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (2º ESO)

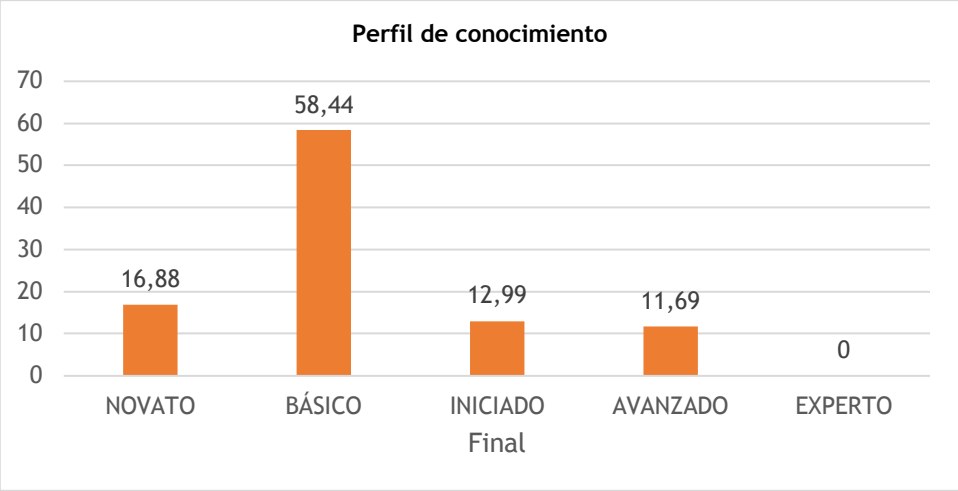
PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	16,88
BÁSICO	58,44

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INICIADO	12,99
AVANZADO	11,69
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 52 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (2º ESO)



Fuente: Elaboración propia

Tercer curso de la ESO

El alumnado del tercer curso de la ESO obtiene una puntuación media de 6,05, siendo la nota mínima en este grupo 2,96 y la máxima 9,95. Como podemos ver en la Tabla 123 y Gráfico 53, los datos **evidencian una progresión mayor del grupo respecto al anterior** en cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 80 estudiantes de tercer curso de ESO, el 8,75% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 48,75% avanzan al nivel 2 "Básico", un 8,75 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado", un 27,50% alcanzan el nivel 4 "Avanzado" y un 6,25% alcanzan el nivel superior "Experto".

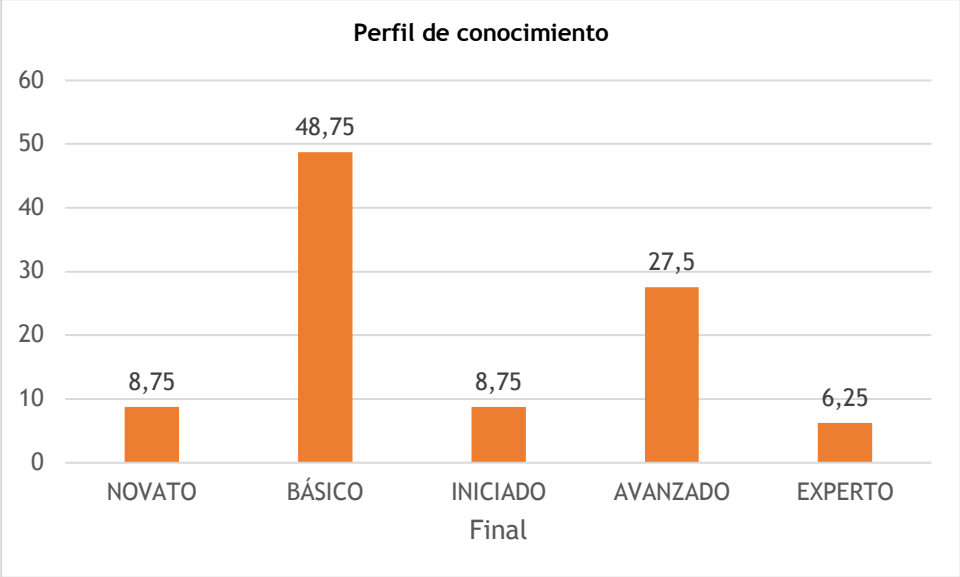
Tabla 123 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (3º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	8,75
BÁSICO	48,75
INICIADO	8,75
AVANZADO	27,50
EXPERTO	6,25

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 53 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (3º ESO)



Fuente: Elaboración propia

Cuarto curso de la ESO

El alumnado del cuarto curso de la ESO obtiene una puntuación media de 6,80, siendo la nota mínima en este grupo 4,10 y la máxima 9,86. Como podemos ver en la Tabla 124 y Gráfico 54, los datos también **evidencian una progresión mayor del grupo respecto al anterior** en cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 69 estudiantes de cuarto curso de ESO, ninguno se mantiene en el nivel 1 "Novato", un 46,38% avanzan al nivel 2 "Básico", un 11,59 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado", un 24,64% alcanzan el nivel 4 "Avanzado" y un 17,39% alcanzan el nivel superior "Experto".

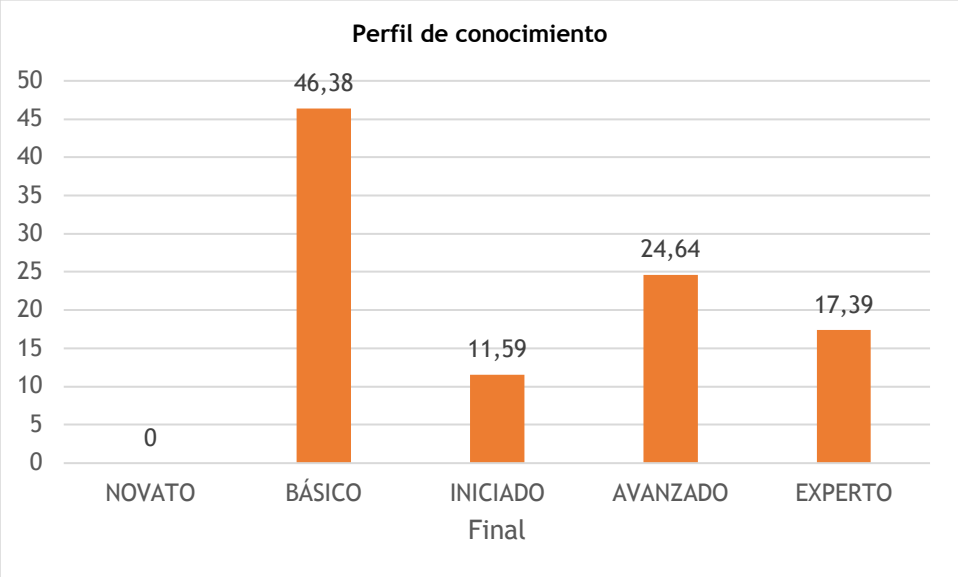
Tabla 124 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (4º ESO)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	0
BÁSICO	46,38
INICIADO	11,59
AVANZADO	24,64
EXPERTO	17,39

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 54 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (4º ESO)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 125 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación de cada curso de la ESO. Como puede observarse, si bien es el alumnado de 4º y 3º curso el que obtiene las puntuaciones más altas, se observa una clara progresión en nivel de conocimiento desarrollado tras el programa a lo largo de los cuatro cursos.

Tabla 125 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por curso (Evaluación final)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
CECAE FINAL 1ºESO	82	2,04	6,56	4,1082	,91923
CECAE FINAL 2ºESO	77	1,99	8,96	5,1738	1,32053
CECAE FINAL 3ºESO	80	2,96	9,65	6,0514	1,82242
CECAE FINAL 4ºESO	69	4,10	9,86	6,8049	1,76735
N válido (por lista)	308				

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación final CECAE del alumnado por género
Chicas

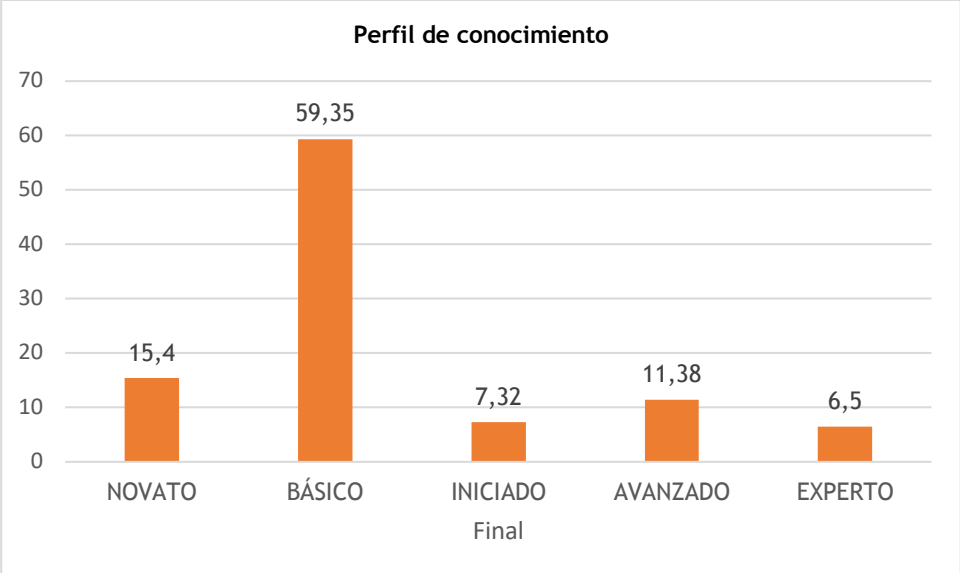
El alumnado de género femenino obtiene una puntuación media de 5,45, siendo la nota mínima en este grupo 2,29 y la máxima 9,86. Como podemos ver en la Tabla 126 y Gráfico 55, los datos también **evidencian una clara progresión de las chicas en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De las 123 alumnas que participaron en el programa PSF-B*C*, un 15,40% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 59,35% avanzan al nivel 2 "Básico", un 7,32 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado", un 11,38% alcanzan el nivel 4 "Avanzado" y un 6,5% alcanzan el nivel superior "Experto".

Tabla 126 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicas)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	15,40
BÁSICO	59,35
INICIADO	7,32
AVANZADO	11,38
EXPERTO	6,50

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 55 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicas)



Fuente: Elaboración propia

Chicos

El alumnado de género masculino obtiene una puntuación media de 5,54, siendo la nota mínima en este grupo 1,99 y la máxima 9,86. Como podemos ver en la Tabla 127 y Gráfico 56, los datos también **evidencian una clara progresión de los chicos en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 174 alumnos que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

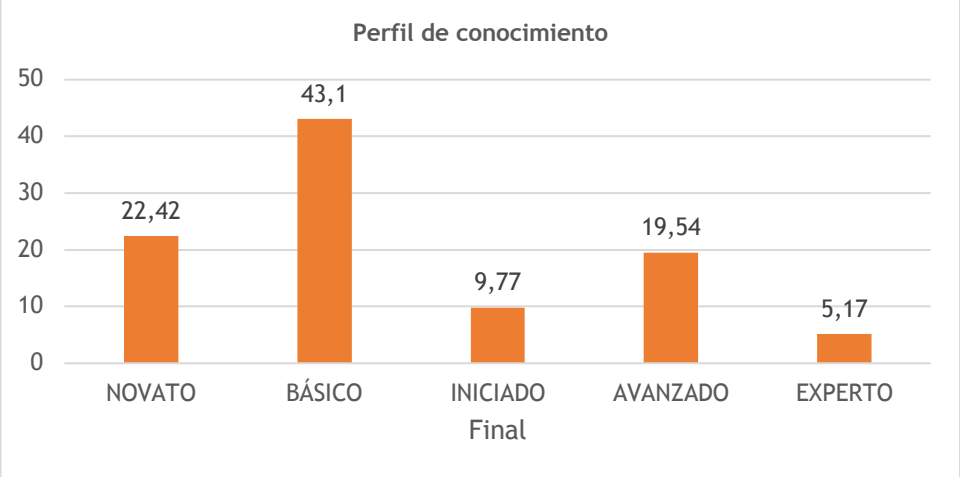
participaron en el programa PSF-BC, un 22,42% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 43,10% avanzan al nivel 2 "Básico", un 9,77 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado", un 19,54% alcanzan el nivel 4 "Avanzado" y un 5,17% alcanzan el nivel superior "Experto".

Tabla 127 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicos)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	22,42
BÁSICO	43,10
INICIADO	9,77
AVANZADO	19,54
EXPERTO	5,17

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 56 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicos)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 128 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación de cada género. Como puede observarse, si bien son los chicos los que obtienen la puntuación más alta, las diferencias son menores y se observa una clara progresión en nivel de conocimiento desarrollado tras el programa tanto por los chicos como por las chicas.

Tabla 128 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por género (Evaluación final)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Chica	123	2,29	9,86	5,4649	1,69494
Chico	174	1,99	9,86	5,5433	1,90014
N válido (por lista)	297				

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación final CECAE del alumnado por edades
Alumnado de 12 años

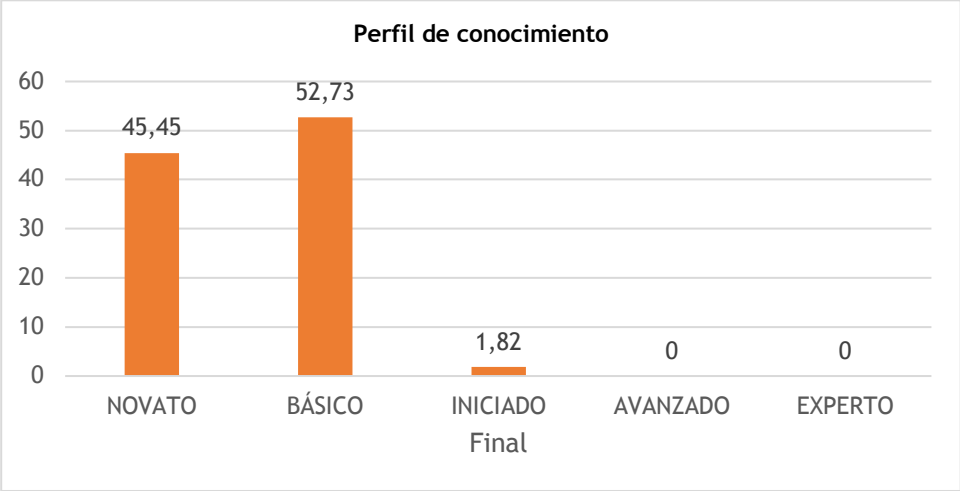
El alumnado más joven (12 años) obtiene una puntuación media de 4,17, siendo la nota mínima en este grupo 2,04 y la máxima 6,56. Como podemos ver en la Tabla 129 y Gráfico 57, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de 12 años en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 55 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, un 45,45% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 52,73% avanzan al nivel 2 "Básico" y un 1,82 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado". Ninguno consigue alcanzar los niveles 4 y 5.

Tabla 129 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 12 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	45,45
BÁSICO	52,73
INICIADO	1,82
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 57 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 12 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 13 años

El alumnado de 13 años obtiene una puntuación media de 4,81, siendo la nota mínima en este grupo 2,49 y la máxima 8,96. Como podemos ver en la Tabla 130 y Gráfico 58, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de 13 años en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 82 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, un 26,82% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 56,10% avanzan al nivel 2 "Básico", un 9,76 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado" y un 7,32% alcanza el nivel 4 "Avanzado". Ninguno consigue alcanzar el nivel 5.

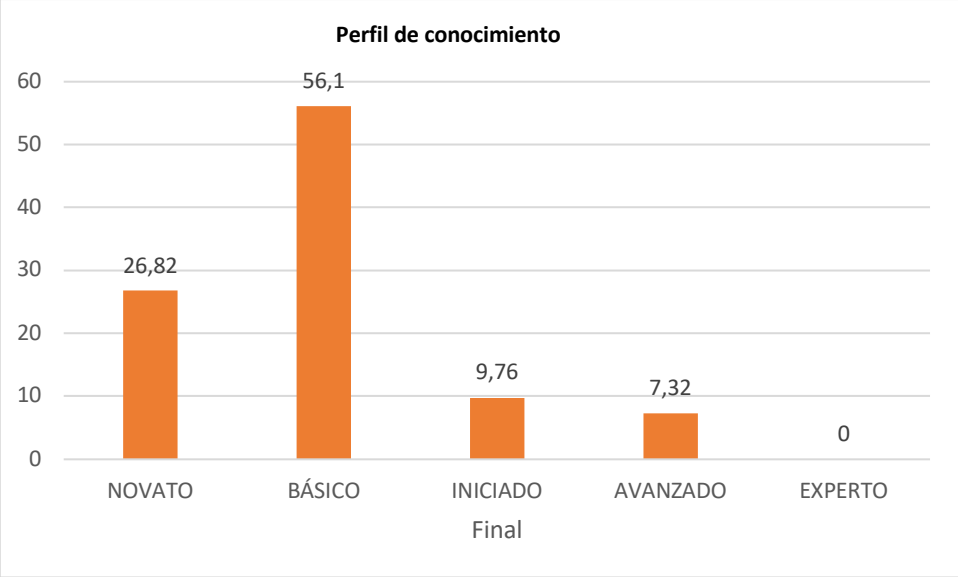
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 130 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 13 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	26,82
BÁSICO	56,10
INICIADO	9,76
AVANZADO	7,32
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 58 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 13 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 14 años

El alumnado de 14 años obtiene una puntuación media de 5,94, siendo la nota mínima en este grupo 1,99 y la máxima 9,65. Como podemos ver en la Tabla 131 y Gráfico 59, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de 14 años en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 64 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, un 12,50% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 45,31% avanzan al nivel 2 "Básico", un 7,81 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado", un 29,69% consiguen alcanzar el nivel 4 "Avanzado" y un 4,69% el nivel 5 "Experto".

Tabla 131 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 14 años)

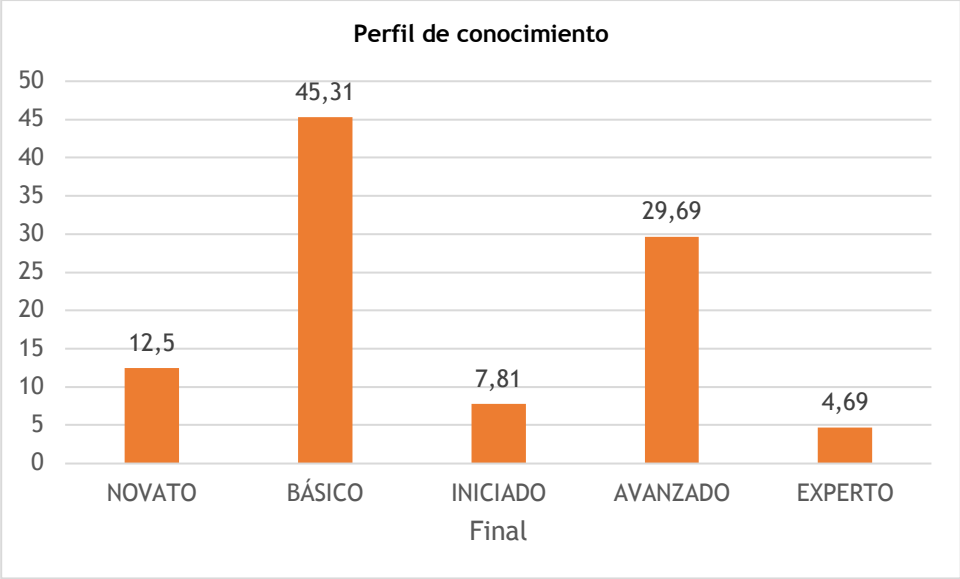
PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	12,50
BÁSICO	45,31
INICIADO	7,81

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AVANZADO	29,69
EXPERTO	4,69

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 59 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 14 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 15 años

El alumnado de 15 años obtiene una puntuación media de 6,22, siendo la nota mínima en este grupo 3,56 y la máxima 9,72. Como podemos ver en la Tabla 132 y Gráfico 60, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de 15 años en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 70 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, solo un 4,21% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 50% avanzan al nivel 2 "Básico", un 17,14 % consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado", un 20% consiguen alcanzar el nivel 4 "Avanzado" y un 8,65% el nivel 5 "Experto".

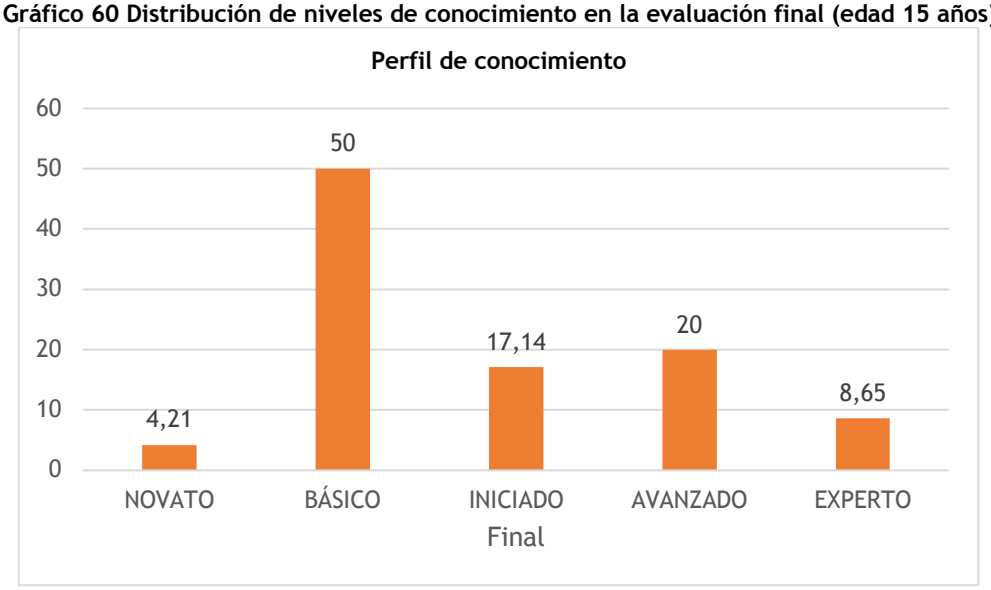
Tabla 132 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 15 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	4,21
BÁSICO	50,00
INICIADO	17,14
AVANZADO	20,00
EXPERTO	8,65

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 60 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 15 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 16 años

El alumnado de 16 años obtiene una puntuación media de 7,48, siendo la nota mínima en este grupo 4,10 y la máxima 9,86. Como podemos ver en la Tabla 133 y Gráfico 61, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de 16 años en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 22 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, ninguno (0%) se mantiene en el nivel 1 "Novato", un 36,60% avanzan al nivel 2 "Básico", un 31,82% consiguen alcanzar el nivel 4 "Avanzado" y un 31,58% alcanzan el nivel 5 "Experto".

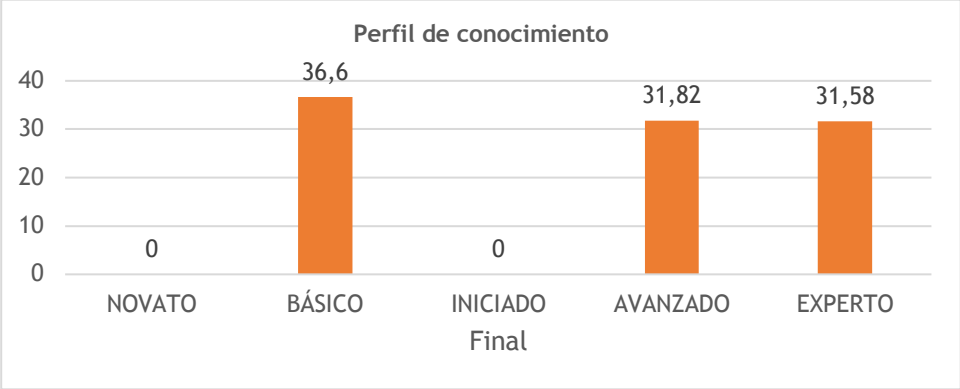
Tabla 133 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 16 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	0
BÁSICO	36,60
INICIADO	0
AVANZADO	31,82
EXPERTO	31,58

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 61 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 16 años)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado de 17 años

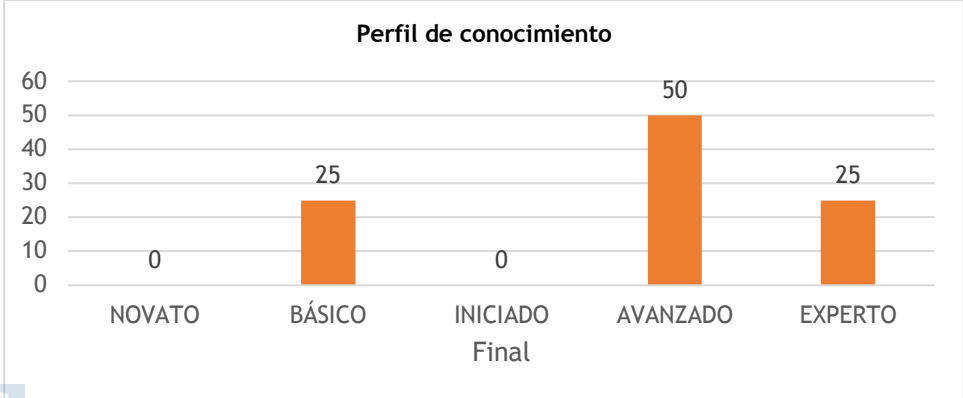
El alumnado de 17 años obtiene una puntuación media de 8,08, siendo la nota mínima en este grupo 5,11 y la máxima 9,72. Como podemos ver en la Tabla 134 y Gráfico 62, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de 17 años en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 4 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, ninguno (0%) se mantiene en el nivel 1 "Novato", un 25% avanzan al nivel 2 "Básico", un 50% consiguen alcanzar el nivel 4 "Avanzado" y un 25% alcanzan el nivel 5 "Experto".

Tabla 134 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 17 años)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	0
BÁSICO	25,00
INICIADO	0
AVANZADO	50,00
EXPERTO	25,00

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 62 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 17 años)



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 135 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación de diferentes edades. Como puede observarse las puntuaciones más altas las obtiene el alumnado de mayor edad y se evidencia un mayor nivel de aprovechamiento de la formación por el alumnado más maduro, lo que nos lleva a pensar en evolucionar el programa PSF-B*C* teniendo en cuenta posibles itinerarios por franjas de edad y madurez.

Tabla 135 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por edades (Evaluación final)

EDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
12 Años	55	2,04	6,56	4,1711	1,03046
13 Años	82	2,49	8,96	4,8090	1,27198
14 Años	64	1,99	9,65	5,9452	1,85919
15 Años	70	3,56	9,72	6,2221	1,55210
16 Años	22	4,10	9,86	7,4814	2,09514
17 Años	4	5,11	9,72	8,0850	2,03828
N válido (por lista)	297				

Fuente: Elaboración propia

Niveles y perfiles de conocimiento en la evaluación final CECAE del alumnado por nacionalidad

Alumnado de nacionalidad Española

El alumnado de nacionalidad española obtiene una puntuación media de 5,52, siendo la nota mínima en este grupo 1,99 y la máxima 9,86. Como podemos ver en la Tabla 136 y Gráfico 63, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de nacionalidad española en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 279 alumnos de nacionalidad española que participaron en el programa PSF-B*C*, 19,36% se mantienen en el nivel 1 "Novato", un 49,10% avanzan al nivel 2 "Básico", un 8,96% al nivel 3 "Iniciado", un 16,85% consiguen alcanzar el nivel 4 "Avanzado" y un 5,73% alcanzan el nivel 5 "Experto".

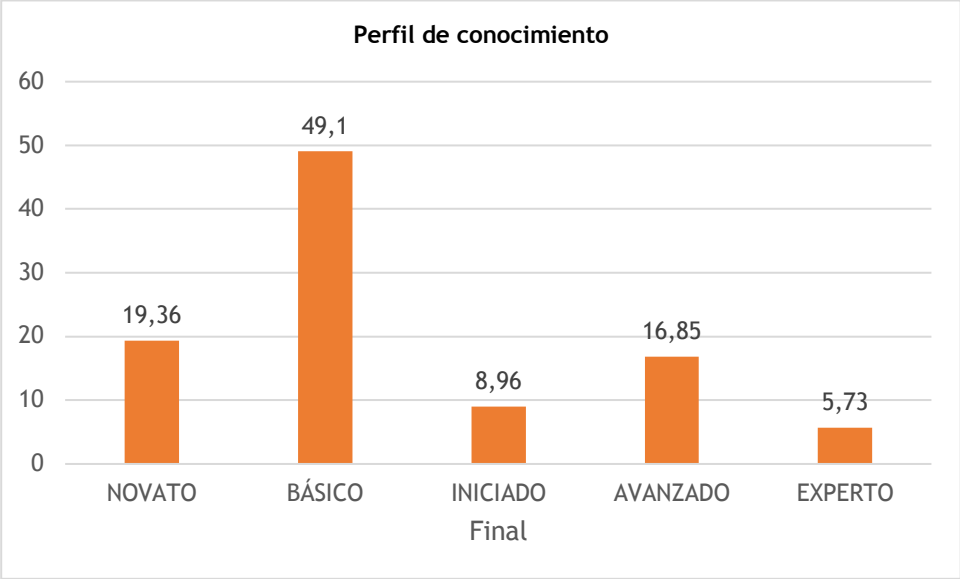
Tabla 136 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (nacionalidad Española)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	19,36
BÁSICO	49,10
INICIADO	8,96
AVANZADO	16,85
EXPERTO	5,73

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 63 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (nacionalidad Española)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado con doble nacionalidad

El alumnado con doble nacionalidad (una segunda además de la española) obtiene una puntuación media de 6,28, siendo la nota mínima en este grupo 4,44 y la máxima 9,72. Como podemos ver en la Tabla 137 y Gráfico 64, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de doble nacionalidad en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 6 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, ninguno (0%) se mantiene en el nivel 1 "Novato", un 66,70 % avanzan al nivel 2 "Básico", un 16,63 % consiguen alcanzar el nivel 4 "Avanzado" y un 16,67 % alcanzan el nivel 5 "Experto".

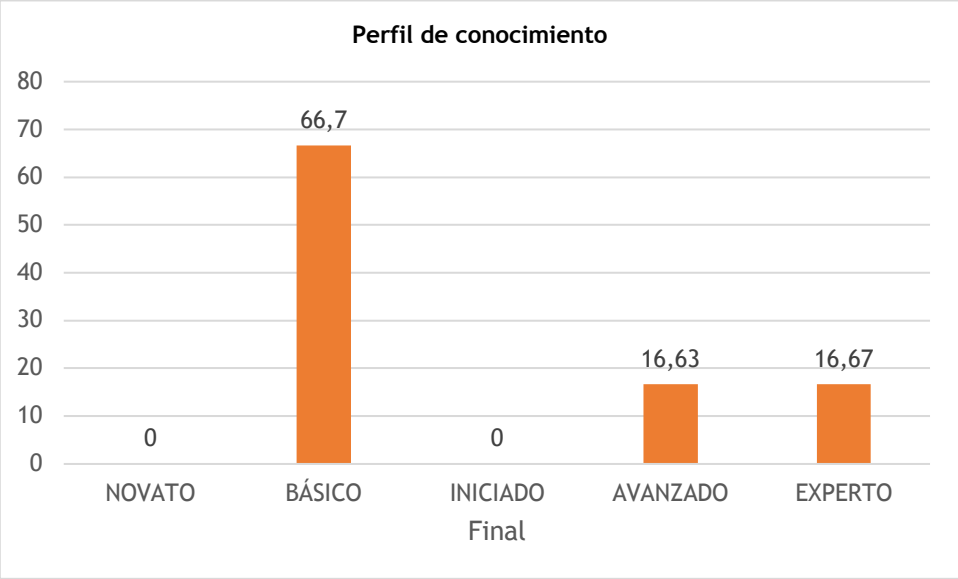
Tabla 137 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Doble nacionalidad)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	0
BÁSICO	66,70
INICIADO	0
AVANZADO	16,63
EXPERTO	16,67

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 64 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Doble nacionalidad)



Fuente: Elaboración propia

Alumnado con nacionalidad Extranjera

El alumnado de nacionalidad extranjera obtiene una puntuación media de 4,91, siendo la nota mínima en este grupo 3,29 y la máxima 6,46. Como podemos ver en la Tabla 138 y Gráfico 65, los datos también **evidencian una clara progresión del alumnado de nacionalidad extranjera en** cuanto a **sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar**. De los 11 alumnos que participaron en el programa PSF-B*C*, el 27,27% se mantiene en el nivel 1 "Novato", un 63,64% avanzan al nivel 2 "Básico" y un 9,09% consiguen alcanzar el nivel 3 "Iniciado". Ninguno alcanza los niveles 4 y 5 "Avanzado" y "Experto".

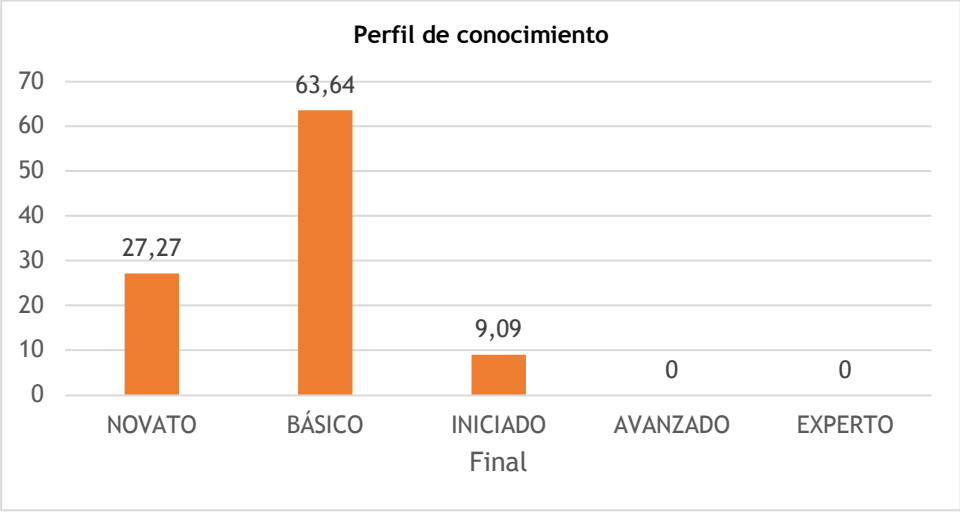
Tabla 138 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Nacionalidad extranjera)

PERFIL/NIVEL	PORCENTAJE
NOVATO	27,27
BÁSICO	63,64
INICIADO	9,09
AVANZADO	0
EXPERTO	0

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 65 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (nacionalidad extranjera)



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis se recoge en la Tabla 139 un resumen con las puntuaciones máximas, mínimas y las medias obtenidas por el alumnado participante en la investigación de diferentes nacionalidades. Como puede observarse las puntuaciones más altas las obtiene el alumnado de doble nacionalidad y se evidencia una clara progresión en todos, siendo la puntuación más baja la que alcanza el alumnado extranjero.

Tabla 139 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por nacionalidades (Evaluación final)

NACIONALIDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Española	279	1,99	9,86	5,5248	1,83353
Doble	6	4,44	9,72	6,2767	2,00697
Extranjera	11	3,29	6,46	4,9145	,97829
N válido (por lista)	296	1,99	9,86	5,5248	1,83353

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en la evaluación final de conocimiento del alumnado participante en la investigación ponen de manifiesto una clara progresión de todo el alumnado en su nivel de conocimiento aptitudes y habilidades para afrontar el acoso y el ciberacoso escolar. La evaluación final de conocimiento puso de manifiesto la **evolución positiva del alumnado de los tres centros participantes lo que evidencia la pertinencia del programa PSF-B*C*.**

3.9.4. Resultados en términos de diferencias en las actitudes y habilidades del alumnado para la prevención y el afrontamiento del acoso y ciberacoso escolar tras la aplicación del programa PSF-B*C*

Como se muestra en la Tabla 140, comparando la evolución del conocimiento sobre el acoso escolar del alumnado (bullying y ciberbullying) antes y después de su participación en el piloto del programa PSF-B*C*, los datos obtenidos apuntan una mejora tanto en las puntuaciones medias y medianas globales como en las tres dimensiones de la prueba CECAE formuladas para la evaluación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 140 Puntuaciones medias y medianas Globales y por dimensiones obtenidas en la prueba CECAE (antes y después de la aplicación del programa)

	N	Media	Desv. estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles 25	50 (Mediana)	75
Puntuación Global CECAE (Antes)	311	1,8119	,82254	,06	3,86	1,1700	1,7500	2,4000
Puntuación Global CECAE (Después)	308	5,4834	1,79079	1,99	9,86	4,1900	5,0700	6,5525
Puntuación Dimensión Formación CECAE (Antes)	311	4,9803	2,45489	,25	10,00	3,0600	4,6300	7,0000
Puntuación Dimensión Formación CECAE (Después)	308	9,2296	1,04984	3,31	10,00	8,9400	9,5000	10,0000
Puntuación Dimensión Sensibilización CECAE (Antes)	311	,9438	,59188	,00	3,10	,4800	,9500	1,1900
Puntuación Dimensión Sensibilización CECAE (Después)	308	4,0368	2,23236	,71	10,00	2,3800	3,3300	5,2400
Puntuación Dimensión Intervención CECAE (Antes)	311	,9536	,57403	,00	3,14	,5700	,8600	1,2900
Puntuación Dimensión Intervención CECAE (Después)	308	4,6392	2,26460	,86	10,00	2,8950	4,0000	6,0000

Fuente: Elaboración propia

A fin de conocer si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas se procedió a la realización de las pruebas de normalidad y los contrastes estadísticos correspondientes. A continuación, se presentan los resultados tanto a nivel global de la prueba como de forma pormenorizada en cada una de las dimensiones estudiadas:

3.9.4.1. Evolución del nivel de conocimiento global del alumnado sobre el acoso escolar y ciberacoso

Tal y como se recoge en la Tabla 141 las puntuaciones medias y medianas globales obtenidas antes de la aplicación de programa PSF-B*C* ($\bar{x}_{PREG}$=1,81; Md_{PREG}=1,75) son inferiores en 3,67 y 3,32 puntos respectivamente a las puntuaciones medias y medianas globales obtenidas después su aplicación ($\bar{x}_{POSG}$=5,48; Md_{POSG}=5,07).

A fin de conocer si las diferencias en el nivel de conocimiento global sobre el acoso escolar del alumnado participante antes y después de la intervención eran significativas, y teniendo en cuenta que el **test de normalidad Shapiro-Wilk** (Tabla 139) evidenció que las muestras no cumplían con los requisitos de normalidad (sig=.001<.05; sig=<,001<.05[23]), se aplicó el **test no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas**.

[23] Para esta prueba de normalidad, la hipótesis nula indica que la muestra proviene de una población con distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa establece que la muestra no proviene de una población con distribución normal.

Tabla 141 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones CECAE Globales

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Global CECAE (Pretest)	,984	308	,001
Puntuación Global CECAE (Postest)	,942	308	<,001

Fuente: Elaboración propia

Con la intención de comprobar si los resultados obtenidos tras la aplicación del programa PSF-B*C* tuvieron un efecto significativo en el nivel de conocimiento global del alumnado sobre acoso escolar aplicamos una **prueba unilateral** formulando las siguientes hipótesis:

H0 (hipótesis nula). La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PREG - POSG)}$) es positiva o cero, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación antes son iguales o superiores a los de la aplicación después. Por tanto, los resultados en el nivel de conocimiento global sobre el acoso escolar del alumnado antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son mayores o iguales a los resultados obtenidos después de su aplicación.

H1 (hipótesis alternativa). La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PREG - POSG)}$) es negativa, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación después son superiores a los de la aplicación antes. Por tanto, los resultados en el nivel de conocimiento global sobre el acoso escolar del alumnado antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son menores a los resultados obtenidos después de su aplicación.

Considerando la diferencia entre las puntuaciones previas a la aplicación del programa PSF-B*C* y las puntuaciones posteriores a su aplicación (PREG - POSG), la **prueba de Wilcoxon** logró una probabilidad asociada unilateral con p-valor <0,001 ($p< 0,05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa concluyendo que el promedio y la mediana globales de la prueba CECAE obtenidas tras la aplicación del programa PSF-B*C* son superiores a las obtenidas antes de su aplicación. Puede afirmarse, por tanto, que **tras la aplicación del programa PSF-B*C* el alumnado ha mejorado en 3,67 puntos su conocimiento sobre el acoso escolar y que esta mejora no se debe al azar.**

3.9.4.2. Evolución por dimensiones del nivel de conocimiento del alumnado sobre el acoso escolar y ciberacoso

De la misma forma se aplicaron contrastes estadísticos para valorar si existieron diferencias significativas en el nivel de conocimiento del alumnado en cada una de las dimensiones evaluadas: sensibilización, intervención y formación. Como veremos a continuación los resultados muestran mejoras significativas en todas ellas.

Dimensión Formación

Tal y como se recoge en la Tabla 142 las puntuaciones medias y medianas obtenidas en la dimensión formación antes de la aplicación de programa ($\bar{x}_{PREFORM}$=4,98; $Md_{PREFORM}$=4,63) son inferiores a las puntuaciones medias y medianas para la dimensión formación obtenidas después de su aplicación ($\bar{x}_{POSFORM}$=9,23; $Md_{POSFORM}$=9,5).

A fin de conocer si las diferencias en la dimensión formación de la prueba CECAE antes y después de la intervención eran significativas, y teniendo en cuenta que el **test de normalidad**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Shapiro-Wilk evidenció que las muestras no cumplían con los requisitos de normalidad (sig=<,001<.05; sig=<,001<.05), se aplicó el **test no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas**.

Tabla 142 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones Dimensión formación

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Dimensión Formación CECAE (Pretest)	,960	308	<,001
Puntuación Dimensión Formación CECAE (Postest)	,714	308	<,001

Fuente: Elaboración propia

Con la intención de comprobar si los resultados obtenidos tras la aplicación del programa PSF-B*C* tuvieron un efecto significativo en la dimensión Formación de la prueba CECAE aplicamos una **prueba unilateral** formulando las siguientes hipótesis:

H0. La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PREFORM - POSFORM)}$) es positiva o cero, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación antes son iguales o superiores a los de la aplicación después. Por tanto, los resultados obtenidos en la dimensión Formación antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son mayores o iguales a los resultados obtenidos después de su aplicación.

H1. La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PREFOR - POSFORM)}$) es negativa, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación después son superiores a los de la aplicación antes. Por tanto, los resultados obtenidos en la dimensión Formación antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son menores a los resultados obtenidos después de su aplicación.

Considerando la diferencia entre las puntuaciones previas a la aplicación del programa PSF-B*C* y las puntuaciones posteriores a su aplicación (PREFORM - POSFORM) la prueba de Wilcoxon, logró una probabilidad asociada unilateral con p-valor <0,001 (p< 0,05). Por lo tanto, se acepta la Hipótesis alternativa concluyendo que el promedio y la mediana obtenidas en la dimensión Formación tras la aplicación del programa PSF-B*C* fueron superiores a las obtenidas antes de su aplicación. Puede afirmarse, por tanto, que **tras la aplicación del programa PSF-B*C* el alumnado ha mejorado en 4,25 puntos en la dimensión Formación y que esta mejora no se debe al azar.**

Dimensión Intervención

Tal y como se recoge en la tabla 143 las puntuaciones medias y medianas obtenidas en la dimensión Intervención antes de la aplicación de programa ($\bar{x}_{PREINTERV}$=0,95; $Md_{PREINTERV}$=0,86) son inferiores a las puntuaciones para la dimensión Intervención medias y medianas obtenidas después de su aplicación ($\bar{x}_{POSINTERV}$=4,64; $Md_{POSINTERV}$=4,00).

A fin de conocer si las diferencias en la dimensión Intervención de la prueba CECAE antes y después de la aplicación del programa eran significativas, y teniendo en cuenta que el **test de normalidad Shapiro-Wilk** evidenció que las muestras no cumplían con los requisitos de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

normalidad (sig=<,001<.05; sig=<,001<.05), se aplicó el **test no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas**.

Tabla 143 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones CECAE Dimensión Intervención

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Dimensión Intervención CECAE (Pretest)	,954	308	<,001
Puntuación Dimensión Intervención CECAE (Postest)	,929	308	<,001

Fuente: Elaboración propia

Con la intención de comprobar si los resultados obtenidos tras la aplicación del programa PSF-B*C* tuvieron un efecto significativo en la dimensión Intervención de la prueba CECAE aplicamos una **prueba unilateral** formulando las siguientes hipótesis:

H0. La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PREINTERV - POSINTERV)}$) es positiva o cero, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación antes son iguales o superiores a los de la aplicación después. Por tanto, los resultados obtenidos en la dimensión Intervención antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son mayores o iguales a los resultados obtenidos después de su aplicación.

H1. La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PREINTERV - POSINTERV)}$) es negativa, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación después son superiores a los de la aplicación antes. Por tanto, los resultados obtenidos en la dimensión Intervención antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son menores a los resultados obtenidos después de su aplicación.

Considerando la diferencia entre las puntuaciones previas a la aplicación del programa PSF-B*C* y las puntuaciones posteriores a su aplicación (PREINTERV - POSINTERV) la prueba de Wilcoxon, logró una probabilidad asociada unilateral con p-valor <0,001 (p< 0,05). Por lo tanto, se acepta la Hipótesis alternativa concluyendo que el promedio y la mediana obtenidas en la dimensión Intervención tras la aplicación del programa PSF-B*C* fueron superiores a las obtenidas antes de su aplicación. Puede afirmarse, por tanto, que **tras la aplicación del programa PSF-B*C* el alumnado ha mejorado en 3,7 puntos en la dimensión Intervención y que esta mejora no se debe al azar.**

Dimensión Sensibilización

Tal y como se recoge en la tabla 144 las puntuaciones medias y medianas obtenidas en la dimensión Sensibilización antes de la aplicación de programa ($\bar{x}_{PRESENS}$=0,94; $Md_{PRESENS}$=0,95) son inferiores a las puntuaciones globales medias y medianas para la dimensión sensibilización obtenidas después de su aplicación ($\bar{x}_{POSSENS}$=4,04; $Md_{POSSENS}$=3,33).

A fin de conocer si las diferencias en la dimensión Sensibilización de la prueba CECAE antes y después de la aplicación del programa eran significativas, y teniendo en cuenta que el **test de normalidad Shapiro-Wilk** evidenció que las muestras no cumplían con los requisitos de normalidad (sig=<,001<.05; sig=<,001<.05), se aplicó el **test no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas**.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 144 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones CECAE Dimensión Sensibilización

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Dimensión Sensibilización CECAE (Pretest)	,961	308	<,001
Puntuación Dimensión Sensibilización CECAE (Postest)	,876	308	<,001

Fuente: Elaboración propia

Con la intención de comprobar si los resultados obtenidos tras la aplicación del programa PSF-B*C* tuvieron un efecto significativo en la dimensión Sensibilización de la prueba CECAE aplicamos una **prueba unilateral** formulando las siguientes hipótesis:

H0. La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PRESENS - POSSENS)}$) es positiva o cero, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación antes son iguales o superiores a los de la aplicación después. Por tanto los resultados obtenidos en la dimensión Sensibilización antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son mayores o iguales a los resultados obtenidos después de su aplicación.

