



FUNDACIÓ
BARÇA

Ninguna **niña** **niño** fuera de juego

COLECCIÓN FUNDACIÓ

INFORME SOBRE EL ACOSO Y EL CIBERACOSO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CATALUÑA

FRANCESC SIDERA
ELISABET SERRAT
JORDI COLLELL
GEORGINA PERPIÑÀ
SARA AGELL
ROBINSON ORTIZ
ANNA AMADÓ
CARLES ROSTAN

INFORME COMPLETO



INFORME SOBRE EL ACOSO Y EL CIBERACOSO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CATALUÑA

FRANCESC SIDERA

ELISABET SERRAT

JORDI COLLELL

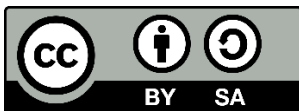
GEORGINA PERPIÑÀ

SARA AGELL

ROBINSON ORTIZ

ANNA AMADÓ

CARLES ROSTAN



Aviso legal

Esta obra está sujeta a una licencia Reconocimiento 3.0 de Creative Commons. Está permitida la reproducción, distribución, comunicación pública y transformación para generar una obra derivada, sin restricción siempre que se cite el titular de los derechos (Universitat de Girona). La licencia completa se puede consultar en:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/deed.es_ES

© de los textos: los autores

Edita: Fundació Barça / Grup de Recerca Llenguatge i Cognició - Universitat de Girona

Publica: Universitat de Girona-Servei de Publicacions

ISBN: 978 84 8458 593 0

Barcelona / Girona, Octubre 2021

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
1. LA VOZ DE NIÑOS Y NIÑAS, MAESTROS, FAMILIAS Y PSICOPEDAGOGOS	8
1.1 INTRODUCCIÓN	8
1.2 MÉTODO	13
1.2.1 MUESTREO	13
1.2.2 PARTICIPANTES.....	13
1.2.3 INSTRUMENTOS.....	15
1.2.4 PROCEDIMIENTO	18
1.3 RESULTADOS	21
1.3.1 RESULTADOS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS	21
1.3.2 RESULTADOS EN LAS FAMILIAS.....	37
1.3.3 RESULTADOS EN LOS MAESTROS.....	46
1.3.4. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PSICOPEDAGOGOS	54
1.4 DISCUSIÓN	56
1.4.1 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON VÍCTIMAS	56
1.4.2 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON AGRESORES	60
1.4.3 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON VÍCTIMAS/AGRESORES	62
1.4.4 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON OBSERVADORES.....	62
1.4.5 FAMILIAS DE VÍCTIMAS.....	63
1.4.6 FAMILIAS DE AGRESORES	66
1.4.7 FAMILIAS DE OBSERVADORES	67
1.4.8 MAESTROS.....	67
1.5 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO	71
2. BUENAS PRÁCTICAS CONTRA EL ACOSO	73
2.1. LA INTERVENCIÓN EN ACOSO Y CIBERACOSO	74
2.1.1 TIPO DE INTERVENCIÓN.....	75
2.1.2 ÁMBITO DE INTERVENCIÓN.....	78
2.1.3 ¿A QUÉ EDAD INTERVENIR?.....	78
2.1.4 EL ENFOQUE ESCOLAR INTEGRAL.....	80



2.2 PREVENCIÓN PRIMARIA.....	83
2.2.1 PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA	83
2.2.2 PARTICIPACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO Y DEL PROFESORADO EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA	84
2.2.3 PARTICIPACIÓN DE SERVICIOS EXTERNOS EN EL CENTRO EDUCATIVO EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA	85
2.2.4 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA	86
2.2.5 ACCIÓN TUTORIAL	86
2.3 PREVENCIÓN SECUNDARIA	88
2.3.1 PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA	88
2.3.2 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO Y DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA.....	90
2.3.3 PARTICIPACIÓN DE SERVICIOS EXTERNOS A CENTROS EDUCATIVOS EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA	92
2.3.4 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA	93
2.3.5 ACCIÓN TUTORIAL	94
2.4 PREVENCIÓN TERCIARIA	96
2.4.1 PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA.....	96
2.4.2 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO Y DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA.....	97
2.4.3 PARTICIPACIÓN DE SERVICIOS EXTERNOS A CENTROS EDUCATIVOS EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA	98
2.4.4 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA.....	99
2.5 FORMACIÓN.....	99
2.6 PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN	105
2.6.1 METODOLOGÍA.....	107
2.6.2 EVALUACIÓN	107
2.6.3 INSTRUMENTOS.....	108
2.6.4 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN	109
2.7 ALGUNOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN	111
2.8 ADAPTACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA POBLACIÓN DIANA	117
2.8.1 COLECTIVOS MINORITARIOS	117
2.9 BUENAS PRÁCTICAS: CONCLUSIONES	120
3. REFERENCIAS.....	123
APÉNDICES.....	137