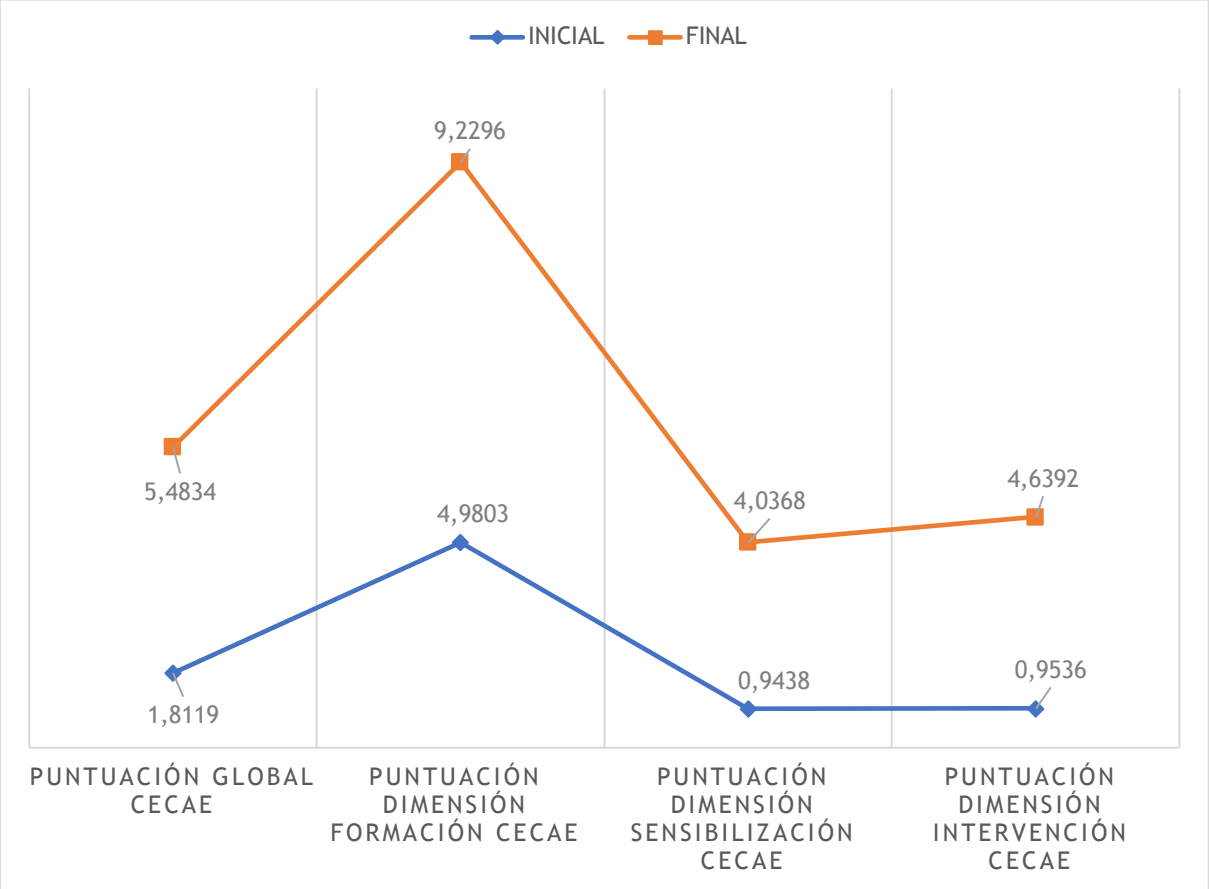
H1. La mediana de las diferencias en la población ($Md_{(PRESENS - POSSENS)}$) es negativa, es decir, las posiciones atribuidas a los resultados de la aplicación después son superiores a los de la aplicación antes. Por tanto, los resultados obtenidos en la dimensión Sensibilización antes de la aplicación del programa PSF-B*C* son menores a los resultados obtenidos después de su aplicación

Considerando la diferencia entre las puntuaciones previas a la aplicación del programa PSF-B*C* y las puntuaciones posteriores a su aplicación (PRESENS - POSSENS) la prueba de Wilcoxon, logró una probabilidad asociada unilateral con p-valor <0,001 ($p< 0,05$). Por lo tanto, se acepta la Hipótesis alternativa concluyendo que el promedio y la mediana obtenidas en la dimensión Sensibilización tras la aplicación del programa PSF-B*C* fueron superiores a las obtenidas antes de su aplicación. Puede afirmarse, por tanto, que **tras la aplicación del programa PSF-B*C* el alumnado ha mejorado en 3,1 puntos en la dimensión Sensibilización y que esta mejora no se debe al azar.**

A modo de conclusión de este apartado puede afirmarse que el *Programa de prevención, sensibilización y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso escolar* PSF-B*C*, tal y como muestran los resultados obtenidos **ha tenido éxito, puesto que el nivel de preparación (actitudes, habilidades y conocimientos) para hacer frente al acoso y ciberacoso escolar (bullying y ciberbullying) del alumnado ha mejorado significativamente, tanto globalmente como en cada una de las dimensiones estudiadas** (Formación, Sensibilización e Intervención). **Puede por tanto considerarse un recurso educativo eficaz para abordar esta problemática que podría transferirse a otros contextos similares y centros educativos**.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 66 Conocimiento del alumnado sobre el acoso escolar antes y después de la aplicación del programa PSF-B*C* (puntuaciones medias global y por dimensiones)



Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.9.5. Resultados derivados de la valoración del profesorado sobre el programa PSF-B*C* y su impacto en el alumnado

En este apartado vamos a presentar los principales resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada realizada al profesorado de las aulas participantes en el pilotaje del programa PSF-B*C* que contribuye a responder al objetivo específico 3 del estudio:

Objetivo específico 3: "Evaluar el impacto del programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir y afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar".

La entrevista se enfocó a conocer la opinión del profesorado sobre el programa PSF-B*C* y el impacto de su aplicación en su alumnado. Para ello se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a los 12 docentes de todos los centros y cursos participantes tal y como se muestra en la Tabla 145.

Tabla 145 Distribución del profesorado que realizó la entrevista por centros (Muestra)

Centro	Número de profesorado por curso
A	1º ESO Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 2º ESO Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) Perfil 4. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 3º ESO Perfil 5. Licenciada en Filosofía y Letras (tutora y profesora acompañante) 4º ESO Perfil 6. Licenciada en Física (tutora y profesora acompañante)
B	1º ESO Perfil 2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (profesor acompañante) 2º ESO Perfil 3. Licenciada en Filosofía y Letras (tutora y profesora acompañante) 3º ESO Perfil 4. Licenciada en Física (tutora y profesora acompañante) 4º ESO Perfil 5. Licenciado en Filología Inglesa (tutor y profesor acompañante) Perfil 2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (profesor acompañante)
C	1º ESO Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 2º ESO Perfil 3. Licenciada en Filología Inglesa (tutora y profesora acompañante) Perfil 2. Licenciado en Educación Física (profesor acompañante) 3º ESO Perfil 5. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte (profesor acompañante) 4º ESO Perfil 6. Licenciada en Física (tutora y profesora acompañante)
Total	12

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha expuesto previamente en el diseño metodológico este instrumento incorpora 5 dimensiones de análisis. Las dos primeras relativas el clima de convivencia en el centro y a la autopercepción del alumnado sobre sí mismo.

La entrevista consta de 9 preguntas organizadas en **5 dimensiones** de estudio que han guiado el análisis de contenido realizado. La primera dimensión recoge información sobre la opinión que el profesorado tiene en general sobre el programa PSF-B*C*. La segunda recoge información sobre qué impacto consideran que ha tenido la implementación del programa PSF-B*C*. La tercera recoge información sobre si consideran que algún grupo concreto necesitaba algún tipo de formación más específica o si en general la formación que se había realizado y definido para el caso (más genérica y básica) era suficiente. La cuarta recoge si el programa PSF-B*C* puede dar respuesta a las necesidades de capacitación en el ámbito del acoso escolar del alumnado de la ESO y, la quinta dimensión recoge conclusiones, aportaciones y valoraciones que el profesorado comparta para la mejora del programa PSF-B*C*.

Para el análisis se empleó el programa de análisis contenido MaxQDA en el que se incorporaron las transcripciones de las entrevistas grupales realizadas en los centros. Se han recogido los datos por centro y se han trabajado de forma conjunta los datos para lograr una visión del programa que destaque sus elementos comunes y, no se ha pretendido establecer diferencias entre la experiencia en su aplicación en los tres centros.

Para el análisis se ha seguido una categorización sobre las dimensiones de la entrevista y una codificación que refleja el contenido de cada categoría. Se presenta la definición de las dimensiones y las preguntas realizadas y a continuación la estructura de categorías y códigos elaborada para el análisis.

3.9.5.1 Estructura de la entrevista: dimensiones y preguntas

A continuación, se presentan las dimensiones.

Dimensión 1. General. Recoge información sobre la opinión que el profesorado tiene en general sobre el programa PSF-B*C* (preguntas 1 a 3).

a. ¿Cómo valoras la duración del programa PSF-B*C* (demasiado largo, lo justo, se ha quedado corto…)?
b. ¿Cómo valoras el contenido que se ha trabajado en el programa PSF-B*C*? (Concordancia con la edad y circunstancias del alumnado, extensión, nivel de profundización…).
c. ¿Cómo valoras la metodología de trabajo en el aula y las actividades realizadas en la implementación del programa PSF-B*C*?

Dimensión 2. Eficiencia. Recoge información sobre qué impacto consideran que ha tenido la implementación del programa PSF-B*C* (preguntas 4 a 5).

a. ¿En qué medida el programa PSF-B*C* ha posibilitado que el alumnado se sensibilice con el problema del acoso escolar?
b. ¿En qué medida el programa PSF-B*C* ha capacitado al alumnado para adquirir alguna estrategia con la que poder intervenir en el caso de producirse algún caso de acoso escolar?

Dimensión 3. Pertinencia. Recoge información sobre si consideran que algún grupo específico necesitaba formación más específica o, por el contrario, que en general la formación era suficiente (pregunta 6).

a. ¿En qué medida el programa PSF-B*C* ha sido pertinente para el centro y el alumnado (para algún grupo concreto que necesitaba este tipo de formación, para todo el alumnado de la etapa...)?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dimensión 4. Utilidad. El programa PSF-B*C* puede dar respuesta a las necesidades de capacitación en el ámbito del acoso escolar del alumnado de esta etapa, y que ésta pueda serles útil a lo largo de la etapa educativa (preguntas 7 a 8).

a. ¿En qué medida el programa PSF-B*C* aporta al alumnado alguna capacitación en acoso escolar, que les sea útil en su etapa educativa y experiencia escolar?
b. ¿En qué medida el programa PSF-B*C* aporta al alumnado alguna capacitación en acoso escolar, que les será útil en sus vidas?

Dimensión 5. Conclusiones. Se recogen conclusiones, aportaciones y valoraciones que el profesorado quiera comentar para la mejora del programa PSF-B*C* (pregunta 9).

a. ¿Hay algo que consideréis que debo de saber o que me queráis comentar?

3.9.5.2 Esquema de categorías y códigos de análisis

A continuación, se presenta el conjunto de códigos de análisis elaborado para cada una de las 5 categorías:

Categoría1: Visión general del programa (GP)
Cod. GP-DA (duración apropiada)
Cod. GP-CA (contenido adaptado al alumnado por edad y circunstancias)
Cod. GP-MA (metodología adecuada a las características del alumnado)

Categoría2: Eficiencia del programa en su impacto (EP)
Cod. EP-SA (logra sensibilizar al alumnado sobre el acoso)
Cod. EP-HA (forma en habilidades para actuar ante el acoso)

Categoría 3. Pertinencia de la formación al alumnado (PP)
Cod. PP-FS (formación suficiente para tratar a todo el grupo)

Categoría 4. Utilidad para dotar de capacitación sobre el acoso (UP)
Cod. UP-CA (responde a las necesidades de capacitación ante el acoso)
Cod. UP-NE (responde a necesidades de los alumnos de esta etapa)

Categoría 5. Conclusiones para mejorar el programa (MP)
Cod. MP-VP (valoraciones sobre el programa)

3.9.5.3 Informe del análisis de datos de las entrevistas

Categoría 1: Visión general del programa (GP)

Cod. GP-DA *(duración apropiada)*

La duración del programa, en conjunto, es considerada adecuada por la mayoría de los profesores en dos de los centros. En el tercer centro es considerado excesivamente larga, pero no justifican su respuesta. Algunos profesores comentan que, al principio, al ser informados de la implementación del programa, consideraban largo el periodo establecido y después, al ver que la actividad no se planteaba todas las semanas y se ajustaba en función del ritmo de actividades que se desarrollaron, consideraban que era adecuado. Los profesores en algunos casos pidieron valoración a su alumnado y los propios alumnos y alumnas decían que era largo, pero en lo que recogen no se discrimina si esa valoración que hacía el alumnado se refería al conjunto de todas las sesiones o en se centraban solo en las más teóricas. En algún caso el profesorado no le daba importancia

al comentario del alumnado ya que lo relacionaban con la franja horaria elegida para su impartición: viernes y a última hora de la jornada.

Cod. GP-CA *(contenido adaptado al alumnado por edad y circunstancias)*

En conjunto el profesorado valora que los contenidos son muy adecuados para las edades del alumnado. Hacen una distinción entre las clases teóricas y las clases prácticas. Reconocen que los contenidos de las prácticas en los que se trabajaba sobre casos que reflejaban situaciones de acoso están muy bien planteados y permiten que se comprendan los problemas, quién es el agresor, cómo se comporta la víctima y qué acciones se pueden desarrollar para que el alumnado aprenda a reaccionar. Por otro lado, consideran que en las clases teóricas el contenido era quizás demasiado difícil para el alumnado, ya que, en algunos cursos más básicos, el nivel de términos específicos les dificultaba la comprensión y retención de su significado.

El profesorado considera que el tipo de contenido con casos, en el formato de vídeos, es idóneo para el alumnado. Apreciaron que en las clases se comprobaba que les interesaba y les parece fácil para el nivel del alumnado. Dentro de estos materiales en formato narración vídeo, destacan que fue muy relevante la presentación de casos reales, que se notaba que el alumnado atendía con más constancia y no se distraían cuando eran casos reales. También hacen una valoración sobre la forma de presentar el acoso señalando que el grado de agresividad o violencia que se veía en el caso les resultaba más atractivo al alumnado y daba lugar a que entre ellos comentaran libremente y no por la tarea.

Los profesores valoran también que sean casos reales ya que en su opinión a los alumnos les impacta más y relacionan mejor con lo que pueden ver en su vida y sobre lo que no hablan habitualmente.

En el centro B la mayoría del profesorado lo ha considerado demasiado extenso, lo que según su valoración impediría al alumnado asimilarlo.

Cod. GP-MA *(metodología adecuada a las características del alumnado)*

La mayoría del profesorado destacan que es necesario una metodología más participativa y con cambios de actividad. Destacan que es el estilo habitual de las sesiones de clase en esas edades. Todas las actividades que comentan que fueron muy bien, implicaban mucho dinamismo en la participación, el peso de la tarea lo llevaba el alumnado resolviendo juegos. El alumnado comentó al profesorado la preferencia por las actividades prácticas. El profesorado ha observado que las recuerdan y comentan fueran de la sesión y tiempo después.

A nivel de metodología había situaciones con los cursos con alumnado más pequeño que tuvieron dificultades de lectura con los casos. Esto implicaba que no se ajustaba a su ritmo, y ocurría tanto en las clases teóricas como prácticas. Entonces las dificultades en estos cursos más básicos no es el tipo de actividad, sino el tiempo para realizarla que no se ajustó a sus capacidades. El profesorado también destaca que dentro de un mismo curso en esas edades había diferencia de nivel de habilidades entre grupos de alumnos y algunos tenían dificultades para resolver la tarea.

Categoría 2. Eficiencia del programa en su impacto (EP)

Cod. EP-SA (*logra sensibilizar al alumnado sobre el acoso escolar*)

El profesorado en conjunto indica que el programa ha conseguido sensibilizar gracias a cómo se ha diseñado la dinámica de trabajo de las clases del curso que hace participar a los alumnos en las actividades. Señala que eso lo diferencia de otras actividades en que se trabajó sobre el acoso antes de implantar este programa en las que

USC

solo le explican algo del tema del acoso. Después de realizar este programa perciben claramente que fue la metodología de trabajo la que logró sensibilizar, aquí el alumnado no puede limitarse a escuchar y no hacer nada, sino que tienen que atender y conocer e identificar el acoso.

Observan que el alumnado, al estar sensibilizado, se da cuenta y ha pensado y recapacitado, pero no saben si eso influirá en un cambio de conductas, como por ejemplo denunciar que ha identificado algún caso de acoso en su centro. En su opinión y dependiendo de los cursos, informan que en algunos casos el alumnado ya habla explícitamente de cosas que observan sobre acoso alrededor de su grupo de clase, también hablan entre ellos y se lo mencionan al profesorado.

Varios profesores señalan que en un mismo grupo de clase hay un conjunto pequeño de alumnado que no se implican o que restan importancia al acoso. Esos grupos que son pequeños no cambian con el programa.

Cod. EP-HA *(forma en habilidades para actuar ante el acoso escolar*)

La mayoría del profesorado de los centros cree que el programa ha dado herramientas al alumnado para intervenir hoy. Pero el profesorado expone sus dudas y opinan que al alumnado le resultará difícil dar el paso de "conocer e identificar lo que pasa y lo que habría que hacer" a hacerlo. Ahí hay disparidad de opiniones. El centro A y el centro C creen que les resultaría difícil tomar la iniciativa e intervenir porque se agarran al concepto más teórico de lo que les explicaron y que necesitarían observar más y así se cambiaría la conducta de inhibirse ante estas situaciones. En el caso del centro B todos los profesores están de acuerdo en que *"la mayoría del grupo es capaz de intervenir, de alguna manera, en el caso de producirse alguna agresión"* (Centro B).

Algún profesor observa que en las prácticas que se realizaron, se apreció que el alumnado sí que quiere participar y hacer las cosas bien, y esto se debe al programa. Pero en opinión del profesorado los ven preparados para intervenir: *"En alguna de las sesiones se ha visto precisamente eso, qué puedes hacer tú. Y yo creo que eso sí que, vuelvo a decir, no quiero decir que lo hagan, pero sí que les ha hecho ver que podrían hacer"* (Centro A).

El profesorado cree que alguno de los alumnos que han recapacitado y han identificado situaciones de acoso no van a cambiar en su comportamiento dentro de lo que es el grupo clase, pero si estuvieran en otra situación con otro grupo puede que sí, que ya empiecen a identificar y actuar, pero siempre dependerá dentro de qué colectivo está y que no les inhiba lo que piensen los iguales. También esta valoración la relacionan con la madurez del alumnado para tomar la iniciativa.

Categoría 3. Pertinencia de la formación al alumnado (PP)

Cod. PP-FS *(formación suficiente para tratar a todo el grupo)*

En esta dimensión hay creencias del profesorado que influyen dando lugar a planteamientos dispares sobre la necesidad de formar para el acoso escolar: por un lado, indican que en cualquier etapa de la vida es necesaria esta formación o, por otro lado, indican que es mejor cuando se está dentro de una realidad que tiene casos de acoso. Y su opinión es unánime a favor, ante la pregunta si la formación es necesaria en todos los cursos de la etapa.

Referido a lo que se trabajó en este programa creen que no es suficiente y que se necesita seguir con más formación después en otros cursos ya que consideran que el alumnado, aunque ahora conoce, aún necesita más formación para "saber actuar, cuándo actuar y controlarse".

USC DE COMPOSTELA

Categoría 4. Utilidad para dotar de capacidades sobre el acoso escolar (UP)

Cod. UP-CA ***(responde a las necesidades de capacitación ante el acoso escolar)***

El profesorado considera útil la preparación que aporta el programa, sobre todo para identificar las situaciones de acoso escolar que se están dando habitualmente en su entorno y no el alumnado las identifica. También considera que ha dado las herramientas para saber cómo intervenir, pero dudan que el alumnado sea capaz de actuar e intervenir en lo que le rodea. Creen que es necesario empezar a formar al alumnado desde pequeño para poder tener más capacidad de reacción ya que esto es lo que les resulta muy difícil.

El profesorado plantea que cada persona depende de su nivel madurativo y de su forma de entender las cosas, para tener capacidad de intervención en esas situaciones. Considera que para intervenir influyen factores como la vergüenza, el "qué pensarán las demás personas" que les rodean o que hay personas más retraídas, etc... Sostienen que el nivel de edad y la madurez influye en la forma de trabajar mejor estos temas y, en tener más capacidad de tomar sus propias decisiones, cada persona construye sus propias estrategias.

Valoran que lo que aprendió el alumnado en este programa les ayudará en todos los años de su etapa, aunque no se encuentren ante una situación de acoso escolar. Señalan que otra formación como otras charlas sobre violencia de género y otras violencias también tendrían que complementar a este programa.

Cod. UP-NE ***(responde a necesidades de los alumnos de esta etapa)***

Los aprendizajes alcanzados con este programa y las herramientas y estrategias para actuar serán útiles a lo largo de toda la vida porque estos problemas de acoso se dan en cualquier etapa, no solo en la que tratamos, sino que luego en el bachillerato, en la Universidad, etcétera y en la vida cotidiana y en el trabajo pueden encontrar estas situaciones.

Es importante que se enseñe en esta etapa para que después cuando van necesitándolo tengan ya asimilado y puedan cambiar las cosas, es decir, que le sirve para su futuro. Cuando vean el acoso lo van a reconocer rápidamente y tendrán a su disposición las herramientas para usar o no, pero, es muy importante que ya saben que se puede hacer algo. Lo verdaderamente útil que han aprendido ahora para su futuro es que saben que hay una posibilidad de trabajar de otra forma, de actuar de otra forma y que lo pueden hacer.

Destacan también como muy importante que gracias a esta formación el alumno no solo sea capaz de discriminar si le están acosando o no, sino que ahora tengan confianza para poder pedir ayuda a alguien, sea su profesor o sus padres, y contarles lo que estaba viviendo él o lo que están viendo otros y que está pasando.

Indican que lo que aprendieron en este programa al cabo de un cierto tiempo se les va olvidando, entonces depende mucho de si siguen pensando en lo que han aprendido y lo aplican en su entorno directamente. Es necesario que siga la formación reforzándose y dando continuidad para que no se les olvide y que se sientan más seguros. Se sugiere que se dé una materia obligatoria sobre esto.

Categoría 5. Conclusiones para mejorar el programa (MP)

Cod. MP-VP ***(valoraciones sobre el programa)***

El profesorado para indicar posibles puntos de mejora del programa hace referencia a situaciones concretas que habría que revisar para ajustar mejor:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a. Algunas personas planteaban que la metodología empleada con el alumnado de algunos cursos de esta etapa, que es tan inquieto y necesita dinamismo,

no se ajustaba bien y observaron que el alumnado estaba hablando sin atender.

b. Además, consideran necesario que el programa esté más adaptado a las características del centro: depende del estilo del centro, de cómo se trabaje con ellos en las restantes materias y sería necesario coordinarse más en esto.
c. Un tema que preocupa al profesorado es que, en algunos cursos, la respuesta a las evaluaciones de progreso se tomaba como una competición y, unos miraban lo que contesta el otro. Esto es necesario cambiarlo. Clarificar que los cuestionarios son instrumentos de autoevaluación para conocer y aprender y, no tiene la función de resaltar quien acierta más que los demás.

El profesorado observa, como indicadores de lo potente que es el programa y qué ven en su desarrollo, ya que logra más implicación de la participación y profundización en el proceso de aprendizaje:

1. En algún grupo el alumnado preguntaba y lograba implicarse también en las sesiones más teóricas. Levantaban la mano y se veía una sesión más dinámica. Para llevar las sesiones también es necesario ver lo que les provoca a nivel de emociones, el estímulo de la curiosidad que al principio lleva a un estilo muy acelerado y el debate es un poco caótico, pero al ir avanzando y trabajando el tema ya se fue cambiando la dinámica y se observa con más profundidad y reflexión el tema.
2. Como se definió el programa con la posibilidad de elegir entre tantas actividades para adaptarse a lo que les inquieta y van aprendiendo. Es un aspecto del programa muy importante y que algunos docentes destacaron que les gustaba mucho la “adaptabilidad del programa”
3. Valoran la participación del alumnado y que lo que aportaban fue muy enriquecedor, y al profesorado les llegó a sorprender mucho las “buenas ideas y comentarios” del alumnado “estaban muy interesados y prestaban atención profundizando en el tema”.
4. Destacan que el alumnado estaba tan entusiasmado que seguían hablando de lo que hacían en las clases en otros momentos fuera de la sesión y por los pasillos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4
CONCLUSIONES

4.1 CONCLUSIONES

Para dar respuesta al problema de investigación se formularon 4 objetivos específicos en torno a los cuales vamos a presentar las principales conclusiones y propuestas de mejora a las que hemos llegado con nuestra investigación:

Objetivo específico 1*: Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de conocimiento que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) en sus centros educativos.*

1. El estudio ha puesto de manifiesto la **existencia de diferencias sustanciales en la percepción sobre la prevalencia y formas en las que el acoso escolar se manifiesta.** Así, el 82,59% del alumnado testigo, indica que son los **insultos** la agresión que más presente está en el acoso, mientras que solo el 18,87 % de las víctimas afirma que les insultan, así como el 36,12 % de las personas que agreden a sus iguales reconocen hacerlo. Lo mismo ocurre con los motes, ya que llamar a sus compañeros o compañeras por motes ofensivos es identificado por el 72,35 % del alumnado observador, mientras que en el caso de las víctimas apenas supera el 25 % (26,89 %).

   Para las víctimas de ciberacoso, el insulto es la agresión que más nombran (9,73 %), mientras que el alumnado testigo lo identifica en un porcentaje muy superior (29,37 %), siendo reconocido solamente en el 2,36 % de los casos por parte del alumnado agresor. La difusión de rumores falsos en redes sociales, el segundo tipo de agresión según las víctimas (8,91%), mientras que el alumnado testigo lo identifica en un porcentaje mucho mayor (20,16 %), y las y los agresores solamente lo reconocen en el 1,57 % de los casos. Sentirse excluido en alguna red social lo identifica el 7,81 % del alumnado que se reconoce como víctima, mientras que el alumnado testigo llega al 28,97 % de los casos y solamente el 4,08% de las y los ciberagresores reconoce que lo ejerce. Las víctimas informan que se han utilizado fotos o vídeos, modificándolas para ridiculizarles o humillarles en el 5,74 % de los casos, lo reconoce el 2,75 % de las y los agresores, mientras que lo afirma el 21,51 % del alumnado testigo.

   Es el perfil del espectador o espectadora desde el que se reporta con mayor intensidad, la existencia de dinámicas de acoso y ciberacoso escolar, alcanzando porcentajes muy elevados.

2. **Las víctimas de acoso viven un aislamiento no solo promovido por las personas que les agreden, sino también el resto de los compañeros y compañeras de su entorno**, ya que en muchos casos el miedo a ser también diana de los ataques hace que disminuyan o anulen el contacto con ellas. Las y los testigos afirman que las personas que agreden dicen cosas que no son ciertas de las víctimas (50,57 %), les esconden sus pertenencias (40,38%),

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

les ignoran (49,81 %), no los dejan participar en los recreos en conversaciones o actividades (48,65%), mientras que las víctimas son conscientes en menor medida (27,20 %, 13,26 %, 12,08 %, y 8,37 %, respectivamente), porque las y los compañeros que sí saben lo que está pasando, ni se lo cuentan ni les ayudan.

En el caso del ciberacoso ocurre igual, ya que pocas víctimas conocen los rumores que sobre ellas se han difundido en las redes sociales (8,91 %), frente al 20,16 % del alumnado testigo. Apenas saben que se han difundido en redes sociales, sin su consentimiento, fotos o vídeos modificados (5,74 %) frente a lo que conoce el alumnado testigo (21,51 %), o las fotos o vídeos comprometidas que se han difundido sobre ellas (solo el 4,56 % conoce de la existencia de dicho material, frente al 15,81 % del alumnado testigo). Tienen poca información en cuántos grupos de redes sociales no están (7,81 %, frente al 28,97 %, que reconoce el alumnado testigo).

Hemos podido comprobar que en muchos casos las víctimas puntúan en un porcentaje inferior, no solamente respecto de las personas que les agreden, sino incluso de las que observan, no reconociendo o identificando las situaciones de las que son víctimas. Esto nos lleva a pensar dos posibles razones, una que han normalizado su situación de victimización y por otro lado que sientan vergüenza a la hora de hablar de las situaciones que les ocurren. Estos resultados están en línea con estudios, donde el porcentaje de alumnado que reconoce que es víctima es sustancialmente diferente del que reconoce el agresor o agresora (Salavera et al., 2021), que las víctimas pueden llegar a normalizar el maltrato en su vida escolar (Olweus, 1993,1998; Ortega y Mora-Merchán, 2008a), así como que muchas de ellas sienten vergüenza (Smith y Shu, 2000).

3. Tanto el alumnado agresor (22,05 % en el caso de acoso y 9,24 % en ciberacoso) como el 62,21 % del alumnado testigo, tratan de justificar el acoso como "bromas" entre compañeros, lo cual pone de manifiesto una **falta de empatía por parte de los y las compañeras ante el sufrimiento de sus iguales**. Estos resultados están en línea con la tipología de sujetos agresores que sugiere Sullivan et al. (2003), en concreto con el acosador/a inteligente, el cual enmascara sus agresiones con bromas, llegando a tener buen nivel de integración dentro del grupo pudiendo manipular al resto, incluso al profesorado. Además, quedaría descartada la broma, porque como muy bien indican dichos autores, la intimidación se suele realizar de manera organizada y encubierta. En el caso del ciberacoso diversos autores afirman que la intención de hacer daño existe (Neyra, 2021; Smith et al., 2008; Marín y Reidl, 2013).

   Cuando preguntamos sobre las causas por las que creen que se da el ciberacoso, una de las respuestas más mencionada es, que no existe **ninguna razón** y que únicamente lo hacen porque quieren, como así lo afirma el 10,03 % de las víctimas y el 16,1 % del alumnado testigo. También consideran que las víctimas son vistas como diferentes por parte de las personas que les agreden, tanto según la propia víctima (5,54 %) como el alumnado testigo (9,59 %). Por tanto, en el ciberacoso escolar percibir a otro igual que no comparte religión, cultura, estética… es un factor de riesgo.

4. Identificamos que en el acoso existe una **distorsión a la hora de interpretar una conducta objetivamente inapropiada realizada por unas personas claramente identificadas, en las que se traslada la responsabilidad de estas hacia la víctima.** Más de la cuarta parte

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

del alumnado testigo (26,65 %) afirma que no hay ninguna razón por la que se pueda justificar el acoso que sufren sus compañeros o compañeras, pues simplemente los acosan "porque quieren". Por su parte, el alumnado agresor "justifica" sus ataques responsabilizando a la víctima, argumentando que le ha provocado (13,76 %) o que se lo ha buscado con su comportamiento (8,19 %), en su afán de liberarse de la responsabilidad por los hechos cometidos. Resulta muy significativo que el alumnado testigo, conocedor del sufrimiento de la víctima, considere que ésta se ha buscado de alguna manera lo que le ocurre, pues el 10,48 % considera que ha provocado a sus verdugos, y el 4,78 % que se lo ha buscado con su comportamiento. Quizás esto justifique que hasta la propia víctima lo considere así (el 5,69 % cree que han provocado a sus agresores o agresoras, y el 2,01 % que se lo han buscado con su comportamiento).

En el ciberacoso también identificamos que existe una **distorsión a la hora de interpretar una conducta objetivamente inapropiada realizada por unas personas claramente identificadas, en las que se traslada la responsabilidad de estas hacia la víctima.** En este caso el 5,82 % afirma que la víctima le ha provocado, y el 2,05 % que se lo ha buscado con su comportamiento. Las víctimas puntúan muy bajo en este caso (0,69 % en ambos casos).

Estos resultados están en línea con estudios en los que se identifica que la víctima siente culpa por lo que le está ocurriendo (Sullivan et al., 2003).

5. Los **tipos de acoso más frecuentes** que las víctimas reconocen sufrir es **sentirse difamadas** (27,20 %), ser llamadas por motes ofensivos (26,89 %), sufrir bromas pesadas (19,62 %) y recibir insultos (18,87 %). Estos resultados están en línea con estudios como PISA, 2018 (Avanesian et al., 2021) y Patiño-Masó et al. (2021).

6. En cuanto al grupo, **se aprecia la importancia que tiene para el alumnado que existan similitudes entre el individuo y el grupo. No solo en cuanto a pertenecer y sentirse como parte de un grupo, sino de identificar a los demás como pertenecientes al mismo, o por lo menos, que siguen las pautas y normas que existen en ese grupo.** Esta es una de las razones que argumenta tanto el alumnado testigo (19,13 %), como la propia víctima (5,69 %), cuando se les pregunta por las posibles causas por las que sufren acoso. Al tiempo que es muy poco reconocido por el alumnado agresor (0,58 %). Lo cual está en línea con distintos autores cuando indican que cualquiera puede ser víctima, ya que el simple hecho de ser considerada como diferente por el resto del grupo, o por tener alguna característica que le haga destacar respecto al resto, le puede situar en una posición de riesgo para sufrir acoso escolar (Alvez y Shima, 2021; Rigby, 2002; Goffman, 1963). Hay autores que hacen referencia a las características de la víctima (Castellano, 2020), mientras que otros consideran como aspecto clave, la calidad de las habilidades que poseen las víctimas para interaccionar socialmente (Aguilar Haro, 2021). En cualquier caso, **cualquiera puede ser víctima**, lo que está en línea con Sullivan et al. (2003), ya que **no tiene por qué existir una diferencia real, sino que es el grupo el que determina que una persona es diferente**, como afirman Robinson y Maines (1997).

El 55,95 % de las y los testigos no ayudan a la víctima cuando presencian situaciones de acoso escolar. El alumnado cree que no ayudar a la víctima les va a asegurar que no les ocurra a ellos (Domínguez, 2013), lo que nos lleva a pensar que esta puede ser una de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

razones para su inacción. Por lo que, si pretendemos que **cuenten lo que les pasa o lo que saben que les pasa a otros** iguales, debemos promover **la empatía en el grupo y lograr que el alumnado confíe en que no van a estar solos, y van a recibir ayuda** si se encuentran en una situación similar.

Se pone de manifiesto que **el grupo tiene el poder de lograr que alguno o alguna de sus miembros realice acciones que no haría si estuviese solo o sola**. Debemos **trabajar con el grupo y en el contexto** en el que se dan estas situaciones, aspecto que está en línea con otros autores (Collell y Escudé, 2016; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1998), ya que entre las y los adolescentes está aceptado el uso de la violencia para lograr una mejor posición dentro del grupo (Gómez, 2004) siendo una de las razones por las que agreden, mantener o mejorar su estatus en el grupo (Dawes et al., 2024a; Hawley, 1999; Salmivalli, 2014; Buelga et al., 2009). Logro que tiene que ser "reconocido" dentro del grupo (Salmivalli, 2014). **Si la o el agresor con su conducta logra un beneficio en el grupo, esta conducta la repetirá**, como indican otros autores (Van del Ploeg et al., 2020), y si, además, **las intervenciones que el profesorado realiza para ayudar a la víctima son muy escasas** (8,42% según las víctimas), **los anima a realizar sus agresiones en público, dándolas a conocer al resto,** (Salmivalli, 2014), lo cual genera que el acoso dure más en el tiempo (Pepler y Craig, 1995).

Es indispensable **contar con el alumnado observador para erradicar el acoso y ciberacoso escolar,** lo que está en línea con Bazaga (2022) que afirma que son conocedores de quién acosa, a quién y de qué manera. Son los que con su silencio lo permiten (Sullivan et al., 2003) o lo podrían parar, si actuasen ante los primeros incidentes (Díaz-Aguado, 2006; Ortega y Monks, 2005).

7. Los **sentimientos más reconocidos por las víctimas de acoso son la tristeza** (21,62 %) y el **enfado** (15,92 %). Pero también sienten **vergüenza** (7,51 %), **nervios** (6,31 %), **preocupación** (4,50 %) o **miedo** (2,40 %). Las víctimas de ciberacoso escolar indican que los **sentimientos** que principalmente afloran ante estas situaciones son el enfado (13,18 %), lo cual está en línea, con los estudios realizados por otros autores (Hinduja y Patchin, 2010; Balakrishnan y Fernández, 2018) y la tristeza (11,9 %) lo que está en línea con otros estudios (Ortega-Barón y Carrascosa, 2018).

8. Ante situaciones de acoso escolar, el 20,30 % de las víctimas querían actuar, pero no sabían qué hacer. Por ello, como una parte más de la formación que ha de recibir el alumnado en su paso por los centros educativos, y en el marco de los programas de prevención de acoso, **es necesario proporcionar estrategias que permitan a las víctimas defenderse y actuar ante las situaciones de acoso escolar.** Además, **se debe de contar con programas específicos de ayuda,** para que, una vez detectado el acoso escolar, se pueda ayudar a la víctima y a las o los agresores.

Debemos de intervenir, no solamente **ayudando a la víctima, sino también a las y los agresores** (al igual que con el alumnado testigo), puesto que el acoso escolar afecta a toda la comunidad educativa, y en realidad a toda la sociedad, idea que está en la línea de otros autores (Calderón, 2020). Un aspecto importante para erradicar el acoso escolar, y que se trata en el programa PSF-B*C,* es desmitificar la idea que se tiene del agresor o agresora de persona fuerte y carente de problemas. Lo cual está en línea con distintos autores, cuando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

afirman que a pesar de la imagen de seguridad y fortaleza que ofrecen las personas acosadoras, pueden encontrarse inmersos en situaciones familiares problemáticas o sufriendo malos tratos bien en su familia o en otros ámbitos (Ortega et al., 2005), siendo habitual convivir en un clima familiar negativo (Bazaga, 2022), siendo frecuente que tengan necesidades de protagonismo, de sentirse superiores, demostrar ser diferentes (Rodríguez, 2005), o dominar (Olweus, 1998), por tanto, **se debe de prestar la atención necesaria a las y los agresores** (Defensor del Pueblo, 2023a). Otros estudios afirman que se debe fomentar la cooperación entre el alumnado y la creación de redes de apoyo que den soporte a la víctima, para lo cual se ha de formar al alumnado para ello (del Rey y Ortega, 2001; del Barrio et al., 2011; Villanueva et al., 2013). Además, consideran que es necesario implementar programas de prevención para minorar las consecuencias del acoso y ciberacoso escolar (López-Mendoza, 2020).

Asimismo, **no se debe pasar por alto valorar cómo se encuentran aquellos que han presenciado estas situaciones, para determinar si es necesario intervenir y cómo**. Ya que son una parte indispensable en la dinámica del acoso escolar, en la línea de lo aportado por Campbell et al. (2023) y Salmivalli (2014), elemento fundamental a tener en cuenta en la prevención e intervención de acoso escolar.

Como se ha evidenciado en nuestro estudio, todavía es **muy bajo el porcentaje de cibervíctimas que toman acción para protegerse**, de manera que son muy pocas las que lo cuentan en casa (4,25 %) o a un profesor o profesora (1,63 %), bloquean el contacto de la persona que le agrede (4,25 %) o que se lo cuentan a un amigo/a para desahogarse o sentirse acompañada (4,58 %). Mientras que **continúa existiendo un porcentaje mayor de cibervíctimas que quieren hacer algo, pero no saben qué pueden hacer** (9,15 %). Se pone de manifiesto que **las estrategias de afrontamiento de las que disponen las cibervíctimas son muy limitadas, tanto en competencia digital como en materia de seguridad.**

9. **El aula es el principal escenario donde debemos trabajar, ya que el acoso se da fundamentalmente entre alumnado perteneciente a la misma clase,** como lo indican tanto las víctimas (39,80 %), el alumnado testigo (44,74 %), como el alumnado agresor (45,67 %). También ocurre en el ciberacoso escolar, ya que **víctima y acosador o acosadora pertenecen a la misma clase**, así lo indica el 16,79 % de las víctimas, el 25,26 % del alumnado testigo, y el 10,61 % del alumnado agresor.

   Lo cual, por un lado, supone que **la situación de estrés que sufre la víctima lo largo de toda su jornada lectiva es constante, influyendo no solamente en su malestar, incomodidad, miedo y temor al no saber cuándo será la siguiente agresión, y por otro, cómo repercute en su ámbito académico, debido a que es muy complicado en esa situación mantener la concentración, y realizar algún aprendizaje.** En segundo lugar, se referencia al alumnado del mismo curso, pero de otra clase, por lo tanto, no solo en los recreos diarios, sino cada vez que se realiza una actividad en el centro educativo como puede ser una salida, una excursión u otro evento, que se suelen llevar a cabo por alumnado del mismo curso, la situación arriba referenciada se repite de nuevo.

   Por otro lado, **debemos de prestar especial atención a los escenarios virtuales, al hogar y a los espacios escolares que, dada la falta de visibilidad que aporta la ciberconexión** (patio, vestuarios, baños…), son los lugares donde las víctimas están más

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

solas, amplificando así el efecto reiterado de las agresiones. Se hace necesario la implicación de las familias, estableciendo control parental en las redes sociales, mediación parental con la tecnología, así como fortalecer el conocimiento del profesorado sobre las dinámicas de ciberacoso escolar.

10. **Las víctimas básicamente son chicos y chicas (37,06 %) así, el acoso es realizado igualmente por chicos y chicas**. Lo cual está en línea con los estudios que indican que las y los agresores, suelen realizar las agresiones en compañía de compañeras o compañeros que aplauden sus actos (Cano-Echeverri y Varga-González, 2018). En el ciberacoso escolar principalmente las víctimas son grupos mixtos (7,42 %) lo que contrasta con otros estudios, que indican mayor prevalencia en las chicas, puesto que son ellas las que suelen dedicar un tiempo mayor a las redes sociales (Rodríguez-Enríquez et al., 2019). Así como los que ejercen el acoso son grupos formados por chicas y chicos (el 12,5 % de las víctimas y 30,23 % del alumnado testigo así lo indica). **Existe literatura respecto a la asociación de la variable sexo con la prevalencia del acoso, en nuestro caso apenas influye** estando en línea con el estudio realizado por Campbell et al. (2012) en el que **no percibe diferencias significativas en cuanto al sexo en el acoso escolar** y Álvarez-García et al. (2011) en el caso del ciberacoso, entre otros.

11. El **lugar** más reportado donde se producen las agresiones, tanto por las víctimas (19,43 %), por el alumnado agresor (23,15 %), como el alumnado testigo (23,59 %) es **el patio**. Otros lugares escenario del acoso son los intercambios de clase, como lo indica el 19,6 % del alumnado testigo, el 14,81 % del alumnado agresor y el 14,93 % de las víctimas. El aula, cuando no hay un o una docente presente (así lo indica el 14,62 % del alumnado testigo, el 15,51 % del alumnado agresor y el 13,04 % de las víctimas). Pero en este caso nos encontramos con un dato que resulta muy significativo, ya que tanto el 10,80 % del alumnado testigo, el 13,20 % del alumnado agresor, como el 13,51 % de las víctimas reportan que se producen situaciones de acoso en clase, cuando está presente un profesor o profesora. **Lo que pone en entredicho la seguridad personal y emocional del alumnado en el centro educativo.** La escuela tiene que ser un lugar seguro para los estudiantes, lo cual está en línea con otros autores como Olweus (2006) que afirma que es un derecho de los niños y las niñas, siendo el propio centro el encargado de lograrlo (Hinduja y Patchin, 2021). Además, para cualificar al profesorado para detectar y así poder intervenir ante el acoso es necesario la formación, como indica Salmivalli et al. (2010). En este sentido en la conferencia organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia (2020) se incide sobre una combinación explosiva, que es la que provoca y permite que se mantenga el acoso escolar, cuando habla de la combinación de la presencia de una agresión y la ausencia del cuidado que sería necesario para evitarlo, apoyando así la necesidad de ser capaces de identificar situaciones de acoso y de poder intervenir en ellas.

    Los **lugares** donde se produce el ciberacoso abren de nuevo el debate sobre la pertinencia del uso de móviles en los centros educativos. El 6,25 % del alumnado testigo afirma que ha visto cómo se ciberacosa en el patio del centro educativo, en los intercambios de clase (2,43 %), incluso, en clase cuando no hay profesor (3,82 %), y también cuando el docente se encuentra dentro de ella (2,78 %). Dado que hablamos de tecnologías, **el porcentaje más elevado de lugares donde se producen estas agresiones es en casa**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(13,54 %, según el alumnado testigo y el 11,85 % según las víctimas). Teniendo presente que **la conexión es constante a través del teléfono móvil, implica una gran exposición al riesgo**. **Esto evidencia que la permanente conexión digital amplía los escenarios y la vulnerabilidad de las víctimas**, **por lo que el impacto de las tecnologías puede llegar a ser continuo.** Resultados que están en línea con estudios que afirman que el 24,6 % de las y los adolescentes han sido acosados a través del teléfono móvil (Buelga et al., 2010), teniendo en cuenta que el 94,80 % de los y las adolescentes de 15 años dispone de dispositivo móvil (INE, 2023) y cada vez hacen uso a edades más jóvenes de las tecnologías (Smahel et al., 2020), junto a que las redes sociales se han convertido en el espacio social en el que se relacionan (Alcívar, 2020), **es necesario formar convenientemente al alumnado para que sepan cómo han de protegerse, comunicarse de manera correcta y no ofensiva, dónde deben poner límites, cómo gestionar sus contraseñas y qué hacer en el caso de ser agredidos/as en el espacio virtual.** En este sentido existe discrepancias, en cuanto a considerar si el centro educativo tiene alguna responsabilidad sobre este tipo de acoso escolar, cuando se realiza desde el hogar del alumnado. En este sentido, en la conferencia organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia (2020), afirman que se debe de considerar el acoso escolar en un sentido amplio, dentro del cual, cuando existe maltrato entre estudiantes que pertenecen a un sistema de relaciones que se encuentra dentro del ambiente escolar, se considera que existe dicho maltrato tanto dentro del ámbito escolar como fuera.

12. Según el 32,69 % del alumnado testigo, **el acoso se lleva produciendo desde hace dos o más años**, al igual que en el ciberacoso escolar se prolonga no solo a lo largo del **curso** actual (8,33 %, según el alumnado testigo y 6,77 %, según las víctimas), sino desde el curso anterior (17,86 % según el alumnado testigo y 7,57 % según las víctimas), e incluso hace dos o más cursos (13,1 %, según el alumnado testigo y 7,17 % según las víctimas).Teniendo en cuenta que mayoritariamente se produce entre alumnado de la misma clase, en ocasiones en presencia del o la profesora, sorprende cómo en ese tiempo ningún profesor o profesora se ha percatado de lo que ocurre, cómo no lo han contado los y las estudiantes, cómo ningún compañero o compañera del aula o del centro educativo ha dado simplemente la voz de alarma para ayudar a esa persona. **Debemos entonces plantearnos qué ocurre con los vínculos de confianza que el alumnado debe tener con sus profesores y profesoras,** con los que, a pesar de compartir gran parte de su día a día en el centro educativo, no se atreven a contarle por lo que está pasando un compañero o compañera. Pero también pone de relieve que es necesario trabajar un aspecto clave para poder prevenir y erradicar el acoso, **sensibilizar al alumnado.**

    Ante estas situaciones, el 11,90 % del alumnado testigo afirma que quiere actuar para ayudar a la víctima, pero no sabe cómo hacerlo. Se pone de manifiesto la necesidad de formación del alumnado. En este punto, es importante reflexionar la etapa en la que se encuentra el alumnado, en la adolescencia. A lo largo de este periodo, además de ver el sufrimiento que padece la víctima, está sintiendo ese tipo de violencia, y todo ello construye su patrón de comportamiento en base a ese aprendizaje. Por lo tanto, **es muy importante intervenir, además de con las víctimas y con las personas que agreden, con las que observan y se empapan de ese comportamiento y de esa violencia**. Esta idea está en línea con Yasuma et al. (2021) que afirma que en la etapa de adolescencia se construyen los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrones de comportamiento que conforman la personalidad. Por ello es muy importante intervenir con el alumnado observador, ya que, si el maltrato se prolonga en el tiempo, pueden dejar de sentir cómo se siente la víctima (Sullivan, 2003), llegando a desensibilizarse, momento en el cual resulta muy difícil que ayuden a la víctima (Harris y Petrie, 2006), por lo que es transcendental evitar este cambio de rol. A esta situación debemos de añadir el estrés que sufre el 40 % del profesorado por la dificultad que le supone mantener la disciplina en el aula (OCDE, 2020).

13. El **44,71 % del alumnado que es víctima en los centros estudiados, afirma que no pide ayuda.** Estos resultados están en línea con estudios que indican que las víctimas tienen dificultad para contar la situación que están viviendo (Informe del Defensor del Pueblo, 2023b), pudiendo ser la causa el miedo a ser considerados como un "chivato" o "chivata" por sus iguales (Sullivan et al., 2003), o debido a la ley del silencio (Ortega Ruiz, 2010).

Pero cuando la víctima pide ayuda, hemos visto que lo hacen a sus amigos o amigas y a algún profesor o profesora, recibiendo ayuda de sus amistades en un porcentaje casi igual al que lo solicitan (26,38 % es solicitado, y reciben ayuda en el 23,08 % de los casos). Pero **el dato relativo a la ayuda prestada por el profesorado es mucho más exiguo tal y como ha evidenciado nuestro estudio.** Teniendo en cuenta que los docentes actúan como referentes adultos en el centro educativo y garantes de la seguridad de sus estudiantes, se debe promover el respeto mutuo entre sus miembros (Kaplan et al., 2023). Por lo que **es necesaria la formación del profesorado para adquirir una capacitación que les permita detectar estas situaciones e intervenir de manera eficiente**, como pone de manifiesto Salmivalli et al. (2010). No obstante, el profesorado no puede intervenir en aquello que no sabe que está ocurriendo, ya que, si por sus propios medios no lo identifica, y el alumnado conocedor no se lo cuenta, es totalmente imposible que pueda intervenir por mucho interés que tenga.

Además, las víctimas indicaban que recibían ayuda de algún compañera o compañero en porcentajes también muy reducidos (1,23%), por lo que resultaba una ayuda muy insuficiente. **Lo que remarca la importancia de sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de apoyar e intervenir para ayudar a las víctimas en situaciones de acoso escolar**. Por otra parte, el alumnado agresor puede interpretar el escaso nivel de intervención como que socialmente es un comportamiento no reprobable, puesto que hay muchos casos en los que el resto de los estudiantes ven y/o saben lo que ocurre, pero nadie hace nada para parar algo que en principio sería inapropiado. En esta línea hay estudios que afirman que esta situación genera en la persona que agrede un sentimiento de impunidad (Armero Pedreira et al., 2011), apareciendo lo que Campbell et al. (2020) denomina el "testigo pasivo". Dado que el alumnado testigo opta bien por intervenir ayudando a parar la situación o bien por no hacer nada y contribuir a que perdure (Spadafora et al., 2020).

El **profesorado obtiene un porcentaje excesivamente bajo en cuanto a su nivel de intervención ante situaciones de acoso** (8,42 %), lo que pone de manifiesto que es necesario recibir formación para poder detectar e intervenir en estas situaciones como afirma Salmivalli et al. (2010). Además, esa **escasa proactividad** para intervenir, puede ser una de las razones por la que el alumnado no les cuente lo que están sufriendo, o lo que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

saben que les está pasando a otros iguales, si llegan a pensar que el profesorado no puede o no quiere intervenir para detenerlo (Sullivan et al., 2003).

El alumnado testigo de ciberacoso escolar sobre otros iguales, afirma que nunca interviene nadie (22,75 %), información que es coherente con el hecho referido por las víctimas, en cuanto a que un 14,23 % no reciben ayuda. **En muy pocos casos, el agresor o agresora encuentra alguna limitación o reacción que cuestione o evite que siga acosando.** Además, es relevante la falta de intervención del profesorado reportada por la víctima (0,39 %), o de algún compañero de clase (1,92 %). Se comprueba que se sigue dando, al igual que en el acoso escolar, un **nivel alto de desconexión y falta de empatía del alumnado testigo hacia las víctimas,** puesto que informan que el 13,99% no interviene porque considera que no es su problema, o que el 6,45 % simplemente se ríe o hace algún comentario porque les hace gracia la situación. De igual manera, vuelve a aparecer un dato inquietante, y es que solo el 0,36 % avisa a una persona adulta.

Es importante plantearnos **cómo puede intervenir el profesorado,** teniendo en cuenta, como ya hemos comentado, **que el lugar donde con más frecuencia se producen las acciones de ciberacoso escolar es cuando el alumnado está en casa.** Pero no debemos perder de vista que también **en clase, en los intercambios de clase, en el patio, en el comedor, en el vestuario…** se producen ciberagresiones. Lo cual nos lleva a reflexionar, sobre no solo que el profesorado no conozca estas actitudes, sino también que el alumnado víctima y/o testigo no les informa de estas situaciones. Por tanto, la red de apoyo y la capacidad de recibir ayuda en este tipo de acoso es mucho más débil, prácticamente inexistente. Posiblemente no percibir, debido a la falta de presencialidad, el sufrimiento de la víctima hace que el nivel de empatía por parte de sus iguales sea menor, por lo que son mucho más vulnerables. Es entonces necesario **sensibilizar a toda la comunidad educativa, para que aún en los casos en los que no se puede percibir el sufrimiento de la víctima al encontrarnos en entornos virtuales, permita que el conocimiento y la formación previa subsane esta situación.**

14. Uno de los elementos clave en la dinámica del acoso escolar, son los espectadores o espectadoras (Salmivalli, 2014; Sullivan et al., 2003), puesto que según cómo reaccionen o respondan a dicha situación ayudará a pararlo o por el contrario a perpetuarlo (Campbell et al., 2023; Fiorucci, 2023). En este sentido cuando se pregunta al alumnado que ha participado como testigo en la investigación sobre las razones por las que no ayudan a la víctima, las respuestas son:
    a. El 8,99 % en el caso del acoso escolar y el 4,30 % en el caso del ciberacoso escolar, afirma **que no actúa para ayudar a la víctima por miedo a ser la próxima persona acosada**, resultado que está en línea con otras investigaciones (Díaz-Aguado et al., 2013; Sullivan et al., 2003; Cuevas y Marmolejo, 2016). Lo que parece que pone al alumnado en una disyuntiva de ayudar a aquella persona que lo necesita o a protegerse. En este sentido, hay autores que afirman que, con el objetivo de evitar ser víctima, en realidad se acercan a la persona que agrede (Piñuel y Cervera, 2016), e incluso, aquellos estudiantes que consideran que son más vulnerables y que pueden ser más fácilmente víctimas que el resto de sus compañeros o compañeras, se convierten en compinches de la persona que agrede (Sullivan et al., 2003). En este sentido, es importante no perder la perspectiva en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cuanto a que el centro de estudios debe de ser un lugar seguro (Olweus, 1998) donde el alumnado puede estar y desarrollarse, aprendiendo que el compañerismo, y la empatía deben de existir en su vida escolar.

b. En los casos en los que sí tienen intención de ayudar (11,90 % en el caso del acoso escolar y el 4,66 % en el caso del ciberacoso escolar), no saben cómo hacerlo, por lo que se vuelve a manifestar la necesidad de **establecer programas formativos que doten al alumnado de estrategias para poder no solo identificarlo, sino intervenir**.
c. El 14,29 % del alumnado **no hace nada cuando presencia situaciones de acoso escolar,** y el 13,99% en el caso del ciberacoso escolar, **al considerar que no es su problema**, o simplemente indican que no participan en dichas situaciones (13,51 %), lo que muestra una **falta de empatía hacia quien lo está pasando mal y la necesidad de abarcar esta carencia por parte del centro educativo.** Aspecto que se pone también de manifiesto cuando analizamos la implicación de las y los testigos en las dinámicas de acoso, aflorando un dato importante cuando el 55,95 % afirma que nunca participa cuando las presencia y el 31,97% en el caso del ciberacoso escolar. Esto quiere decir, que además de estar dejando sola a la víctima, se está "apoyando" de alguna manera a la persona que agrede, lo que está en línea con otros autores como Acevedo y Cuellar (2020). Asimismo, indican que casi siempre participan el 1,56 %, que lo hace a veces (17,46 %), o cuando la persona con la que se meten no les cae bien (3,97 %). En el caso del ciberacoso escolar, afirman que participan con frecuencia el 0,82 %, que lo hace a veces (9,02 %), o cuando la persona con la que se meten no les cae bien (2,46 %).
d. Vuelve a ser representativo el **bajo porcentaje de alumnado que avisa de lo que está pasando a una persona adulta para pedir ayuda** (5,56 % en el caso de acoso escolar y el 2,15 % en el caso de ciberacoso escolar), por lo que **se debe intentar afianzar la relación de confianza del alumnado con el profesorado.** Estos datos confrontan con otros estudios (Naylor et al., 2001; De la Caba y López (2013) en los que se afirma que la estrategia de afrontamiento que el alumnado más utiliza para mitigar su implicación en estas situaciones, es informar de lo que le está ocurriendo.

15. Entre las razones más nombradas por el alumnado testigo justificando su forma de actuar es la empatía que sienten por la víctima (43,23 %), mientras que en el caso del ciberacoso el 39,58 % afirma que participa cuando considera que la víctima se lo merece o le cae mal.

Entre las razones que subyacen al comportamiento del alumnado testigo en el ciberacoso se pone de manifiesto **cierta desvinculación hacia la víctima** argumentando **que no es su problema**, que de alguna manera se lo ha buscado, que la víctima ya lo había hecho antes o que ha comentado que no le importa lo que le está ocurriendo. En este sentido, hay autores que afirman que el hecho de mantener la relación a través de pantallas puede condicionar cómo se interpretan las intenciones de las personas que agreden (Alcocer, 2021), lo cual puede justificar en cierta medida, la desvinculación; influyendo que no se percibe el sufrimiento de la víctima (Giménez-Gualdo, 2015). Por ello, es tan importante trabajar la empatía en los grupos, en especial, para ayudar a las y los adolescentes a sensibilizarse con el sufrimiento que tiene la víctima, aun en los casos en los que no se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

encuentran en el ámbito presencial. Debemos poner de manifiesto **la gravedad de los hechos cometidos y de aquellos que, aunque no se hayan realizado sí se han permitido, alentado o reenviado a otros contactos, mensajes o fotografías, tanto desde el punto de vista legal (consecuencias legales), como el efecto dañino que tiene sobre el o la menor.**

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Objetivo específico 2: *Diseñar e implementar en centros educativos un programa específico de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar.*

El segundo objetivo que nos planteamos consiste en diseñar e implementar un programa específico que permita la sensibilización, prevención y formación del alumnado que cursa la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de capacitarlo para que pueda prevenir y afrontar el acoso y ciberacoso escolar, en el caso de producirse.

Como se ha descrito en el diseño de la investigación, el programa consta de un manual completo y una guía para su aplicación por parte del profesorado que desee implementarlo en sus aulas. El manual está formado por unos contenidos con ejemplos (distribuidos en cinco bloques de contenido), recomendaciones y recursos, un *Cajón de Actividades* formativas con 88 actividades, materiales y recursos digitales, que complementan dichas actividades y, tres tipos de herramientas de evaluación. El aspecto diferenciador de este programa es que, partiendo de un contenido que sirva para formar al alumnado, **se proponen un conjunto de actividades que van a permitir adaptar los recursos disponibles a las necesidades particulares del grupo**. Ya que la o el docente que va a impartirlo selecciona, basándose en las recomendaciones que se le exponen y en el diagnóstico previo de la situación de partida del grupo, aquellas actividades que considere que son las idóneas para su alumnado. Lo cual **ofrece al programa una flexibilidad total para adaptarse y personalizar la formación.** Para ello, dispone para la apertura de la actividad de técnicas didácticas, como la tormenta de ideas, el visionado de vídeos o la interrogativa en gran grupo. Para el desarrollo de estas, contamos con dinámicas de grupo, dentro de las que básicamente utilizamos la metodología de aprendizaje basado en el juego y aprendizaje colaborativo o cooperativo, en función del grupo. Así, utilizamos juegos como herramienta de aprendizaje, haciendo uso de juegos, juegos modificados, técnicas y técnicas de aprendizaje cooperativo, propondremos la reflexión, los estudios de casos, debates y búsqueda de propuestas de solución, entre otras. Y para el cierre, en función del tipo de actividades que hayamos desarrollado, finalizamos con reflexiones, debates, o elaboración de distintos productos, como pueden ser realizar un collage, una infografía, un cartel o mural, un póster digital, un decálogo o una dramatización que grabaremos en vídeo, entre otras.

16. Uno de los objetivos que se plantea el programa de prevención, sensibilización y formación de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (PSF-B*C*), es **sensibilizar al alumnado sobre el acoso y ciberacoso escolar**, ya que el primer paso para poder erradicar este problema es que participen en su solución todas las partes implicadas en el mismo, siendo un eslabón clave, el alumnado testigo.

17. El alumnado en ocasiones al actuar **en grupo diluye su responsabilidad** sobre los actos que está realizando. Por tanto, se debe de trabajar para que este sea consciente, con independencia de si realiza las acciones de manera individual o grupal, de la trascendencia que éstas tienen, no solo legal, sino sobre la propia víctima. Este es un aspecto que se trata

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en el programa, buscando hacer consciente al alumnado del poder que tiene, por un lado, de cambiar la dinámica de acoso, y por otro, de su responsabilidad sobre esta.

18. El programa permite alcanzar una gran **amplitud de conocimientos**, ya que es la o el docente impartidor el que selecciona y configura los contenidos en base al conjunto de actividades y recursos propuestos.

19. Entre los objetivos propuestos en el desarrollo del programa, además de plantearse que el alumnado conozca e identifique **conocimientos básicos** sobre el acoso y ciberacoso escolar, se plantea lograr que **desarrollen habilidades**, no solo para protegerse ante posibles situaciones de acoso, sino para ayudar a la víctima desde una perspectiva segura.

20. Una de las bondades que posee el programa es la capacidad de **adaptarse perfectamente a las características de cada grupo sobre el que se va a actuar**. Basándonos en los resultados obtenidos por el cuestionario de diagnóstico (CIDA), el o la docente encargada de poner en práctica el programa, contextualiza el mismo, partiendo de estos datos, seleccionando las actividades y recursos que mejor se adapten. Ello permite hacer un **programa *ad hoc*** cada vez que se utiliza.

21. Según Flores Builes et al. (2020), la mayoría de las intervenciones que se llevan a cabo tienen como objetivo el acoso escolar, y en mucha menor medida el ciberacoso escolar, o las dos simultáneamente. En nuestro caso, el planteamiento que se ha llevado a cabo es en base a las dos problemáticas, lo que está en línea con el programa TEI (Tutoría entre Iguales) que interviene tanto en acoso como en ciberacoso escolar (Ferrer-Cascales et al., 2019).

    En este estudio analizamos los resultados obtenidos de implementar el programa PSF-B*C* a alumnado de 12 a 17 años, lo que está en línea con investigaciones realizadas en la implantación con éxito de programas de intervención en acoso y ciberacoso escolar con alumnado de edades semejantes (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a, 2015; Del Rey et al., 2012; Yeager et al., 2015).

    El programa PSF-B*C* incluye un manual e indicaciones para realizar la implementación, y aunque ésta es sencilla, va precedida de una formación y sensibilización del profesorado participante, lo que está en línea con otras propuestas de intervención que introducen algún tipo de formación para el profesorado (Vivolo-Kantor et al., 2019), así como estudios que indican la relevancia de la formación del profesorado y del resto del personal no docente (Ttofi y Farrington, 2011; Hormazábal-Aguayo et al., 2019). Lo que va a asegurar que la implementación y aplicación del programa se realice con la capacitación necesaria por parte del personal de centro. De esta manera el centro educativo puede implementar el programa con personal propio o externo. Para ello cuentan con todos los recursos necesarios para su puesta en marcha. Por otro lado, el alumnado no debe tener ninguna formación previa, siendo el propio programa el que les capacita para prevenir e intervenir en situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Lo que está en línea de otros estudios que afirman que cuando se realizaron intervenciones en las que fue necesario formar previamente al alumnado, su nivel de satisfacción final fue menor (Liau et al., 2017).

    La tipología de actividades propuesta es muy amplia ya que en ellas se emplea la reflexión, la evaluación de posibles soluciones y la toma de decisiones e intervenciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

individuales, entre otras, lo que hace que el alumnado se enfrente a situaciones de manera individual, teniendo que proponer o justificar la decisión tomada. Se promueve también el debate, la fundamentación, el logro de acuerdos, la aceptación de ideas contrarias o diferentes, en pequeño, mediano y gran grupo. Y todo ello es posible porque el programa PSF-B*C* no ofrece un material concreto y preestablecido para todo tipo de alumnado. Se plantea un conjunto de actividades que cubren las dimensiones que se trabajan en el manual, y posibilita a cada impartidor o impartidora del programa que elabore un contenido a medida y personalizado de cada grupo y en cada momento. Lo cual está en línea con autores que afirman que desarrollar actividades grupales mejora la convivencia (Johnson et al., 1994) y que su uso es frecuente en programas contra el acoso y el ciberacoso escolar (Flores Builes et al., 2020).

Para que el impacto que el programa PSF-B*C* tiene en el alumnado se mantenga e incremente en intensidad y alcance, es necesario no considerarlo como una intervención única y aislada en el centro educativo, sino que se propone que se incluya en el currículo educativo del centro, siendo impartido de forma periódica a lo largo de las etapas educativas. Ello conlleva una ventaja a la hora de establecer el contenido que se va a desplegar con los diferentes grupos. Como ya hemos comentado, en el "Cajón de Actividades" alguna de estas finaliza con la elaboración por parte del alumnado de un producto que puede consistir en grabar vídeos con las dramatizaciones o dinámicas de *rol play* que se han realizado, infografías, decálogos, pósters … las cuales pasan a formar parte del conjunto de recursos con los que cuenta el centro para formar a su alumnado. Algunas actividades consisten en realizar algún tipo de intervención del alumnado de cursos superiores con alumnado de cursos inferiores, lo que además de mejorar el clima de convivencia en el centro, permite que las actuaciones realizadas tengan un mayor impacto al proceder de iguales. Lo cual está en línea con estudios que afirman que cuando en un centro se desarrollan actividades en las que el alumnado actúa instruyendo a otros iguales, contribuye a reducir el acoso escolar (Palladino et al., 2016). Por lo tanto, en el programa PSF-B*C* se promueve que el propio alumnado divulgue lo aprendido a sus compañeros y compañeras, no solo en cuanto a conocimientos, sino a actitudes, sensibilidad y pautas de actuación en situaciones de acoso y ciberacoso escolar.

Estas características hacen que el programa PSF-B*C* se conforme como un programa totalmente adaptable a la realidad de cualquier centro, porque se adapta a las circunstancias de cada aula. Su actuación abarca las tres dimensiones imprescindibles para erradicar el acoso y ciberacoso escolar, es decir, la sensibilización, el conocimiento y la capacidad de intervención. Lo que tiene como resultado un alto grado de eficacia, como ha quedado demostrado en el resultado de este estudio. Resulta imprescindible la continuación de su implementación en los centros piloto, a la vista de los resultados obtenidos en el cuestionario CIDA, así como es muy recomendable su implementación en los centros de Educación Obligatoria Secundaria, para prevenir e intervenir en la problemática del acoso y ciberacoso escolar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Objetivo 3. *Evaluar el impacto del programa de sensibilización, prevención y formación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en las actitudes y habilidades del alumnado para prevenir y afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.*

Antes de la implementación del programa PSF-B*C*

22. Para responder a este objetivo se diseñó y aplicó al alumnado de los tres centros participantes en el estudio la prueba para la evaluación del conocimiento sobre el acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Ciberbullying) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (CECAE). En su aplicación **antes de implementar el programa los resultados obtenidos evidenciaron que el alumnado posee una baja cualificación en las tres dimensiones analizadas.**
    - En la dimensión Formación, el alumnado manifiesta tener un nivel muy bajo (1, sobre 2,22) para poder identificar cuándo se están produciendo situaciones de acoso y ciberacoso escolar, quién está implicado en la dinámica del acoso y cuáles son las consecuencias.
    - En la dimensión Sensibilización, el alumnado obtiene unas puntuaciones extremadamente bajas (0,3 sobre 2,92), poniendo de manifiesto importantes deficiencias en su predisposición para ayudar a sus iguales.
    - En la dimensión Intervención, el alumnado también obtiene unas puntuaciones extremadamente bajas (0,5 sobre 4,86), revelando que carece de habilidades básicas necesarias para poder intervenir de manera adecuada.

23. **Los resultados obtenidos por el alumnado de los tres centros antes de la implementación del programa PSF-B*C* fueron muy similares en las tres dimensiones,** y revelaron que el alumnado no está capacitado, **con independencia de su edad, de su género, de su nacionalidad o del curso al que pertenezcan, para identificar y poder afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar.** El alumnado alcanza de forma generalizada el nivel 1 "Novato" sin superar en ningún caso los dos puntos (sobre un total de 10) en la prueba de conocimiento. Estos resultados evidencian la necesidad de su capacitación, siendo además urgente, teniendo en cuenta los índices de incidencia de acoso y ciberacoso escolar evidenciados en el diagnóstico inicial.

24. Cuando analizamos **los resultados antes de la implementación del programa PSF-B*C* por curso, el alumnado perteneciente a los cuatro cursos de la ESO en los distintos centros piloto manifiesta niveles muy bajos de conocimientos para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y sus consecuencias, baja predisposición para ayudar a sus compañeros y compañeras cuando se encuentran en situaciones de acoso y ciberacoso escolar, y prácticamente ninguna habilidad para intervenir ante éstas.** Podemos afirmar que el nivel de partida del alumnado perteneciente a los cuatro cursos de la ESO era precario en términos de sensibilización, capacidad de intervención y conocimientos respecto al acoso y al ciberacoso escolar. La dimensión que mejor puntuación obtiene es Formación, y en ella el curso de tercero es el que obtiene mejor resultado, seguido de primero y cuarto curso (1,17; 1,12; 1,11 y 0,97, respectivamente sobre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2,22). Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada curso en la prueba (1,75; 1,60; 1,95 y 1,96 respectivamente sobre 10) el punto de partida del alumnado de los cuatro cursos de la ESO era insuficiente en cuanto al nivel de sensibilización, su capacidad de intervención y su formación ante el acoso y el ciberacoso escolar.

25. Los datos obtenidos antes de la implementación del programa PSF-B*C* en función del **género** (chicos, chicas y alumnado que prefieren no identificarse con ninguna de estas) indican que las puntuaciones obtenidas son muy bajas en las tres dimensiones analizadas, pero son especialmente insuficientes en la dimensión Sensibilización (0,27; 0,26 y 0,19 respectivamente sobre 2,92). De nuevo es en la dimensión Formación donde obtienen mejores resultados, en este caso los chicos son los que obtienen el resultado más alto, seguidos de las chicas y, por último, el alumnado que prefiere no identificarse con ninguna de estas (1,13; 1,11 y 0,9 respectivamente sobre 2,22). Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada grupo en la prueba (1,87; 1,77 y 1,44 respectivamente sobre 10) se evidencia que **el alumnado chico y chica perteneciente a los cuatro cursos de la ESO tienen poca predisposición a la hora de ofrecer ayuda a sus iguales y escasas actitudes para afrontar situaciones de acoso y ciberacoso escolar, así como habilidades para intervenir adecuadamente**.

26. En función de la **nacionalidad**, la dimensión que analiza los conocimientos que posee el alumnado para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y conocer sus posibles consecuencias en la evaluación inicial es la que, aun siendo bajos, obtiene mejores resultados, siendo el alumnado de nacionalidad española, el que obtiene la puntuación más alta (1,10 sobre 2,22), seguido del alumnado extranjero y del alumnado de otras nacionalidades (1,07 y 0,9). Mientras que es la predisposición del alumnado de todas las nacionalidades a la ayuda la que inicialmente manifiesta mayores carencias, al obtener puntuaciones mínimas (0,27; 0,21; 0,29 y 0,20 respectivamente sobre 2,92). En ella, el alumnado de nacionalidad extranjera es el que obtuvo mejores resultados y el alumnado de otras nacionalidades la más baja (0,29 y 0,20 respectivamente). Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada grupo en la prueba (1,83; 1,41; 1,82 y 1,49 respectivamente sobre 10) los datos informan que **en el momento inicial, el alumnado de todas las nacionalidades pertenecientes a los cuatro cursos de la ESO carece de los conocimientos necesarios para identificar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar y sus consecuencias, así como no posee la predisposición necesaria para ayudar a sus compañeros y compañeras, ni las habilidades necesarias para afrontar situaciones de acoso y ciberacoso escolar.**

27. Siguiendo los cinco niveles de conocimiento que previamente habíamos establecido en la prueba CECAE en los cuatro cursos de la ESO antes de la implementación del programa PSF-B*C,* el 100 % del alumnado se sitúa en el perfil de "Novato" antes de la implementación del programa PSF-B*C* en las tres dimensiones. Lo que indica que **tienen carencias importantes en la predisposición hacia la ayuda, en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar y los conocimientos para poder identificar estas situaciones y las consecuencias que pueden generar, con independencia del curso, edad, género y nacionalidad.**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Después de la implementación del programa PSF-B*C*

28. Examinando los resultados globales ponderados obtenidos por el alumnado participante después de la implementación del programa PSF-B*C* (5,48 sobre 10), se constata que, partiendo de unos niveles muy bajos e insuficientes, mejoran mucho los resultados obtenidos. Estos resultados ponen de manifiesto una **mayor cualificación para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y sus consecuencias, así como una mayor predisposición para ayudar a sus iguales y actitud para afrontarlas cuando éstas se dan.**

    No obstante, se debe continuar reforzando el trabajo realizado, en especial para mejorar la actitud del alumnado y la adquisición de habilidades, diseñando nuevas acciones formativas, estableciéndolas como objetivo al seleccionar los recursos y actividades disponibles en el *Cajón de Actividades* del programa PSF-B*C*. Estos resultados están en línea con otros estudios, que afirman que es necesario implementar programas de prevención para minorar las consecuencias del acoso y ciberacoso escolar (López-Mendoza, 2020), así como programas de intervención temprana en ciberacoso escolar para prevenir las graves consecuencias que este conlleva (John et al., 2018). Perren et al. (2012) destacan la importancia de las intervenciones a nivel de comunidad educativa para reducir el riesgo del ciberacoso escolar.

    - Así, en la dimensión Intervención obtienen una mayor puntuación después de realizar el programa PSF-B*C*, alcanzando un nivel aceptable (2,25 sobre 4,86), superando la puntuación obtenida en la prueba inicial (0,5 sobre 4,86).
    - En la dimensión Sensibilidad obtiene una puntuación superior a la obtenida antes de implementar el programa PSF-B*C* (1,18 sobre 2,92, superando el 0,3 obtenido antes de la implementación del programa) mostrando una mejor disposición para ayudar a sus iguales.
    - En la dimensión Formación, el alumnado obtiene la puntuación más alta (2,05 sobre 2,22) de las tres, y también superior a la alcanzada por estos antes de la implementación del programa PSF-B*C* (1 sobre 2,22), manifestando un mayor conocimiento para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar, así como sus consecuencias.

29. En cuanto al nivel de conocimientos que el alumnado tiene para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar y sus consecuencias (**dimensión Formación**), **se ha manifestado una mejoría en los tres centros, siendo el centro C el que ha manifestado mayor incremento** (ha pasado de 1 a 2,08) y el que menos el centro A (ha pasado de 1,12 a 1,97). Los tres centros también mejoran la predisposición hacia la ayuda y en las actitudes adecuadas para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar (**dimensión de Sensibilización**), siendo **el centro B en el que más se manifiesta esta mejoría** (pasa de 0,26 a 1,69), y el que menos el centro C (pasa de 0,28 a 0,87). Y finalmente, en cuanto a las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan situaciones de acoso y ciberacoso escolar (**dimensión de Intervención**) **el centro en el que**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

más se aprecia el incremento de adquisición de habilidades es el centro B (que pasa de 0,51 a 3,29) y el que menos es el centro C (que pasa de 0,48 a 1,67).

Podemos así afirmar que los tres centros han mejorado su nivel de sensibilización, formación y capacidad para intervenir en situaciones de acoso y ciberacoso escolar. También se pone de relieve la necesidad de continuar reforzando la capacitación, en especial la predisposición para ayudar a los iguales y las actitudes para afrontar de manera conveniente las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Es necesario intervenir, según los resultados obtenidos en la prueba CIDA con el objetivo de ayudar a las víctimas y las y los acosadores, así como evitar que el alumnado testigo al observar comportamientos violentos, llegue a aprenderlos (Carhuas et al, 2023).

30. En la **dimensión Formación el curso que mayor incremento manifiesta es segundo de la ESO** (pasando de 0,97 a 2,04) y el que menos primero (pasando de 1,12 a 1,92). No obstante, el que alcanza el nivel más alto en esta dimensión es cuarto de la ESO, que partía de un nivel inicial de 1,11 llegando a 2,14 en su puntuación.

    Respecto de la **predisposición para ayudar a los iguales en situaciones de acoso y ciberacoso escolar (dimensión de Sensibilización)**, todos los cursos muestran una clara mejoría una vez implementado el programa PSF-B*C*, siendo el primer curso el que la presenta en menor grado (pasa de 0,23 a 0,71) y **cuarto curso, que muestra una mejoría mayor** pasando de 0,34 a 1,65. En lo referente a las habilidades que necesita el alumnado para intervenir de manera adecuada ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar, se pone de manifiesto una mejoría considerable que se aprecia en todos los grupos, ya que se incrementa su puntuación en más de un punto. El curso que menor incremento manifiesta es primero de la ESO (que pasa de 0,4 a 1,45) y el que más es tercero de la ESO (que pasa de 0,47 a 2,54). No obstante, **el curso de cuarto, a pesar de no ser el que registra la mejoría más grande, alcanza unos niveles relevantes en esta dimensión de Intervención** (pasando de 0,51, y llegando a 3,01).

    Si tenemos en cuenta la puntuación global ponderada obtenida en cada uno de los cursos en la prueba (4,08; 5,17; 6,05 y 6,80 respectivamente sobre 10) se puede afirmar que, **aun habiéndose dado una mejoría en todos los cursos, se hace necesario seguir reforzando los aspectos relativos a la predisposición que este manifiesta para ayudar a sus iguales, y las habilidades de las que disponen para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Para ello se propone el diseño de nuevas acciones formativas, utilizando los recursos y actividades disponibles en el *Cajón de Actividades* del programa PSF-B*C*.**

31. En cuanto a los resultados obtenidos en las tres dimensiones analizadas en función del **género**, son **los chicos los que muestran una mayor mejoría tanto en la dimensión de Sensibilización** (pasan de 0,27 a 1,21) **como en la de Intervención** (pasan de 0,47 a 2,32), siendo **las chicas, las que despuntan en la dimensión Formación** (pasan de 1,11 a 2,1). En base a la puntuación global que obtienen los chicos y las chicas (5,54 y 5,46 respectivamente sobre 10) se pone de manifiesto una mejoría, al tiempo nos indica que se **debe seguir acrecentando las actitudes que muestran a prestar ayuda a sus iguales, y la mejora de habilidades del alumnado ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar,**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diseñando nuevas acciones formativas que incurran en ellas, disponiendo de recursos y actividades en el *Cajón de Actividades* del programa PSF-B*C*.

32. Analizando los datos obtenidos, en función de la **nacionalidad** del alumnado, aquellos que poseen una **doble nacionalidad obtienen la mejor puntuación tanto en la predisposición para ayudar a sus iguales (dimensión Sensibilización)**, pasando de 0,21 a 1,37, en lo que respecta a las habilidades necesarias para intervenir de forma adecuada cuando se presentan situaciones de acoso y ciberacoso escolar **(dimensión de Intervención)** pasando de 0,39 a 2,87, así como en cuanto al conocimiento que poseen para identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar, pasando de 0,81 a 2,04 **(dimensión Formación)**. De igual manera el alumnado de nacionalidad extranjera es el que menor crecimiento en su mejora ha alcanzado, manifestándolo tanto en la dimensión Sensibilización (pasando de 0,29 a 0,93), como en la dimensión Intervención, que pasan de 0,46 a 1,90. Por otro lado, en cuanto al alumnado de nacionalidad española es el que menos crece en la dimensión Formación.

33. Tras la implementación del programa PSF-B*C* se generaron nuevos perfiles entre el alumnado, alcanzando más de la mitad el nivel "Básico" (51,30 %), un pequeño porcentaje alcanzó el nivel "Iniciado" (8,44 %) o "Experto" (5,52 %) y un porcentaje más amplio un nivel de "Avanzado" (15,6 %). Casi el 20 % (19,15 %) no cambió de perfil, manteniéndose en el nivel de "Novato". **Estos datos ponen de manifiesto que, aunque se ha producido una mejoría, se hace necesario seguir reforzando todos los aspectos trabajados en el programa PSF-B*C*, para ello se propone el diseño de nuevas acciones formativas, utilizando los recursos y actividades disponibles en el *Cajón de Actividades* del programa PSF-B*C*.**

34. Antes de la implementación del programa PSF-B*C,* en los cuatro cursos de la ESO, el perfil correspondía en un 100 % del alumnado al nivel "Novato", una vez impartido el programa se evidencia una diferencia en los resultados en función del curso, mejorando los resultados obtenidos en los cuatro cursos de la ESO. El curso de primero de la ESO se sitúa en el nivel "Básico" (51,2%), mostrando una mayor capacitación el curso de segundo, en el cual el alumnado se distribuye de manera bastante equitativa entre los cuatro primeros niveles, llegando al nivel "Avanzado" (11,69 %). En los cursos de tercero y cuarto, el nivel de cualificación es mayor. En el caso de tercero, se distribuye básicamente en el nivel "Básico" (48,75 %), alcanzando el nivel "Experto", aunque en un pequeño porcentaje que no llega a 10 % (6,25 %). Es en el curso **de cuarto de la ESO donde la capacitación es más alta**, ya que si bien casi la mitad del alumnado (46,38 %) se sitúa en el nivel "Básico", el restante lo hace en los niveles siguientes, alcanzando casi una cuarta parte de este (24,64 %) el nivel de "Avanzado", incrementándose el alumnado que alcanza el nivel "Experto" (17,39 %).

35. **Se aprecian diferencias en el nivel de cualificación obtenido en función del género**, de manera que **los chicos logran mejor puntuación que las chicas**. En las chicas el 15,40 % alcanza el nivel "Novato" y el 59,35 el nivel "Básico", mientras que en los chicos es el 22,42 % y 43,10 % respectivamente. En el caso de las chicas, el 7,32 % alcanza un nivel como mínimo de "Iniciado", mientras que en los chicos es del 9,77 %. En las chicas, el 11,38 % alcanza el nivel "Avanzado" y el 6,50% el nivel "Experto". En el caso de los chicos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el 19,54 % alcanza el nivel "Avanzado" y en cuanto al nivel "Experto", llega a un nivel muy cercano al de las chicas, 5,17 %.

36. Analizando los resultados en función de la **edad**, se evidencia que **a medida que el alumno o alumna es más mayor, se da un mayor aprovechamiento del programa PSF-B*C***. En todas las edades, se produce una progresión respecto de la prueba inicial en las tres dimensiones Sensibilización, Formación e Intervención, no obstante, es necesario continuar trabajando en la mejora de estas. Es en el alumnado más joven (12 y 13 años), donde se requiere mayor intervención, dado que los niveles alcanzados son en general bajos. Es a partir de los 15 años donde el alumnado manifiesta una mejora muy apreciable en las tres dimensiones. Finalmente, el alumnado de 16 y 17 años manifiesta la adquisición de conocimientos, herramientas y sensibilización en niveles aceptables.

37. Si analizamos los resultados en función de la **nacionalidad** del alumnado, el porcentaje mayor tanto en alumnado de nacionalidad española, como doble nacionalidad y nacionalidad extranjera se sitúan en el nivel "Básico" (49,10 %, 66,7 % y 63,64 % respectivamente). Pero es el alumnado de doble nacionalidad el que obtiene mejores resultados alcanzando los niveles de "Avanzado" y "Experto" aunque en porcentajes que no llegan al 20%. El alumnado de nacionalidad española se sitúa en un nivel de cualificación intermedio, siendo el alumnado de nacionalidad extranjera el que logra los resultados más bajos, ya que menos del 10% alcanza su cualificación máxima en el nivel "Iniciado".

Las entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado

38. Las entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado que participó en la implementación del programa PSF-B*C* evidencia que en **general la duración del mismo es adecuada**. Asimismo, refieren que algunos alumnos y alumnas al ser preguntados por esta cuestión consideraban que era largo, aunque no siempre se le dio excesiva importancia, ya que lo relacionaron con la franja horaria en la que se impartían las sesiones. En nuestro caso, el programa consta de 15 sesiones y comenzó a implementarse en los centros en el mes de enero cuando se reinicia el curso después de las vacaciones de Navidad. Dado que nos adaptamos al calendario escolar y a las evaluaciones del alumnado, la implementación se desarrolló hasta el mes de mayo, cerrándose en el mes de junio. Esto nos permitió trabajar con el alumnado a lo largo de casi medio curso. En este sentido, la duración que tienen las intervenciones varía en función de los distintos estudios, encontrando programas con duraciones superiores a dos meses (Flores Builes et al., 2020; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), llegando a los que se implementan en una sola jornada (Wölfer et al., 2014). Pero es cierto que las investigaciones relacionan una mayor duración de las intervenciones con un mayor logro en la reducción de la victimización y agresión tanto en acoso como en ciberacoso escolar (Ttofi y Farrington, 2011).

    En base a los resultados obtenidos en nuestro estudio, es el alumnado más joven el que necesita una intervención más intensa y en las tres dimensiones, mientras que el perteneciente a los últimos cursos, aun dejando claro que sigue necesitándola, lo hace en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

menor medida. Dado que la propuesta es implementar el programa PSF-B*C*, en todos los cursos y mantenerlo en toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cuando la implementación del programa lleve varios cursos académicos, la planificación puede ser flexible, manteniendo la carga formativa en los primeros cursos (primero y segundo) impartiéndose 15 sesiones y en los últimos (tercero y cuarto) impartir 10 sesiones, dado que ya se llevarían varios cursos recibiendo la formación.

39. El profesorado **valora como muy adecuados los contenidos** impartidos en el programa PSF-B*C*, pero matizan:
    a. En cuanto al desarrollo de las actividades prácticas, opinan que han sido muy bien aceptadas por el alumnado y consideran que están bien planteadas, al permitir que se adquieran conocimientos muy relevantes sobre la dinámica del acoso y ciberacoso escolar. Lo cual está en línea con resultados de estudios que afirman que implementar programas en los que se desarrollen actividades lúdicas o de rol, reducen el acoso y ciberacoso escolar (Abbott et al., 2020).
    b. En cuanto a las partes de las sesiones con una carga más teórica, opinan que el contenido entrañaba demasiada dificultad, especialmente para los primeros cursos de la ESO. Lo cual nos indica la necesidad de contar con el asesoramiento del profesorado que conoce a cada grupo y mantener un feedback constante, para asegurarnos que se opta por el nivel idóneo cuando se configuran las actividades que se eligen para cada uno.

40. El profesorado de dos de los centros opina que el **contenido ha tenido una extensión adecuada**, mientras que a uno de ellos (el centro B) les ha parecido **demasiado extenso**, por lo que opinan que a una parte de su alumnado les ha resultado difícil de asimilar. Ante ello, en nuestra opinión tenemos que discernir si exactamente se refieren a "extensión" en cuanto a demasiada cantidad de conocimientos o a "profundización" en los temas. Esta situación no se pudo solventar en el transcurso de la entrevista con el profesorado, ya que este centro en concreto la respondió a través de correo electrónico. No obstante, se refuerza la idea de mantener un contacto más estrecho con el profesorado.

41. En cuanto los materiales utilizados, en concreto los **vídeos**, el profesorado opinó que **es idóneo para el alumnado**, comprobando que a éstos les resultaban muy útiles. Lo que está en línea con otros programas de intervención en acoso y ciberacoso escolar, que también incluyen este tipo de materiales (Yokoo et al., 2018), ya que estudios realizados afirman que los elementos digitales son efectivos en la intervención psicoeducativa (Yang y Salmivalli, 2015). Comentaron que al alumnado le parecía mucho más motivador y enriquecedor cuando se presentan casos reales (opinión que también es compartida por el profesorado), y prestaban más atención ante situaciones con mayor grado de agresividad o violencia. También aportaron la idea de que cuando los vídeos trataban de casos reales les impactaban más. Esto nos permite conocer qué recursos resultan más creíbles, útiles y atractivos para promover que reflexionen, analicen y tomen decisiones sobre la problemática tratada, lo cual lo recogemos para la revisión del programa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

42. En cuanto a **la metodología**, la mayoría del profesorado, manifiesta que hubiese sido **necesaria optar en todas las actividades y en todas las sesiones por actividades que implicasen mayor movimiento para el alumnado**, ya que las que fueron mejor consideradas por este, eran aquellas en las que tenían un rol muy activo. Recomendaron ajustar los tiempos en algunas actividades (aquellas en las que se necesitaba una lectura rápida de algún pequeño texto) en función del alumnado. Lo que nos lleva a pensar que para la selección de las actividades que conforman el programa a impartir, debemos de tener un conocimiento mayor del alumnado al que va destinado y/o contar con la opinión del profesorado que ya conoce a este.

43. En cuanto a **la eficiencia** del programa PSF-B*C* el profesorado en conjunto afirma que ha sensibilizado al alumnado, debido a las dinámicas de trabajo que se han desarrollado en las sesiones de impartición del curso. En ellas se promovía que participasen de manera activa en las actividades. Parece entones que el profesorado muestra incoherencia respecto del punto anterior, ante lo que nos gustaría aclarar que, se refieren a la tipología de las actividades que se desarrollaron, en el sentido que consideraban que cuanto más activas y dinámicas fuesen las actividades planteadas, mejor se adaptaban a su alumnado. Pero, no obstante, aquellas que se seleccionaron e implementaron, sin ser todas tan activas, lograron el objetivo que tenían. Lo que está en línea con estudios que afirman que implementar actividades grupales, además de promover el aprendizaje a convivir con los iguales (Chávez et al., 2023,), reducen el acoso y ciberacoso escolar (Ttofi y Farrington, 2011).

    Afirmaron que fue la metodología de trabajo, la que permitió sensibilizar al alumnado. En este sentido, el profesorado manifestó que uno de los grandes cambios que han percibido en el alumnado participante, es que hablan explícitamente de situaciones que observan y que, tras la formación, consideraban que se trataba de acoso escolar, comentando sus opiniones al profesorado. Esta situación la consideramos de gran relevancia dado que una de las dificultades con las que se encontraba el profesorado de los centros participantes era que el alumnado no les trasmitía lo que sabían que estaba ocurriendo. **Lo que demuestra que el programa ha logrado promover cambios reales y constatables en el alumnado, rompiendo una de las leyes más instauradas en los centros educativos y dañinas para todos los miembros de la comunidad educativa,** la denominada **ley del silencio** (Díaz-Aguado, 2006; Ortega Ruiz, 2010).

    Por otro lado, referencian que hay un pequeño grupo en una de las clases, que continúan restando importancia al problema del acoso escolar, sobre los que el programa PSF-B*C* apenas logró algún cambio. Por lo que, identificado el grupo, es necesario y urgente seguir trabajando con él.

    La mayoría del profesorado afirma que el programa PSF-B*C* **ha dotado al alumnado de herramientas para intervenir** en el momento actual, pero tienen sus dudas sobre si, en el caso de presenciar una situación de acoso o ciberacoso escolar, llegarían a identificarlo y a poner en práctica lo aprendido. En este sentido, en los centros A y C el profesorado opina que les resultaría difícil intervenir al considerar que necesitarían más observación para que cambiase su conducta, mientras que en el centro B, todo el profesorado está de acuerdo en que la mayoría del grupo intervendría de alguna manera. Lo que nos lleva a afianzar la idea de que no existen las "intervenciones mágicas" y que los cambios necesitan tiempo para interiorizarse e integrarse en la conducta de las personas. La necesidad de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

implementar el programa PSF-B*C*, tras analizar los datos del cuestionario CIDA fue clara, y aunque ha habido cambios, se debe de seguir trabajando curso tras curso, sesión tras sesión. Es el camino correcto para lograr nuestro objetivo.

No obstante, algún profesor ha observado que en las prácticas realizadas en la implementación del programa PSF-B*C* identificaba que el alumnado, sí tenía intención de participar y, además, de hacerlo bien, considerando que dicho cambio era consecuencia del programa. Lo que nos lleva a afirmar, que el programa logra resultados positivos.

Además, el profesorado cree que el hecho de que las y los testigos intervengan en las situaciones de acoso y ciberacoso escolar están muy condicionadas por el grupo de clase en el que se encuentra el alumnado, remarcando la importancia y el peso que tiene el grupo en el comportamiento del alumnado testigo, lo cual está en línea con estudios (Díaz-Aguado, 2023) que afirman que aun sabiendo lo que está ocurriendo y el sufrimiento que está padeciendo la víctima, el alumnado testigo no interviene. Por ello, en el programa PSF-B*C* se trabaja con todas las partes implicadas en las situaciones de acoso y ciberacoso escolar, siendo un elemento clave, como ya hemos comentado, las y los testigos.

También remarcan la importancia de la madurez del alumnado como determinante para su intervención. Por ello una de las propuestas de mejora del programa consiste en tener en cuenta posibles itinerarios por franjas de edad y madurez.

44. En cuanto a la **pertinencia** de la formación, por un lado, manifiestan una opinión unánime, en cuanto a **la necesidad de acceder a esta formación en todos los cursos de la etapa secundaria obligatoria**. Pero hay disparidad en cuanto a la necesidad de formar en el acoso escolar, ya que en algunos casos piensan que es necesaria esta formación en cualquier etapa, mientras que, por otro lado, consideran que **es conveniente cuando se está dentro de un contexto en el que existen casos de acoso escolar.**

45. Opinan que lo trabajado con el programa PSF-B*C* **no es suficiente, necesitándose más formación en otros cursos** para lograr que realmente se adquiera la capacitación necesaria para intervenir. Opinan que este tipo de formación debería de considerarse como una materia obligatoria. Insisten en la necesidad ya identificada de implementar el programa en todos los cursos de la ESO de manera que se integre en el currículo del centro, como un programa más que se imparte en él.

46. En cuanto a la **utilidad** del programa PSF-B*C* para capacitar al alumnado sobre el acoso y ciberacoso escolar, **el profesorado opina que es útil**, especialmente para identificar situaciones de acoso escolar que se dan habitualmente en su entorno y que hasta el momento el alumnado no identificaba. Así como que se les ha dotado de las herramientas necesarias para saber intervenir. No obstante, vuelven a manifestar sus dudas sobre si finalmente serían capaces de hacerlo, ya que interviene el nivel madurativo, cómo perciben las cosas, la personalidad de cada uno y una...

47. Consideran que hay que empezar a formar al alumnado antes en este tema para alcanzar los resultados deseados. Opinión que compartimos, ya que una de las propuestas para el futuro es realizar un programa PSF-B*C* para la Etapa de Educación Primaria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El profesorado opina que lo aprendido por el alumnado en el programa PSF-B*C* les ayudará tanto a lo largo de todos los años de la etapa educativa, como a lo largo de su vida, es decir, consideran que les sirve para su futuro. Consideran que, si en un futuro viesen situaciones similares, ya cuentan con las herramientas que les va a permitir gestionarlo, con independencia que las utilicen o no, pero saben que pueden hacer algo si quieren, que pueden hacer las cosas de otra manera. Este es uno de los propósitos que nos hemos establecido con el programa PSF-B*C*, formar personas que sean parte de la sociedad, con responsabilidad individual y grupal, que piensen y actúen con respeto y tolerancia hacia el resto de iguales, y con herramientas para actuar en base a ello.

Destaca como un aprendizaje muy relevante en el alumnado que, gracias a esta formación, además de ser capaces de identificar cuándo se está acosando, saber que **pueden pedir ayuda**. Este es uno de los mayores obstáculos con los que nos encontramos para terminar con el acoso y ciberacoso escolar, el silencio de las y los testigos (Sullivan et al., 2003; Ortega Ruiz, 2010), por lo que este aprendizaje tiene un especial valor.

Aportan que sería conveniente completar el programa con formación en violencia de género y otros tipos de violencias.

48. En cuanto a las propuestas de mejora que ofrece el profesorado, indican:
    a. Es necesario ajustar la metodología utilizada al centro y a los grupos a los que van destinados.
    b. Valorar cómo realizar las evaluaciones de progreso para que el alumnado no se lo tome como una competición, sino como una autoevaluación.

49. El profesorado valoró especialmente:
    a. Cómo el alumnado llegaba a implicarse de manera profunda, incluso en las sesiones más teóricas. Para ello se fueron adaptando las actividades para pasar de un estilo más acelerado y un debate un poco caótico, a un trabajo más profundo y reflexivo.
    b. Cómo se fue definiendo el programa, adaptándose al alumnado, en lo que el profesorado ha denominado la "adaptabilidad del programa".
    c. Se han sorprendido por las aportaciones realizadas por su alumnado, al considerarlas maduras, reflexionadas y muy apropiadas. Reconocen haber conocido un perfil que no habían visto hasta ahora en ellos y ellas.
    d. El entusiasmo mostrado por el alumnado, comentando aspectos y actividades realizadas en el programa, en distintos momentos a lo largo de la semana.

El profesorado que ha participado en el estudio ha manifestado que el programa PSF-B*C* es eficaz logrando no solo que adquieran los conocimientos que les va a posibilitar identificar situaciones de acoso y ciberacoso escolar, sino sensibilizarles ante ellas, reconociendo el poder que tienen para pararlo. Se produjo un cambio en ellos, llegando incluso a trasmitirles aquello que hace no mucho callaban. Saber que pueden hacer algo para parar el acoso escolar, y saber que sus profesores y profesoras les pueden ayudar, les permite adquirir estrategias para intervenir, aunque reconocen que hay que seguir trabajando en ello, pero el paso dado es importante.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Objetivo 4. *Formular propuestas de intervención para la prevención de las dinámicas de acoso y ciberacoso escolar y mejorar el clima de convivencia en centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria.*

50. La propuesta que planteamos para prevenir situaciones de acoso y ciberacoso escolar y mejorar el clima de convivencia en el alumnado que cursa secundaria es, la implementación del programa PSF-B*C* de manera **recurrente** a lo largo de los cuatro años de la etapa.

51. Una de las cualidades más diferenciadoras que presenta el programa PSF-B*C* es la capacidad de **adaptación a las características del alumnado al que va destinado**, que le dota de total flexibilidad y personalización, lo que permite alcanzar una mayor eficiencia.

52. El programa PSF-B*C* se basa en tres puntos clave para alcanzar sus objetivos: (1) las y los testigos; (2) las y los docentes y (3) visibilizar la problemática del acoso y ciberacoso escolar.

53. Las víctimas no son capaces de salir solas de la situación en la que se encuentran (Olweus, 1998), por lo que necesitan la ayuda y el apoyo de aquellas compañeras y compañeros que saben lo que les está ocurriendo, y que en muchos casos lo presencian. Pasa entonces el alumnado testigo a ocupar una posición estratégica. Uno de los puntos clave del programa PSF-B*C* es situar a **las y los testigos como elemento central** de este, con el objetivo de promover que alcancen la consciencia del poder que realmente tienen en las dinámicas de acoso y ciberacoso escolar, lo que está en línea con otros autores (Campbell et al., 2023; Salmivalli, 2014; Fiorucci, 2023) que los consideran como un elemento imprescindible en su lucha por erradicar el acoso de las aulas. Son los que tienen la capacidad no solo de parar las situaciones de acoso, sino también de ayudar a la víctima.

54. La función que el profesorado desempeña en los centros educativos va mucho más allá de la formación académica, deben abordar los conflictos que surgen entre el alumnado, acompañándolos en su resolución. Pero cuando la transcendencia de estos tiene el calado del acoso y ciberacoso escolar, la respuesta que se requiere ha de ser contundente y mantenida en el tiempo. La formación del profesorado es imprescindible para poder prevenir, identificar e intervenir en las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Lo que está en línea con otros estudios que mantienen que el profesorado debe gestionar las situaciones de acoso (Pérez-Carbonell, et al., 2016; UNESCO, 2022; Sullivan et al., 2010), para lo que se les tiene que formar (Jares, 2006; Ttofi y Farrington, 2011). Además, es necesario que el alumnado confíe en las y los docentes como parte involucrada en la solución de estas situaciones, como única vía para que cuenten lo que saben y han visto y así poder intervenir. En el programa PSF-B*C* se les ofrece una formación que les permite a su vez formar a su alumnado, tanto en lo relativo a la prevención y sensibilización como intervención. Ese conocimiento sobre la gestión del acoso y ciberacoso escolar va a minimizar el miedo y la inseguridad que Roland et al. (2003) afirman que siente el alumnado cuando no percibe que sea el profesorado el que tiene el control de la situación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además, eliminaremos una de las razones por la que las víctimas no cuentan por lo que están pasando (Sullivan et al., 2003), ni el alumnado en general (Li, 2010).

55. La visualización de la problemática del acoso y ciberacoso escolar es necesaria para luchar contra esta problemática. Durante mucho tiempo los centros educativos han mostrado cierta reticencia a aceptar y reconocer que entre sus paredes se dan situaciones de acoso o ciberacoso escolar, por lo que tratar de gestionar este problema ha sido más complicado. Pero cuando el centro ha puesto los medios necesarios para tratar de prevenir y en su caso intervenir cuando el acoso se ha llegado a producir, las familias y la sociedad no pueden tener ningún reproche hacia esta, y sólo pueden apoyar y ayudar en las medidas adoptadas. Por ello, consideramos que se debe desterrar la famosa frase de "No, en mi centro no hay bullying", y cambiarla por "Sí, en mi centro no permitimos el bullying, pero si aparece, intervenimos todos para solucionarlo".

4.2 PROPUESTAS DE MEJORA

Respecto del alumnado:

1. En un primer momento se plantea la cumplimentación por parte del alumnado del cuestionario CIDA en una sola sesión, pero nos damos cuenta que se les hace un poco tedioso, por lo cual sería conveniente plantear cubrirlo en dos sesiones, a fin de que se cansen menos y mantengan mejor la concentración.
2. Cuando se corrige el cuestionario CECAE, somos conscientes que se ha dejado poco espacio para que el alumnado cubra las preguntas abiertas, por ello sería recomendable modificar y ampliar dicho espacio.
3. En la medida de lo posible, elegir una franja horaria para la impartición de la formación, que no interfiera en la buena aceptación por parte del alumnado de los contenidos, tratando de evitar las últimas horas de los viernes.

Respecto del programa PSF-B*C*:

1. Establecer niveles de logro en cada dimensión de CECAE (especificar más los niveles de logro por cada dimensión) para que puedan ayudar a hacer una evaluación detallada del conocimiento y definir itinerarios formativos en función de la evaluación pormenorizada de cada dimensión.
2. Las puntuaciones más altas las obtiene el alumnado de mayor edad y se evidencia un mayor nivel de aprovechamiento de la formación por el alumnado más maduro, **lo que nos lleva a pensar en evolucionar el programa PSF-B*C* teniendo en cuenta posibles itinerarios por franjas de edad y madurez.** Estos resultados están en línea con estudios que afirman que las intervenciones deben ser específicas para que puedan dar respuesta a las necesidades que tengan los distintos grupos (Orosco-Fabian et al., 2022).
3. Realizar una nueva búsqueda de materiales digitales, en concreto de vídeos, cuyo contenido sean casos reales.
4. Cambiar el momento de inicio de implementación del programa PSF-B*C*, ya que se ha evidenciado que las agresiones comienzan a principio de curso y se mantienen incluso dos cursos académicos, por ello se propone implementarlo a principio del mismo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. A la hora de elegir las actividades que conforman el programa PSF-B*C* es importante conocer bien al grupo al que va destinado y/o contar con el apoyo y asesoramiento del profesorado que conoce al alumnado.

6. Como propuesta para el futuro, realizar un programa destinado a la etapa de Educación Primaria.

De cara a la Administración educativa:

1. Incorporar el programa PSF-B*C* dentro del currículo.

2. Incorporar la formación en acoso y ciberacoso escolar como formación continua del profesorado.

Consideraciones finales

1. Acosan a aquellas personas que consideran que son diferentes del grupo, independientemente de cuál sea la diferencia (gustos, ideología, vestimenta, apariencia…), lo que evidencia que se debe seguir trabajando el respeto y la tolerancia entre los iguales.

2. Tanto las víctimas como los y las testigos en muchos casos que quieren actuar, no saben cómo hacerlo, lo que evidencia, la necesidad de formar al alumnado en prevención e intervención ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar.

3. El aula es el principal escenario del acoso y ciberacoso escolar, por lo que es ahí donde ineludiblemente se debe intervenir.

4. Al comienzo del curso académico, se inician los ataques por parte de las y los agresores, y una vez han comenzado duran entre uno y dos cursos más, por tanto, es muy importante estar atentos a los primeros indicios, especialmente en ese momento.

5. El alumnado no percibe al profesorado como un agente capaz, o con intención, de ayudarles, esta es una situación que se debe revertir.

6. Ha quedado evidenciada la importancia y el poder que tiene el grupo tanto para mantener como solucionar el acoso y ciberacoso escolar, por lo que es necesario trabajar en la cohesión, responsabilidad y tolerancia en el grupo.

7. El alumnado víctima no solamente sufre las agresiones de sus verdugos, sino que padece una segunda victimización al estar excluido en el grupo-aula:
    a. Porque el alumnado testigo, sabiendo lo que les ocurre, no les ayudan y les dejan solos.
    b. En muchas ocasiones se separan de él o de ella por miedo a también ser diana de las agresiones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c. Les ocultan las conductas negativas que las y los agresores tienen con ellas (lo que dicen de ellas o las cosas que les hacen a escondidas).

8. El programa ha demostrado que es eficaz en los objetivos propuestos.

9. La mayor bondad del programa es la capacidad de adaptación a cada uno de los grupos a los que va destinado, constituyéndose como un programa a medida.

10. El programa PSF-B*C* dota al alumnado de herramientas para identificar e intervenir en el momento actual, pero para asegurarnos que esta capacitación se mantiene y efectivamente van a ser capaces de ponerlo en práctica, es necesario programar intervenciones a lo largo de toda la etapa formativa del alumnado y no limitarse a una intervención puntual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, N., Cameron, L., y Thompson, J. (2020). Evaluating the impact of a defender role-play intervention on adolescent's defender intentions and responses towards name-calling. *School Psychology International*, *41*(2), 154-169. https://doi.org/10.1177/0143034319893410

Abuín-Vences, N., Maestro-Espínola, L., y Cordón-Benito, D. (2019). Internet, smartphones y redes sociales como factores determinantes en el incremento de casos de ciberacoso. *Revista Espacios, 40*(4), 23-37.

Acevedo, J. (2010). *El castigo infantil en México: las prácticas ocultas*. Plaza y Valdés.

Acevedo, J. y Cuellar, K. C. (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 19*(enero), 9-27. DOI: https://doi.org/10.5944/comunitania.19.1

Ademiluyi, A., Li, C., y Park, A. (2022). Implications and Preventions of Cyberbullying and Social Exclusion in Social Media: Systematic Review. *JMIR Formative Research, 6*(1). https://doi.org/10.2196/30286

Aftab, P. (2006). *Stop cyberbullying*. WiredKids.

Afza, K. (2016). It's Time to Ask the Right Questions: Highlighting Critical Areas to Explore Cyberbullying in Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Behavior, 4*, 1-3. DOI:10.4172/2375-4494.1000311

Aguilar Haro, J. M. (2021). Violencia en las escuelas y sus tipos. Scielo, 412-421.

Ainsworth, M. y Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother´s unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. En C. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.), *Attachment across the lifespan* (pp. 160-183). Tavistock/Routledge.

Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24847

Albaladejo, N. y Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de Educación Primaria. En Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, *CULTIVANDO EMOCIONES-2* (pp. 247-265). Generalitat Valenciana.

Albdour, M., Hong, J. S., Lewin, L. y Yarandi, H. (2019). The impact of cyberbullying on physical and psychological health of Arab American adolescents. *Journal of Immigrant and Minority Health, 21*(4), 706-715. DOI: 10.1007/s10903-018-00850-w

Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., y Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies, 18*(5), 1507- 1532. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1

Alcívar, A. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante que aprende mientras navega. *Revista Científica ECOCIENCIA, 7*,[Edición especial] 1-14. https://doi.org/10.21855/ecociencia.70.294

Alcocer, I. B. (2021). *La juventud autómata: Ciberbullying y adolescentes tras las pantallas*. PPC Editorial.

Allen, J. P., y Loeb, E. L. (2015). The autonomy connection challenge in adolescent-peer relationships. *Child Development Perspectives, 9*(2), 101-105. https://doi.org/ 10.1111/ cdep.12111

Allport G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alonso, C., y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Psicología Conductual, 28*(1), 73-93.

Alonso, J. M., Carpes, M. D., y García, V. M. (2020). Validación de cuestionarios sobre el uso de las TICs en el aula: Ítica y Ticama. *Brazilian Journal of Development, 6*(4), 20166-20176. https://doi:10.34117/bjdv6n4-261

Alonso, P., Lobato, H., Hernando, Á. y Montilla, M. V. C. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y de secundaria. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez., A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Grupo Editorial Universitario.

Alper, S., Bayrak, F., y Yilmaz, O. (2021). Inferring political and religious attitudes from composite faces perceived to be related to the dark triad personality traits. *Personality and Individual Differences, 182*, 1-10. https:/doi.org/10.1016/j.paid.2021.111070

Alsaleem, M., Alhashem, H., Alsaleem, S., y Mahfouz, A. (2021). Bullying Prevalence among Secondary School Children in Khamis Mushait City, Southwestern Saudi Arabia. *Behavioral Sciences, 11*(10), 134. doi: 10.3390/bs11100134

Álvarez Idarraga, G. (2016). *Cyberbullying, una nueva forma de acoso escolar* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Portal de la Investigación. https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc8c29995274fc8e8b9b

Álvarez-García, D., Dobarro, A., y Núñez, J.C. (2015). Validez y fiabilidad del cuestionario de cibervictimización en estudiantes de secundaria. *AulaA bierta, 43*(01). 32-38. DOI:10.17811/rifie.43.2015.32-38

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología, 27*(1), 221-231. https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018026.pdf

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2012). *CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar 3*. Albor-Cohs.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 59-83.

Álvarez, I., Pérez, A., Lucas, B., Martínez, V., y Eduardo Fonseca. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 141–148. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002

Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*(4),686-695.

Álvarez, M., Álvarez de Toledo, L., Avilés, J. M., Fierro, A., García, L., Gutiérrez, J. E., Hernández, F., Llaneza, P., Lorenzana, C., Mallo, E., Represa, C., y Urra, J. (2013). *Guía de actuación contra el ciberacoso. Padres y educadores.* Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. https://www.injuve.es/sites/default/files/Gu%C3%ADa%20de%20actuaci%C3%B3n%20contra%20el%20ciberacoso.pdf

Alvez Carvanho, M., y Shima Barroco, S. M. (2021). Violencia en la enseñanza: Consideraciones de los profesores que han sufrido malos tratos. Scielo, 168-179.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos. En F. Brandoni (Eda), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, (pp. 31-55). Paidos.

Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y Educación Secundaria.* Ediciones Mensajero.

Amalina, Y. N., Chinniah, M., Othman, A. A. y Palaniappan, S. (2022). Cyberbullying: A Systematic Literature Review on the Definitional Criteria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(3), 265-280.

Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Electron J Res Educ Psychol, 4*(2), 311-332. https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1199

Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior, 50,* 101343. https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343

Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K., y Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry, 11*(248), 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00248

Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, *5*(1), 71-104.

Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría de Atención Primaria, 13*(52), 13-70. https://doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016

Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open, 5*(1), e000939. DOI: 10.1136/bmjpo-2020-000939

Arregi, A. y Martínez, P. (2012). *El maltrato entre iguales en educación primaria y ESO*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología, 5*, 116-125. https://doi.org/10.21615/2171

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño.* https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Refworld. https://www.refworld.org/es/leg/trat/agonu/1989/es/18815.

Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C., y Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: the "Tabby" project. *Hellenic Journal of Psychology*, *12*(1), 14-39.

Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., Greydanus, D., Tsolia, M. y Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health, 18*, 800. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5682-4

Avilés, J. M. (2003). *El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en la escuela. Modelos de intervención*. Grupo de Investigación de la de Valladolid. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.maltrato.acoso/Modelos_intervencion(JM.Aviles-2004)15p.pdf.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología, 98,* 73-85. https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N98-5.pdf

Avilés, J. M. (2013a). Análisis del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo, 8*(1) 1-15. http://papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf

Avilés, J. M. (2013b). Análisis psicosocial del ciberbullying. Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, *34*(1), 65-73.

Avilés, J. M. (2013c) *Bullying: Guía para educadores*. Mercado das Letras.

Avilés, J. M. y Elices, J. A. (2007). *Insebull: instrumentos para la evaluación del bullying*. Cepe, 2007.

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral Psychology, 19*(1), 57-90.

Badia, M. M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* [Tesis Doctoral, Uni-versidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/handle/10803/4732#page=1

Baier, D., Hong, J. S., Kliem, S., y Bergmann, M. C. (2019). Consequences of Bullying on Adolescents' Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies, 28*(9), 2347-2357. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1181-6

Balakrishnan, V., y Fernández, T. (2018). Self-esteem, empathy and their impacts on cyberbullying among young adults. *Telematics and Informatics, 35*(7), 2028-2037. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.006

Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015a). Am I at Risk of Cyberbullying?'. A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36-51. doi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014

Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015b). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 31*(2), 138-157. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001

Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 26*(9), 937-951. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793

Ballesteros Guerra, J. C. y Picazo Sánchez, L. (2018). L*as TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. www.fad.es. https://fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf

Ballesteros, B., Campo, M. J., Garrido, J., Ponce, T., Díaz, D., Villarrubias, C., Lumbreras, M., Herrero, M., Morel, M. J., García, S., Dastis, L., Bartolomé, S., Moreno, A. M., Reguera, B., y Pasquín, M. (2022). *Estudio de la fundación ANAR sobre la conducta suicida y salud mental en la infancia y la adolescencia en España (2012-2022), según su propio testimonio*. Fundación ANAR.

Balluerka, N., Aliri, J., Goñi, O., y Gorostiaga, A. (2022). Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima. *Revista de Psicodidáctica*, *28*(1), 26-34. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.001

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social.* Espasa-Calpe.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice Hall.

Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.

Barciela, A., Selaya, A., Novo, M. y Arce, R. (2020). *Análisis de sentencias en casos de bullying y ciberbullying*. ReserchGate.

Barlett, C. P., Prot, S., Anderson, C. A., y Gentile, D. A. (2017). An empirical examination of the strength differential hypothesis in cyberbullying behavior. *Psychology of Violence*, *7*(1), 22-32. https://doi.org/10.1037/vio0000032

Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Desmet, A., y De Bourdeaudhuij, I. (2016). From Normative Influence to Social Pressure: How Relevant Others Affect Whether Bystanders Join in Cyberbullying. *Social Development*, *25*(1), 193-211. https://doi.org/10.1111/sode.12134

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4* (1, Pt. 2), 1-103. https://doi.org/10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bazaga Campos, E. (2022). El acoso escolar y las habilidades sociales: una investigación empírica en la Axarquía malagueña en 2021. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, *1*(2), 31-52. https://doi.org/10.54790/rccs.9

Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. https://cyberbullying.ca/

Bender, D., y Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 99-106. https://doi.org/10.1002/cbm.799

Benner, A. D., y Crosnoe, R. (2023). Schooling from adolescence through early adulthood. En L. Crockett, G. Carlo, y J. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development*. (pp. 275–291). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000298-017

Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing, 1,* 15-33. DOI:10.21913/JSW.v1i2.172

Berthold, K. y Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA, *School Psychology International 21*(1), 65-78. DOI:10.1177/0143034300211005

Betts, L. R., Gkimitzoudis, A., Spenser, K. A., y Baguley, T. (2017). Examining the roles young people fulfill in five types of cyber bullying. *Journal of Social and Personal Relationships*, *34*(7), 1080-1098. https://doi.org/10.1177/0265407516668585

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection.* Guilford.

Bisquerra, R. y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/249#page=1

Blood, G. W., y Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of fluency disorders, 50*, 72-84. DOI: 10.1016/j.jfludis.2016.10.002

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Blood, G. W., y Blood, I. M. (2016b). Victims seeking help from speech-language pathologists: bullying, preparedness, and perceptions. *Folia phoniatrica et logopaedica, 68*(1), 29-36. https://doi.org/10.1159/000447060

Bolognesi, S. y Bukhalovskaya, A. (2022) Acoso escolar en la red: ciberacoso. Datos, prevención e intervención. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 22*(2), 216-240. DOI: https://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.23791

Borja-Cuenca, W. F., Díaz-Moreira, K. A., Laz-Izquierdo, C. J. y Prado-Calderón, E. B. (2024). Análisis del ciberbullying como problema jurídico social. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas (4)*, 98-104. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iDerecho.195

Bouchard, K. L., y Smith, J. D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *Educational Forum, 81*(1), 108-125. https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182

Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T., y Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology, 25*(2), 333-346. doi:10.1017/S0954579412001095

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume 2: Separation: anxiety and anger*. Basic Books.

Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior, 48*, 255-260. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 375-388. https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684

Brighi, A.; Ortega, R.; Pyzalski, J.; Scheithauer, H.; Smith, P.K.; Tsormpatzoudis, H.; Barkoukis, V.; Del Rey, R.; Guarini, A.; Plichta, P. *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire.* PsycTESTS

Brody, N., y Vangelisti, A. L. (2016). Bystander Intervention in Cyberbullying. *Communication Monographs*, *83*(1), 94-119. doi: 10.1080/03637751.2015.1044256

Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimazación entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema, 22*(4), 784-789.

Buelga, S., Iranzo, B., Cava, A. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social, 30*, 382-406. http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2016). Family relationships and cyberbullying. En R. Navarro, S. Yubero, y E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (pp. 99–114). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_5

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *9*(1), 127-141.

Bueno-Villaverde, A., Monge López, C., y Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón. Revista de Pedagogía, 75*(2), 87-103. DOI: https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bugental, D. B. y Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development (5th ed.)* (pp. 389-462). John Wiley & Sons, Inc.

Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, *15*, 579-586. https://doi.org/10.1080/03033910.1994.10558031

Cabañas, V., Trujillo, M. V. y Brea, A. (Junio, 2021). *Ciberacoso entre adolescentes: concepto, factores de riesgo y consecuencias sobre la salud mental.* [Sesión de conferencia]. XXII Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental. Virtual. https://psiquiatria.com/congresos/pdf/1-8-2021-10-PON35.pdf

Calderero, M., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, *19*(2), 393. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/08.Calderero_19-2oa.pdf

Calderón, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios, Revista de Investigación Social, 17*(43). https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778

Callaghan, M., Kelly, C., y Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health, 73*(5), 416-421. https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de Bullying indirecto* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia.uco. https://helvia.uco.es/handle/10396/5717

Calvete, E., Cortazar, N., Fernández-González, L., Echezarraga, A., Beranuy, M., León, A., González-Cabrera, J., y Orue, I. (2021). Effects of a brief preventive intervention in cyberbullying and grooming in adolescents. *Psychosocial intervention, 30*(2), 75-84. https://doi.org/10.5093/pi2020a22

Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J. M., y Gámez-Guadix, M. (2018). Continued Bullying Victimization in Adolescents: Maladaptive Schemas as a Mediational Mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(3), 650-660. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, *26*(5), 1128-1135. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017

Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005) Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*(1), 93-105. https://doi.org/10.1080/0013188042000337587

Camodeca, M., y Nava, E. (2020). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(3-4), 1-20. https://doi.org/10.1177/0886260520934438

Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *15*(1), 68-76.

Campbell, M. y Xu, J. (2022). Children and adolescents' understanding of traditional and cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 139*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106528

Campbell, M., Hand, K., Shaw, T., Runions, K., Burns, S., Lester, L. y Cross, D. (2023). Adolescent Proactive Bystanding Versus Passive Bystanding Responses to School Bullying:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

the Role of Peer and Moral Predictors. *International Journal of Bullying Prevention 5*, 296-305. https://doi.org/10.1007/s42380-020-00075-2

Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., y Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17* (3-4), 389-401. doi:10.1080/13632752.2012.704316

Campbell, M., y Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, prevalence and consequences. En M. Campbell y S. Bauman (Eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices* (pp. 3-16). Academic Press.

Cano-Echeverri, M. M. y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda, 24*(1), 60-66. https://doi.org/10.22517/25395203.14221

Cañas-Pardo, E. (2017) Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH. 3*(1), p7. https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635/986

Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education, 23*(4), 917-942.

Cañas, E., Estévez. E., Marzo, J., y Piqueras, J. (2019) Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de Psicología, 35*(3). https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151

Carbonell Fernández, J. L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Ministerio de Educación y cultura.

Cardozo, G. (2020). Ciberbullying... cuando el acoso entre pares traspasa los muros de la escuela. En A. Taborda y G. Leoz (Eds.), *Alteridad. fracturas y devenires* (pp. 35-68). Nueva Editorial Universitaria.

Carhuas, G. L., Cáceres, V. M., y Salvatierra, Á. (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(29), 1319-1334. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594

Carney, A. G., y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, *22*(3), 364-382. https://doi.org/10.1177/0143034301223011

Carretero, R. y Nolasco, A. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de Educación, 392*, 155-175. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482

Carta Europea de los Derechos del Niño (DOCE núm. 241, C, 0067-0073, de 21 de septiembre de 1992). https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/carta-europea-de-los-derechos-del-nino-doce-no-c-241-de-21-de-septiembre-de-1992/

Castellano González, D. (2020). La violencia escolar en el alumnado de educación primaria. *IPSE-ds, 13*, 33-59.

Castellanos Cerón, V. M., Villa George, F. I., y Gámez Guadix, M. (2017). Cyberbullying: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, *19*(1), 5-12. https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/58571

Castillo-Pulido, L. E., (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(8), 415-428.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Castro, A., y Reta, C. (2014). *Bullying blando. Bullying duro y ciberbullying: Nuevas violencias y consumos culturales.* (1ª ed., 1ª reimp.). Homo Sapiens Ediciones.

Catalán, C. y Puyuelo, L. (2 de mayo de 2024). *Aragón impulsa nuevos proyectos y protocolos para combatir el bullying*. Onda Cero. https://www.ondacero.es/emisoras/aragon/noticias/aragon-impulsa-nuevos-proyectos-protocolos-combatir-bullying-claudia-perez-policia-nacional-ideacion-suicida_2024050266336fcfc0b95c0001d9646f.html

Ceballos, E. y Rodrigo M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Comp.), *Familia y desarrollo humano*. (pp. 225-243). Alianza.

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), Blanco López, J. L, Miguel Pérez, V., Crespo Balcones, J. L., Greciet, P., Garvin, R., Gil Traver, F. (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142148/18430.pdf?sequence=1

Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide.

Cerezo, F. (2000). El Test Bull-S. *Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología, 17*(1).

Cerezo, F. (2004). *La violencia en las aulas*. Pirámide.

Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2015). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació Psicològica, (94)*, 48-59. https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/238

Cerezo, F. (2019). Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar. Análisis de una normativa institucional. *Revista de Psicología y Educación, 14*(2), 167-172. https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.181

Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez Lacasa, C., y Arense Gonzalo, J. J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema, 30*(1), 59-65. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.360

Cerniglia, L., Guicciardi, M., Sinatra, M., Monacis, L., Simonelli, A., y Cimino, S. (2019). The use of digital technologies, impulsivity and psychopathological symptoms in adolescence. *Behavioral Sciences, 9*, 82. https://doi.org/10.3390/bs9080082.

Chacón Cuberos, R., Epelde Larrañaga, A., y Oñederra Ramírez, J. A. (2019). Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying: Estudio con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología,12*(3), 1-8. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1707

Chacón, S., Anguera, M. T. y Ruiz, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema, 12*(2), 127-131.

Chamizo-Nieto, M. T., y Rey, L. (2022). Estrategias cognitivas para afrontar situaciones de acoso/ciberacoso: diferencias entre chicos y chicas. *Escritos de Psicología – Psychological Writings, 15*(1), 29-39. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i1.13673

Chan, H. C., y Wong, D. S. W. (2020). The overlap between cyberbullying perpetration and victimisation: exploring the psychosocial characteristics of Hong Kong adolescents. *Asia*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pacific Journal of Social Work and Development, 30(3), 164-180. https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1761436

Chavarría, M. P. y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica, 1,* 41-46. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004

Chávez, E., Bocanegra, M. y Gómez J. (2023). *Estrategias didácticas para el trabajo cooperativo en el aula*. Chávez Arana, Elka Judiht. www.bnp.com.pe.

Cho, S., Hong, J. S., Sterzing, P. R., y Woo, Y. (2017). Parental Attachment and Bullying in South Korean Adolescents: Mediating Effects of Low Self-Control, Deviant Peer Associations, and Delinquency. *Crime and Delinquency, 63*(9), 1168-1188. https://doi.org/10.1177/0011128717714968

Chudal, R., Tiiri, E., Klomek, A. B., Ong, S. H., Fossum, S., Kaneko, Kolaitis, G., Lesinskiene, S., Li, L., Huong, M. N., Praharaj, S. K., Sillanmäki, L., Slobodskaya, H. R., Srabstein, J. C., Wiguna, T., Zamani, Z., y Sourander, A (2022). Victimization by traditional bullying and cyberbullying and the combination of these among adolescents in 13 European and Asian countries. *European Child & Adolescent Psychiatry, 31,* 1391-1404. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01779-6

Código Civil [CC]. Real Decreto de 24 de julio de 1889, (BOE núm. 206 de 25 de julio de 1889). https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/(1)/con

Código Penal [CP.] Ley Orgánica 10/1995. De 23 de noviembre de 1995 (BOE núm. 281 de 24 de noviembre de 1995). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444

Collell, J., Escudé, C. (2006a). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. Anuario de *Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 9-14. https://www.researchgate.net/publication/28203415_El_acoso_escolar_un_enfoque_psicopatologico

Collell, J., y Escudé, C. (2006b). Maltrato entre alumnos II. Administración del CESC: Conductas y experiencias sociales en clase. *Àmbits de la Psicopedagogia, 18*, 13-21Collell, J., Escudé, C. (2016). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En R. Bisquerra, *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 15-42). Desclee.

Coloroso, B. (2009). *The bully, the bullied, and the Bystander: From Preschool to HighScholl*. Harper Collins.

Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (CRC). (2009). *Observación general Nº 12: el derecho del niño a ser escuchado.* Naciones Unidas. https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-12-derecho-nino-ser-escuchado-2009.pdf

Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (CRC). (2013). *Observación general Nº 13: el derecho del niño a no ser objeto de ninguna violencia*. Naciones Unidas. https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-13-derecho-nino-no-ser-objeto-ninguna-forma-de-violencia-2011.pdf

Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (CRC). (2013). *Observación general Nº 14 (2013): el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. Naciones Unidas. https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-14-principio-interes-superior-2013-.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Comunidad de Madrid. (2022a). *Coordinador de Bienestar y Protección Infantil A_0449* [Curso en línea no tutorizado]. Comunidad de Madrid. https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/node/98982

Comunidad de Madrid. (2022b, 14 de julio). *Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid*. https://www.comunidad.madrid/transparencia/instrucciones-viceconsejerias-politica-educativa-y-organizacion-educativa-comienzo-del-curso-escolar

Comunidad de Madrid. (2023). *orienta 11. Recomendaciones para el uso responsable de las tecnologías.* https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050604-11.pdf

Congreso de los Diputados. (2016). *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, Núm. 68* [Sesión parlamentaria]. https://www.congreso.es/es/web/guest/publicaciones-organo?p_p_id=publicaciones&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_publicaciones_mode=mostrarTextoIntegro&_publicaciones_legislatura=XII&_publicaciones_texto=&_publicaciones_id_texto=DSCD-12-CO-68.CODI.

Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2017). *Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos*. https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016330.pdf

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2022). *Informe 2021 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.

Constitución Española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., y Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization across studies. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry, 70*(4), 419-426. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504

Corbo, E., Palladino, B. E., y Meresini, E. (2021). Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo, 25*(2), 191-216. https://doi.org/10.1449/100101

Cortés Ariza, M. C. (2009). Aprendizaje cooperativo como herramienta para eliminar el bullying en los centros educativos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 25*, 144. https://www.csif.es/es/articulo/andalucia/educacion/39104

Council of Europe (2022). Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027). https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11016-strategie-du-conseil-de-leurope-pour-les-droits-de-lenfant-2022-2027.html

Cowie, H. (2013a). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist, 37*(5), 167-170. doi:10.1192/pb.bp.112.040840

Cowie, H. (2013b). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *CONVIVES,3,* 16-24. https://www.researchgate.net/profile/Helen-Cowie/publication/236833681_El_impacto_emocional_y_las_consecuencias_del_ciberacoso/links/00b4951941b0f6fc8a000000/El-impacto-emocional-y-las-consecuencias-del-ciberacoso.pdf?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&__cf_chl_tk=JAXJ26f_8s3XuxCBWK1EHFqmn

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

OPLZYRK6UZ2ijDI7lc-1746889576-1.0.1.1-cczp0H8Rh8GvfcaCr2.p8Bzu2qI1PJ9pq0RoDBYuSZk

Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International, 21*(1), 79-95. https://doi.org/10.1177/0143034300211006

Crothers, L. M., y Levinson, E. M. (2004). Assement of bullying: A reviewof methods and instruments. *Journal of Couseling and Development, 82*, 496-503. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x

Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. (Coord.). (2011). *Métodos de Investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud.* Pirámide.

Cuevas, M. C., y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Bystanders: A Crucial Role in Bullying. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda

Da, Q., Huang, J., Peng, Z, Chen, Y. y Li, P. (2023). Did the prevalence of traditional school bullying increase after COVID-19? Evidence from a two-stage cross-sectional study before and during COVID -19 pandemic. *Child Abuse & Neglect, 143*, 106256. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106256

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Davis, J. P., Ingram, K. M., Merrin, G. J., y Espelage, D. L. (2020). Exposure to parental and community violence and the relationship to bullying perpetration and victimization among early adolescents: A parallel process growth mixture latent transition analysis. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*(1), 77-89. https://doi.org/10.1111/sjop.12493

Dawes, M., Starrett, A. y Irvin, M. J. (2024a). Measure Development and Validation: Perceived Motives for School-Based Bullying. *International Journal of Bullying Prevention 6*, 222–236. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00155-5

Dawes, M., Starrett, A. y Irvin, M. J. (2024b). Preservice Teachers' Bullying Attitudes and Intervention Likelihood: Differences by Form of Bullying. *Int Journal of Bullying Prevention 6,* 189-204. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00153-7

De la Caba, M. A., y López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de primaria y del primero de secundaria. *Revista de Educación, 362,* 247-272. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160

De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., y Casanova-Arias, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(1), 147-170. https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13118

De Sousa, M. L., Peixoto, M. M., y Cruz, S. F. (2021). The Association between Externalizing and Internalizing Problems with Bullying Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19). https://doi.org/10.3390/ijerph181910444

De Vries, E. E., Verlinden, M., Rijlaarsdam, J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., Arseneault, L., y Tiemeier, H. (2018). Like father, like child: early life family adversity and children's bullying behaviors in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*(7), 1481-1496. https://doi.org/10.1007/s10802-017-0380-8

Decreto 233/2004, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana (BOGV núm. 4871, de 27

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de octubre de 2004). https://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2004/D_2004_233_ca_D_2012_136.pdf

Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León (BOCyL núm. 9 de 31 de enero de 2008). https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-3-2008-08-01-2008-convivencia-escolar-castilla-manc

Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias (BOPA núm 30, de 7 de febrero de 2006). https://www.asturias.es/bopa/disposiciones/repositorio/LEGISLACION10/66/4/001U002F1S0002.pdf

Decreto 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria (BOC núm. 203, de 23 de octubre de 2006). https://boc.cantabria.es/boces/boletines.do?boton=anterior&id=1873

Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 24, de 27 de febrero de 2007). https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/07040033.pdf

Decreto 76/2007, de 12 julio 2007, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación (BOCYL núm.139, de 18 de julio de 2007). https://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla100Detalle/1248367026092/_/1215245985504/Redaccion

Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (DOG núm. 88 de 8 de mayo de 2007). https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070508/Anuncio11F96_es.html

Decreto 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 186, de 13 de agosto de 2007). https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=decreto%203%20agosto.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=22306&IDTIPO=60&RASTRO=c$m5316,4105

Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha (BOCM núm. 9 de 11 de enero de 2008). https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-3-2008-08-01-2008-convivencia-escolar-castilla-manc

Decreto 10/2008, de 25 de enero, el Instituto para la Convivencia y el éxito de la escuela Islas Baleares (BOIB núm. 15 de 31 de enero de 2008). https://die.caib.es/normativa/pdf/08/2008_01_25_Decret10-2008_BOIB_15_31-1-2008_creacioInstitutconvivenciaiexit.pdf

Decreto 60/2008, de 21 de agosto, por el que se modifica el Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León (BOCYL núm. 165 de 27 de agosto de 2008). https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/d-60-2008-21-08-modifica-d-8-2006-16-02-crea-observatorio-c

Decreto 72/2009, de 23 octubre, por el que se modifica el Decreto 10/2008, de 25 de enero, el Instituto para la Convivencia y el éxito de la escuela Islas Baleares (BOIB núm. 159, de 29 de octubre de 2009). https://die.caib.es/normativa/pdf/09/2009_10_23_Decret72-2009_BOIB_159_Institutperalaconvivenciaiexit.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Decreto 19/2012, de 21 de febrero de 2012, por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV núm. 46, de 5 de marzo de 2012). https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2012/03/1201031a.pdf

Decreto 52/2014, de 16 de octubre, por el que se crea y regula el Observatorio de la Comunidad de Castilla y Léon (BOCYL núm. 201, de 20 de octubre de 2014). https://familia.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988964069/Normativa/1284662119499/Redaccion

Decreto 58/2016, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM, núm. 137, 10 de junio de 2016). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2016/06/10/BOCM-20160610-1.PDF

Decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento (BOA núm. 190 de 01 de octubre de 2019). https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1040618043232

Decreto 31/2020, de 11 de marzo, del gobierno de Aragón, por el que se modifica el decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del gobierno de Aragón, por el que se crea el observatorio aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento (BOA núm. 55, de 18 de marzo de 2020). https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1112095231717&type=pdf

Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 106, de 3 de junio de 2022). https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21037901-1-PDF-546695-X

Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano (DOGV núm. 9471, 16 de noviembre de 2022). https://dogv.gva.es/datos/2022/11/16/pdf/2022_10681.pdf

Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. (BON núm. 150 de 24 de septiembre de 2010). https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=8957

Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio, por el que se modifica el Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. (BON núm. 148, de 30 de julio de 2014). https://vlex.es/vid/deberes-alumnado-universitarios-concertados-521886654

Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf

Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Defensor del pueblo. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf

Defensor del Pueblo. (2023a). *Infancia y adolescencia en el informe anual 2023*. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2024/06/Separata-menores.pdf

Defensor del Pueblo. (2023b). *Informe anual 2023. Volumen I*. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2024/03/Defensor-del-Pueblo_Informe-anual-2023.pdf

Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, M. S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology, 4*(1), 5-17.

Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E., Ochaita, E., Barrios, A, De Dios, M., Gutiérrez, H., Montero, I. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo. http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 9-24. DOI:10.1174/02103700360536400

Del Moral Arroyo, G., Suárez Relinque, C., y Musitu Ochoa, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, *31*(2), 203-213. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/323.

Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M. E., y Musitu, G. (2014). Types of aggressive victims in bullying situations at secondary school/Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Journal for the Study of Education and Development, 37*(2), 399-428. DOI:10.1080/02103702.2014.918816

Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., F. Thompson, Vassilis Barkoukis, H. Tsorbatzoudis, A. Brighi, A. Guarini, J. Pyalski y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065.

Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Comunicar, 39*, 129-138. doi: 10.3916/C39-2012-03-03

Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, *10*, 77–89.

Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2001). Programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. *Revista de Educación, 326*, 297-310.

Del Río, P., Isabel, M., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Fajardo Bullón, F., Gómez Carroza, T., y Mendo Lázaro, S. (2015). Analysis of Socialization on Bullying Dynamics Profiles. *Universitas Psychologica, 14*(3), 1117-1128. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.aspd

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., y Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior, 51*, 101379. https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379

Denny S., Peterson E. R., Stuart J., Utter J., Bullen P., Fleming T., Ameratunga, S., Clark, T. y Milfont T. (2015). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence, 14*, 245-272. https://doi.10.1080/15388220.2014.910470.

DePaolis, K. J., y Williford, A. (2019). Pathways from cyberbullying victimization to negative health outcomes among elementary school students: a longitudinal investigation. *Journal of Child and Family Studies, 28*(9), 2390-2403. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1104-6

Dervishi, E., Lala, M., y Ibrahimi, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy, 21*(2), 48-55. https://doi.org/10.12740/APP/103658

DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, *57*, 398-415. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051

Díaz Ozuna, Y. G. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Psicología. com, 16.* https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/bullying-acoso-escolar-elementos-de-identificacion-perfil-psicologico-y-consecuencias-en-alumnos-de-educacion-basica-y-media

Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Dr-Professor-Maria-Jose-Diaz-Aguado/publication/287760054_Del_acoso_escolar_a_la_cooperacion_en_las_aulas/links/609e8de0458515c265905d80/Del-acoso-escolar-a-la-cooperacion-en-las-aulas.pdf

Díaz-Aguado, M. J. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas.* Pearson.

Díaz-Aguado, M. J. (2006b). *El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (2006c). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud, 73*, 38-58.

Díaz-Aguado, M. J. (2008). Hacia un nuevo modelo de convivencia. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. En *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar* (pp. 207-234). Ararteko.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y 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. *Revista de Educacion, 362*, 348-379. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. y Alvariño, M. (2023). *Estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia.* Fundación ColaCao y Universidad Complutense de Madrid https://www.ucm.es/file/informe-estudio- acoso-escolar-universidad-complutense-fundacion-colacao?

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Ministerio de Educación. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J. J., y Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Maladaptive use of ICT in adolescence: Profiles, supervision and technological stress. *Comunicar, 28*(64), 29-38. https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C64-2020-03

Díaz, A. (12 de enero de 2018). El Gobierno reactiva el Observatorio de Convivencia Escolar. *Expansión*. https://www.expansion.com/sociedad/2018/01/12/5a58b25c468aeb04478b4585.html

Díez, L. y Gullón, A. (1989). *Sistema de Derecho Civil, II*. Tecnos.

Dobarro, A., Álvarez-García, D. y Núñez, J.C. (2014). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5*(1), 487-492. (pp.15-26)

Domènech, M. (2018). *Bullying ¿por qué a mí?* Cúpula.

Domínguez F. (2013). El acoso online y offline como proceso grupal. En *Cuadernos de Cultura de Paz*. *XVIII Jornadas de educación para la paz. Los grupos como espacio de protección y/o daño* (pp.15-26). Fundación Seminario de Investigación para la Paz.

Dong, H. Q. (2015). Peer victimization and children's problem behaviors: The moderating effect of self-esteem. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 23*(2), 281-284. http://dx.doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.02.020

Donoso, T., Rubio, M. J. y Vilá, R. (2017). Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género. *Innovación Educativa, 27*, 107-119.

Donoso, T., Rubio, M. J., y Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 19*(1), 11-21. https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398

Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. y Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(2), 194-209. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.194

Dumas, T. M., Davis, J. P., y Ellis, W. E. (2019). Is It Good to Be Bad? A Longitudinal Analysis of Adolescent Popularity Motivations as a Predictor of Engagement in Relational Aggression and Risk Behaviors. *Youth & Society, 51*(5), 659-679. https://doi.org/10.1177/0044118X17700319

Educo (2023). *Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año Propuestas para reforzar una figura clave contra la violencia hacia la infancia*. https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2023/informe-coordinador-de-byp-provisional.pdf

Edwards, R., y Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. (2005). *Orientaciones sobre el acoso escolar*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. https://www.psie.cop.es/uploads/guia_acoso.pdf

Eriksen, T., Nielsen, H., y Simonsen, M. (2014). Bullying in elementary school. *Journal of Human Resources*, *49*, 839-871. doi:10.1353/jhr.2014.0039

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Escudero, T. (2009). Some relevant topics ineducational evaluation research. En M. Asorey, J. V García Esteve, M. Rañada, y J. Sesma, *Mathematical Physics and FieldTheory. Julio Abad, in Memoriam,* (pp. 223-230). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*(1), 1-21. DOI: https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

Espada, R. M., Sánchez, S. y Sánchez, R. (2021). El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona rural de El Ecuador. *Tendencias Pedagógicas, 37*, 31- 42. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.004

Espelage, D. L., Hong, J. S., y Mebane, S. E. (2016). Reconceptualizing bullying and peer victimization: Advances in research using a social-ecological perspective. *Aggression and Violent Behavior, 26*, 1-9.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., y Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (Cbvs-R): Validation of The Spanish Adaptation. *Psicothema, 33*(2), 279-286. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407

Estévez, E., Estévez-García, J. F., y Lloret-Irles, D. (2023). *Informe violencia digital y de género en adolescentes.* Cátedra de Brecha Digital y Buen Uso de las TICs de la Universidad Miguel Hernández. https://www.researchgate.net/publication/374388658_Informe_violencia_digital_y_de_genero_en_adolescentes

Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., y Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(12), 2080. https://doi.org/10.3390/ijerph16122080

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40,* 183-196.

Fadhli, S., Yan, J., Ab-Halim, A., Ab-Razk, A., y Ab-Rahman, A. (2022). Finding the Link between Cyberbullying and Suicidal Behaviour among *Adolescents in Peninsular Malaysia. Healthcare, 10(*5). https://doi.org.10.3390/healthcare10050856

Farrington, D. P. (2005). *The importance of child and adolescent psychopathology*. Wiley

Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., y Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies.* Swedish National Council for Crime Prevention.

Feijóo, S., Foody, M., O'Higgins, J., Pichel, R., y Rial, A. (2021). Cyberbullies, the Cyberbullied, and Problematic Internet Use: Some Reasonable Similarities. *Psicothema, 33*(2), 198-205. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.209

Feijóo, S., O'Higgins, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., y Rial, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention, 30*(2), 95-100. https://doi.org/10.5093/pi2021a1

Fernández Cabezas, M., García Berbén, A. B. B., y Benítez Muñoz, J. L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Profesorado,*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Revista de Currículum y Formación del Profesorado, *10*(2), 13. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19843

Fernández de la Iglesia, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E., y Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones, 50*(1), 103–120. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526

Fernández Menor, I. (2020). *El sentido de pertenencia y participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos: desarrollo de procesos para su mejora*. Universidad de Vigo EIDO.

Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L., y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, *27*(1), 102-108. https://revistas.um.es/analesps/article/view/113521/107511

Ferreiro, V., Vilà, R., Prado, N., (2016). Experiencias sexistas en las redes sociales. Perpetuando la violencia de género. En Castejón, J. L. (coord.). *Psicología y educación: Presente y futuro.* (pp. 582-590). ACIPE.

Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., y Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(4), 580. doi.org/10.3390/ijerph16040580

Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., y Wolpert, M. (2018). Child and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 17. https://doi.org/10.1037/edu0000204

Fiorucci, A. (2023). *Omofobia, bullismo e scuola: Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza.* Edizioni Centro Studi Erickson.

Fiscalía General del Estado (2005). *Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, de la Fiscalía General del Estado, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil*. BOE. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=FIS-I-2005-00010

Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., y Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *BMJ (Online)*, *344*, 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.e2683

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flores Buils, R., Caballer Miedes, A., y Romero Oliver, M. (2020). Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, *25*(1), 23-29. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001

Flouri, E., y Papachristou, E. (2019). Peer problems, bullying involvement, and affective decision-making in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 37*(4), 466-485. https://doi.org/10.1111/bjdp.12287

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *El Estado Mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital.* www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf>

Fonseca, E., Ortuño, J., y Pérez, A. (2020). Emotional and behavioural difficulties and prosocial behaviour in adolescents: A latent profile analysis. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition), 13*(4), 202–212. https://doi.org/10.1016/j.rpsmen.2020.01.003

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Foshee, V. A., Ennett, S. T., McNaughton Reyes, H. L., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., Vivolo-Kantor, A. M., Moracco, K. E., y Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(4), 672-686. doi: 10.1007/s10964-015-0404-z

Foster, H. y Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth Adolescence, 42,* 1596-1610. DOI: 10.1007/s10964-012-9890-4

Frick, P. J., Cornell, A. H., Bodin, S. D., Dane, H. E., Barry, C. T., y Loney, B. R. (2003). Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental Psychology*, *39*, 246-260. doi:10.1037/0012-1649.39.2.246

Fumero, A., Marrero, R. J., Bethencourt, J. M., y Peñate, W. (2020). Risk factors of internet gaming disorder symptoms in Spanish adolescents. *Computers in human behavior, 111,* 106416. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106416

Fundación ANAR (2023). *Informe Anual Teléfono/chat 2023.* https://www.anar.org/informe/informe-anual-telefono-chat-anar-2023/

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. (2023). *La opinión de los/as estudiantes. V Informe de Prevención del Acoso Escolar en centros educativos*. https://www.anar.org/anar-y-mutua-madrilena-presentan-el-v-informe-la-opinion-de-los-estudiantes-sobre-acoso-escolar/

Gairín Sallán, J., Armengol Asparó, C., y Silva García, B.P. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, *16*(1), 19-38.

Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., y Rodríguez, J. (2021). *¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo? Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/08/29/c2queycomo_manifiesta.pdf

Gallarin, M. y Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model. *Journal of Adolescence, 35*, 1601-1610. doi:10.1016/j.adolescence.2012.07.002.

Gao, M., Filipino, T., Zhao, X., y McJunkin, M. (2020). Adolescent Victim Experiences of Cyberbullying: Current Status and Future Directions. En I. Management Association (Ed.), *Developing Safer Online Environments for Children: Tools and Policies for Combatting Cyber Aggression* (pp. 94-112). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1684-3.ch004

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. International. *Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-245.

Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying). TEA.

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *31*(3), 1069- 1076. DOI: https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151

Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 47-54. https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention, 28*, 67–73. https://dx.doi.org/10.5093/pi2019a3

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014a). Cyberprogram 2.0: efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 577-587.

Garaigordobil M. y Martínez-Valderrey, V. (2014b). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 19(2), 289-305.* DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10239

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2015). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, *56*(2), 229-234. http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Techonological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology, 9*(5), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbulling: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, *13*(1), 39-52. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc

Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., Machimbarrena, J. M., y Páez, D. (2020). Cyberaggression in adolescents of Bolivia: Connection with psychopathological symptoms, adaptive and predictor variables. *International journal of environmental research and public health, 17*(3), 1022-1039. https://doi.org/10.3390/ijerph17031022

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención.* Pirámide.

García Ampudia, L., Orellana Manrique, O., Pomalaya, R., Yanac Reynoso, E. B., Orellana García, D., Sotelo, L., y Chavez Chcaltana, H. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de investigación en Psicología*, *14*(2), 15-28. https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i2.2097

García Coto, M. A. (2010). "Bullying o sistema bullying" (SB) como emergente del desajuste escolar. Los factores de riesgo, de protección y la resiliencia. En D. Pasqualini y A. Llorens (Ed.), *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral* (pp. 624-636). Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires.

García-Martínez, S. y García-Zavaleta, E. (2024). El acoso escolar en España: revisión y análisis de los protocolos de actuación por comunidades autónomas. *Contextos Educativos, (33),* 193-217. https://doi.org/10.18172/con.5765

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC, 38*, XV(1), 37-44. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-01/Q38_garmendia_et_al_ES.pdf

Garrote Rojas, D., Jiménez Fernández, S. y Gómez Barreto, I. M. (2018). Problemas derivados del uso de internet y el teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, *11*(2), 99-108. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200099.

Gavilán, D., Merma, G., Urrea, M. y Martínez, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: La travesía hacia la violencia de género. *Revista Educativa Hekademos, 29*, 1-11. https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/22

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gázquez, J. J., Barragán, A, B., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Garzón, A. y Martos, A. (2015). Factors associated with school violence: a systematic review. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 11*(3), 1-12. DOI: 10.9734/BJESBS/2015/18084

Generalitat de Calalunya. (2024). *Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu*. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/protocols/actuacio-davant-violencia-ambit-educatiu/protocol-actuacio-davant-violencia.pdf

Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega-Ruiz, R., Brighi, A., Guarinni, A., Thompson, F., Tippett, N., Mora-Merchán, J. A. y Calmaestra, J. (2011). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: findings from a Daphne Project. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Bullying in the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective* (pp.15-31). Wiley-Blackwell.

Gervilla, A. (2008). *Familia y Educación Familiar; Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea

Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación, 362*, 298-322. https://doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162

Giménez Gualdo, A. M. (2015). *Cyberbullying: Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/46049

Giménez Gualdo, A. M., Hunter, S., Durkin, K., Arnaiz, P., y Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education, 82*(1), 228-235. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013

Giménez, A. M., Maquilón, J. J., y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigacion Educativa*, *33*(2), 335-351. https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. I. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, *31*(1), 93-105. DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.05.002

Gini, G., Card, N. A., y Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior, 44*(2), 185-198. https://doi.org/10.1002/AB.21742

Gini, G., y Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *134*(4), 720-729. https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614

Giumetti, G. W., y Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying via social media and well-being. *Currentopinioninpsychology*, *45*, 101314. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314

Gobierno de Aragón. (11 de diciembre de 2023). *Aragón pondrá en marcha un programa de prevención contra el acoso y para mejorar la convivencia ante los "preocupantes" datos en las aulas.* https://www.aragonhoy.es/educacion-cultura-deporte/aragon-pondra-marcha-programa-prevencion-acoso-mejorar-convivencia-preocupantes-datos-aulas-94158

Gobierno de Aragón. (2018). *Resolución de 19 de octubre de 2018 del director general de innovación, equidad y participación por la que se dictan instrucciones sobre el protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar.* https://educa.aragon.es/-/legislaci%C3%B3n-igualdad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gobierno de Canarias. (2015). *Protocolo: Marco general de actuación ante un posible acoso escolar.* https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/prevencion-acoso-escolar/marco-general-actuacion-acoso-escolar/

Gobierno de Cantabria (11 de noviembre de 2022). *Cantabria registró un total de 11 casos de acoso escolar en el curso 2021-2022*. https://www.cantabria.es/detalle/-/journal_content/56_INSTANCE_DETALLE/16413/26608750

Gobierno de Cantabria. (2018). *Protocolo de actuación para los centros educativos ante una posible situación de acoso escolar*. https://www.educantabria.es/diversidad/convivencia

Gobierno de España (s.f.). *Plan de acción para la implementación de la agenda 2030*. https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:69584062-4118-405e-95b3-4a349167c36b/PlanAccion_implementacion_Agenda2030.pdf

Gobierno del Principado de Asturias. (2018). *Circular por la que se modifican las instrucciones de 16 de Marzo de 2018 que regulan la aplicación del protocolo de Actuación ante situaciones de posible acoso y ciberacoso escolar en los centros docentes no universitarios del Principado de Asturias*. https://www.educastur.es/documents/34868/38433/2022-10-circulares-protocolo-acoso-escolar-mod.pdf/046de230-a69b-3bfb-b166-a30d8b155910?t=1664883752447

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.

Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz-Hernández, A., Elboj, C. y Sanagustin, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte. https://www.psicoaragon.es/omeka/items/show/472.

Gómez-Gandoy, A. M. y Rodríguez-Díaz, A. (2020). *Controla tu red. Guía para el profesorado. Educación secundaria.* Fundación Mapfre. https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/media/group/1109037.do

Gómez-León, M. (2021). Disminución de la ansiedad en las victimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Educación a Distancia, 65*(21). https://doi.org/10.6018/red.439601

Gómez-Ortiz, O., del Rey, R., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología, 31*(3), 979–989. https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. El Roure.

González-Calayud, V., (s.f.). *Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)*. https://www.um.es/innova/webformacion/metodologias/ficha-Juego.pdf

González-García, A. y Campoy-Torrente, P. (2016). Convivencia en centros escolares. Bullying y ciberbullying: apuntes desde la Criminología. En E. Norza y G. Egea (Eds.), *Con-ciencia criminal: Criminología, Psicología Jurídica y perfilación criminal*. Manual Moderno.

Goodboy, A. K., Martin, M. M., y Rittenour, C. E. (2016). Bullying as a Display of Social Dominance Orientation. *Communication Research Reports, 33*(2), 159-165. https://doi.org/10.1080/08824096.2016.1154838

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43. http://doi.org/10.1177/0272431693013001002

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Govern de les Illes Balears. (2018). *Protocol assetjament escolar.* https://www.caib.es/sites/convivexit/ca/assetjament/

Graham, S. (2006). *Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. Current Directions in Psychological Science, 15*(6), 317-321. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x

Grover, S., y Furnham, A. (2021). Personality at home vs. work: Does framing for work increase predictive validity of the Dark Triad on work outcomes? *Personality and Individual Differences, 169*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109848

Gruber, J. E., y Fineran, S. (2007). *The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. Violence Against Women, 13*(6), 627-643. DOI: 10.1177/1077801207301557

Gutiérrez Porlán, I., Román García, M. y Sánchez Vera, M. (2018). Strategies for comunication and collaborative online work by university students. *Comunic*ar, *26*(54), 91-99. doi:https//doi.org/10.3916/C54-2018-09

Guy, A., Lee, K., y Wolke, D. (2019). Comparisons between adolescent bullies, victims, and bully-victims on perceived popularity, social impact, and social preference. *Frontiers in psychiatry, 10*, 868-878. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00868

Hansson, E., Garmy, P., Vilhjálmsson, R., y Kristjánsdóttir, G. (2020). Bullying, health complaints, and self-rated health among school-aged children and adolescents. *The Journal of international medical research*, *48*(2), 300060519895355. https://doi.org/10.1177/0300060519895355

Harris, S. L., y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Paidós.

Hart Barnett, J. E., Fisher, K. W., O'Connell, N., y Franco, K. (2019). Promoting upstander behavior to address bullying in schools. *Middle School Journal, 50*(1), 6-11. https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1550377

Hart, W., Breeden, C., y Lambert, J. (2021). Exploring a vulnerable side to dark personality: People with some dark triad features are gullible and show dysfunctional trusting. *Personality and Individual Differences, 181,* 1-6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111030

Hawkins, J. D., Herrenkhol, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Cothern, L. (2000). *Predictors of youth violence. Juvenile justice bulletin*. U.S. Department of Justice.

Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of social dominance: A Strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, *19*(1), 97-132. https://doi.org/10.1006/drev.1998.0470

Hazen, E., Schlozman, S. y Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: A review. *Pediatrics in Review, 29*(5), 161-167. https://doi.org/10.1542/pir.29-5-161.

Heinsohn, R., Chaux, E., y Molano, A. (2010). "La chispita que quería encender todos los fósforos": Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación, 1*(1), 5-22. https://doi.org/10.18175/vys1.1.2010.01

Hellfeldt, K., López-Romero, L., y Andershed, H. (2020). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: the potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17,* 45. https://doi.org/10.3390/ijerph17010045

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hellström, L., Thornberg, R., y Espelage., D. L. (2021). Definitions of Bullying. En P. K. Smith y J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention, 1 Volume Set* (pp. 3-21). Wiley Blackwell.

Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health, 51(*1), 59-65. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019

Hernández Prados M. A. (2006). *Cyberbullying: Una auténtica realidad. Memorias III* Congreso Online. Observatorio para la sociedad. http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio

Hernández Prados, M.A. y Solano Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10*(1), 17-36. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1011

Hernández Vásquez, R. M., y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos, 1*(1), 30-40. Universidad Peruana Unión. https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/1682

Hill, R. M., Mellick, W., Temple, J. R., y Sharp, C. (2017). The role of bullying in depressive symptoms from adolescence to emerging adulthood: A growth mixture model. *Journal of Affective Disorders, 207*, 1-8. DOI: 10.1016/j.jad.2016.09.007

Hinduja S., y Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence, 6*(3), 89-112. doi:10.1300/J202v06n03_06

Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to ciberbullying*. Corwin Press.

Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(39), 206-221. http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133

Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2018). *Cyberbullying research summary: Cyberbullying and suicide*. https://cyberbullying.org/cyberbullying_and_suicide_research_fact_sheet.pdf

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2021). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response.* Cyberbullying Research Center. https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.pd

Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2022). Bullying and Cyberbullying Offending Among US Youth: The Influence of Six Parenting Dimensions. *Journal of Child and Family Studies, 31*(5), 1454-1473. https://doi.org/10.1007/s10826-021-02208-7

Hoareau, N., Bagès, C. y Guerrien, A. (2023). Cyberbullying, Self-control, Information, and Electronic Communication Technologies: Do Adolescents Know How to Exercise Self-control on the Internet? *International Journal of Bullying Prevention, 5*. 306-316. https://doi.org/10.1007/s42380-021-00099-2

Hodges, E. V. E., y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 677-685. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677

Hoff D. L. y Mitchell S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47,* 652-655. https://eric.ed.gov/?id=EJ857620

Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzmán, J., Chacana-Cañas, C., del Pozo-Cruz, B., y García-Hermoso, A. (2019).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The Active-Start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *19*(3), 237-242. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.05.001

Hornor, G. (2018). Bullying: What the PNP needs to know. *Journal of Pediatric Health Care, 32*(4), 399-408. 10.1016/j.pedhc.2018.02.001

Huang, H. T., Kathrein, K., Barton, A., Gitlin, Z., Huang, Y. H., Ward, T. P., Hofmann, O., Dibiase, A., Song, A., Tyekucheva, S., Hide, W., Zhou, Y., Zon, L.I. (2013). A network of epigenetic regulators guides developmental haematopoiesis in vivo. *Nature Cell Biology 15,* 1516–1525. https://doi.org/10.1038/ncb2870

Huang, L., Chen, Y., Zhu, J., y Zhang, W. (2022). Association of paternal rejection with externalizing problems of adolescents: A moderated mediation model. *PsyCh Journal, 11*(4), 470-480. https://doi.org/10.1002/pchj.534

Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish journal of psychology*, *7*(1), 3-12. https://doi.org/10.1017/s1138741600004704

Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice, 28*(4), 425-442. https://doi.org/10.1080/02667363.2012.727785

Hutson, E. (2016). Cyberbullying in adolescence: A concept analysis. *Advances in Nursing Science*, *39*(1), 60-70. https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000104.

Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299. https://doi.org/10.1037/a0038928

Ibáñez, D. y Hernández, M. A. (2022). La reiteración como factor definitorio del acoso escolar. En A. Bernárdez y M. L. Belmonte (Eds.), *III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores 23 y 24 de septiembre de 2021* (pp. 168-170). Servicios Académicos Intercontinentales.

Iborra, A. y Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación, 20*(1)*,* 221-241. https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A/9030

Inchley, J. C., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., y Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. En *Health Policy for Children and Adolescents (7).* World Health Organisation Regional Office for Europe. https://doi.org/ISBN 987 92 890 1423 6

Instituto Nacional de Ciberseguridad. (s.f.) *Ciberacoso escolar.* https://www.incibe.es/menores/tematicas/ciberacoso

Instituto Nacional de Estadística. (2019, 16 de octubre). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. [Comunicado de prensa]. https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf

Instituto nacional de estadística. (2023, 28 de noviembre). *Encuesta sobre el equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares* [Comunicado de prensa]. https://www.ine.es/prensa/tich_2023.pdf

Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar. (2011). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de la Islas Baleares.* Consejería de Educación, Cultura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y Universidades. Gobierno de las Islas Baleares. http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI114107&id=114107

Instrumento de Ratificación del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, hecho en Lanzarote el 25 de octubre de 2007 (BOE núm. 274, de 12 de noviembre de 2010). https://www.boe.es/eli/es/ai/2007/10/25/(1)

Izquierdo Sandonís, A. I. (2017). *El acoso escolar: Propuesta de intervención a través de la educación emocional y en valores* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26843

Jaramillo, R. y Ramos, V. (2023). La triada oscura de la personalidad y la relación con el ciberbullying en adolescentes. *Revista psicológica UNEMI, 7*(13), 19-3. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol7iss13.2023pp19-31p

Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación, 339*, 467-491. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a21.pdf

Jenkins, L. N., y Tennant, J. (2022). Social-emotional skill-based differences between active and passive bystanders of bullying. *Contemporary School Psychology*, *27*(424) 1-10. DOI:10.1007/s40688-022-00407-7

Jetelina, K. K., Reingle Gonzalez, J. M., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Elliott, M. N., Coker, T. R., Mrug, S., Davies, S. L., y Schuster, M. A. (2016). The Association Between Familial Homelessness, Aggression, and Victimization Among Children. *The Journal of adolescent health, 59*(6), 688-695. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.07.014

Jetelina, K. K., Reingle Gonzalez, J. M., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Pompeii, L., Atem, F., Elliott, M. N., Earnshaw, V. A., Davies, S. L., y Schuster, M. A. (2019). Mechanisms and Frequency of Violent Injuries Among Victims and Perpetrators of Bullying. *The Journal of adolescent health, 64*(5), 664-670. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.10.295

Jiménez, M., Berrocal, E., y Alonso, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica, 20*, 1-14. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcac

John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K., y Hawton, K. (2018). Self-Harm, Suicidal Behaviours, and Cyberbullying in Children and Young People: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research, 20*(4), e129. https://doi.org/10.2196/jmir.9044

Johnson D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Aique.

Johnson, D., Johnson, R. y Maruyama, G. (1983). "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research". *Review of Educational Research*, *52*, 5-54.

Junta de Andalucía. (2017). *Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/protocolos-de-actuacion-en-casos-de-acoso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Junta de Castilla y León. (2024). *Protocolo provincial de actuación. Supuestos de posible acoso escolar. 2024*. https://www.educa.jcyl.es/dpsoria/es/area-programas-educativos/orientacion-inclusion-educativa/protocolo-actuacion-acoso-escolar

Juvonen, J., Wang, Y., y Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and psychosocial adjustment in middle school: The moderating role of peer group reputation. *Journal of School Violence, 10*(1), 9-26.

Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?-Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496-505. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x

Kaplan, C., García, P. y Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en Blanco, 1*(34), 83-103. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393

Kauffman, T., Huitsing, G. y Veenstra, R. (2020). Refining victims' self-reports on bullying: Assessing frequency, intensity, power imbalance, and goal-directedness. *Social Development, 29*, 375-390. https://doi.org/10.1111/sode.12441

Kavuk, M. y Keser, H. (2018). Cyberbullying awareness in secondary and high schools. *World Journal on Educational Technology: Current, 10*(4), 25-36. DOI:10.18844/wjet.v10i4.4082

Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J., y Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, *73*, 100-105. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020

Kenny, K. S., Merry, L., Brownbridge, D. A., y Urquia, M. L. (2020). Factors associated with cyber-victimization among immigrants and non-immigrants in Canada: a cross-sectional nationally-representative study. BMC *Public Health, 20*(1). https://doi.org/10.1186/S12889-020-09492-W

Khoury-Kassabri, M., Mishna, F., y Massarwi, A. A. (2019). Cyberbullying Perpetration by Arab Youth: The Direct and Interactive Role of Individual, Family, and Neighborhood Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(12), 2498- 2524. https://doi.org/10.1177/0886260516660975

Kiral, G., Kaynak, M., Özdemir, G., y Kanik, B. (2023). Personality and pro-environmental engagements: The role of the Dark Triad, the Light Triad, and value orientations. *Personality and Individual Differences, 203*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112036

Kiriakidis, S. P., y Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: a review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. *Family & community health*, *33*(2), 82-93. https://doi.org/10.1097/FCH.0b013e3181d593e4

Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1.305-1.317. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x

Koepp, A. E., Gershoff, E. T., Castelli, D. M., y Bryan, A. E. (2022). Measuring children's behavioral regulation in the preschool classroom: An objective, sensor-based approach. *Developmental science*, *25*(5), e13214. https://doi.org/10.1111/desc.13214

Kollerová, L., y Smolík, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology, 86*(4), 640-656. https://doi.org/10.1111/bjep.12129

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

König, A., Gollwitzer, M. y Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(2), 210-224. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.210.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6 Suppl 1), 22-30. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017

Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital.* Desclée de Brower.

Kowalski, R. y Witte, J. (2006). *Youth Internet survey.* http://www.camss.clemson.edu/KowalskiSurvey/servelet/Page1

Krešić Ćorić, M., y Kaštelan,A. (2020). Bullying through the Intern Cyberbullying. *Psychiatria Danubina, 32*(Suppl 2), 269–272.

Krusell, M. K., Hohwü, L., Bjereld, Y., Madsen, K. B., y Obel, C. (2019). The impact of childhood bullying on the daily lives of Nordic children and young adolescents. *Acta paediatrica*, *108*(6), 1096-1102. DOI: 10.1111/apa.14642

Kula, M. E. (2022). Cyberbullying: A Literature Review on Cross-Cultural Research in the Last Quarter. En F. Özsungur (Ed.), *Handbook of Research on Digital Violence and Discrimination Studies* (pp. 610-630). IGI Global.

Kuldas, S., Sargioti, A., Staksrud, E., Heaney, D. y O'Higgins, J. (2024). Are Confident Parents Really Aware of Children's Online Risks? A Conceptual Model and Validation of Parental Self-Efficacy, Mediation, and Awareness Scales. *International Journal of Bullying Prevention 6*, 252-266. https://doi.org/10.1007/s42380-023-00157-x

Labella, M. H., y Masten, A. S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology, 19*, 11-16. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.028

Lacey, A., y Cornell, D. (2013). The Impact of Teasing and Bullying on Schoolwide Academic Performance. *Journal of Applied School Psychology*, *29*, 262-283. doi:10.1080/15377903.2013.806883

Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00066

Lagravinese, R., Liberati, P. y Resce, G., (2020). The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling, 42*(1), 112-132. https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2019.03.007

Lambe, L. J., Craig, W. M. (2023). Anger and Empathy: Exploring the Underlying Emotional Processes of Peer Defending Behaviors Using Virtual Reality. *Int Journal of Bullying Prevention 5*, 348-361. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00128-8.

Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M. y Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse and Neglect, 65,* 112-123. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012.

Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsycho Behavior, and Social Networking*, *15*(6), 285-289. DOI:10.1089/cyber.2011.0588

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lansu, T. A. M., y Cillessen, A. H. N. (2020). Bidirectional associations between popularity, popularity goal, and aggression, alcohol use and prosocial behaviors in adolescence: A 3-year prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 50*, 298-313. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01308-9

Lapierre, K. y Dane, A. (2022). Evolutionary Functions of Cyber and Traditional Forms of Aggression in Adolescence. *Evolutionary Psychological Science 8*(2), 134-147. DOI:10.1007/s40806-021-00297-7

Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Clinica y Salud, 31*(3), 147-153. https://doi.org/10.5093/CLYSA2020A19

Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar, 26*(56), 19-28. https://doi.org/10.3916/C56-2018-02

Laursen, B., Bukowski, W. M., Nurmi, J.-E., Marion, D., Salmela-Aro, K., y Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*(4), 240-256. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.03.001

Laursen, B., y Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 889-907. https://doi.org/10.1111/JORA.12606

Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., y Gagné, M. H. (2012). Are Cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior, 28*(2), 664-672. doi:10.1016/j.chb.2011.11.013

Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., y Fernández- Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology, 10*(1691). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691

Lazo, E., Salazar, M. (2011). Bullying destruyendo mi autoestima. *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad, 3*(4), 1-4. http://www.inppares.org/revistasss/Revista%20XII%202011/10-%20Bulling.pdf.

Lazuras, L., Barkoukis, V., y Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, *48*, 97-101. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.12.001

Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., y Bowen, F. (2015). Reciprocal Associations Between Interpersonal and Values Dimensions of School Climate and Peer Victimization in Elementary School Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 44*(3), 480-493. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985

Leduc, K., Caivano, O., Van De Loo, E., y Talwar, V. (mayo, 2018). *Does it make a difference? The effect of parents' rules and discussions on children's exposure to cyberbullying* [Poster presentation]. Development 2018: A Canadian Conference on Developmental Psychology, St. Catharines, Canada. https://cognit.ca/en/project/111958

Lee, C., Patchin, J. W., Hinduja, S., y Dischinger, A. (2020). Bullying and delinquency: The impact of anger and frustration. *Violence and Victims, 35*(4), 503-523. https://doi.org/10.1891/VV-D-19-00076

Lee, C., y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior, 68*, 352-358. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lee, J., Hong, J. S., Resko, S. M. y Tripodi, S. J. (2018). Face-to-face bullying, cyberbullying, and multiple forms of substance use among school-age adolescents in the USA. *School Mental Health, 10*(1), 12-25. https://doi.org/10.1007/s12310-017-9231-6

Lee, S. M., Daniels, M. H. y Kissinger, D. B. (2006). Parental Influences on adolescent Adjustment: Parenting Styles Versus Parenting Practices. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 14*(3), 253-259. http://dx.doi.org/10.1177/1066480706287654

Legkauskas, V., y Magelinskaite-Legkauskiene, S. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research, 29*(4), 1262–1276.

Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr , K., y Rainie , L. (2011). *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites. How American teens navigate the new world of "digital citizenship*". Pew Research Center.

León, B., Gozalo, M. y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*,*35*(1), 23-35. DOI:10.1174/021037012798977494

León, B., Polo, M. I., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología,32*(1), 80-88. https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141

Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The lancet. Psychiatry*, *2*(6), 524-531. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0

Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., y Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *52*(6), 608-618. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.03.012

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen (BOE núm. 115 de 14 de mayo de 1982). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1982-11196

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, núm. 159, de 4 de julio de 1985). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE núm. 15 de 17 de enero de 1996). https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm. 11, de 13 de enero de 2000). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-641

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, a través del Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (BOE núm. 29,5 de 10 de diciembre de 2013). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia (BOE núm. 180, de 29 de julio de 2015). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOMLOE) (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) (BOE núm. 134 de 5 de junio de 2021). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual (BOE núm. 215 de 7 de septiembre de 2022). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630

Ley Orgánica 1/2025, de 2 de enero, de medidas en materia de eficacia del Servicio Público de Justicia (BOE 3, de 3 de enero de 2025). https://www.boe.es/eli/es/lo/2025/01/02/1/con

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1777–1791. doi:10.1016/j.chb.2005.10.005

Li, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *19*(4), 372-392. https://doi.org/10.1080/10926771003788979

Li, X., Vanderloo, L. M., Keown-Stoneman, C. D. G., Cost, K. T., Charach, A., Maguire, J. L., Monga, S., Crosbie, J., Burton, C., Anagnostou, E., Georgiades, S., Nicolson, R., Kelley, E., Ayub, M., Korczak, D. J., y Birken, C. S. (2021). Screen Use and Mental Health Symptoms in Canadian Children and Youth During the COVID-19 Pandemic. *JAMA network open*, *4*(12), e2140875. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.40875

Liau, A. K., Park, Y., Gentile, D. A., Katna, D. P., Tan, C. H. A., y Khoo, A. (2017). IZ HERO adventure: Evaluating the effectiveness of a peer-mentoring and transmedia cyberwellness program for children. *Psychology of Popular Media Culture*, *6*(4), 326-337. https://doi.org/10.1037/ppm0000094

Liccardi, G. (2021). Intimidación, ciberbullying y gestión de emociones en escolares sicilianos de educación primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. http://hdl.handle.net/10201/112123

Limas, S., y Vargas, G. (2020). Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: ventajas y desventajas. *Educación y Educadores, 23*(4), 559-574. doi: https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society, 10*(3), 393-411. doi: 10.1177/1461444808089415

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. LSE Research Online. https://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Llorent, V. J., Farrington, D. P., y Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica, 26*(1), 35-44. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.002

López-Mendoza, T. (2022). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno. *TSAFIQUI Revista Científica en Ciencias Sociales, 12*(17), 76-85. https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.964

López, A. (14 de febrero de 2023). Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar. *UNICEF blog Educación.* https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar

López, M. S. (15 de diciembre de 2021). *¿Y usted, sufre "bullying*"? Ethic. https://ethic.es/

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, F. Díaz-Noci y L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social, 1* (p. 88-97). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.

Macaulay, P. J. R., Steer, O. L. y Betts, L. R. (2020). Factors leading to cyber victimization. En V. Benson y J. Mcalaney (Eds.), *Emerging cyber threats and cognitive vulnerabilities* (pp. 1-25). Academic Press.

Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development Vol.4* (pp. 1-101). Wiley.

MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F., Zullig, K. J. (2005). The Relationship Between Life Satisfaction, Risk-Taking Behaviors, and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(11), 1495-1518. https://doi.org/10.1177/0886260505278718

Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Current Opinion in Psychology, 36*, 130- 134. https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2020.06.003

Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J. y Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico, 17*(2), 37-56. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb

Magaz, A. M., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 16*(3), 207-221. DOI: https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.3.2011.10362

Maines, B., y Robinson, G. (1991). *Stamp out Bullying*. Lame Duck Publishing.

Malinowska-Cieslik, M., Kleszczewska, D., Dzielska, A., Scibor, M., y Mazur, J. (2023). Similarities and Differences between Psychosocial Determinants of Bullying and Cyberbullying Perpetration among Polish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(2), 1358. doi: 10.3390/ijerph20021358

Manke, B. (2005). *The impact of cyberbullying*. http://www.mindoh.com/docs/BM_Cyberbullying.pdf

Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M. y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.* Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Marchesi, A., Pérez, F., Pérez, E. y Martín, E. (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Marcin, C., Rogoza, R., Saklofske, D., y Aitken, J. (2021). Dark triads, tetrads, tents, and cores: Why navigate (research) the jungle of dark personality models without a compass (criterion)? *Acta Psychologica, 221*, 1-20. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103455

Marcos, V., Gancedo, Y., Selaya, A., y Novo, M. (2020). Analysing the path from bullying to bully. En M. Novo y M. D. Seijo (Eds.), *Psychology and Law: Research for practice* (pp. 75-88). Sciendo. DOI: 10.2478/9788395669682-007

Marín, A. y Reidl, L. M. (2013). Validación Psicométrica del Cuestionario "Así Nos Llevamos En La Escuela" Para Evaluar El Hostigamiento Escolar (Bullying) En Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(56), 11-36.

Martín Casabona, N., y Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, *1*(3), 300-319. https://doi.org/10.4471/generos.2012.14

Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativo (IDEA). http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/CIEFUHEM_Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005.pdf

Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G. y Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimizacion, Offline Victimization, and Cyberbullying: The Mediating Role of the Problematic Use of Social Networking Sites in Boys and Girls. *Psychosocial Intervention, 30*(3), 155-162. https://doi.org/10.5093/pi2021a5

Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(3), 277-298.

Martínez-Rodríguez, J. A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y Ciberbullying.* Bosch Editor.

Martínez, T. (2010). El acoso escolar: principales aspectos jurídicos-penales y principales actuaciones punitivas y preventivas. En I. Benítez. y M. J. Cruz. (Pr.), *El derecho penal de menores a debate* (pp. 359-385). Dykinson.

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the school, 45(*4), 323-348. https://doi.org/10.1002/pits.20301

Mata, L. (2017). Aspectos jurídicos del acoso y ciberacoso escolar. *Revista de estudios de juventud*, *115*, 13-29. https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_1._aspectos_juridicos_del_acoso_y_ciberacoso_escolar.pdf

Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads inmixed methods research in social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 51-89). Sage.

Mazzone, A. (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *Int Journal of Bullying Prevention, 2*, 1-5. https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-020-00061-8

McLoughlin, C., Burgess, J. y Meyricke, R. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. En T. Lyons y G. McPhan (Eds.), *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education* (pp. 29-30). University of New England.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5° ed. Pearson educación.

Mejía-Castro, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático, 3*(5), 734-744. https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945

Mendoza-González, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del abuso escolar: estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*. Pax.

Mendoza-González, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa, 17*(24), 125-141. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6120971

Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología eletrónica. *Pediatría de México*, *14*(3), 133-146. https://www.medigraphic.com/pdfs/conapeme/pm-2012/pm123g.pdf

Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A. y González-Víllora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 25*(2), 119-126. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002

Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240-253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., y Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 21*(2). https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221

Meyer, E. J. (2009). *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools.* Teachers College Press.

Midgett, A. y Doumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health, 11*, 454-463. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6

Midgett, A., Doumas, D. M., Peralta, C., Bond, L., y Flay, B. (2020). Impact of a Brief, Bystander Bullying Prevention Program on Depressive Symptoms and Passive Suicidal Ideation: A Program Evaluation Model for School Personnel. *Journal of Prevention and Health Promotion*, *1*(1), 80-103. https://doi.org/10.1177/2632077020942959

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.* https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_182792/edicion/pdf-173777/

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). TIMSS 2019. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss/timss-2019.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Informe del curso 2020-2021. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español.* https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/176958/free_download/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023a). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas (Actualizado julio 2023).* https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a6758962-b4d5-4288-a4d7-dabe96eb3b02/informe-convivencia-ccaa-v-julio-2023.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023b). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en educación primaria*. *Desde las perspectivas de alumnado, profesorado, estructuras de orientación, equipos directivos y familias.* https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-centros-de-educacion-primaria-desde-las-perspectivas-de-alumnado-profesorado-estructuras-de-orientacion-equipos-directivos-y-familias_180720/edicion/pdf-175536/

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023c). *Estudio internacional de progreso en comprensiónlectora. Informe español*. *PIRLS 2021.* https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-07/Spain%20National%20Report.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023d). *Informe del curso 2021-2022. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español*. *Desde septiembre 2021 hasta agosto de 2022.* https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/informe-del- curso-2021-2022-servicio-de-atencion-telefonica-de-casos-de-malos-tratos-y-acoso-en-el- ambito-de-los-centros-docentes-del-sistema-educativo-espanol-tfno-900-018-018_180998/

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas (Actualizado mayo 2024).* https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9b630aa5-b767-4739-848b-65a46bcebbf9/informe-convivencia-ccaa-v-mayo--2024.pdf#%5B%7B%22num%22%3A47%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C82%2C748%2C0%5D

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. PISA 2022. Informe español.* https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Alumnado matriculado en ESO (2018-2019).* https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-eso/l0/&file=eso_01.px

Ministerio de Sanidad. (2023). *Protocolo común de actuación sanitaria frente a la violencia en la infancia y adolescencia (2023)*. https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/docs/Protocolo_comun_sanitario_violencia_infancia_adolescencia.pdf

Ministerio de Sanidad. (2024). *Informe anual de la Comisión frente a la Violencia en los niños, niñas y Adolescentes. 2022-2023.* https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/docs/Informe_anual_CoViNNA.pdf

Ministerio del Interior. (2024). *Informe Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridadescolar en los centros educativos y sus entornos*. https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/Plan-Director-para-la-Convivencia-y-Mejora-de-la-Seguridad-en-los-Centros-Educativos-y-sus-Entornos/Informe-Plan-Director-convivencia-mejora-seguridad-escolar-centros-y-entornos-2023.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Miranda, R., Oriol, X., y Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology, 60*(2), 106-115. https://doi.org/10.1111/sjop.12513

Mishna, F., Saini, M., y Solomon, S. (2009**).** Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004

Mitchell, K. J., Ybarra, M. y Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency and substance use. *Child Maltreatment, 12*, 314-324. https://doi.org/10.1177/1077559507305996

Molina, M. C. (2021). Aspectos penales del acoso escolar. En M. T. Duplá (coord.), *La respuesta de la Ley ante el bullying*: *análisis de la conflictividad y tratamiento jurídico del acoso, el abuso y la intimidación* (pp. 179-217). Tirant lo Blanch.

Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(1), 197-220. https://doi.org/10.14201/teri.23580

Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales.* REA; Junta de Castilla y León.

Monks, C. P. y Coyne, I. (2011). *Bullying in different contexts.* Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511921018

Monks, C. P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior, 31*(6), 571-588. https://doi.org/10.1002/ab.20099

Montañés, M., Bartolomé, R., Parra, M., y Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*, 1-13.

Montero Jiménez, M. y Jiménez Tallón, M. A. (2009*).* Los estilos educativos parentales y su relación con las conductas de los adolescentes. *Familia, 39*, 77-104.

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, *7*, 60-76. https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60

Morales, J. (2023). Víctima, victimario y el tercero espectador: la tríada que conforma el espiral de la violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 5*(8), 191-217. https://doi.org/10.38186/difcie.58.10

Morcillo, C., Ramos-Olazagasti, M. A., Blanco, C., Sala, R., Canino, G., Bird, H., y Duarte, C. S. (2015). Socio-cultural context and bulling others in childhood. *Journal of Child and Family Studies, 24*(8), 2241-2249. doi: 10.1007/s10826-014-0026-1

Moreno-Rodríguez, R., López, J. L., Carnicero, J. D., Garrote, I., y Sánchez, S. (2017). Teachers'Perception on the Inclusion of Students with Disabilities in the Regular Education Classroom in Ecuador. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 45-53. https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2573

Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., y García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior, 93*, 252-259. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.12.031

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mujidin, M., Nuryoto, S., Rustam, H. K., Hildaratri, A., y Echoh, D. U. (2023). The role of emotion regulation and empathy in students displaying cyberbullying. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, 21-28. https://doi.org/10.26555/humanitas.v20i1.72

Mula-Falcón, J., y Cruz González, C. (2023). Effectiveness of cyberbullying prevention programmes on perpetration levels: a meta-analysis. *Revista Fuentes, 25*(1), 12-25. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21525

Munira, L., Liamputtong, P., y Viwattanakulvanid, P. (2023). Feeling psychologically unsafe at school and university: bullying and youth living with depression in Indonesia. *International Journal of Public Health Science (IJPHS), 12*(2), 241-250. http://dx.doi.org/10.11591/ijphs.v12i2.22571

Muñoz-Maldonado, S. I., Piña-Pazarán, V., Durán-Baca, X., y Rosales-Piña, C. R. (2021). Comparación de ciberacoso y autoeficacia en redes sociales: Ciudad de México y Estado de México. *Escritos de Psicología/Psychological Writings, 14*(1), 11–19. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i1.12688.

Muñoz, F. (2023). *Derecho Penal. Parte Especial*. Tirant lo Blanch.

Muñoz, J. M (2009). Prevención del acoso escolar (bullying). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 21,* agosto. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/JOSE%20MARIA_MU-NOZ_VIDAL01.pdf

Musitu, G. y Cava, M. J. (2007). *La familia y la educación.* Octaedro.

Múzquiz, J., Pérez-García, A. M. y Bermúdez, J. (2021). Autoestima, autocompasión y afecto positivo y negativo en víctimas y agresores de bullying: Estudio comparativo con medidas autoinformadas e informadas por pares. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 26*(1), 23. https://doi.org/10.5944/rppc.28156

Myers, C. A., y Cowie, H. (2019). Cyberbullying across the Lifespan of Education: Issues and Interventions from School to University. *International journal of environmental research and public health*, *16*(7), 1217. https://doi.org/10.3390/ijerph16071217

Nagata, J. M., Cortez, C. A., Cattle, C. J., Ganson, K. T., Iyer, P., Bibbins-Domingo, K., y Baker, F. C. (2022). Screen Time Use Among US Adolescents During the COVID-19 Pandemic: Findings from the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study. *JAMA pediatrics, 176*(1), 94–96. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.4334

Nakamoto, J., y Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, *19*(2), 221-242. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

Nansel T. R, Craig W., Overpeck, M. D., Saluda, G. y Ruan, J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 158*, 730-736. DOI: 10.1001/archpedi.158.8.730

Navarro, F. (2011). Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS) Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana. <http://www.cefe.gva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodis.pdf>.

Navarro, R., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health, 7*, 235-248. https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Naveed, S., Waqas, A., Aedma, K. K., Afzaal, T., y Majeed, M. H. (2019). Association of bullying experiences with depressive symptoms and psychosocial functioning among school going children and adolescents. *BMC Research Notes*, *12*(1), 198. https://doi.org/10.1186/s13104-019-4236-x

Naylor, P., Cowie, H., y Del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology & Psychiatry, 6*(3), 114-120. http s://doi.org/10.1017/S1360641701002647

Nelson, H. J., Kendall, G. E., Burns, S. K., Schonert-Reichl, K. A., y Kane, R. T. (2019). Measuring 8 to 12 year old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: Development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, *19*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7375-z

Neupane, T., Pandey, A. R., Bista, B., y Chalise, B. (2020). Correlates of bullying victimization among school adolescents in Nepal: Findings from 2015 Global School-Based Student Health Survey Nepal. *PLoS ONE, 15*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237406

Neyra, O., (2021). Ciberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamutay, 8*(1), https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2238

Ngo, A. T., Nguyen, L. H., Dang, A. K., Hoang, M. T., Nguyen, T. H. T., Vu, G. T., Do, H. T., Tran, B. X., Latkin, C. A., Ho, R. C. M., y Ho, C. S. H. (2021). Bullying experience in urban adolescents: Prevalence and correlations with health-related quality of life and psychological issues. *PLoS ONE, 16*(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252459

Nicolás, J. J. (2011). Acoso escolar. Archivos de criminología, Seguridad Privada y Criminalística, (7), 2-3. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5255301

Nieto-Sobrino, M., Díaz, D., García-Mateos, M., Antón-Sancho, Á. y Vergara, D. (2023). Incidence of Bullying in Sparsely Populated Regions: An Exploratory Study in Ávila and Zamora (Spain). *Education Sciences, 13*, 174. https://doi.org/10.3390/educsci13020174

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega-Ruiz, R., y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *20*(2), 129- 142. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129

Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., y Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 41-50. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.010

Núñez, A., Álvarez-García, D., y Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Comunicar, 29*(67), 47-59. https://doi.org/10.3916/C67-2021-04

O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, *27*(4), 269-283. https://doi.org/10.1002/ab.1010

Ólafsson, K., Livingstone, S., y Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence base (revised edition)*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science. http://eprints.lse.ac.uk/60221/

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., y Eden, S. (2017). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes: Active and Passive Patterns in the Context of Personal– Socio-Emotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, *32*(1), 23-48. https://doi.org/10.1177/0886260515585531

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychologycal Bulletin*, *86*, 852-875.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Academic Press.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do.* Blackwell Phlishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, *4,* 196-200.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Morata.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, *11*(4), 389-402. https://doi.org/10.1080/10683160500255471

Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluarion and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychatry, 80*, 124-134. DOI: http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Olweus, D., y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology, 19*, 139-143. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012

Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI). https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-cisneros-x-acoso-y-violencia-escolar-en-espana/

Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano (DOGV núm. 9606 de 30 de mayo de 2023). https://dogv.gva.es/datos/2023/05/30/pdf/2023_5709.pdf

Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 253, de 2 de noviembre de 2006). https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=creacin_observatorio.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=19495&IDTIPO=60&RASTRO=c$m5316,4105

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA núm. 132, de 7 de julio de 2011). https://juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/132/d/updf/d1.pdf

Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del consejero de educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (BON núm. 13 de 20 de enero de 2011). https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=9755#Ar.8

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Francia (2020). *Conferencia internacional sobre acoso escolar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794_spa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura **[**Unesco] (2022). *The key role of teachers in ending school violence and bullying Technical brief.* https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-11/2022_UNESCO_The-key-role-of-teachers-in-ending-school-violence-and-bullying_EN.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (5 de mayo de 2023). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención de tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores.* https://www.unesco.orghttps://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación.* https://www.who.int/es/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Suicidio: datos y cifras.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OECD]. (2018) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. https://www.oecd.org/pisa/

Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción. Informe.* Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf

Orjuela, L., Cabrera, B., Camalestra, J., Mora-Merchaán J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Informe Acoso Escolar y Ciberacoso: Propuesta para la Acción*. Save de Children & Gobierno de España. https://www.researchgate.net/publication/285597950_Acoso_escolar_y_ciberacoso_propuestas_para_la_accion

Orosco-Fabian, J., Pomasunco Huaytalla, R., Rosales Puchoc, A., y Alania Atoc, N. (2022). Ciberbullying en estudiantes del nivel secundario de la sierra central de Perú. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, *10*(1), 11-20. https://doi.org/10.26423/rcpi.v10i1.439

Ortega, R., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A. (2008a). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(2),* 183-192. https://www.redalyc.org/pdf/560/56080204.pdf

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J. A. (2008b). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1,* 123-132.

Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J. A. (2013). Redes sociales y ciberbullying. El proyecto ConRed. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, *3*, 34-44. https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2013/04/revista-convives-n-3-acoso-entre.html

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., y Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a european cross-national study. *Aggressive Behavior, 38*(5), 342-356. https://doi.org/10.1002/ab.21440

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti–Violencia Escolar. Universidad de Sevilla

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008a). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje, 31*(4), 515-528. https://doi.org/10.1174/021037008786140922

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008b). *Las relaciones interpersonales en el desarrollo adolescente: El papel del acoso escolar*. Narcea.

Ortega, S., Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación, 38,* 147-169. DOI: https://doi.org/10.35362/rie380835

Ortega-Barón, J., Buelga, S., y Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar, 24*(46), 57-65. DOI:10.3916/C46-2016-06

Ortega-Barón, J. y Carrascosa, L. (2018). Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de ciberbullying. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 357-366. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1241

Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., y Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil, En R. Ortega-Ruiz (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 211-229). Alianza.

Ortega-Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación, 304*, 253-280. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:82dd87d5-2436-48ff-85bc-9ba5da8971cb/re3041100492-pdf.pdf

Ortega-Ruiz, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313,* 143-158. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2c640ed5-42f7-4e08-84ad-a8348bc8a322/re3130700461-pdf.pdf

Ortega-Ruiz, R. (2000). Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 251-279). Antonio Machado Libros.

Ortega-Ruiz, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención.* Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Ortega-Ruiz, R. (Coord.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza.

Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela, 100*, 11– 22. DOI: https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02

Ortega-Ruiz, R., y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud, 42*, 47-61. https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-6.pdf

Ortega-Ruiz, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica,95,* 4-14. https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/166

Ortega-Ruiz, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002) Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema, 14*, 50-62.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa, 22(*1), 1-4. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001

Ortiz, D., Ariza, Y., Pachajoa, H., y Ramirez, A. (2018). Bullying in children and teenagers with disabilities as a result of meningomyelocele. *Rehabilitación, 52*(2), 93-99. https://doi.org/10.1016/j.rh.2017.11.004

Ortiz, O. G., Félix, E. M. R., y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *88*(31), 27-38.

Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Biblioteca Nueva.

Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/ Psicologia Conductual*, *21*(1), 157-171.

Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., y Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior, 62,* 480–487. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.022.

Pacto Mundial Red España. (s/f). *ODS 16 Paz, justicia e instituciones sólidas. https://www.pactomundial.org/ods/16-paz-justicia-e-instituciones-solidas/*

Palladino, B. E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive behavior*, *42*(2), 194-206.

Paluck. E. L., y Green. D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology, 60,* 339-367. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607.

Pan, B., Zhang, L., Ji, L., Garandeau, C. F., Salmivalli, C., y Zhang, W. (2020). Classroom status hierarchy moderates the association between social dominance goals and bullying behavior in middle childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2285-2297. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01285-z

Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/. https://digibug.ugr.es/handle/10481/931

Patchin J. e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4,* 148-169. DOI:10.1177/1541204006286288

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2024). *2023 Cyberbullying Data*. Cyberbullying Research Center. https://cyberbullying.org/2023-cyberbullying-data

Patiño-Masó, J., Gras, M. E., Salamó, A., Arboix, M., y Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health and Addictions / Salud y Drogas, 21*(1), 76-90. doi: 10.21134/haaj.v21i1.515

Paweł, P., Rogoza, R., y Cieciuch, J. (2020). Personality underpinnings of dark personalities: An example of Dark Triad and deadly sins. *Personality and Individual Differences, 161*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110085

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Peñalva, A., y Irazabal, I. (2017). Digital Literacy and Cyberconvivencia in Primary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*(21), 110-117. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.050

Pepler, D. J., y Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental psychology, 31*(4), 548-553. https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.548

Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., Loren, M. y Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive behavior, 32,* 376-384. https://doi.org/10.1002/ab.20136

Pérez Alonso-Geta, P. (2003) Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla (Coord.), *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80). Narcea.

Pérez de Viñaspre, S., Díaz, D., y Toledano, E. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados: informe del teléfono ANAR*. Fundación ANAR; Fundación Mutua Madrileña. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5621

Pérez San-José, P., Gutiérrez Borge, C., De la Fuente Rodríguez, S., Álvarez Alonso, E., García Pérez, L. (2012). *Guía para usuarios: identidad digital y reputación online*. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO).

Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Serrano Sobrino, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *EDUCAR, 52*(1), 51-70.

Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. y Molero, R. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta, 29*(2), 81-90.

Pérez, A. (2011). Escuela 2.0: Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud, 92*, 63-86. https://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-06.pdf

Pérez, A., y Palmar, A. (2021). El ciberbullying en los centros educativos: abordaje cualitativo de un problema de salud pública. *Conocimiento Enfermero, 12*, 5-20. https://www.conocimientoenfermero.es/index.php/ce/article/view/147

Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., y Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological Risk Factors that Predict Social Networking and Internet Addiction in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *17*(12), 4598. https://doi.org/10.3390/ijerph17124598

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P. y Völlink, T. (2012). Tackling Cyberbullying: Review of Empirical Evidence Regarding Successful Responses by Students, Parents, and Schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 283-293. DOI: https://doi.org/10.4119/ijcv-2919

Perret, L. C., Orri, M., Boivin, M., Ouellet-Morin, I., Denault, A., Côté, S. M., Tremblay, R. E., Renaud, J., Turecki, G., y Geoffroy, M. (2020). Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face-to-face victimization: a longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61*(8), 866-874. https://doi.org/10.1111/jcpp.13158

Peter, I. K., y Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, *86*, 350-366. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Péter, Z., Diller, S., Czibor, A., Restás, P., Jonas, E., y Frey, D. (2023). "One of these things is not like the others": The associations between dark triad personality traits, work attitudes, and work-related motivation. *Personality and Individual Differences, 205*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112098

Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *19*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/0031383750190101

Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of Mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying and International Perspective* (pp. 91-104). David Fulton Publisher.

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International, 23*(3), 307-326. 10.1177/0143034302023003234.

Piñuel, I. y Cervera, M. (2016). *Tratamiento EMDR del mobbing y el bullying*. EOS.

Platts, J., Coyne, I, y Farley, S. (2023). Cyberbullying at work: An extension of traditional bullying or a new threat? *International Journal of Workplace Health Mangementk 16*(2/3), 173-187. DOI:10.1108/IJWHM-07-2022-0106

Polanin, J. R., Espelage, D. L., y Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, *41*(1), 47–65. DOI:10.1080/02796015.2012.12087375

Polo del Río, M I., León del Barco, B., Fajardo Bullón, F., Castaño, E. F. y Palacios García, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 409-415. DOI:10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.386

Pouwels, J. L., Van Noorden, T. H., Lansu, T. A., y Cillessen, A. H. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development, 27*(4), 732-747. https://doi.org/10.1111/sode.12294

Pozzoli, T., y Gini, G. (2020). Behavior during cyberbullying episodes: Initial validation of a new self-report scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(1), 22-29. https://doi.org/10.1111/sjop.12517

Qiu, Z., Guo, Y., Wang, J., y Zhang, H. (2022). Associations of parenting style and resilience with depression and anxiety symptoms in Chinese middle school students. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897339

Quirós, I. M., y Julián, E. R. S. (2018). *Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/746865.pdf

Ramírez. M. C. y Rodríguez. A. (2006). Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología, 22*, 76-80. https://revistas.um.es/analesps/article/view/26561

Randa, R., Reyns, B. W., y Nobles, M. R. (2019). Measuring the effects of limited and persistent school bullying victimization: Repeat victimization, fear, and adaptive behaviors. *Journal of Interpersonal Violence*, *34*(2), 392-415. https://doi.org/10.1177/0886260516641279

Raskauskas, J., y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*(3), 564-575. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE núm. 64, de 15 de marzo de 2007) https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/275/con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE núm. 64, de 15 de marzo de 2007). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-5441

Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE núm. 12 de 13 de enero de 2018). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-432

Reales Chacón, L, J., Robalino Morales, G, E., Peñafiel Luna, A, C., Cárdenas Medina, J, H., Cantuña-Vallejo, P, F., (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(S5), 681-691.

Región de Murcia. (2017). *Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la dirección general de atención a la diversidad y calidad educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de la Región de Murcia*. https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=57966&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m4001

Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: thinking as a social practice. En: L. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.). Perspectives on socially shared cognition (pp. 1-20). American Psychological Association. doi:10.1037/10096-018U

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association, 278*(10), 823-832. http://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038

Resolución 126/2023 3, de 26 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, por la que se actualiza el Protocolo de actuación en casos de acoso escolar en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm 131 de 28 de junio de 2023). https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/protocolos/protocolo-acoso-escolar.ficheros/1493318-Acoso%20escolar%20actualizado.pdf

Resolución de 14 de julio de 2023, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones sobre el modelo de actuación en situaciones de posible acoso y ciberacoso escolar (DOGV núm. 9643 de 19 de julio de 2023). https://dogv.gva.es/datos/2023/07/19/pdf/2023_8185.pdf

Resolución de 18/01/2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (BOCM núm. 14/2017, de 20 de enero de 2017). https://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/res/2017/01/18/(1)

Resolución de 4 de octubre de 2022, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones a los centros educativos para la aplicación de protocolos de actuación ante cualquier tipo de violencia (BOCM núm. 241, de 10 de octubre de 2022). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/10/10/BOCM-20221010-34.PDF

Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2030) (DOUE núm. 66, de 26 de febrero de 2021). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Australian Council for Educational Research.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583–590. DOI:10.1177/070674370304800904

Rimal, R.N. y Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research, 32*(3), 389-414. DOI:10.1177/0093650205275385

Ríos, X., Ventura, C., y Mateu, P. (2022). "I Gave Up Football and I Had No Intention of Ever Going Back": Retrospective Experiences of Victims of Bullying in Youth Sport. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org.10.3389/fpsyg.2022.819981

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., y Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, *24*(4), 211-223. https://doi.org/10.1037/a0018164

Rivers, I., y Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), 32-36. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.279

Rizo, L. J. (2017). Percepciones del alumnado respecto al bullying y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Papeles Salmantinos de Educación, 21*, 35-60. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135668/Papeles%20Salmantinos%2021%20RIZO1.pdf?sequence=1

Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help: The no blame approach to bullying*. Lucky Duck Publishing.

Rodríguez Garcés, C. R., Padilla Fuentes, G., y Espinosa Valenzuela, D. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana De Educación*, *81*, 103–122. DOI: https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256

Rodríguez Mayoral, J. M. (2006). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Portal de Producción Científica. https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df62b29995204f7663660

Rodríguez-Enríquez, M., Bennasar-Veny, M., Leiva, A., y Yañez, A. M. (2019). Alcohol and Tobacco Consumption, Personality, and Cybervictimization among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(17), 3123. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph16173123

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y 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 Psicodidactica*, *9*(1), 191-210. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.7909

Rodríguez-Ramírez, J. A. y Oduber, J. A. (2015). Ideación suicida y grupo de iguales: análisis en una muestra de adolescentes venezolanos. *Universitas Psychologica, 14*(3), 1129- 1140. DOI: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64744106028

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Pirámide.

Rodríguez, L. M. y Gallego, M. G. (2018). Imaginario del bullying y su vinculación a los servicios sociales. Voces desde futuros docentes de Educación Primaria. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 14*, 74-94. DOI: https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8836

Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Canarias_ Convivencia_ESO.pdf.

Rojano, N. (2023). Responsabilidad civil por acoso escolar. En L. Fontestad, (dir.), *La justicia en la sociedad 4.0* (pp. 53-80). Colex.

Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Rebell forlag.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi.* Universitetsforlaget.

Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del "bullying" escolar. En R. Ortega-Ruiz (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, (pp. 33-54). Alianza.

Roland, E., Bjørnsen, G. y Mandt, G. (2003). "Taking back adult control": a report from Norway. En P.K. Smith (Ed.), *Violence in Schools. The response in Europe* (pp. 200-215). RoutledgeFalmer.

Roland, E., y Vaaland, G. S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Senter for atferdsforskning, høgskolen i Stavanger. https://www.yumpu.com/no/document/read/18174919/zero-safs-program-mot-mobbing

Romera, E. M., Casas, J. A., Muñoz, Y. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso. *Revista de Psicología y Educación, 16(*2), 173-182, https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.209

Rosen, L. H., Scott, S. R., y Kim, S. Y. (Eds.). (2020). *Bullies, Victims, and Bystanders.* Springer Natur. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52939-0

Rosenblatt, J. y Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(2), 187-201. DOI:10.1023/A:1024552531672

Rossi, S. (2022). *Mio figlio è un casino: Sopravvivere alle tempeste emotive e crescerlo resiliente*. Feltrinelli Editore.

Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S., y Cross, D. (2018). Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully/victim status. *Aggressive Behavior, 44*(5), 501-511. DOI:10.1002/ab.21770

Rusteholz, G. y Mediavilla, M. (2022). *El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España*. Fundación Alternativas.

Sag, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Revista digital innovación y experiencias educativas, 13*, diciembre. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/LYDIA_SAG_.pdf

Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., Urbón, E., y Murillo, V. (2021). School Bullying: Empathy among Perpetrators and Victims. *Sustainability, 13*(3), Article 3. https://doi.org/10.3390/su13031548

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286–292. DOI: 10.1080/00405841.2014.947222.

Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa a. En B. Doll, W. Pfol y J. S. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 240-454). Routledge.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status in the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1

Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3), 205-218. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J

Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., y Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist, 18*(2), 79–88. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140

Salmivalli, C., Voeten, M., y Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(5), 668–676. https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090

Salomon, G. (Ed.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.

Sánchez Lacasa, C., y 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*(3), 1015-1032. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000005

Sánchez Pardo, L., Crespo Herrador, G., Aguilar-Moya, R., Bueno-Cañigral, F. J., Aleixandre-Benavent, R., y Valderrama-Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Concejalía de Sanidad, Salud y Deportes, Ayuntamiento de Valencia.

Sánchez Tallafigo, C. (2017). Los protocolos contra el acoso escolar en las Comunidades Autónomas: el ejemplo del nuevo protocolo de actuación y el Equipo de Apoyo para los centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Revista de Estudios de Juventud, (115), 81-96.*
https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_4._los_protocolos_contra_el_acoso_escolar_en_las_comunidades_autonomas.pdf

Sánchez-García, I. (2007). Violencia en la escuela: tratamiento penal del acoso escolar desde el sistema del acoso penal de menores. *Cuadernos de Derecho Judicial, 11,* 349-410.

Sánchez-Queija, I., García-Moya, I., y Moreno, C. (2017). Trend Analysis of Bullying Victimization Prevalence in Spanish Adolescent Youth at School. *Journal of School Health*, *87*(6), 457-464. https://doi.org/10.1111/josh.12513

Santre, S. (2022). Cyberbullying in adolescents: a literature review. *International journal of adolescent medicine and health*, *35*(1), 1–7. https://doi.org/10.1515/ijamh-2021-0133

Sastre, A. (Cood.). (2016). Yo a eso no juego. Save the Children España.

Save the Children (2018). *Informe de resultados, percepciones y vivencias del acoso escolar y de ciberacoso en la población Española de 10 a 17 años.* https://www.savethechildren.es

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Save the Children. (s.f.). *Bullying o acoso escolar*. https://www.savethechildren.es/donde/espana/violencia-contra-la-infancia/acoso-escolar-bullying

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., y Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & adolescent health*, *2*(3), 223–228. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., y Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short-and long-term consequences of bullying victimization: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *144*(12), 1229-1246. https://doi.org/10.1037/bul0000171

Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Siebenbrock, A., y Scheithauer, H. (2012). *Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. Ernst Reinhardt.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology, 28*(2), 181-192. https://doi.org/10.1023/A:1005174831561

Schwartz, D., Proctor, I. J., Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen, y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). Guilford.

Secretaría de Estado de Seguridad (2023). *Instrucción N° 6/2023 de la Secretaría de Estado de Seguridad, sobre el "plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos".* https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/Plan-Director-para-la-Convivencia-y-Mejora-de-la-Seguridad-en-los-Centros-Educativos-y-sus-

Secretaría de Estado de Seguridad. (2007). *Instrucción 3/2007, de 21 de febrero, para la puesta en marcha de un "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar"*. Ministerio del Interior. https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/plan_director.pdf

Secretaría de Estado de Seguridad. (2009). *Instrucción número 9/2009, de 21 de septiembre, para dar continuidad al "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar"*. Ministerio del Interior. https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/plan_director.pdf

Secretaría de Estado de Seguridad. (2011). *Instrucción 9/2011, de la Secretaría de Estado de Seguridad, para dar continuidad al "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar"*. https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/instruccion_9_2011.pdf

Secretaría de Estado de Seguridad. (2013). *Instrucción 7/2013, de la Secretaría de Estado de Seguridad, sobre el "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos"*. https://www.policia.es/miscelanea/participacion_ciudadana/normativa/ISES7_2013_PLAN_DIRECTOR.pdf

Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación y empleo. (2016). *Orientaciones educativas para el plan de actuación en relación con las alteraciones de la convivencia por acoso escolar en los centros escolares. Protocolos de intervención*. https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/procolo_acoso.pdf

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death.* W.H. Freeman.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Seo, H. J., Jung, Y. E., Kim, M. D., y Bahk, W. M. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 13*, 2429–2435. https://doi.org/10.2147/NDT.S140535

Serrano Sobrino, M. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa.* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. https://roderic.uv.es/items/3e66ed50-8083-43c4-924f-60eab69b1f99

Serrano-Sarmiento, A., y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. https://www.researchgate.net/publication/307442734_Violencia_entre_companeros_en_la_escuela/link/599c4f05a6fdcc50034c7a70/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., y Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *9*(42), 1-13. https://doi.org/10.1186/s13034-015- 0075-2

Sigurdson, J. F., Wallander, J., y Sund, A. M. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse and Neglect*, *38*(10), 1607-1617. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.001

Simón Saiz, M. J., Fuentes Chacón, R. M., Garrido Abejar, M., Serrano Parra, M. D., Larrañaga Rubio, M. E. y Yubero Jiménez, S. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por bullying. *Enfermería Global, 18*(2), 1-24. https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931

Sindicato de Técnicos de Enfermería (octubre de 2022). España: 11.229 casos graves de bullying. *Sindicato de Técnicos de Enfermería SAE, 31*(353), p.12. https://sindicatosae.com/intranet/plugins/ckeditor/plugins/fileman/Uploads/PERIODICOS_ACCION_SINDICAL/2022/periorico_octubre_2022.pdf

Skinner, B. F. (1953). *A Science and human behavior*. Mac-Millan.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperative: Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Slee, P. (1995). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth, 5*(4), 215-524. DOI:10.1080/02673843.1995.9747767

Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences, 14*(2), 371-373. https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90136-Q

Slonje, R., Smith, P. K., y Frisén, A. (2013). "The nature of cyberbullying and strategies for prevention." *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26–32. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024

Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147–154. DOI:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.* EU Kids Online. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review, 33*(4), 547-560.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Smith, P. K, Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A Report to the Anti-Bullying Alliance.

Smith, P. K. y Sharp. S. (1994). *Talking Bullying in your school*. Routledge.

Smith, P. K., Ananiadou, K. y Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 591-599. https://doi.org/10.1177/070674370304800905

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 376-385. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior, 26*, 1–9. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7

Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood, 7*(2), 193-212. https://doi.org/10.1177/0907568200007002005

Smith, P. K., y Thompson, D. (Eds). (2017). *Practical approaches to bullying*. Routledge. doi.org/10.4324/9781315158280

Sokol, N., Bussey, K., y Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education, 55*, 78-87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002

Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268. doi.org/10.1002/ab.10047

Somma, M., y Marini, Z. (2020). A Bully and a Victim: The Bullying Experiences of Youth with Emotional and Behavioural Disorders. *Exceptionality Education International, 30*(1), 25-41.

Song, J., y Oh, I. (2018b). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior, 78*, 273–282. 10.1016/j.chb.2017.10.008

Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., y Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study. *Archives of general psychiatry, 67*(7), 720–728. https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79

Sourander, A., Gyllenberg, D., Klomek, A. B., Sillanmäki, L., Ilola, A. M., y Kumpulainen, K. (2016). Association of bullying behavior at 8 years of age and use of specialized services for psychiatric disorders by 29 years of age. *JAMA Psychiatry*, *73*(2), 159-165. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.2419

Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. y Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics, 120*(2), 397-404. DOI: 10.1542/peds.2006-2704

Spadafora, N., Marini, Z. A., y Volk, A. A. (2020). Should I Defend or Should I Go? An Adaptive, Qualitative Examination of the Personal Costs and Benefits Associated With Bullying Intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, *35*(1), 23–40. https://doi.org/10.1177/0829573518793752

Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90–126. https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Stein, N. (1995). *Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence. Harvard Educational Review, 65*(2), 145-162. https://doi.org/10.17763/haer.65.2.7080h5t354300557

Stenbacka, M., Moberg, T., Romelsjö, A., y Jokinen, J. (2012). Mortality and causes of death among violent offenders and victims-A Swedish population based longitudinal study. *BMC Public Health, 12*, 1-10. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-38

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, *7*(3), 321-326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC.

Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: an adaption of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, *25*(2), 97-111. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7

Tajfel, H. (1982). Human groups and social categories. *British Journal of Social Psychology, 21*(3), 189-201. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1982.tb00540.x

Takizawa, R., Maughan, B., y Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American journal of psychiatry*, *171*(7), 777-784. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401

Tejada Garitano, E., Romero Andonegi, A., y Garay Ruiz, U. (2018). *Propuesta de intervención para detener el bullying. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *29*(1), 25-39. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23292

Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa (18)*2, 319-339.

Thomas, H. J., Connor, J. P. y Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 53*(5), 437-451. DOI: 10.1007/s00127-017-1462-1

Thomas, P. A., Liu, H. y Umberson, D. (2017). Family relationships and well-being. *Innovation in Aging, 1*(3), 1-11. https://doi.org/10.1093/geroni/igx025

Thornberg, R., y Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(3)*,* 475-483. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003

Tippett, N. y Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. American. *Journal of Public Health, 104*(6), e48- e59. https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960

Tobón Lindo, M. I. (2007). *Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Universidad Tecnológica de Pereira. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24889w/Diseno_instruccional_EAA.pdf

Todorov, G. (2023). *Cyberbullying Statistics, Facts, and Trends for 2021.* https://thrive.myway.com/cyberbullying-statistics- facts-and-trends-for-2021/

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277–287. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014

Torres Merchán, N. Y., (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Zona Próxima, 12,* 242-249.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tratado de Lisboa, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (DOUE núm. 306/01, de 17 de diciembre de 2007). https://www.boe.es/doue/2007/306/Z00001-00271.pdf

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares.* Ediciones Aljibe.

Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas ya convivir. Un programa para secundaria.* Desclée de Brouwer.

Trianes, M. V. y Muñoz, Á. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., y Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *31*(1), 8–27. https://doi.org/10.1037/spq0000120

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*(2), 80-89. https://doi.org/10.1002/cbm.808

Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*(1), 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema, 24*, 284-288.

UNESCO. (2018). *School violence and bullying: Global status, trends, drivers and consequences*. https://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf

UNESCO. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398

UNICEF (2018, 05 de septiembre). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. [Comunicado de prensa]. https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela

UNICEF. (2021). *Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador de bienestar y protección*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/biblioteca/unicef-educa-recomendaciones-proteccion-infancia-entorno-escolar.pdf

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2019, 05 de febrero). *Día de internet segura* [Comunicado de prensa]. https://www.unicef.es/noticia/dia-internet-segura-al-menos-2-estudiantes-en-cada-aula-sufren-acoso-o-violencia-en-espana

Universidad EIA. (2020). *Aprendizaje colaborativo. Construcción conjunta de aprendizajes.* https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/6.-Aprendizaje-colaborativo.pdf

Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E., y Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology, 29.* DOI: 10.3389/fpsyg.2021.631276

Van der Ploeg, R., Steglich, C., y Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, *60*, 71-82. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.006

Van Ryzin, M. J., y Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *110*(8), 1192-1201. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000265

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vandebosch, H., y Van Cleemput, V. K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, *11*(8), 1349-1371. DOI: 10.1177/1461444809341263

Vanner, D. C., Quenneville, Z., Baerstoen, V., Tsangari, V., Arsenault-Carter, T., Doan, T., Rose, S. De, Coristine, S., Mastronardi, S., Hryniw, T., Gauci, T., Russo, S., Abdulreda, S., Michie, S., Little, S., Surtees, S., Fitzmorris, R., Karasek, Q., Beninato, P., … Chomiak, K. (2022). The importance of Student-teacher relationships. *Urban Education, 42*(4), 326–348. https://doi.org/10.1177/0042085907303406

Varela Garay, R. M. y Díaz Jiménez, R. M. (2020). Factores contextuales en el desarrollo de la infancia: Familia, escuela y comunidad. En M. Saracostti y L. L. Vázquez (Coords.), *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: experiencias desde países iberoamericanos* (pp. 35-59). Aun creemos en sueños.

Varela, J. y Arroyo, R. (2022). El acoso escolar cibernético: definiciones y aspectos metodológicos de su estudio. En V. Hojman, V. Villarroel, J. Varela y D. Bruna (Eds), *Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educacional. Propuestas teóricas y experiencias* (pp. 228-252). Universidad del Desarrollo.

Vázquez, D. (2015). *Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es. https://hdl.handle.net/10630/15008

Vega-Osés, A. y Peñalva-Vélez, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education, 1*. DOI: https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4924

Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberican Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: an International Perspective* (pp. 35-52). David Fulton Publishers.

Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 165-171.

Vivolo-Kantor, A. M., Niolon, P. H., Estefan, L. F., Le, V. D., Tracy, A. J., Latzman, N. E., Little, T. D., Lang, K. M., DeGue, S., y Tharp, A. T. (2019). Middle School Effects of the Dating Matters Comprehensive Teen Dating Violence Prevention Model on Physical Violence, Bullying, and Cyberbullying: a Cluster-Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, *1*-11. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01071-9

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., y Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*(3), 329-358. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z

Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2015). The Overlap between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*(5), 483-488. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.002

Walker, J., Craven, R. G. y Tokunaga, R. S. (2013). Introduction. En S. Bauman, D. Cross y J. Walker, *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology* (pp. 3-20). Routledge.

Wang, J., Iannotti, R. y Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Watt, E., Fitzpatrick, C., Derevensky, J. L., y Pagani, L. S. (2015). Too Much Television? Prospective Associations between Early Childhood Televiewing and Later Self-reports of Victimization by Sixth Grade Classmates. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 36(*6), 426-433. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000186

Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S. y Walrave, M. (2014). The strong, the weak, and the unbalanced: The link between tie strength and cyberaggression on a social network site. *Social Science Computer Review, 33*(3), 315-342. https://doi.org/10.1177/0894439314546729

Weiss, C. H. (1990). *Investigación Evaluativa*. Trillas.

Willard, N. (2005). *Educator's guide to ciberbullying and cyberthreats*. https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf

Willard, N. E. (2007). The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying**.** *Journal of Adolescent Health, 41*(6) S64–S65. DOI:10.1016/j.jadohealth.2007.08.013

Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., Depaolis, K. J., Little, T. D., y Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *42*(6), 820–833. DOI: 10.1080/15374416.2013.787623

Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., y Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science*, *15*(6), 879-887. https://doi.org/10.1007/s11121-013-0438-y

Wolke, D., y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, *100*(9), 879-885. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667

Wong-Lo, M., Bullock, L. M. y Gable, R. A. (2011). Cyber bullying: practices to face digital aggression. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *16*(3), 317-325. https://doi.org/10.1080/13632752.2011.595098

Wu, W. C., Luu, S. y Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study. *BMC Public Health, 16*, 1066. https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6

Xiang, G. X., Zhang, Y. H., Gan, X., Qin, K. N., Zhou, Y. N., Li, M., y Jin, X. (2022). Cyberbullying and internet gaming disorder in Chinese youth: The role of positive youth development attributes. *Front. Public Health, 10.* https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1017123

Xue, J., Hu, R., Chai, L., Han, Z., y Sun, I. (2022). Examining the prevalence and risk factors of school bullying perpetration among Chinese children and adolescents. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.720149

Xunta de Galicia. (2018). *Protocolo educativo para a prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso*. https://www.edu.xunta.gal/centros/ceebarcia/system/files/PROTOCOLO%20ACOSO%20ESCOLAR_0.pdf

Yam, R., Xie, R., Jiang, M., Li, J., Lin, X., and Ding, W. (2022). Longitudinal Relationship Between Bullying Victimization and Depression Among Left-Behind Children: Roles of Negative Thoughts and Self-Compassion. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org.10.3389/fpsyg.2022.852634

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Yang, A., y Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research, 57*(1), 80-90. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724

Yang, K., Kim, S. Y., Kim, H., y Hwang, J. W. (2022). Association among self-injury, suicidal tendency, and personality and psychological characteristics in Korean adolescents. *Psychiatry Investigation, 19*(1), 37-43. https://doi.org/10.30773/pi.2021.0184

Yar, M. (2018). A failure to regulate? the demands and dilemmas of tackling illegal content and behaviour on social media. *International Journal of Cybersecurity Intelligence and Cybercrime, 1*(1), 5-20. DOI:10.52306/01010318RVZE9940

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R., y Caruthers, F. A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd. ed). SAGE Publishing.

Ybarra, M. L. y Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and psychiatry, 45*(7). 1308-1316. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x

Ybarra, M. L., Diener-West, M., y Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S42–S50. https:/doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.004

Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy ofanti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 36-51. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005

Yokoo, M., Wakuta, M., y Shimizu, E. (2018). Educational Effectiveness of a Video Lesson for Bullying Prevention. *Children and Schools*, *40*(2), 71-79. https://doi.org/10.1093/cs/cdy001

Yoon, J. S. (2004). Predicting teachers' interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37-45. http://www.jstor.org/stable/4289978

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. En I. Fernández-Sedano, S. Ubillos, M. Zubieta y D. Páez (Coord.), *Psicología social, cultura y educación (*pp. 819-844). Pearson.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, M. I. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el ciberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(5), 343-350. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.692

Yzquierdo, M. (2018). *Responsabilidad civil extracontractual: parte general*. Dykinson.

Zafra, J. A., Bonilla-Carrasco, M. I., Carreiro-Alonso, M. A., y González-de Paz, L. (2021). Prevalence and self-report of bullying after in-class police orientation talk. *Public health nursing, 38*(6), 1131–1134. https://doi.org/10.1111/phn.12945

Zapata-López, J. S., Tonguino-Rosero, S., y Méndez, F. (2023). Sedentary Behavior and School Bullying in Adolescents: an Analysis Based on National Survey in Colombia. *Journal of School Health, 93*(5), 465-472.

Zegarra, R., Zeladita, J., Cuba, J., Castillo, H., Moran, G. y Cárdenas, L. (2023). Asociación entre los estilos de crianza y el rol de los adolescentes peruanos en el acoso escolar, 2019. *Revista Cuidarte, 14*(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.2679

Zeynep, D. y Subhan E. (2020). Prospective Teachers' STEM Awareness and Information Conmunication Technologies Usage Levels. *MOJET Malaysian Online Journal of Educational Technology, 8*(4), 67-85. DOI:10.17220/mojet.2020.04.005

Zhuang, W., Wu, S., Wang, L., y Huan, T. (2022). Exploring the relationship between the dark triad personality traits and voice behaviour of hotel employees with the moderating effect of

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

intention to leave. *International Journal of Hospitality Management, 107*, 103294. 10.1016/j.ijhm.2022.103294

Ziems, C., Vigfusson, Y., y Morstatter, F. (2020). Aggressive, Repetitive, Intentional, Visible, and Imbalanced: Refining Representations for Cyberbullying Classification. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, *14*(May), 808-819. DOI: https://doi.org/10.1609/icwsm.v14i1.7345

Zuzendaritzagunea. (2024). *Resolución de la Viceconsejera de educación sobre las instrucciones que regulan la aplicación del protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la CAPV y del protocolo de intervención y posvención de la conducta suicida en el ámbito educativo*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_convivencia_normativa_prot/es_def/adjuntos/EBAZPENA_def_2024_cast.pdfhttps://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_convivencia_normativa_prot/es_def/adjuntos/EBAZPENA_def_2024_cast.pdf

Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 83-97. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004

Zych, I., Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2019). *School Bullying and Cyberbullying: Prevalence, Characteristics, and Interventions.* Springer.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D. y Eisner, M.P. (2021). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *Int Journal of Bullying Prevention, 3*(5), 138–146. https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1

Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188–198. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TABLAS

Tabla 1 Instrumentos del programa PSF-B*C* 247
Tabla 2 Etapas de la investigación 248
Tabla 3 Distribución del alumnado participante en el estudio por centros 256
Tabla 4 Distribución del alumnado participante por edades 257
Tabla 5 Distribución del profesorado participante en el estudio piloto por centros 259
Tabla 6 Técnicas de recogida de información empleadas en la investigación 260
Tabla 7 Alineamiento de los objetivos y los instrumentos empleados 261
Tabla 8 Relación de los ítems de la prueba CECAE con los objetivos del programa PSF-B*C* 262
Tabla 9 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE 263
Tabla 10 Puntuaciones normalizadas y niveles de conocimiento de la prueba CECAE 263
Tabla 11 Relación del cuestionario CIDA con los objetivos del programa PSF-B*C* 264
Tabla 12 Dimensiones, subdimensiones e ítems del cuestionario CIDA 265
Tabla 13 Técnicas de análisis de datos de investigación aplicadas 271
Tabla 14 Alumnado que respondió al cuestionario CIDA 273
Tabla 15 Situaciones de acoso escolar (bullying) según las víctimas 274
Tabla 16 Causas según las víctimas por las que son acosadas 275
Tabla 17 Sentimientos a la víctima de acoso escolar (bullying) 276
Tabla 18 Reacciones del alumnado ante situaciones de acoso escolar (bullying) 277
Tabla 19 Curso al que pertenecen los y las agresoras de acoso escolar (bullying) 277
Tabla 20 Género del agresor o agresora de acoso escolar (bullying) según los distintos implicados (Frecuencias y porcentajes) 278
Tabla 21 Lugar donde sufren acoso escolar (bullying) según las víctimas 279
Tabla 22 Lugar donde sufren acoso escolar (bullying) según los distintos implicados 279
Tabla 23 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar según las víctimas 280
Tabla 24 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar 280
Tabla 25 Tipos de intervención por parte de terceras personas según las víctimas 283
Tabla 26 Situaciones de acoso desde la perspectiva del agresor/a 283
Tabla 27 Causas según los agresores o agresoras por las que acosan 284
Tabla 28 Curso al que pertenecen los y las víctimas según sus agresores/as 285
Tabla 29 Género de la víctima a la que acosan según las y los agresores 286
Tabla 30 Lugar donde ejercen acoso según los agresores 286
Tabla 31 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar según agresor/a 286
Tabla 32 Tipos de intervención por parte de terceras personas según los y las agresoras 287
Tabla 33 Intervenciones según los distintos implicados 288
Tabla 34 Situaciones de acoso escolar desde la perspectiva del espectador o espectadora 289
Tabla 35 Causas por las que según los testigos se produce el acoso escolar 289
Tabla 36 Curso al que pertenecen los y las víctimas según espectadores o espectadoras 291
Tabla 37 Género de las y los agresores según las y los espectadores 291
Tabla 38 Lugar donde ejercen acoso según los espectadores o espectadoras 291
Tabla 39 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de acoso escolar según los espectadores o espectadoras 292
Tabla 40 Personas que intervienen para ayudar según los espectadores o espectadoras 292
Tabla 41 Tipos de intervención por parte de terceras personas según los espectadores o espectadoras 293
Tabla 42 Respuesta del alumno espectador ante el acoso escolar 293
Tabla 43 Razones que subyacen a la respuesta dada por los espectadores o espectadoras 294
Tabla 44 Participación de los espectadores o espectadoras en las dinámicas de acoso escolar 294
Tabla 45 Justificación de la respuesta del alumnado espectador ante las dinámicas de acoso escolar 295
Tabla 46 Situaciones de ciberacoso escolar desde la perspectiva de la víctima 296

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 47 Causas según las víctimas por las que son acosadas..... 297
Tabla 48 Sentimientos a la víctima de ciberacoso escolar (ciberbullying)..... 298
Tabla 49 Reacciones víctima ante situaciones de ciberacoso escolar (ciberbullying)..... 299
Tabla 50 Proximidad de los ciberagresores o ciberagresoras de ciberacoso (ciberbullying) 300
Tabla 51 Género del ciberagresor o ciberagresora según la víctima 301
Tabla 52 Alcance del ciberacoso escolar (ciberbullying) según las víctimas..... 302
Tabla 53 Lugar donde sufren ciberacoso escolar según los distintos implicados..... 303
Tabla 54 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según las víctimas 304
Tabla 55 Personas que intervienen para ayudar según la víctima de ciberacoso escolar 305
Tabla 56 Tipos de intervención de terceras personas según las víctimas de ciberacoso 306
Tabla 57 Situaciones de ciberacoso escolar desde la perspectiva del ciberagresor/a 306
Tabla 58 Razones según las y los ciberagresores del ciberacoso escolar 307
Tabla 59 Curso al que pertenecen los y las víctimas según sus ciberagresores y ciberagresoras..... 308
Tabla 60 Género de la víctima a la que ciberacosan según las y los ciberagresores 309
Tabla 61 Lugar donde ejercen ciberacoso según las y los ciberagresores 309
Tabla 62 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según los ciberagresores o ciberagresoras..... 310
Tabla 63 Personas que intervienen para ayudar según el ciberagresor o ciberagresora 311
Tabla 64 Tipos de intervención en ciberacoso escolar por parte de terceras personas según las y los agresores..... 312
Tabla 65 Situaciones de ciberacoso desde la perspectiva del ciberespectador/a 313
Tabla 66 Causas por las que según las y los testigos se produce el ciberacoso escolar 314
Tabla 67 Curso al que pertenecen las y los agresores, según el alumnado observador..... 315
Tabla 68 Género de las y los ciberacosadores según el alumnado testigo..... 316
Tabla 69 Lugar donde se ejercen ciberacoso según las y los espectadores 317
Tabla 70 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según el alumnado espectador..... 318
Tabla 71 Personas que intervienen para ayudar en situaciones de ciberacoso escolar según las y los testigos 319
Tabla 72 Tipos de intervención por parte de terceras personas según los testigos..... 320
Tabla 73 Respuesta del alumno espectador ante el ciberacoso escolar 320
Tabla 74 Razones que subyacen a la respuesta dada por las/os testigos de ciberacoso escolar 321
Tabla 75 Participación de los testigos en las dinámicas de ciberacoso escolar 322
Tabla 76 Justificación de la respuesta del alumnado espectador ante las dinámicas de ciberacoso escolar 322
Tabla 77 Alumnado al que se le aplicó la prueba CECAE 323
Tabla 78 Distribución por curso (Evaluación inicial CECAE)..... 324
Tabla 79 Distribución por género (Evaluación inicial CECAE)..... 324
Tabla 80 Distribución por nacionalidad (Evaluación inicial CECAE) 324
Tabla 81 Distribución por edad (Evaluación inicial CECAE)..... 325
Tabla 82 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE 325
Tabla 83 Puntuaciones normalizadas y niveles de conocimiento de la prueba CECAE 325
Tabla 84 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas antes de la aplicación del programa PSF-B*C* 326
Tabla 85 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas en cada centro antes de la aplicación del programa PSF-B*C* 327
Tabla 86 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por cursos antes de la aplicación del programa PSF-B*C* 327
Tabla 87 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por género antes de la aplicación del programa PSF-B*C* 328

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 88 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas, obtenidas por nacionalidad antes de la aplicación del programa PSF-B*C* 329
Tabla 89 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación inicial 329
Tabla 90 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (1º ESO) 330
Tabla 91 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (2º ESO) 331
Tabla 92 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (3º ESO) 332
Tabla 93 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (4º ESO) 333
Tabla 94 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por curso (Evaluación inicial) 334
Tabla 95 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicas) 335
Tabla 96 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicos) 336
Tabla 97 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por género (Evaluación inicial) 336
Tabla 98 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 12 años) 337
Tabla 99 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 13 años) 338
Tabla 100 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 14 años) 338
Tabla 101 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 15 años) 339
Tabla 102 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 16 años) 340
Tabla 103 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 17 años) 341
Tabla 104 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por edades (Evaluación inicial) 342
Tabla 105 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (nacionalidad Española) 343
Tabla 106 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Doble nacionalidad) 344
Tabla 107 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Nacionalidad extranjera) 344
Tabla 108 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por nacionalidades (Evaluación inicial) 345
Tabla 109 Distribución por curso (Evaluación final CECAE) 346
Tabla 110 Distribución por género (Evaluación final CECAE) 346
Tabla 111 Distribución por nacionalidad (Evaluación final CECAE) 346
Tabla 112 Distribución por edad (Evaluación final CECAE) 347
Tabla 113 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE 347
Tabla 114 Puntuaciones normalizadas y niveles de conocimiento de la prueba CECAE 348
Tabla 115 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas tras la aplicación del programa PSF-B*C* 348
Tabla 116 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas en cada centro tras la aplicación del programa PSF-B*C* 349
Tabla 117 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por cursos tras la aplicación del programa PSF-B*C* 350
Tabla 118 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por género tras la aplicación del programa PSF-B*C* 351
Tabla 119 Puntuaciones por dimensiones y ponderadas obtenidas por nacionalidad tras la aplicación del programa PSF-B*C* 352
Tabla 120 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación final 353
Tabla 121 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (1º ESO) 354
Tabla 122 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (2º ESO) 354
Tabla 123 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (3º ESO) 355
Tabla 124 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (4º ESO) 356
Tabla 125 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por curso (Evaluación final) 357
Tabla 126 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicas) 358
Tabla 127 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicos) 359
Tabla 128 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por género (Evaluación final) 359

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 129 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 12 años) 360
Tabla 130 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 13 años) 361
Tabla 131 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 14 años) 361
Tabla 132 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 15 años) 362
Tabla 133 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 16 años) 363
Tabla 134 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 17 años) 364
Tabla 135 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por edades (Evaluación final)..... 365
Tabla 136 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (nacionalidad Española). 365
Tabla 137 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Doble nacionalidad)..... 366
Tabla 138 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Nacionalidad extranjera) 367
Tabla 139 Resumen puntuaciones medias máximas y mínimas por nacionalidades (Evaluación final) 368
Tabla 140 Puntuaciones medias y medianas Globales y por dimensiones obtenidas en la prueba CECAE (antes y después de la aplicación del programa)..... 369
Tabla 141 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones CECAE Globales..... 370
Tabla 142 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones Dimensión formación 371
Tabla 143 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones CECAE Dimensión Intervención 372
Tabla 144 Resultados Test de normalidad Shapiro-Wilk Puntuaciones CECAE Dimensión Sensibilización 373
Tabla 145 Distribución del profesorado que realizó la entrevista por centros (Muestra)..... 375
Tabla 146 Medidas propuestas por el Juez según la LORPM 474
Tabla 147 Duración de las medidas impuestas por el Juez según la LORPM..... 475
Tabla 148 Reglas de aplicación de la LORPM 475
Tabla 149 Reglas de duración en la aplicación de la LORPM 475
Tabla 150 Prescripción de los hechos delictivos cometidos por los menores 477
Tabla 151 Matriz con distribución de los criterios de corrección y puntuación..... 498
Tabla 152 Matriz de los criterios de corrección y puntuación. Preguntas abiertas..... 499
Tabla 153 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE (Base 10)..... 527
Tabla 154 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE (Base 10) Puntuación global CECAE (Base 10) 527
Tabla 155 Procedimiento de validación de jueces de la prueba CECAE 537
Tabla 156 Procedimiento de validación de jueces de la prueba CIDA..... 566
Tabla 157 Procedimiento de validación por jueces de la entrevista al profesorado 571

GRÁFICOS

Gráfico 1 Evolución de la incidencia del acoso escolar..... 13
Gráfico 2 Prevalencia del acoso en función de la edad..... 14
Gráfico 3 Prevalencia de víctimas de acoso en función del curso 16
Gráfico 4 Evolución de las charlas impartidas por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado 49
Gráfico 5 Distribución de frecuencias y porcentajes por curso 257
Gráfico 6 Distribución por curso y sexo 258
Gráfico 7 Causas según las víctimas por las que son acosadas 275
Gráfico 8 Emociones de la víctima de acoso escolar (bullying)..... 276
Gráfico 9 Género del agresor o agresora y de la víctima de acoso escolar (bullying) según los distintos implicados 278
Gráfico 10 Destinatarios de la petición de ayuda por parte de la víctima (n=124)..... 281
Gráfico 11 Personas que intervienen para ayudar según la víctima (n=131)..... 282
Gráfico 12 Petición de ayuda y respuesta 282

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Gráfico 13 Razones por las que ejercen acoso escolar (n=342)..... 285
Gráfico 14 Personas que intervienen para ayudar según el agresor/a (n=274)..... 287
Gráfico 15 Razones por las que ejercen acoso escolar desde la perspectiva de las y los espectadores 290
Gráfico 16 Causas del ciberacoso escolar según las víctimas (n=289)..... 297
Gráfico 17 Sentimientos de la víctima de ciberacoso escolar (ciberbullying)..... 298
Gráfico 18 Cómo reacciona la víctima ante una ciberagresión..... 299
Gráfico 19 Proximidad de los ciberagresores o ciberagresoras de ciberacoso (ciberbullying) 300
Gráfico 20 Género del ciberagresor o ciberagresora según la víctima 301
Gráfico 21 Alcance del ciberacoso escolar (ciberbullying) según las víctimas..... 302
Gráfico 22 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según las víctimas 304
Gráfico 23 Personas que intervienen para ayudar según la víctima de ciberacoso escolar 305
Gráfico 24 Razones por las que ejercen ciberacoso escolar..... 308
Gráfico 25 Lugar donde ejercen ciberacoso según las y los agresores..... 310
Gráfico 26 Permanencia en el tiempo de las dinámicas de ciberacoso escolar según los ciberagresores o ciberagresoras..... 311
Gráfico 27 Personas que intervienen ante el ciberacoso para ayudar según el ciberagresor o ciberagresora 312
Gráfico 28 Razones por las que ejercen ciberacoso escolar desde la perspectiva de las y los espectadores 315
Gráfico 29 Género de las y los ciberacosadores según las y los observadores..... 316
Gráfico 30 Lugares donde se produce el ciberacoso según las y los testigos..... 317
Gráfico 31 Permanencia del ciberacoso según las y los observadores 318
Gráfico 32 Personas que intervienen para ayudar en situaciones de ciberacoso escolar según testigos 319
Gráfico 33 Participación de las y los observadores en ciberbullying 322
Gráfico 34 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación inicial (%)..... 330
Gráfico 35 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (1º ESO) 331
Gráfico 36 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (2º ESO) 332
Gráfico 37 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (3º ESO) 332
Gráfico 38 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (4º ESO) 333
Gráfico 39 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicas) 335
Gráfico 40 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Chicos)..... 336
Gráfico 41 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 12 años) 337
Gráfico 42 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 13 años) 338
Gráfico 43 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 14 años) 339
Gráfico 44 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 15 años) 340
Gráfico 45 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 16 años) 341
Gráfico 46 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (edad 17 años) 342
Gráfico 47 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (nacionalidad Española) 343
Gráfico 48 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Doble nacionalidad) .. 344
Gráfico 49 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación inicial (Nacionalidad extranjera) 345
Gráfico 50 Distribución de niveles globales de conocimiento en la evaluación final (%) 353
Gráfico 51 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (1º ESO)..... 354
Gráfico 52 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (2º ESO)..... 355
Gráfico 53 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (3º ESO)..... 356
Gráfico 54 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (4º ESO)..... 357
Gráfico 55 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicas)..... 358
Gráfico 56 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Chicos)..... 359

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 57 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 12 años)..... 360
Gráfico 58 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 13 años)..... 361
Gráfico 59 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 14 años)..... 362
Gráfico 60 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 15 años)..... 363
Gráfico 61 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 16 años)..... 364
Gráfico 62 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (edad 17 años)..... 364
Gráfico 63 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (nacionalidad Española) 366
Gráfico 64 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (Doble nacionalidad)..... 367
Gráfico 65 Distribución de niveles de conocimiento en la evaluación final (nacionalidad extranjera) 368
Gráfico 66 Conocimiento del alumnado sobre el acoso escolar antes y después de la aplicación del programa PSF-B*C* (puntuaciones medias global y por dimensiones)..... 374

FIGURAS

Figura 1 Ejemplo de actividad del "Cajón de actividades" del programa PSF-B*C*..... 244
Figura 2 Proceso de selección de los casos..... 251
Figura 3 Síntesis de la investigación realizada 255
Figura 4 Distribución del alumnado participante por género 256
Figura 5 Distribución nacionalidad..... 258
Figura 6 Petición de ayuda por parte de la víctima (n= 258)..... 281

ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Diseño de investigación evaluativa realizada 229
Ilustración 2 Componentes del programa PSF-B*C*..... 230
Ilustración 3 El Programa PSF-B*C*..... 233

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

ANEXO 1. Medidas propuestas por el Juez según la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM)

Tabla 146 Medidas propuestas por el Juez según la LORPM

Hechos cometidos	Medidas
Cuando los hechos cometidos son calificados como falta.	– Libertad vigilada hasta un máximo de seis meses. – Amonestación. – Permanencia de fin de semana hasta un máximo de cuatro fines de semana. – Prestaciones en beneficio de la comunidad hasta cincuenta horas. – Privación del permiso de conducir o de otras licencias administrativas hasta un año. – La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez hasta seis meses. – La realización de tareas socio-educativas hasta seis meses.
– Hechos tipificados como delito grave en el Código Penal o leyes penales especiales. – Hechos tipificados como delito menos grave, pero que al llevarlos a cabo se haya empleado violencia o intimidación o se haya generado grave riesgo para la vida o la integridad física de las personas. – Hechos tipificados como delitos, cometidos en grupo o el menor pertenece o actúa al servicio de una banda, organización o asociación, incluso cuando esta situación sea transitoria, que se dedica a realizar estas actividades.	Medida de internamiento en régimen cerrado.

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En todo caso la duración de las medidas tiene unos plazos máximos (Artículo 9.3 LORPM):

Tabla 147 Duración de las medidas impuestas por el Juez según la LORPM

Medida	Plazo máximo
La duración de las medidas, para cuyo plazo se tendrá en cuenta el tiempo ya cumplido por la o el menor en medida cautelar.	2 años
La medida de prestaciones en beneficio de la comunidad.	100 horas
La medida de permanencia de fin de semana.	8 fines de semana

Fuente: Elaboración propia

Las acciones u omisiones imprudentes **no** se podrán sancionar con medidas de internamiento en régimen cerrado (Artículo 9.4 LORPM).

Ante la aplicación de la ley, existen unas reglas especiales (Artículo 10 LORPM):

Tabla 148 Reglas de aplicación de la LORPM

Medidas	Características	Plazo máximo
Medida de internamiento en régimen cerrado.	En el momento en el que la o el menor comete los hechos tiene 14 o 15 años de edad.	3 años
La medida de prestaciones en beneficio de la comunidad.		150 horas
La medida de permanencia de fin de semana.		12 fines de semana
Medidas	**Características**	**Plazo máximo**
Medida de internamiento en régimen cerrado. --- Cuando el hecho revista extrema gravedad el Juez debe imponer una medida complementaria de libertad vigilada, con asistencia educativa.	En el momento en el que la o el menor comete los hechos tiene 16 o 17 años de edad.	6 años --- Internamiento en régimen cerrado de 1 a 6 años. Libertad vigilada con asistencia educativa hasta 5 años.
La medida de prestaciones en beneficio de la comunidad.		200 horas
La medida de permanencia de fin de semana.		16 fines de semana

Fuente: Elaboración propia

Tabla 149 Reglas de duración en la aplicación de la LORPM

Delito	Características	Medida	Plazo máximo
Homicidio	En el momento en el que la o el menor comete los hechos tiene 14 o 15 años de edad.	Medida de internamiento en régimen cerrado	1 a 5 años
Agresión sexual			
Agresión sexual a menores de 16 años			3 años

UdC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Relacionado con organizaciones o grupos terroristas		Complementada, en su caso, por otra medida de libertad vigilada.	
Delito	**Características**	**Medida**	**Plazo máximo**
Homicidio	En el momento en el que la o el menor comete los hechos tiene 16 o 17 años de edad.	Medida de internamiento en régimen cerrado	1 a 8 años
Agresión sexual			
Agresión sexual a menores de 16 años		Complementada, en su caso, por otra medida de libertad vigilada.	5 años
Relacionado con organizaciones o grupos terroristas			

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 2. Prescripción de los hechos delictivos cometidos por los menores

Tabla 150 Prescripción de los hechos delictivos cometidos por los menores

Delito	Pena impuesta	Prescripción
– Homicidio – Agresión sexual – Agresión sexual a menores de 16 años – Relacionado con organizaciones o grupos terroristas	Igual o superior a 15 años	
Cuando se trate de un delito grave sancionado en el Código Penal con pena	Superior a 10 años	5 años
Cuando se trate de cualquier otro delito grave		3 años
Cuando se trate de un delito menos grave		1 año
Cuando se trate de una falta		3 meses
Cuando se trate de medidas	Superior a 2 años	3 años
Las restantes medidas, excepto la amonestación, las prestaciones en beneficio de la comunidad y la permanencia de fin de semana		2 años
La amonestación, las prestaciones en beneficio de la comunidad y la permanencia de fin de semana		1 año

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 3. Prueba CECAE

Concepción Castillejo Manzanares
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CECAE

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ACOSO Y CIBERACOSO (BULLYING Y CIBERBULLYING) DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Educación Secundaria Obligatoria

Centro _____

Curso _____ Código Asignado _____

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prueba

CECAE

(1º- 2º ESO)

La participación en esta investigación y la respuesta a este cuestionario:

1- Ha sido formalmente autorizada por los padres o tutores legales del alumno/a siguiendo los procedimientos a tal efecto del centro educativo al que pertenece.
2.- Los padres o tutores legales del alumno/a consienten de su participación en esta investigación y del tratamiento de la información derivada de la misma.
3- La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos.
4- La participación en esta investigación es voluntaria, una vez finalizada, los datos se destruirán.
5- Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.
6- Política de privacidad y protección de datos de la USC:
https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html
7- Contacto con el delegado de protección de datos de USC: dpd@usc.es

Si tienen alguna duda o desea ponerse en contacto con el equipo investigador puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

Concepción Castillejo Manzanares, concha.castillejo@usc.es
Carmen Fernández Morante, carmen.morante@usc.es

Centro _____

Curso _____ Código Asignado _____

Prueba

CECAE

(3º- 4º ESO)

Respondiendo al cuestionario:

1- Consiente su participación en esta investigación y el tratamiento de la información derivada de la misma.
2- La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos.
3- La participación en esta investigación es voluntaria, una vez finalizada, los datos se destruirán.
4- Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.
5- Política de privacidad y protección de datos de la USC:
https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html
6- Contacto con el delegado de protección de datos de USC: dpd@usc.es

Si tiene alguna duda o desea ponerse en contacto con el equipo investigador puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

Concepción Castillejo Manzanares, concha.castillejo@usc.es
Carmen Fernández Morante, carmen.morante@usc.es

Centro _____

Curso _____ Código Asignado _____

Este cuestionario es **confidencial**, y nadie de tu centro va a saber lo que has contestado. Lo que queremos es, conocer cuánto sabes sobre bullying y ciberbullying, asique es importante que contestes a **todas las preguntas**.

1. ¿Qué es **bullying**? Elige una opción.
    a. Cuando dos personas discuten o se pelean, porque no están de acuerdo en algo o han tenido un problema.
    b. Cuando una persona se mete/hace daño repetidamente a otra y a lo largo de mucho tiempo.
    c. Cuando dos o más personas no se hablan durante mucho tiempo, porque han tenido un problema.
    d. Cuando dos o más personas han dejado de ser amigos/as, porque han tenido un problema.
    e. Cuando una persona se mete/hace daño a otra porque han tenido un problema.

2. De las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cinco** que consideras que son **bullying**.
    a. Empujar a una persona.
    b. Esconder cosas a una persona.
    c. Discutir con una persona porque has tenido un problema con ella.
    d. Hacer bromas donde nos divertimos todos (incluida la persona que la recibe).
    e. Insultar a una persona.
    f. Dejarte de hablar durante un tiempo con una persona, porque has tenido una discusión con ella.
    g. Insultarte con una persona, porque habéis discutido.
    h. No dejar a una persona estar en un grupo.
    i. Pegarte con una persona, porque habéis discutido.
    j. Ignorar, hacer como que una persona no está, no hacerle caso.

3. De las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cuatro** que consideras características del **bullying**.
    a. La persona que agrede, lo hace con la intención de hacer daño a otra.
    b. La persona que agrede, lo hace como un juego o una broma.
    c. La persona que recibe las agresiones, tiene la sensación de no ser capaz de salir de esa situación.
    d. En el fondo, la persona a la que agreden, no lo pasa tan mal, por eso no dice nada a nadie.
    e. Las agresiones se repiten a lo largo del tiempo.
    f. La persona que recibe las agresiones y la que le agrede, tienen el mismo poder (físico, social o psicológico).
    g. La persona que recibe las agresiones cree que tiene menos poder (físico, social o psicológico) que la persona que le agrede.
    h. La persona que recibe las agresiones, suele tener mala relación con la persona que le agrede, no se caen bien mutuamente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. ¿Qué es **ciberbullying**? Elige una opción.
    a. Cuando una persona se mete/hace daño repetidamente a otra, a través de internet, móvil, redes sociales y/o videojuegos online.
    b. Cuando dos personas discuten o se pelean a través de internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque no están de acuerdo en algo o han tenido un problema.
    c. Cuando dos o más personas no se hablan durante mucho tiempo en internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque han tenido un problema.
    d. Cuando dos o más personas han dejado de ser amigos/as y no se relacionan a través de internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque han tenido un problema.
    e. Cuando una persona se mete con otra, a través de internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque han tenido un problema.

5. De las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cinco** que consideras que son **ciberbullying**.
    a. Discutir con una persona y bloquearle en las redes sociales, hasta que solucionéis el asunto.
    b. Impedir frecuentemente, a una persona, que entre en un grupo de una red social, donde estáis bastantes de la clase.
    c. Discutir con una persona a través de una red social, porque has tenido un problema con ella.
    d. Enviar varios mensajes desagradables a una persona, a distintas horas, a lo largo del tiempo.
    e. Conocer las claves de acceso a las redes sociales de una persona.
    f. Insultar, a través de las redes o del móvil, repetidamente a una persona.
    g. Enviar, a través de las redes sociales y/o móvil, a muchos de tus contactos y/o grupos de chat, imágenes o vídeos comprometidos/íntimos de una persona, sin su consentimiento.
    h. Crear un grupo de chat con gente de clase y no meter a alguien en concreto de tu clase, pero que sí está en otros grupos.
    i. Amenazar, a una persona, repetidamente a través de las redes sociales, juegos online y/o móvil.
    j. Enviar fotos de una salida que habéis hecho con el instituto, a un grupo de chat de gente de clase.

6. De las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cinco** que consideras características del **ciberbullying**.
    a. La persona que agrede, puede esconder su identidad en un perfil falso, así que, hace y dice cosas que no haría si estuviera en persona.
    b. Suelen ser situaciones que influyen poco a la persona a la que se lo hacen.
    c. La persona que agrede puede hacerlo desde cualquier lugar y a cualquier hora del día o de la noche.
    d. La persona que agrede tiene que tener muchos conocimientos informáticos.
    e. Si se hacen agresiones a través del móvil con un perfil falso, no se puede descubrir quién es el autor o autora.
    f. Los actos de ciberacoso se pueden dar a conocer rápidamente a muchas personas.
    g. La persona que agrede sabe cómo se siente la persona que recibe la agresión.
    h. La información que se sube a internet, se queda ahí de manera permanente.
    i. Provoca menos daño a la persona que lo sufre, porque la agresión no es presencial (en persona).
    j. La persona que agrede no ve el sufrimiento de la persona a la que agrede.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Señala quiénes son las personas implicadas en bullying y/o en ciberbullying. Elige una opción.
    a. La persona que agrede y la agredida.
    b. La persona que agrede, la agredida y sus amigos/as.
    c. La persona que agrede, sus amigos/as y la agredida.
    d. La persona que agrede, sus amigos/as, la agredida y sus amigos/as.
    e. La persona que agrede, la agredida y las que lo ven.

8. Señala qué consecuencias para la persona que lo sufre, crees que puede tener el bullying o el ciberbullying. Elige una opción.
    a. Pocas amistades, depresión y baja autoestima.
    b. Desconfianza, irritabilidad e impulsividad.
    c. Culpabilidad, ira y absentismo.
    d. Comportamiento impulsivo, buen rendimiento académico, y no tiene interés por las relaciones sociales.
    e. Soledad, agresividad y faltas de respeto hacia las demás personas.

9. Señala qué consecuencias para la persona que agrede, crees que puede tener el bullying o el ciberbullying. Elige una opción.
    a. Soledad, impulsividad y trata con respeto a las demás personas.
    b. Comportamiento agresivo, dificultades para tratar al resto con respeto, absentismo.
    c. Líder, con buen carácter y que se preocupa por el resto.
    d. Comportamiento impulsivo, buen rendimiento académico, y no tiene interés por las relaciones sociales.
    e. Desconfianza, irritabilidad e impulsividad.

10. Señala qué consecuencias para el o la observador/a, crees que puede tener el bullying o el ciberbullying. Elige una opción.
    a. Líder, con buen carácter y que se preocupa por el resto.
    b. Culpabilidad, poca sensibilidad por el sufrimiento de otras personas e indiferencia.
    c. Desconfianza, irritabilidad e impulsividad.
    d. Tristeza, depresión y baja autoestima.
    e. Culpabilidad, ira y absentismo.

11. ¿Crees que el bullying o el ciberbullying tienen alguna consecuencia legal? Justifica tu respuesta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

12. ¿Cómo crees que se siente una persona que sufre bullying o ciberbullying? ¿qué sentimientos crees que puede tener? Elige una opción.
    a. Cuando sufre una agresión puede sentirse un poco triste, pero se le pasa al poco tiempo.
    b. Cuando sufre una agresión, puede sentir nerviosismo, pero por lo demás bien.
    c. Puede sentir soledad y tristeza.
    d. Puede sentir culpabilidad e indiferencia.
    e. Puede sentir ira y ganas de pegar a la persona que le agrede.

13. ¿Qué opinión tienes de la persona que hace bullying o ciberbullying a otro compañero o compañera? Elige una opción.
    a. Es una persona líder y todo le va bien.
    b. Es una persona emocionalmente fuerte a la que le gusta hacer daño.
    c. Puede que también sufra acoso, y como no sabe como solucionarlo, se mete con otras personas.
    d. Es una persona agresiva y saca malas notas.
    e. Es una persona que siempre está enfadada y tiene mal humor.

14. ¿Crees que las personas que sufren bullying y/o ciberbullying tienen siempre unas características determinadas o que les diferencian del resto? Elige una opción.
    a. Sí, casi todas tienen unas características parecidas.
    b. No, cualquiera puede ser víctima de bullying y/o ciberbullying.
    c. Una persona físicamente fuerte no puede ser víctima de bullying y/o ciberbullying.
    d. Casi todas las personas que sufren bullying y o ciberbullying hacen algo para merecérselo.
    e. Sí, todas tienen rasgos que les hacen diferentes del resto (altura, peso, raza…)

15. Cuando en tu colegio ves que ocurre una situación de bullying o ciberbullying, ¿qué crees que deberías hacer?

16. ¿Crees que las personas que ven situaciones de bullying o ciberbullying, pueden hacer algo para que el acoso termine? Elige una opción.
    a. No, no tienen ninguna capacidad para conseguir que el acoso termine.
    b. Sí, pero necesitan estar muy entrenados para poder hacerlo.
    c. Sí, pero una persona sola no hace nada, necesita el apoyo del resto del grupo.
    d. Sí, pero si lo haces puedes ser la próxima víctima.
    e. Sí, ellos pueden pararlo o permitir que siga sucediendo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

17. Crees que las personas que ven situaciones de bullying y/o ciberbullying o que saben que le está pasando a alguien, tienen algún tipo de responsabilidad (moral) en el acoso? Elige una opción.
    a. No, sólo es cosa de las personas que tienen el problema.
    b. No, las personas que lo ven no quieren verse metidas en situaciones así.
    c. Sí, pero sólo si la persona con la que se meten es amigo/a suya.
    d. Sí, si se sabe que está pasando, siempre hay algo que se puede hacer para ayudar a la persona está sufriendo.
    e. No, cuando los demás tenemos problemas, nadie ayuda.

18. Crees que las personas que ven situaciones de bullying y/o ciberbullying o que saben que le está pasando a alguien, pueden hacer algo con/hacia la víctima. Justifica tu respuesta.

19. Crees que las personas que ven situaciones de bullying y/o ciberbullying o que saben que le está pasando a alguien, pueden hacer algo con/hacia la persona agresora. Justifica tu respuesta.

20. ¿Crees que la persona que está sufriendo bullying y/o ciberbullying, puede hacer algo para que esa situación termine? Si crees que puede, indica qué.

21. ¿Crees que la persona que está sufriendo bullying y/o ciberbullying, puede hacer algo para protegerse o evitar ser agredida en el momento de la agresión? Si crees que puede, indica qué.

22. ¿Crees que podrías hacer algo para ayudar, si estás viendo cómo se meten (bullying) con un compañero o compañera? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23. ¿Crees que podrías hacer algo para ayudar, si estás viendo cómo se meten (ciberbullying) con un compañero o compañera? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

24. ¿Crees que la persona agresora puede hacer algo para salir de la situación de bullying o ciberbullying que realiza? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

25. Como usuario o usuaria de las nuevas tecnologías, ¿crees que hay alguna cosa que puedas hacer para protegerte del ciberbullying? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 4. Criterios de corrección de la prueba CECA

Concepción Castillejo Manzanares
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CECAE

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ACOSO Y CIBERACOSO (BULLYING Y CIBERBULLYING) DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Educación Secundaria Obligatoria

Centro _____

Curso _____ Código Asignado _____

Prueba

CECAE

(1º- 2º ESO)

La participación en esta investigación y la respuesta a este cuestionario:
1- Ha sido formalmente autorizada por los padres o tutores legales del alumno/a siguiendo los procedimientos a tal efecto del centro educativo al que pertenece.
2.- Los padres o tutores legales del alumno/a consienten su participación en esta investigación y del tratamiento de la información derivada de la misma.
3- La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos.
4- La participación en esta investigación es voluntaria, una vez finalizada, los datos se destruirán.
5- Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.
6- Política de privacidad y protección de datos de la USC:
https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html
7- Contacto con el delegado de protección de datos de USC: dpd@usc.es

Si tienen alguna duda o desea ponerse en contacto con el equipo investigador puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

Concepción Castillejo Manzanares, concha.castillejo@usc.es
Carmen Fernández Morante, carmen.morante@usc.es

Centro _____

Curso _____ Código Asignado _____

Prueba

CECAE

(3º- 4º ESO)

Respondiendo al cuestionario:
1- Consiente su participación en esta investigación y el tratamiento de la información derivada de la misma.
2- La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos.
3- La participación en esta investigación es voluntaria, una vez finalizada, los datos se destruirán.
4- Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.
5- Política de privacidad y protección de datos de la USC:
https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html
6- Contacto con el delegado de protección de datos de USC: dpd@usc.es

Si tiene alguna duda o desea ponerse en contacto con el equipo investigador puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

Concepción Castillejo Manzanares, concha.castillejo@usc.es
Carmen Fernández Morante, carmen.morante@usc.es

Centro _____

Curso _____ Código Asignado _____

Este cuestionario es **confidencial**, y nadie de tu centro va a saber lo que has contestado. Lo que queremos es, conocer cuánto sabes sobre bullying y ciberbullying, asique es importante que contestes a **todas las preguntas**.

1. ¿Qué es **bullying**? Elige una opción.
   a. Cuando dos personas discuten o se pelean, porque no están de acuerdo en algo o han tenido un problema.
   b. Cuando una persona se mete/hace daño repetidamente a otra y a lo largo de mucho tiempo.
   c. Cuando dos o más personas no se hablan durante mucho tiempo, porque han tenido un problema.
   d. Cuando dos o más personas han dejado de ser amigos/as, porque han tenido un problema.
   e. Cuando una persona se mete/hace daño a otra porque han tenido un problema.

2. De las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cinco** que consideras que son **bullying**.
   a. Empujar a una persona.
   b. Esconder cosas a una persona.
   c. Discutir con una persona porque has tenido un problema con ella.
   d. Hacer bromas donde nos divertimos todos (incluida la persona que la recibe).
   e. Insultar a una persona.
   f. Dejarte de hablar durante un tiempo con una persona, porque has tenido una discusión con ella.
   g. Insultarte con una persona, porque habéis discutido.
   h. No dejar a una persona estar en un grupo.
   i. Pegarte con una persona, porque habéis discutido.

3. Ignorar, hacer como que una persona no está, no hacerle casoDe las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cuatro** que consideras características del **bullying**.
   a. La persona que agrede, lo hace con la intención de hacer daño a otra.
   b. La persona que agrede, lo hace como un juego o una broma.
   c. La persona que recibe las agresiones, tiene la sensación de no ser capaz de salir de esa situación.
   d. En el fondo, la persona a la que agreden, no lo pasa tan mal, por eso no dice nada a nadie.
   e. Las agresiones se repiten a lo largo del tiempo.
   f. La persona que recibe las agresiones y la que le agrede, tienen el mismo poder (físico, social o psicológico).
   g. La persona que recibe las agresiones cree que tiene menos poder (físico, social o
      na que le agrede.
      s agresiones, suele tener mala relación con la persona que
      n mutuamente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. ¿Qué es **ciberbullying**? Elige una opción.
    a. Cuando una persona se mete/hace daño repetidamente a otra, a través de internet, móvil, redes sociales y/o videojuegos online.
    b. Cuando dos personas discuten o se pelean a través de internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque no están de acuerdo en algo o han tenido un problema.
    c. Cuando dos o más personas no se hablan durante mucho tiempo en internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque han tenido un problema.
    d. Cuando dos o más personas han dejado de ser amigos/as y no se relacionan a través de internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque han tenido un problema.
    e. Cuando una persona se mete con otra, a través de internet, móvil, redes sociales o juegos online, porque han tenido un problema.

5. De las situaciones que te indicamos abajo, **marca las cinco** que consideras que son **ciberbullying**.
    a. Discutir con una persona y bloquearle en las redes sociales, hasta que solucionéis el asunto.
    b. Impedir frecuentemente, a una persona, que entre en un grupo de una red social, donde estáis bastantes de la clase.
    c. Discutir con una persona a través de una red social, porque has tenido un problema con ella.
    d. Enviar varios mensajes desagradables a una persona, a distintas horas, a lo largo del tiempo.

6. Conocer las claves de acceso a las redes sociales de una persona. Señala qué consecuencias para la persona que lo sufre, crees que puede tener el bullying o el ciberbullying. Elige una opción.
    a. Pocas amistades, depresión y baja autoestima.
    b. Desconfianza, irritabilidad e impulsividad.
    c. Culpabilidad, ira y absentismo.
    d. Comportamiento impulsivo, buen rendimiento académico, y no tiene interés por las relaciones sociales.
    e. Soledad, agresividad y faltas de respeto hacia las demás personas.

7. Señala qué consecuencias para la persona que agrede, crees que puede tener el bullying o el ciberbullying. Elige una opción.
    a. Soledad, impulsividad y trata con respeto a las demás personas.
    b. Comportamiento agresivo, dificultades para tratar al resto con respeto, absentismo.
    c. Líder, con buen carácter y que se preocupa por el resto.
    d. Comportamiento impulsivo, buen rendimiento académico, y no tiene interés por las relaciones sociales.
    e. Desconfianza, irritabilidad e impulsividad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. Señala qué consecuencias para el o la observador/a, crees que puede tener el bullying o el ciberbullying. Elige una opción.
   a. Líder, con buen carácter y que se preocupa por el resto.
   b. Culpabilidad, poca sensibilidad por el sufrimiento de otras personas e indiferencia.
   c. Desconfianza, irritabilidad e impulsividad.
   d. Tristeza, depresión y baja autoestima.
   e. Culpabilidad, ira y absentismo.

9. ¿Crees que el bullying o el ciberbullying tienen alguna consecuencia legal? Justifica tu respuesta.

   Sí, tiene consecuencias penales y civiles.

10. ¿Cómo crees que se siente una persona que sufre bullying o ciberbullying? ¿qué sentimientos crees que puede tener? Elige una opción.
    a. Cuando sufre una agresión puede sentirse un poco triste, pero se le pasa al poco tiempo.
    b. Cuando sufre una agresión, puede sentir nerviosismo, pero por lo demás bien.
    c. Puede sentir soledad y tristeza.
    d. Puede sentir culpabilidad e indiferencia.
    e. Puede sentir ira y ganas de pegar a la persona que le agrede.

11. ¿Qué opinión tienes de la persona que hace bullying o ciberbullying a otro compañero o compañera?? Elige una opción.
    a. Es una persona líder y todo le va bien.
    b. Es una persona emocionalmente fuerte a la que le gusta hacer daño.
    c. Puede que también sufra acoso, y como no sabe como solucionarlo, se mete con otras personas.
    d. Es una persona agresiva y saca malas notas.
    e. Es una persona que siempre está enfadada y tiene mal humor.

12. ¿Crees que las personas que sufren bullying y/o ciberbullying tienen siempre unas características determinadas o que les diferencian del resto? Elige una opción.
    a. Sí, casi todas tienen unas características parecidas.
    b. No, cualquiera puede ser víctima de bullying y/o ciberbullying.
    c. Una persona físicamente fuerte no puede ser víctima de bullying y/o ciberbullying.
    d. Casi todas las personas que sufren bullying y o ciberbullying hacen algo para merecérselo.
    e. Sí, todas tienen rasgos que les hacen diferentes del resto (altura, peso, raza…)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13. Cuando en tu colegio ves que ocurre una situación de bullying o ciberbullying, ¿qué crees que deberías hacer?

Ayudar a la victima. Para ello puede:

- Avisar a una persona adulta.
- Avisar a un/a profe/a.
- Ayudar a la víctima.
- Apoyar a la persona que sufre el acoso.
- Separarlos.
- Animar a la víctima a que se lo diga a sus padres
- Animar a la víctima a que pida ayuda.
- Enviar mensajes de apoyo/ayuda a la víctima.
- Enviar mensaje a la persona que agrede para que pare.
- Mostrar rechazo a la persona que agrede. Para ello puede:

•Demostrar a la persona/s que acosa/n que no me gusta lo que hace.

•Enviar mensaje a la persona que agrede mostrando tu rechazo por su comportamiento.

•Abandonar el grupo de chat donde se realizan las agresiones.

•Denunciar las agresiones en la plataforma.

14. ¿Crees que las personas que ven situaciones de bullying o ciberbullying, pueden hacer algo para que el acoso termine? Elige una opción.
    a. No, no tienen ninguna capacidad para conseguir que el acoso termine.
    b. Sí, pero necesitan estar muy entrenados para poder hacerlo.
    c. Sí, pero una persona sola no hace nada, necesita el apoyo del resto del grupo.
    d. Sí, pero si lo haces puedes ser la próxima víctima.
    e. Sí, ellos pueden pararlo o permitir que siga sucediendo.

15. Crees que las personas que ven situaciones de bullying y/o ciberbullying o que saben que le está pasando a alguien, tienen algún tipo de responsabilidad (moral) en el acoso? Elige una opción.
    a. No, sólo es cosa de las personas que tienen el problema.
    b. No, las personas que lo ven no quieren verse metidas en situaciones así.
    c. Sí, pero sólo si la persona con la que se meten es amigo/a suya.
    d. Sí, si se sabe que está pasando, siempre hay algo que se puede hacer para ayudar a la persona está sufriendo.
    e. No, cuando los demás tenemos problemas, nadie ayuda.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

16. Crees que las personas que ven situaciones de bullying y/o ciberbullying o que saben que le está pasando a alguien, pueden hacer algo con/hacia la víctima. Justifica tu respuesta.

Ayudar a la víctima. Para ello pueden:

- Avisar a una persona adulta.
- Darle apoyo a la víctima para que lo cuente.
- Consolándole.
- Cuando ocurre el acoso, interviniendo verbalmente para ayudarle.
- Cuando ocurre el acoso, mostrándole apoyo/ayuda.
- Guiarle para protegerse en la red.
- Hacer pantallazos de las agresiones para pasárselas a la víctima.
- No difundir las imágenes o vídeos que puedan perjudicar a la víctima.
- Enviar mensajes públicos de ayuda a la víctima.
- Enviara mensajes privados a la víctima de apoyo.

17. Crees que las personas que ven situaciones de bullying y/o ciberbullying o que saben que le está pasando a alguien, pueden hacer algo con/hacia la persona agresora. Justifica tu respuesta.

Ayudar a la persona agresora. Para ello pueden:

- Mostrándole el rechazo ante su actitud.
- Hablar con ella (con la persona agresora) para que pida ayuda.
- Demostrarle que la víctima no está sola.
- Decirle a la persona agresora que no hace gracia lo que está haciendo.
- Cuando ocurre el acoso, intervenir verbalmente para que pare.
- Cuando ocurre el acoso, avisar a una persona adulta.
- Hablando con ella (con la persona agresora) para que se dé cuenta del daño que hace.
- Enviar un mensaje público a la persona agresora para que pare.
- Enviar un mensaje privado a la persona agresora para hacerle reflexionar/ver que no está bien lo que está haciendo y que pare.

18. ¿Crees que la persona que está sufriendo bullying y/o ciberbullying, puede hacer algo para que esa situación termine? Si crees que puede, indica qué.

- Romper el silencio y contarlo a un profesor/a o a su familia.
- Pedir ayuda a un adulto, a sus compañeros/as, familia.
- Guardar constancia de los ataques (pantallazos, pertenencias rotas, etc.) para mostrar cuando se lo cuente a un adulto.
- Bloquear a la persona que le agrede.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

19. ¿Crees que la persona que está sufriendo bullying y/o ciberbullying, puede hacer algo para protegerse o evitar ser agredida en el momento de la agresión? Si crees que puede, indica qué.

- Evitar los lugares donde le acosan.
- Evitar quedarse solo o sola en ciertos lugares (baño, aula).
- Si nota peligro, correr, huir, gritar, esconderse…
- Evitar entrar en chat donde le insultan.
- Bloquear a las personas que le ciberagreden.
- Utilizar contraseñas seguras.
- No subir fotografías/vídeos/comentarios en RRSS que puedan ser usados para agredirle.

20. ¿Crees que podrías hacer algo para ayudar, si estás viendo cómo se meten (bullying) con un compañero o compañera? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

- Avisar a una persona adulta.
- Contar lo que está pasando.
- Intervenir.
- Decir algo a la persona/s agresoras para que parasen.
- Defender a la víctima.
- Hablar con la víctima para que lo cuente/pida ayuda.
- Pedir ayuda.
- Ponerme cerca de la víctima para ayudarla/darle mi apoyo.
- Demostrarle a la persona que agrede que no me gusta lo que está haciendo.

21. ¿Crees que podrías hacer algo para ayudar, si estás viendo cómo se meten (ciberbullying) con un compañero o compañera? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

- Enviar mensajes públicos o privados a la persona que agrede para decirle que pare.
- Mostrar rechazo a la persona que agrede de las acciones que está haciendo.
- Salir de los grupos de chat donde excluyen a la víctima.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Avisar a una persona adulta.
- Intervenir.
- Decir algo a la persona/s agresoras para que parasen.
- Enviar mensajes de ayuda a la víctima públicos o privados.
- Enviar mensajes públicos de apoyo a la víctima.
- Ayudar a la víctima a tomar medidas (bloquear, cambiar claves, hacer pantallazos, que no suba fotos o comentarios que le puedan perjudicar…).
- No reenviar los mensajes/fotos/vídeos a ningún contacto y borrarlos
- Denunciar la acción en la RRSS.
- Copiar pantallazos para dárselos a la víctima.
- Si puedo, bloquear al agresor o agresora en la red social.

22. ¿Crees que la persona agresora puede hacer algo para salir de la situación de bullying o ciberbullying que realiza? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

- Darse cuenta del mal que hace a otros (por comportamientos que terceras personas tienen hacia ella).
- Reflexionar del mal que hace a otros (a través de un trabajo personal).
- Pedir ayuda.
- Contárselo a una persona adulta (profesor/a, familia).
- Contárselo a amigos/as.
- Dejar de mantener ese comportamiento.
- Pedir perdón a la víctima.
- Asumir la responsabilidad de sus actos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23. Como usuario o usuaria de las nuevas tecnologías, ¿crees que hay alguna cosa que puedas hacer para protegerte del ciberbullying? Si crees que sí, puedes indicarnos qué.

- Avisar a una persona adulta.
- No entrar en la discusión/agresión.
- Bloquear a la persona agresora.
- No dar las claves de acceso a nadie.
- Configurar la cuenta como privada.
- Guardar constancia de las agresiones.
- Solo relacionarse con personas que se conozca personalmente.
- No enviar fotos/información íntima/personal/sensible sobre mí a nadie.
- No enviar mensajes que puedan ser malinterpretados.
- Utilizar contraseñas seguras.
- Denunciar en la RRSS.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Matriz con distribución de los criterios de corrección y puntuación

- Preguntas de elección múltiple

Tabla 151 Matriz con distribución de los criterios de corrección y puntuación

ITEM	Dimensión	ITEM	Opciones de respuesta correctas	Puntuación-Valoración desglosada	Puntuación	Puntuación ponderada
11	Dimensión 2. Formación	Concepto de B.	1	0,5		
2	Dimensión 2. Formación	Identificar situaciones de B.	5/10	5 correctas → 1 4 correctas → 0,8 3 correctas → 0,6 2 correctas → 0,4 1 correctas → 0,2		
3	Dimensión 2. Formación	Identificar características de B.	4/8	4 correctas → 1 3 correctas → 0,75 2 correctas → 0,5 1 correctas → 0,25		
4	Dimensión 2. Formación	Concepto de CB.	1	0,5		
5	Dimensión 2. Formación	Identificar situaciones de CB.	5/10	5 correctas → 1 4 correctas → 0,8 3 correctas → 0,6 2 correctas → 0,4 1 correctas → 0,2		
6	Dimensión 2. Formación	Identificar características de CB.	5/10	5 correctas → 1 4 correctas → 0,8 3 correctas → 0,6 2 correctas → 0,4 1 correctas → 0,2		
7	Dimensión 2.	Personas implicadas	1	0,5		

	Formación					
8	Dimensión 2. Formación	Consecuencias para la víctima	1	0,5		
9	Dimensión 2. Formación	Consecuencias para el o la agresora	1	0,5		
10	Dimensión 2. Formación	Consecuencias para el o la observadora	1	0,5		
12	Dimensión 1. Sensibilización	Cómo se siente la víctima	1	0,5		
13	Dimensión 1. Sensibilización	Cómo se siente el o la agresora	1	0,5		
14	Dimensión 1. Sensibilización	Características de las víctimas	1	0,5		
16	Dimensión 3. Intervención	Qué pueden hacer los/as observadoras para que termine	1	1		
17	Dimensión 2. Formación	Tienen responsabilidad los/as observadoras	1	0,5		

Fuente: Elaboración propia

- Preguntas abiertas

Tabla 152 Matriz de los criterios de corrección y puntuación. Preguntas abiertas

ITEM	Dimensión	Contenido	**Puntuación-Valoración desglosada en función de categorías de corrección**	**Puntuación**	**Puntuación ponderada**
11	Dimensión 2. Formación	Consecuencias legales del B y CB	Civil y penal → 0,50 Penal → 0,25 Civil → 0,25 Sí pero no expl → 0,10		
15	Dimensión 1. Sensibilización	Cuando ocurre B o CB qué deberías hacer	5 correctas → 3 4 correctas → 2 3 correctas → 1 2 correctas → 0,50 1 correctas → 0,25		
18	Dimensión 1. Sensibilización	Qué hacer hacia la víctima de B o CB	5 correctas → 3 4 correctas → 2 3 correctas → 1		

			2 correctas → 0,50 1 correctas → 0,25		
19	Dimensión 1. Sensibilización	Qué hacer hacia el agresor de B o CB	5 correctas → 3 4 correctas → 2 3 correctas → 1 2 correctas → 0,50 1 correctas → 0,25		
20	Dimensión 3. Intervención	Qué hacer la víctima para que termine	5 correctas → 3,50 4 correctas → 2,50 3 correctas → 1,50 2 correctas → 1 1 correctas → 0,50		
21	Dimensión 3. Intervención	Cómo protegerse en el momento de agresión	5 correctas → 2,50 4 correctas → 2 3 correctas → 1,50 2 correctas → 1 1 correctas → 0,50		
22	Dimensión 3. Intervención	Cómo ayudar en B	5 correctas → 2 4 correctas → 1,50 3 correctas → 1 2 correctas → 0,50 1 correctas → 0,25		
23	Dimensión 3. Intervención	Cómo ayudar en CB	5 correctas → 2 4 correctas → 1,5 3 correctas → 1 2 correctas → 0,50 1 correctas → 0,25		
24	Dimensión 3. Intervención	Qué hacer el agresor para salir del acoso	5 correctas → 4 4 correctas → 3 3 correctas → 2 2 correctas → 1 1 correctas → 0,50		

25	Dimensión 3. Intervención	Cómo protegerse del CB	5 correctas → 2,5 4 correctas → 2 3 correctas → 1,50 2 correctas → 1 1 correctas → 0,50		

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 1. Sensibilización que el alumnado tiene en las dinámicas del acoso.
Dimensión 2. Formación que el alumnado posee sobre el acoso escolar.
Dimensión 3. Capacidad que el alumnado tiene para intervenir en situaciones de acoso y/o para prevenirlas.

Pesos de cada dimensión en la prueba

Tabla 153 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE (Base 10)

DIMENSIONES CECAE	Peso	Puntuación Máxima
Formación	22,2%	2,22
Sensibilización	29,2%	2,92
Intervención	48,6%	4,86
Total	100%	10,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla 154 Peso y puntuación máxima de referencia dimensiones CECAE (Base 10) Puntuación global CECAE (Base 10)

PUNTUACIÓN NORMALIZADA CECAE	NIVEL DE CONOCIMIENTO
< 4	Novato
≥ **4 a <6**	Básico
≥ **6 a < 7**	Iniciado
≥ **7 a < 9**	Avanzado
≥ **9 a 10**	Experto

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 5 Procedimiento de validación de jueces de la prueba CECAE

Se entrega el cuestionario a un grupo de 6 expertos y expertas de la investigación, y la docencia, para su validación. Agrupados por su dedicación profesional y su formación académica, encontramos:

Tabla 155 Procedimiento de validación de jueces de la prueba CECAE

Juez 1	CAFD (Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte).	Profesor de secundaria.
Juez 2	Psicóloga. Directora de centro educativo.	Profesora de secundaria.
Juez 3	Psicóloga.	Profesora de secundaria.
Juez 4	Física.	Profesora de secundaria.
Juez 5	Ingeniero. Doctor en educación. Investigador.	Profesor universitario. Profesor de secundaria. Profesor de Formación Profesional.
Juez 6	Licenciada en Lengua y Literatura.	Profesor de secundaria.

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizadas las aportaciones de las y los expertos, se realizan las siguientes modificaciones:

- Se programa realizar una breve introducción antes de comenzar el cuestionario, en la que se ofrezca una breve presentación identificando a la investigadora, la finalidad de la investigación y la Universidad en la cual se realiza. Así como se enfatiza en la anonimización de la información en él ofrecida.

- Se incorpora un breve texto en el que se remarca la confidencialidad de la información que se ofrece en el cuestionario.

- Se cambian los ítems 1 y 4, en los que se pedía conceptualizar el bullying y el ciberbullying, ya que en un primer momento se propuso realizarlo a través de una pregunta abierta, pero se consideró finalmente que es más completo y permite medir mejor distintos matices, ya que ofrece respuestas más específicas, a través de escala Likert.

- Nos reafirmamos en la idea de utilizar preguntas de respuesta múltiple para poder evaluar un mayor volumen de información y de manera precisa.

- Se mejora la redacción de varios ítems:

  - Se mejora en el ítem 2, en el apartado a) completando la frase con “empujar a una persona”, b) completando la frase con “esconder cosas a una persona”, c) cambiando el texto a “Discutir con una persona porque has tenido un problema con ella”, i) cambiando el texto a “Pegarte con una persona, porque habéis discutido”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Se mejora la redacción dentro del ítem 5, en el apartado d) cambiando el texto a "Enviar varios mensajes desagradables a una persona, a distintas horas, a lo largo del tiempo".

- Se mejora la redacción en el ítem 6, en el apartado a) siendo su redacción final la siguiente, "La persona que agrede, puede esconder su identidad en un perfil falso, así que, hace y dice cosas que no haría si estuviera en persona.", el c) cambiando el texto a "La persona que agrede puede hacerlo desde cualquier lugar y a cualquier hora del día o de la noche." Así como, se eliminan tres apartados de manera definitiva.
- Se elimina un ítem en el que se pedía que el alumnado indicase cuánto estaba de acuerdo o en desacuerdo con determinadas afirmaciones, ya que en ese caso no se mide el nivel de conocimiento, sino los valores, principios u opiniones del alumnado, no siendo este motivo de la investigación.
- Se cambia la redacción final del ítem 20, quedando definitivamente "¿Crees que la persona que está sufriendo bullying y/o ciberbullying, puede hacer algo para que esa situación termine? Si crees que puede, indica qué."
- Se cambia la redacción del ítem 22, quedando definitivamente "¿Crees que podrías hacer algo para ayudar, si estás viendo cómo se meten (bullying) con un compañero o compañera? Si crees que sí, puedes indicarnos qué."

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 6 Aplicación de cuestionarios: Evaluación

Procedimiento de validación por aplicación de piloto de la prueba CECAE

Antes de pasar el cuestionario al alumnado que participa en la investigación se contactó con uno de los centros con los que se había intentado llevar a cabo la investigación, pero por incompatibilidad de agendas no se pudo materializar, solicitándole que participase en el proceso de validación de una de las pruebas. Una vez aceptada la invitación, se les pidió que eligiesen un grupo heterogéneo de alumnado perteneciente a los cursos de primero a cuarto de la ESO, para que testeasen la idoneidad del test que posteriormente utilizaríamos, pidiéndoles que tras su análisis propusieran todas aquellas modificaciones o eliminación de términos, frases, apartados… que considerasen oportuno.

La validación del cuestionario fue realizada por 27 alumnos y alumnas estudiantes de los niveles de primero a cuarto de enseñanza secundaria obligatoria, cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y 16 años. El tiempo máximo empleado en la realización de la prueba fue 30 minutos. Una vez finalizado, se les propuso analizar las cuatro cuestiones que se plantearían al alumnado destinatario del mismo, para evaluar las dificultades que les han surgido a la hora de realizar el cuestionario.

Tras la reflexión del alumnado que ha actuado como expertos de la validación del Cuestionario de evaluación del conocimiento sobre el acoso escolar (bullying y ciberbullying) del alumnado de secundaria, se realizan las siguientes modificaciones:

- Ítem 2 a, b, e, h, j se añade “a una persona”.
- Ítem 9 y 10, se sustituye “escribe” por “señala”.
- Ítem 7, 12, 13, 14, 16, 17 se añade “elige una opción”.
- Ítem 14, se mejora la redacción “¿Crees que las personas que sufren bullying y/o ciberbullying tienen siempre unas características determinadas o que les diferencian del resto?”.
- Ítem 17. Se sustituye “acoso” por “bullying y ciberbullying” y “los casos de bullying o ciberbullying” por “el acoso”.
- Ítem 17.b. Se sustituye “los demás” por “las personas que lo ven” y “queremos vernos envueltos” por “quieren verse metidas”.
- Ítem 17.d. Se sustituye “sabemos” por “se sabe” y “podemos” por “se puede”.
- Ítem 17.e. Se sustituye “yo tengo” por “los demás tenemos” y “me” se elimina.
- Ítem 15. Se sustituye “es mejor” por “deberías”.
- Ítem 19. Se sustituye “respecto de” por “con/hacia” y “podemos” por “se puede”.
- Ítem 20. Se elimina “el acoso” y se sustituye “indícanos ¿cuál o cuáles?” por “indica qué”.
- Ítem 21. Se sustituye “violentada” por “agredida” y “puedes indicarnos” por “si crees que puede, indica”.
- Ítem 22. Se elimina “de clase”.
- Ítem 23. Se elimina “de clase”.
- Ítem 24. Se sustituye “puedes indicarnos ¿cuál o cuáles?” por “si crees que sí, puedes indicarnos qué”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 7 Cuestionario CIDA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica

Concepción Castillejo Manzanares

CIDA

Cuestionario para
Identificar dinámicas de acoso (bullying y ciberbullying)

Educación Secundaria Obligatoria

Centro _____

Curso _____

Cuestionario

para

Identificar dinámicas de acoso (bullying y ciberbullying) en centros educativos

1º - 2º Educación Secundaria Obligatoria

La participación en esta investigación y la respuesta a este cuestionario:

1- Ha sido formalmente autorizada por los padres o tutores legales del alumno/a siguiendo los procedimientos a tal efecto del centro educativo al que pertenece.

2.- Los padres o tutores legales del alumno/a consienten su participación en esta investigación y el tratamiento de la información derivada de la misma.

3- La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos.

4- La participación en esta investigación es voluntaria, y una vez finalizada, los datos se destruirán.

5- Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.

6- Política de privacidad y protección de datos de la USC:

https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html

7- Contacto con el delegado de protección de datos da USC: dpd@usc.es

Si tienen alguna duda o desean ponerse en contacto con el equipo investigador, pueden hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

Concepción Castillejo Manzanares: concha.castillejo@usc.es

Carmen Fernández Morante: carmen.morante@usc.es

Centro _____

Curso _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario

para

Identificar dinámicas de acoso (bullying y ciberbullying) en centros educativos

3º - 4º Educación Secundaria Obligatoria

Respondiendo al cuestionario:

1- Consiente su participación en esta investigación y el tratamiento de la información derivada de la misma.

2- La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos.

3- La participación en esta investigación es voluntaria, y una vez finalizada, los datos se destruirán.

4- Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.

5- Política de privacidad y protección de datos de la USC:

https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html

6- Contacto con el delegado de protección de datos da USC: dpd@usc.es

Si tiene alguna duda o desea ponerse en contacto con el equipo investigador puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

Concepción Castillejo Manzanares: concha.castillejo@usc.es

Carmen Fernández Morante: carmen.morante@usc.es

Centro _____

Curso _____

Este cuestionario es confidencial, y nadie va a saber qué has respondido. Por eso te pedimos que contestes con total sinceridad, a nosotras nos será muy útil.
Es muy importante que contestes a **todas** las preguntas.

Soy: ☐ Chico ☐ Chica ☐ Otro (cuál)_____

Mi edad es: _____ Soy de nacionalidad: _____

Cómo te sientes

En este apartado nos gustaría saber un poco sobre ti. Contesta según la respuesta que más se acerque a lo que piensas o sientes.

19. Consideras que eres feliz con tu vida.

1	2	3	4	5
Nada feliz	Poco feliz	Normal	Feliz	Muy feliz

20. ¿Te gusta tu forma de ser? (por ejemplo, tu sentido de humor, que eres una persona alegre, tu capacidad para escuchar a tus compañeros y compañeras, tu facilidad para relacionarte con los demás, …)

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo

21. De tu forma de ser, ¿qué es lo que más te gusta?

22. De tu forma de ser, ¿qué te gustaría cambiar?

23. ¿Te gusta tu apariencia física?

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

24. ¿Qué parte de tu cuerpo te gusta más?

25. ¿Qué parte de tu cuerpo te gustaría cambiar?

26. ¿Con quién vives?

27. Describe brevemente cómo es tu relación con las personas con las que vives.

28. Consideras que la situación económica en la que te encuentras tú y las personas con las que convives es:

1	2	3	4	5
Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy buena

29. Cuando "no tienes un buen comportamiento", según las personas adultas con las que convives, ¿suele haber algún tipo de consecuencia?

☐ Hagas lo que hagas, no tienes ninguna consecuencia negativa.
☐ Hablan contigo sobre lo que creen que no has hecho bien, pero no suele haber consecuencia negativa para ti.
☐ Cuando no te has comportado bien, tienes consecuencias negativas, y te lo entiendes.
☐ Cuando te ponen alguna consecuencia negativa por tu comportamiento, no suelen hablar contigo.
☐ Casi todo lo que haces, tiene consecuencias negativas para ti.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

30.¿Tienes hermanos o hermanas?

Sí	No

¿Cómo es vuestra relación?

1	2	3	4	5
Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy buena

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sobre la convivencia en tu centro

Ahora, nos puedes decir ¿cómo te encuentras en tu instituto?

31. ¿Te sientes feliz, a gusto, en el instituto al que asistes?

1	2	3	4	5
Nada feliz	Poco feliz	Normal	Feliz	Muy feliz

32. ¿Por qué? Explica tu respuesta

33. ¿Cambiarías algo del instituto al que asistes? ¿el qué?

34. ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus profesores y profesoras?

1	2	3	4	5
Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy buena

35. ¿Se preocupan tus profesores y profesoras por los conflictos que existen en la clase?

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo

36. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras de clase?

☐ Mal con algunos/as y no tengo amigos/as en clase
☐ Mal con algunos/as, no tengo amigos/as en clase y tengo algún a amigo/a en el instituto
☐ Mal con algunos/as, y tengo algún/a amigo/a en clase
☐ Bien con algunos/as y tengo algún/a amigo/a en clase
☐ Bien con toda la clase y tengo algún/a amigo/a
☐ Bien con toda la clase y tengo bastantes amigos/as

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bullying

Este apartado trata sobre el bullying, te recordamos qué es. Bullying es cuando se meten con alguien a propósito, con la intención de fastidiarle, molestarle o hacerle daño, y lo hacen varias veces. Dicho de otra forma, es acosar a alguien de manera intencionada y repetida en el tiempo.

Esta parte va sobre bullying, en concreto, si pasa en tu instituto. Las cuestiones que te planteamos a continuación las hacemos desde tres puntos de vista, si te pasa a ti, si lo haces tú o si lo ves, para que nos respondes según dónde te encuentres. Te recordamos que este cuestionario es totalmente anónimo, por lo que te pedimos que respondas con total libertad.

¿Te ha pasado a ti?

Nos gustaría saber, si en lo que va de curso, **has sufrido** en el instituto alguna de las situaciones que abajo se relacionan, indicando su frecuencia:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
37. Me llaman por motes que me ofenden	☐	☐	☐	☐	☐
38. Me hacen bromas pesadas	☐	☐	☐	☐	☐
39. Me insultan	☐	☐	☐	☐	☐
40. Me ignoran	☐	☐	☐	☐	☐
41. No quieren que esté con ellos o ellas en los recreos	☐	☐	☐	☐	☐
42. Dicen cosas de mí a los demás, que no son ciertas	☐	☐	☐	☐	☐
43. Me agreden físicamente dándome collejas, empujones o patadas	☐	☐	☐	☐	☐
44. Me rompen cosas	☐	☐	☐	☐	☐
45. Me esconden cosas	☐	☐	☐	☐	☐
46. Me amenazan y obligan a hacer cosas como traer dinero o hacerles deberes o trabajos.	☐	☐	☐	☐	☐

Puedes indicar cualquier otra situación que no esté mencionada arriba y quieras comentar.

Las siguientes preguntas que te vamos a hacer, se refieren a las situaciones que aparecen en el cuadro anterior y a las que tú has añadido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

47. Cuando sufriste alguna de las situaciones anteriormente indicadas ¿por qué crees que te pasó? (puedes marcar más de una opción)
    - ☐ Nunca me ha ocurrido
    - ☐ No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n
    - ☐ Porque me tienen manía
    - ☐ Porque les he provocado
    - ☐ Me lo he buscado con mi comportamiento
    - ☐ Porque le/s caigo mal
    - ☐ Porque hemos discutido y desde entonces lo hace/n
    - ☐ Porque piensan que soy diferente a ellos/as por:
        - ☐ Mis características físicas
        - ☐ Tener una cultura diferente
        - ☐ Por ser de otra religión
        - ☐ Por ser de otra raza
        - ☐ Por mi orientación sexual
        - ☐ Otros (cuál) _____
    - ☐ Porque se deja/n llevar por su grupo
    - ☐ Otros (especificar) _____

48. Cuando sufriste alguna de estas situaciones, ¿cómo te sentiste? (puedes marcar más de una opción)
    - ☐ Nunca me ha ocurrido
    - ☐ Avergonzada/a
    - ☐ Nervioso/a
    - ☐ Con miedo
    - ☐ Triste
    - ☐ Preocupada/o
    - ☐ Enfadado/a
    - ☐ No me afectó
    - ☐ Otros (especificar) _____

49. Cuando sufriste alguna de estas situaciones, ¿cómo reaccionaste? (puedes marcar más de una opción)
    - ☐ Nunca me ha ocurrido
    - ☐ Quería hacer algo, pero no sabía qué hacer
    - ☐ Me quedé paralizado/a
    - ☐ Me defendí
    - ☐ Le/s insulté
    - ☐ Intenté hablar con ella/él para solucionarlo
    - ☐ Lo conté a un amigo/a
    - ☐ Lo conté a un profesor/a
    - ☐ Lo conté en mi casa
    - ☐ No me afectó
    - ☐ Otros (especificar) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

50. Las personas que te hacen alguna de las acciones anteriormente indicadas, ¿son estudiantes?

SÍ	No

¿De qué curso? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca me ha ocurrido
- ☐ De mi clase
- ☐ De mi curso, pero de otra clase
- ☐ De cursos superiores
- ☐ De cursos inferiores
- ☐ Otros (especificar) _____

51. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca me ha ocurrido
- ☐ Especialmente una chica
- ☐ Varias chicas
- ☐ Especialmente un chico
- ☐ Varios chicos
- ☐ Chicas y chicos
- ☐ Otros (especificar) _____

52. ¿Dónde te ocurren las situaciones anteriormente indicadas? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca me ha ocurrido
- ☐ En clase, cuando hay un profesor o profesora
- ☐ En clase, cuando no hay un profesor o profesora
- ☐ En los intercambios de clase
- ☐ En el patio
- ☐ En el comedor
- ☐ En el baño/vestuario
- ☐ En el autobús/ruta escolar
- ☐ A la salida o entrada al colegio
- ☐ En otros lugares (especificar) _____

53. ¿Desde cuándo te ocurren estas situaciones?
- ☐ Nunca me ha ocurrido
- ☐ Desde hace unas semanas
- ☐ Desde comienzo del curso
- ☐ Desde el curso pasado
- ☐ Desde hace dos años o más

54. Cuando te ocurre alguna de estas situaciones ¿pides ayuda?
- ☐ Nunca me ha ocurrido
- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

55. En el caso de haberte ocurrido alguna de las situaciones anteriormente indicadas, y que pidas ayuda ¿A quién se la pides?

56. Cuando te ocurre alguna de las situaciones anteriormente indicadas, ¿hay alguien que intervenga para ayudarte o parar la situación?
    - ☐ Nunca me ha ocurrido
    - ☐ Nunca interviene nadie
    - ☐ Mis amigos/as
    - ☐ Algún compañero/a de clase
    - ☐ Un profesor o profesora
    - ☐ Otro estudiante del instituto
    - ☐ Otros (especificar) _____

57. En el caso de haberte ocurrido alguna de las situaciones anteriormente indicadas, y que alguien te ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Lo has hecho tú?

Nos gustaría saber, si en lo que va de curso, **has hecho** en el instituto, alguna de las acciones que abajo se relacionan, indicando su frecuencia:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
58. He llamado por motes ofensivos a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
59. He hecho algunas bromas pesadas	☐	☐	☐	☐	☐
60. He insultado	☐	☐	☐	☐	☐
61. He ignorado a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
62. No he querido que alguna persona esté conmigo y mi grupo en los recreos	☐	☐	☐	☐	☐
63. He dicho a las demás cosas que no son ciertas sobre alguien	☐	☐	☐	☐	☐
64. He agredido físicamente a alguna persona dándole collejas, empujones o patadas	☐	☐	☐	☐	☐
65. He roto cosas a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
66. He escondido cosas a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
67. He amenazado a alguien para que me traiga dinero o me haga los deberes o trabajos	☐	☐	☐	☐	☐

Puedes indicar cualquier otra situación que no esté mencionada arriba y quieras comentar.

Las siguientes preguntas que te vamos a hacer, se refieren a las acciones que aparecen en el cuadro anterior y a las que tú has añadido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

68. Si has hecho alguna de las acciones anteriores a alguien ¿por qué lo haces? (puedes marcar varias opciones)
    - ☐ Nunca lo he hecho
    - ☐ No lo hago con mala intención, es una broma
    - ☐ Porque me ha provocado
    - ☐ Se lo ha buscado con su comportamiento
    - ☐ Sólo hago lo mismo que otros/as me hacen a mi
    - ☐ Porque me cae mal
    - ☐ Porque hemos discutido y desde entonces lo hago
    - ☐ Porque es diferente a nosotros/as por:
        - ☐ Sus características físicas
        - ☐ Tener una cultura diferente
        - ☐ Ser de otra religión
        - ☐ Ser de otra raza
        - ☐ Su orientación sexual
        - ☐ Otros (cuál) _____
    - ☐ Porque me dejo llevar por mi grupo
    - ☐ Otros (especificar) _____

69. Las personas a quien le has hecho alguna de las acciones anteriores ¿son estudiantes?

SÍ	No

¿De qué curso? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ De mi clase
- ☐ De mi curso, pero de otra clase
- ☐ De cursos superiores
- ☐ De cursos inferiores
- ☐ Otros (especificar) _____

70. Las personas a quien le has hecho alguna de las acciones anteriores, ¿son chicas o chicos? (puedes marcar varias opciones)
    - ☐ Nunca lo he hecho
    - ☐ Especialmente una chica
    - ☐ Varias chicas
    - ☐ Especialmente un chico
    - ☐ Varios chicos
    - ☐ Mixto, son chicas y chicos
    - ☐ Otros (especificar) _____

71. ¿Dónde realizas estas acciones? (puedes marcar varias opciones)
    - ☐ Nunca lo he hecho
    - ☐ En clase, cuando hay un profesor o profesora
    - ☐ En clase, cuando no hay un profesor o profesora
    - ☐ En los intercambios de clase
    - ☐ En el patio
    - ☐ En el comedor
    - ☐ En el baño/vestuario
    - ☐ En el autobús/ruta escolar
    - ☐ A la salida o entrada al colegio
    - ☐ En otros lugares (especificar) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

72. ¿Desde cuándo realizas estas acciones?
    - ☐ Nunca lo he hecho
    - ☐ Desde hace unas semanas
    - ☐ Desde comienzo del curso
    - ☐ Desde el curso pasado
    - ☐ Desde hace dos años o más

73. Cuando realizas alguna de estas acciones, ¿hay alguien que intervenga para parar la situación?
    - ☐ Nunca lo he hecho
    - ☐ Nunca interviene nadie
    - ☐ Mis amigos
    - ☐ Algún amigo o amiga de la persona con la que me meto
    - ☐ Algún compañero/a de clase
    - ☐ Un profesor o profesora
    - ☐ Otro estudiante del instituto
    - ☐ Otros (especificar) _____

74. En el caso que realices alguna de las acciones anteriormente indicadas, y que alguien ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Lo has visto hacer?

Por último, querríamos saber, si en lo que va de curso **has visto hacer** en el instituto alguna de las acciones que abajo se relacionan, indicando su frecuencia:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
75. Han llamado por motes ofensivos a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
76. Han hecho algunas bromas pesadas	☐	☐	☐	☐	☐
77. Han insultado a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
78. Han ignorado a alguna persona	☐	☐	☐	☐	☐
79. No han querido que alguna persona esté en algún grupo en los recreos	☐	☐	☐	☐	☐
80. Han dicho a las demás cosas que no son ciertas sobre alguien	☐	☐	☐	☐	☐
81. Han agredido físicamente alguien dándole collejas, empujones o patadas	☐	☐	☐	☐	☐
82. Han roto cosas a algún compañero o compañera	☐	☐	☐	☐	☐
83. Han escondido cosas a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
84. Han amenazado, obligando a alguien a hacer cosas que no quiere como traer dinero o hacer deberes o trabajos.	☐	☐	☐	☐	☐

Puedes indicar cualquier otra situación que no esté mencionada arriba y quieras comentar.

Las siguientes preguntas que te vamos a hacer, se refieren a las situaciones que aparecen en el cuadro anterior y a las que tú has añadido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

85. Cuando has visto alguna de las situaciones anteriormente indicadas ¿por qué crees que ocurren?
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n
- ☐ Porque la persona con la que se mente/n, le/s ha provocado
- ☐ Porque la persona con la que se mente/n, se lo ha buscado con su comportamiento
- ☐ Porque la persona con la que se mente/n, le/s cae mal
- ☐ Porque han discutido y desde entonces lo hace/n
- ☐ Porque piensan que la persona con la que se meten es diferente a ellos/as por:
  - ☐ Sus características físicas
  - ☐ Tener una cultura diferente
  - ☐ Ser de otra religión
  - ☐ Ser de otra raza
  - ☐ Su orientación sexual
  - ☐ Otros (cuál) _____
- ☐ Porque se deja/n llevar por su grupo
- ☐ Otros (especificar) _____

86. Las personas que lo hacen, ¿son estudiantes?

SÍ	No

¿de qué curso? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ De mi clase
- ☐ De mi curso, pero de otra clase
- ☐ De cursos superiores
- ☐ De cursos inferiores
- ☐ Otros (especificar) _____

87. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ Especialmente una chica
- ☐ Varias chicas
- ☐ Especialmente un chico
- ☐ Varios chicos
- ☐ Mixto, son chicas y chicos
- ☐ Otros (especificar) _____

88. ¿Dónde has visto que ocurran las situaciones anteriormente indicadas?
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ En clase cuando hay un profesor o profesora
- ☐ En clase, cuando no hay un profesor o profesora
- ☐ En los intercambios de clase
- ☐ En el patio
- ☐ En el comedor
- ☐ En el baño/vestuario
- ☐ En el autobús/ruta escolar
- ☐ A la salida o entrada al colegio
- ☐ En otros lugares (especifica) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

89. ¿Desde cuándo has visto que ocurren estas situaciones?
    - ☐ Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones
    - ☐ Desde hace unas semanas
    - ☐ Desde comienzo del curso
    - ☐ Desde el curso pasado
    - ☐ Desde hace dos años o más

90. Cuando ocurre alguna de estas situaciones, ¿hay alguien que intervenga para ayudar o parar la situación?
    - ☐ Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones
    - ☐ Nunca interviene nadie
    - ☐ Amigos/as de la persona con la que se meten
    - ☐ Algún compañero/a de clase
    - ☐ Un profesor o profesora
    - ☐ Otro estudiante del instituto
    - ☐ Otros (especificar) _____

91. En el caso que ocurra alguna de las acciones anteriormente indicadas, y que alguien ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

92. ¿Cuál es tu comportamiento cuando ves que ocurre alguna de estas situaciones? (puedes marcar varias opciones)
    - ☐ Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones
    - ☐ No hago nada, no es mi problema
    - ☐ No hago nada, me da miedo que me pase a mi
    - ☐ Me gustaría hacer algo, pero no sé qué hacer
    - ☐ No hago nada, solo me río
    - ☐ Intento ayudar a la persona con la que se meten, sólo si es amigo/a mía
    - ☐ Intento ayudar a la persona con la que se meten, aunque no sea amiga/o mío
    - ☐ Intento parar la situación, sólo si la persona con la que se meten, es amigo/a mía
    - ☐ Intento parar la situación, aunque persona con la que se meten, no sea amigo/a mía
    - ☐ Aviso a un adulto
    - ☐ Otros (especificar) _____

93. ¿Por qué actúas así? (Responde sólo si **NO** has contestado en la anterior pregunta "Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones")

94. ¿Has participado alguna vez en alguna de las situaciones anteriores?
    - ☐ Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones
    - ☐ Nunca participo
    - ☐ Sí participo, si me cae mal la persona con la que se meten
    - ☐ A veces
    - ☐ Casi siempre

95. ¿Por qué? (Responde sólo si **NO** has contestado en la anterior pregunta "Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones")

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ciberbullying

En este último apartado, nos gustaría que nos hablases sobre el ciberbullying, ¿Sabes qué es?. Te lo recordamos, ciberbullying es cuando se meten con alguien a propósito, con la intención de fastidiarle, molestarle o hacerle daño, y lo hacen varias veces y para ello utilizan el móvil o las redes sociales como Whatsapp, Facebook, Instagram…. Es acosar a alguien de manera intencionada y repetida en el tiempo usando las tecnologías.

Al igual que en el caso anterior, nos gustaría que nos respondieses desde el punto de vista, en el que tú te encuentres.

¿Te ha pasado a ti?

Nos gustaría saber si **has sufrido**, en el instituto alguna de las situaciones que abajo se relacionan, indicando su frecuencia.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
96. Te han insultado, ridiculizado o humillado a través de las redes sociales o del móvil	☐	☐	☐	☐	☐
97. Te han amenazado a través de las redes sociales o del móvil	☐	☐	☐	☐	☐
98. Te han excluido en alguna red social	☐	☐	☐	☐	☐
99. Han utilizado alguna foto o vídeo tuyo para, modificándola, ridiculizarte o humillarte	☐	☐	☐	☐	☐
100. Han difundido fotos o vídeos tuyos comprometidos o que te hagan sentir mal, a través de las redes sociales o del móvil, sin tu consentimiento	☐	☐	☐	☐	☐
101. Han difundido información personal tuya o secretos, a través de las redes sociales o del móvil, sin tu consentimiento	☐	☐	☐	☐	☐
102. Se han hecho pasar por ti para hablar mal o insultar a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
103. Han accedido con tus claves, a tus redes sociales o cuentas de correo electrónico	☐	☐	☐	☐	☐
104. Han difundido rumores falsos sobre ti en las redes sociales o del móvil	☐	☐	☐	☐	☐

Puedes indicar cualquier otra situación que no esté mencionada arriba y quieras comentar.

Las siguientes preguntas que te vamos a hacer, se refieren a las situaciones que aparecen en el cuadro anterior y a las que tú has añadido.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

105. Cuando sufriste alguna de las situaciones anteriormente indicadas ¿por qué crees que te pasó? (puedes marcar más de una opción)
   - ☐ Nunca me ha ocurrido
   - ☐ No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n
   - ☐ Porque me tienen manía
   - ☐ Porque les he provocado
   - ☐ Me lo he buscado con mi comportamiento
   - ☐ Porque le/s caigo mal
   - ☐ Porque hemos discutido y desde entonces lo hace/n
   - ☐ Porque piensan que soy diferente a ellos/as por:
     - ☐ Mis características físicas
     - ☐ Tener una cultura diferente
     - ☐ Por ser de otra religión
     - ☐ Por ser de otra raza
     - ☐ Por mi orientación sexual
     - ☐ Otros (cuál) _____
   - ☐ Porque se deja/n llevar por su grupo
   - ☐ Otros (especificar) _____

106. Cuando sufriste alguna de estas situaciones, ¿cómo te sentiste? (puedes marcar más de una opción)
   - ☐ Nunca me ha ocurrido
   - ☐ Avergonzada/o
   - ☐ Nervioso/a
   - ☐ Con miedo
   - ☐ Triste
   - ☐ Preocupada/o
   - ☐ Enfadado/a
   - ☐ No me afectó
   - ☐ Otros (especificar) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

107. Cuando sufriste alguna de estas situaciones, ¿cómo reaccionaste? (puedes marcar más de una opción)
☐ Nunca me ha ocurrido
☐ Quería hacer algo, pero no sabía qué hacer
☐ Me quedé paralizado/a
☐ Me defendí
☐ Le/s insulté
☐ Intenté hablar con ella/él para solucionarlo
☐ Bloqueé los contactos para que no pudiesen volver a enviarme nada
☐ Denuncié la situación en la red social a través de la que me enviaban los mensajes
☐ Le/s hice lo mismo que me estaban haciendo
☐ Lo conté a un amigo/a
☐ Lo conté a un profesor/a
☐ Lo conté en mi casa
☐ No me afectó
☐ Otros (especificar) _____

108. Las personas que te hacen alguna de las acciones anteriormente indicadas, ¿son estudiantes?

SÍ	No

¿De qué curso? (puedes marcar varias opciones)
☐ Nadie se mete conmigo
☐ No sé quien se mete conmigo
☐ De mi clase
☐ De mi curso, pero de otra clase
☐ De cursos superiores
☐ De cursos inferiores
☐ Otros (especificar) _____

109. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? (puedes marcar varias opciones)
☐ Nunca me ha ocurrido
☐ No sé quien se mete conmigo
☐ Especialmente una chica
☐ Varias chicas
☐ Especialmente un chico
☐ Varios chicos
☐ Mixto, son chicas y chicos
☐ Otros (especificar) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

110. Cuando se producen alguna de las situaciones indicadas anteriormente ¿dónde te ocurren? (puedes marcar varias opciones)
   ☐ Nunca me ha ocurrido
   ☐ En clase, cuando hay un profesor o profesora
   ☐ En clase, cuando no hay un profesor o profesora
   ☐ En los intercambios de clase
   ☐ En el patio
   ☐ En el comedor
   ☐ En el baño/vestuario
   ☐ En el autobús/ruta escolar
   ☐ A la salida o entrada al colegio
   ☐ En otros lugares (especificar) _____

111. ¿Desde cuándo te ocurren estas situaciones?
   ☐ Nunca me ha ocurrido
   ☐ Desde hace unas semanas
   ☐ Desde el comienzo del curso
   ☐ Desde el curso pasado
   ☐ Desde hace más de dos cursos

112. Cuando te ocurre alguna de las situaciones anteriormente indicadas, ¿hay alguien que intervenga para ayudarte o parar la situación?
   ☐ Nunca me ha ocurrido
   ☐ Nunca interviene nadie
   ☐ Mis amigos
   ☐ Algún compañero/a de clase, aunque no sea amigo/a mía
   ☐ Otro/a (especificar) _____

113. En el caso de haberte ocurrido alguna de las situaciones anteriormente indicadas, y que alguien te ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Lo has hecho tú?

Nos gustaría saber, si en lo que va de curso, **has hecho** en el instituto, alguna de las acciones que abajo se relacionan, indicando su frecuencia:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
114. Has insultado, ridiculizado o humillado a alguien a través de las redes sociales o del móvil	☐	☐	☐	☐	☐
115. Has amenazado a través de las redes sociales o del móvil a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
116. Has excluido en alguna red social a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
117. Has utilizado alguna foto o vídeo de alguien para, modificándola, ridiculizarle o humillarle	☐	☐	☐	☐	☐
118. Has difundido fotos o vídeos comprometidos de alguien o que le hagan sentir mal, a través de las redes sociales o del móvil, sin su consentimiento	☐	☐	☐	☐	☐
119. Has difundido información personal de alguien o secretos, a través de las redes sociales o del móvil	☐	☐	☐	☐	☐
120. Te has hecho pasar por alguien para hablar mal o insultar a alguien como si fuese la persona a la que has suplantado.	☐	☐	☐	☐	☐
121. Has accedido con a las claves de alguien en las redes sociales o cuentas de correo electrónico, para utilizar su información.	☐	☐	☐	☐	☐
122. Has difundido rumores falsos sobre alguien en las redes sociales o el móvil	☐	☐	☐	☐	☐

Puedes indicar cualquier otra situación que no esté mencionada arriba y quieras comentar.

Las siguientes preguntas que te vamos a hacer, se refieren a las situaciones que aparecen en el cuadro anterior y a las que tú has añadido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

123. Si has hecho alguna de las acciones anteriores a alguien ¿por qué lo haces?
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ No lo hago con mala intención, es una broma
- ☐ Porque me ha provocado
- ☐ Se lo ha buscado con su comportamiento
- ☐ Sólo hago lo mismo que otros/as me hacen a mi
- ☐ Porque me cae mal
- ☐ Porque hemos discutido y desde entonces lo hago
- ☐ Porque es diferente a nosotros/as por:
  - ☐ Sus características físicas
  - ☐ Tener una cultura diferente
  - ☐ Ser de otra religión
  - ☐ Ser de otra raza
  - ☐ Su orientación sexual
  - ☐ Otros (cuál) _____
- ☐ Porque me dejo llevar por mi grupo
- ☐ Otros (especificar) _____

124. ¿Las personas a quien les has hecho alguna de las acciones anteriores ¿son estudiantes?

SÍ	No

¿de qué curso? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ De mi clase
- ☐ De mi curso, pero de otra clase
- ☐ De cursos superiores
- ☐ De cursos inferiores
- ☐ Otros (especificar) _____

125. Las personas a quien les has hecho alguna de las acciones anteriores son, ¿son chicas o chicos? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ Especialmente una chica
- ☐ Varias chicas
- ☐ Especialmente un chico
- ☐ Varios chicos
- ☐ Mixto, son chicas y chicos
- ☐ Otros (especificar) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

126. ¿Dónde realizas estas acciones? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ En clase, cuando hay un profesor o profesora
- ☐ En clase, cuando no hay un profesor o profesora
- ☐ En los intercambios de clase
- ☐ En el patio
- ☐ En el comedor
- ☐ En el baño/vestuario
- ☐ En el autobús/ruta escolar
- ☐ A la salida o entrada al colegio
- ☐ En otros lugares (especificar) _____

127. ¿Desde cuándo realizas estas acciones?
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ Desde hace unas semanas
- ☐ Desde comienzo del curso
- ☐ Desde el curso pasado
- ☐ Desde hace dos años o más

128. Cuando realizas alguna de estas acciones, ¿hay alguien que intervenga para parar la situación?
- ☐ Nunca lo he hecho
- ☐ Nunca interviene nadie
- ☐ Mis amigos
- ☐ Algún amigo o amiga de la persona con la que me meto
- ☐ Algún compañero/a de clase
- ☐ Otro estudiante del instituto
- ☐ Otros (especificar) _____

129. En el caso que realices alguna de las acciones anteriormente indicadas, y que alguien ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Lo has visto hacer?

Nos gustaría saber si en lo que va de curso, **has visto hacer** en tu instituto alguna de estas acciones que abajo se relacionan y con qué frecuencia.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
130. Han insultado, ridiculizado o humillado a alguien a través de las redes sociales o el móvil	☐	☐	☐	☐	☐
131. Han amenazado a través de las redes sociales o el móvil a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
132. Han excluido en alguna red social a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
133. Han utilizado alguna foto o vídeo de alguien para, modificándola, ridiculizarle o humillarle	☐	☐	☐	☐	☐
134. Han difundido fotos o vídeos comprometidos de alguien o que le hagan sentir mal, a través de las redes sociales o el móvil	☐	☐	☐	☐	☐
135. Han difundido información personal de alguien o secretos, a través de las redes sociales o el móvil, sin su consentimiento	☐	☐	☐	☐	☐
136. Se han hecho pasar por alguien, para hablar mal o insultar a otra persona	☐	☐	☐	☐	☐
137. Han accedido con las claves de alguien en las redes sociales o cuentas de correo electrónico, para utilizar su información	☐	☐	☐	☐	☐
138. Han difundido rumores falsos sobre alguien en las redes sociales	☐	☐	☐	☐	☐

Puedes indicar cualquier otra situación que no esté mencionada arriba y quieras comentar.

Las siguientes preguntas que te vamos a hacer, se refieren a las situaciones que aparecen en el cuadro anterior y a las que tú has añadido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

139. Cuando has visto alguna de las situaciones anteriormente indicadas ¿por qué crees que ocurren?
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ No hay ninguna razón, lo hace/n porque quiere/n
- ☐ Porque la persona con la que se mente/n, le/s ha provocado
- ☐ Porque la persona con la que se mente/n, se lo ha buscado con su comportamiento
- ☐ Porque la persona con la que se mente/n, le/s cae mal
- ☐ Porque han discutido y desde entonces lo hace/n
- ☐ Porque piensan que la persona con la que se meten es diferente a ellos/as por:
  - ☐ Sus características físicas
  - ☐ Tener una cultura diferente
  - ☐ Ser de otra religión
  - ☐ Ser de otra raza
  - ☐ Su orientación sexual
  - ☐ Otros (cuál) _____
- ☐ Porque se deja/n llevar por su grupo
- ☐ Otros (especificar) _____

140. Las personas que lo hacen, ¿son estudiantes?

SÍ	No

¿de qué curso? (puedes marcar varias opciones
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ De mi clase
- ☐ De mi curso, pero de otra clase
- ☐ De cursos superiores
- ☐ De cursos inferiores
- ☐ Otros (especificar) _____

141. Las personas que lo hacen, ¿son chicas o chicos? (puedes marcar varias opciones)
- ☐ Nunca lo he visto
- ☐ Especialmente una chica
- ☐ Varias chicas
- ☐ Especialmente un chico
- ☐ Varios chicos
- ☐ Mixto, son chicas y chicos
- ☐ Otros (especificar) _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

142. ¿Dónde has visto que ocurran las situaciones anteriormente indicadas?
☐ Nunca lo he visto
☐ En clase cuando hay un profesor o profesora
☐ En clase, cuando no hay un profesor o profesora
☐ En los intercambios de clase
☐ En el patio
☐ En el comedor
☐ En el baño/vestuario
☐ En el autobús/ruta escolar
☐ A la salida o entrada al colegio
☐ En otros lugares (especifica) _____

143. ¿Desde cuándo has visto ocurren estas situaciones?
☐ Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones
☐ Desde hace unas semanas
☐ Desde comienzo del curso
☐ Desde el curso pasado
☐ Desde hace dos años o más

144. Cuando ocurre alguna de estas situaciones, ¿hay alguien que intervenga para ayudar o parar la situación?
☐ Nunca he visto que ocurra
☐ Nunca interviene nadie
☐ Amigos/as de la persona que es agredida
☐ Algún compañero/a de clase
☐ Otro estudiante del instituto
☐ Otros (especificar) _____

145. En el caso que ocurra alguna de las acciones anteriormente indicadas, y que alguien ayude ¿cómo lo hace?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

146. ¿Cuál es tu comportamiento cuando ves que ocurre alguna de estas situaciones? (puedes marcar varias opciones)
☐ Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones
☐ No hago nada, no es mi problema
☐ No hago nada, me da miedo que me pase a mi
☐ Me gustaría hacer algo, pero no se qué hacer
☐ No hago nada, solo me rio
☐ Intento ayudar a la persona con la que se meten, sólo si es amigo/a mía
☐ Intento ayudar a la persona con la que se meten, aunque no sea amiga/o mío
☐ A veces hago algún comentario, porque me hace gracia
☐ Aviso a un adulto
☐ Otros (especificar) _____

147. ¿Por qué actúas así? (Responde sólo si **NO** has contestado en la anterior pregunta "Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones")

148. ¿Has participado alguna vez en alguna de las situaciones anteriores?
☐ Nunca he visto que ocurra
☐ Nunca participo
☐ Sí participo, si me cae mal la persona con la que se meten
☐ A veces
☐ Con frecuencia

149. ¿Por qué? (Responde sólo si **NO** has contestado en la anterior pregunta "Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones")

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 8 Procedimiento de validación de jueces del cuestionario CIDA

Se entrega el cuestionario a un grupo de 7 expertos y expertas de la investigación, y la docencia, para su validación. Agrupados por su dedicación profesional y su formación académica, encontramos:

Tabla 156 Procedimiento de validación de jueces de la prueba CIDA

Jueza 1	Pedagoga. Experta en e-learning. Investigadora.	Profesora universitaria.
Jueza 2	Filóloga inglesa. DEA Diploma de Estudios Avanzados en Pedagogía. Experta en e-learning.	Analista de e-learning. Profesora universitaria.
Jueza 3	Maestra en Infantil. Experta en análisis cuantitativo y diseño	Profesora universitaria. Experta en análisis cuantitativo y diseño
Juez 4	Psicólogo. Experto en análisis cuantitativo y diseño.	Profesor universitario. Experto en análisis cuantitativo y diseño
Juez 5	Ingeniero. Doctor en educación. Investigador.	Profesor universitario. Profesor de secundaria. Profesor de Formación Profesional
Jueza 6	Licenciada en Lengua y Literatura.	Profesora de secundaria.
Jueza 7	Psicóloga.	Profesora de secundaria. Directora de centro educativo.

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizadas las aportaciones de las y los expertos, se realizan las siguientes modificaciones:

- Se programa realizar una breve introducción antes de comenzar el cuestionario, en la que se ofrezca una breve presentación identificando a la investigadora, la finalidad de la investigación y la Universidad en la cual se realiza. Así como se enfatiza en la anonimización de la información en él ofrecida.

- Se incorpora un breve texto en el que se remarca la confidencialidad de la información que se ofrece en el cuestionario.

- Se incorporan breves textos introductorios al inicio del cuestionario, y en cada uno de los bloques en los que se divide el mismo.

- Se cambia el título “Sobre ti” por “Cómo te sientes”.

- Se mejora la redacción de varios ítems:

  - Se cambia sexo “indeterminado” por “Otro (cuál)”.
  - Se cambia la expresión “compañero o compañera” por “persona” en todo el cuestionario.
  - Ítem 2, se añaden ejemplos aclaratorios del objetivo de la pregunta, “¿Te gusta tu forma de ser? (por ejemplo, tu sentido de humor, que eres una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

persona alegre, tu capacidad para escuchar a tus compañeros y compañeras, tu facilidad para relacionarte con los demás, …)".

- Ítem 6, se cambia a "¿Qué parte de tu cuerpo te gusta más?"
- Ítem 8, se cambia a "¿Con quién vives?" y se sustituye el tipo de respuesta múltiple, por respuesta abierta.
- Ítem 9, se cambia a "Describe brevemente cómo es tu relación con las personas con las que vives".
- Ítem 11, se cambia a "Cuando "no tienes un buen comportamiento", según las personas adultas con las que convives, ¿suele haber algún tipo de consecuencia?".
- Ítem 12, se realiza una primera pregunta sobre si tiene o no, hermanas o hermanos y, posteriormente, se le pide que valore su relación, en caso afirmativo.
- Ítem 18 se cambia a "¿Te sientes feliz, a gusto, en el instituto al que asistes?".
- Ítem 34, se cambia a "Me amenazan y obligan a hacer cosas que no quiero como traer dinero, hacerles deberes o trabajos.
- Los ítems 36, 56, 73, 112, 127, 142 se dividen en dos partes, una en la que se pregunta si son estudiantes y posteriormente, en el caso de ser afirmativo, el curso.
- Se especifica en varios ítems (38, 38, 42, 57, 75, 112, 115 y 116) que las situaciones a las que se hace referencia son las "anteriormente indicadas".
- Se mejora la redacción del ítem 128, "Las personas a quien les has hecho alguna de estas acciones".
- En los ítems 38, 55, 58, 75, 79, 126, 147 se incrementan las opciones entre las que el alumnado puede escoger, para abarcar un mayor número de posibilidades.
- Ítem 53, se mejora la redacción simplificando el mensaje, "He amenazado a alguien para que me traiga dinero o me haga los deberes o trabajos.
- Se cambia "situaciones" por "acciones" en los ítems 36,55, 56,58, 59,60,126,127,129 y 130.
- Ítem 128, se cambia a "les has hecho alguna de las acciones anteriores".
- Los ítems 80, 82, 148 y 150 se mejora la redacción añadiendo "(Responde sólo si NO has contestado en la anterior pregunta "Nunca he visto que ocurra ninguna de estas situaciones")".

Fruto de las reuniones de coordinación con la directora se toman las siguientes decisiones:

❖ Se mejora la redacción de varios ítems:

- Los ítems 41, 43, 61, 78, 116, 131 y 146 se incorpora "En el caso que ocurra alguna de las acciones anteriormente indicadas".

❖ Se eliminan varios ítems:

- Los ítems 13,14,15,16 y 17, relacionados con el uso del móvil y las redes sociales.
- El ítem 23, por considerar que el alumnado engloba dentro del concepto "profesorado" a los y las tutoras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Los ítems 83, 84, 85,8 6, 87, 88, 89, 90 y 91, relacionados con ciberconductas responsables, y 92, 93, 94, 95, 96, 96, 97, 98, 99, 100, y 101, relacionados con el uso seguro de la red.

❖ Se introducen varios ítems:

- Los ítems 29 y 87 en el cuestionario definitivo, para indagar por qué cree, la víctima de bullying y ciberbullying, que ha sido victimizada.
- Los ítems 30, 31, 88 y 89 en el cuestionario definitivo, para conocer cómo se siente la víctima de bullying y ciberbullying, cuando sufre una situación de victimización y cómo reacciona ante ella.
- Los ítems 67 y 121 en el cuestionario definitivo, para indagar por qué cree la persona que observa, que la víctima ha sido.
- El ítem 92, 108 y 124 en el cuestionario definitivo, relativo a los lugares donde se producen las agresiones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 9. Protocolo de entrevista al profesorado

PROTOCOLO DE ENTREVISTA AL PROFESORADO TRAS LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA PSF-B*C*

Se cita por escrito, a través del correo electrónico, a todo el personal docente que ha estado involucrado en la impartición del programa formativo, para participar en una entrevista grupal semiestructurada junto a la investigadora, para aportar su punto de vista sobre el desarrollo de este.

Se les informa verbalmente que la entrevista será grabada y anonimizada inmediatamente, de forma que se corresponda a un número, pero no se identifique las personas entrevistadas, y la posibilidad que tienen de ampliar esta información contactando con el delegado de protección de datos de la USC. Así mismo se les pide que firmen un documento que contiene la información abajo referenciada.

El Consentimiento ratifica que han sido informados sobre los aspectos que se indican y que acceden a lo que se les solicita, de manera que:

1. Consiente su participación en esta investigación y el tratamiento de la información derivada de la misma.
2. La información obtenida se anonimizará conforme a la normativa de Protección de Datos, y una vez finalizada, los datos se destruirán.
3. Los resultados de la investigación serán divulgados en diferentes publicaciones.
4. Se sigue la política de privacidad y protección de datos de la USC: https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/politica- privacidade.html.
5. Se informa del contacto del delegado de protección de datos de la USC: dpd@usc.es.
6. Declara que su participación en esta investigación es voluntaria, que puede dejar de participar en cualquier momento y que puede abstenerse de responder a las preguntas que considere.
7. Si tiene alguna duda o desea ponerse en contacto con el equipo investigador puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos:

    - Concepción Castillejo Manzanares, concha.castillejo@usc.es
    - Carmen Fernández Morante, carmen.morante@usc.es

Una vez firmado dicho documento por cada una de las personas convocadas y presentes en la reunión, se inicia la misma.

La entrevista que se plantea consta de las siguientes preguntas:

- *¿Cómo valoras la duración del programa PSF-BC (demasiado largo, lo justo, se ha quedado corto…)*

- *¿Cómo valoras el contenido que se ha trabajado en el programa PSF-BC (Concordancia con la edad y circunstancias del alumnado, extensión, nivel de profundización...)*
- *¿Cómo valoras la metodología de trabajo en el aula y las actividades realizadas en la implementación del programa PSF-BC?*
- *¿En qué medida el programa PSF-BC ha posibilitado que el alumnado se sensibilice con el problema del acoso escolar?*
- *¿En qué medida el programa PSF-BC ha capacitado al alumnado para adquirir alguna estrategia con la que poder intervenir en el caso de producirse algún caso de acoso escolar?*
- *¿En qué medida el programa PSF-BC ha sido pertinente para el centro y el alumnado (para algún grupo concreto que necesitaba este tipo de formación; para todo el alumnado de la etapa...)?*
- *¿En qué medida el programa PSF-BC aporta al alumnado alguna capacitación en acoso escolar, que les sea útil en su etapa educativa y experiencia escolar? (permitirles identificar e intervenir en situaciones de acoso, ayudando a otras personas y evitando caer ellas mismas; evitarles que sufran las consecuencias típicas de l@s observador@s de acoso escolar; no les será útil en su etapa educativa, ¿por qué?....).*
- *¿En qué medida el programa PSF-BC aporta al alumnado alguna capacitación en acoso escolar, que les será útil en sus vidas? (les permitirá identificar, prevenir e intervenir en situaciones similares en otros contextos (acoso laboral, psicológico, sexual...); les aporta seguridad en si mism@s; no les será útil en el resto de su vida, ¿por qué?).*
- *¿Hay algo que consideréis que debo de saber o que me queráis comentar?*

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 10. Procedimiento de validación por jueces de la entrevista al profesorado

Se entrega la entrevista a un grupo de 5 expertos y expertas de la docencia, para su validación. Agrupados por su dedicación profesional y su formación académica, encontramos:

Tabla 157 Procedimiento de validación por jueces de la entrevista al profesorado

Juez 1	Licenciado en Matemáticas.	Profesor de secundaria.
Juez 2	Licenciado en Biología.	Profesor de secundaria. Profesor de Formación Profesional.
Jueza 3	Licenciada en Filología inglesa.	Profesora de secundaria.
Jueza 4	CAFD (Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte).	Profesora de secundaria.
Jueza 5	Psicóloga.	Departamento de orientación en ESO.

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizadas las aportaciones de las y los expertos, se realizan las siguientes modificaciones:

- Inciden en la importancia de explicar a su inicio el objeto de la reunión, el uso que se va a hacer de los datos y la anonimización de la información vertida y de los participantes. Por ello, además de la firma del "*Consentimiento*" antes de comenzar, se explica detalladamente estos aspectos, dando opción a realizar cualquier tipo de pregunta.
- Se hace hincapié en flexibilizar el contenido con el objetivo de dar cabida a explorar fácilmente las respuestas que el profesorado va dando. Por ello se deja tiempo suficiente antes de iniciar la siguiente pregunta, para asegurarnos que todas las personas participantes han podido realizar su aportación.
- Se mejora la redacción de un ítem:
  - Se separa en dos ítems preguntar por la valoración que hacen del contenido de la formación impartida y de las metodologías empleadas.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAMPUS VIDA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa destinado al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, para la intervención con su alumnado en la prevención de acoso y ciberacoso escolar, tomando como eje fundamental la sensibilización sobre el problema y sus consecuencias, capacitándole para la intervención segura. Nos planteamos realizar un estudio para analizar el nivel de conocimiento que tiene el alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria acerca de las dinámicas y consecuencias del acoso escolar en los centros educativos, y además diseñar, aplicar y evaluar un programa educativo para intervenir en la prevención del acoso y ciberacoso escolar.