APÉNDICES	139
APÉNDICE 1. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO	139
APÉNDICE 2. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS.....	146
APÉNDICE 3. CUESTIONARIO PARA MAESTROS.....	164
APÉNDICE 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LOS PSICOPEDAGOGOS.....	171



PRESENTACIÓN

Este informe está organizado en dos partes, que se detallan brevemente a continuación.

La primera parte, titulada "La voz de niños y niñas, maestros, familias y psicopedagogos ", consiste en un estudio empírico sobre el fenómeno del acoso en la educación primaria en Cataluña, en el que se ha intentado recoger las perspectivas de los principales actores implicados. Dado que la investigación sobre prevalencia de acoso y ciberacoso en la educación primaria es limitada y que no existe ninguna anterior de toda Cataluña, el objetivo principal de este estudio empírico es conocer la prevalencia del acoso y el ciberacoso en la etapa de educación primaria en Cataluña. Por otra parte, considerando que los estudios de prevalencia nos aportan una información limitada, ya que no nos indican las causas del fenómeno ni la forma de reducirlo, también se pretende estudiar cuáles son las razones y las consecuencias del acoso y el ciberacoso, cómo actúan los diferentes agentes implicados en estas situaciones y qué relación existe entre los comportamientos de victimización y los de agresión. Asimismo, se ha analizado la percepción de las víctimas y los agresores de su experiencia, y la opinión de las familias, los maestros y los psicopedagogos sobre las necesidades, ayudas y actuaciones que se necesitan en tales situaciones. Por último, se proporciona información del grado de conocimiento y comunicación que tienen las familias con sus hijos, o cómo se relaciona la accesibilidad a internet con el ciberacoso, entre otras cuestiones. El logro de todos estos objetivos nos permitirá tener una visión global del fenómeno en la educación primaria de Cataluña. Esto nos revelará la mirada de los niños y niñas, familias, maestros y psicopedagogos sobre esta problemática, y nos ayudará a sensibilizar de la gravedad de este tipo de comportamientos. En definitiva, se pretende aportar datos que promuevan la búsqueda de las formas de intervención más adecuadas para prevenir y dar respuestas al acoso escolar en infantil y primaria.

La segunda parte tiene la finalidad de, a través de una revisión de la literatura, identificar y comentar actuaciones adecuadas en relación con el acoso y el ciberacoso con el objetivo de ofrecer pautas y modelos de referencia con el fin de abordar el fenómeno. Específicamente, se pretenden identificar a los actores implicados en las buenas prácticas hacia el acoso en edades escolares, los factores relevantes que deben tenerse en cuenta a nivel individual, escolar y social, y finalmente los programas y elementos de intervención eficaces frente al acoso escolar y el ciberacoso.



1. LA VOZ DE NIÑOS Y NIÑAS, MAESTROS, FAMILIAS Y PSICOPEDAGOGOS

1.1. INTRODUCCIÓN

El acoso (o *bullying*) se puede describir como un abuso sistemático e intencional de poder hacia un individuo, que se puede llevar a cabo por una persona o un grupo, y que puede causar malestar o daño físico, psicológico, social o educativo. Aunque el acoso puede darse en varios contextos y no sólo en la infancia, el acoso escolar es particularmente preocupante dada su generalización y la falta de capacidad de los niños y niñas para defenderse. Este abuso de poder puede ser de muchos tipos: físico (puñetazos, empujones), verbal (insultos), relacional (humillar, difundir rumores, excluir de un grupo) o digital (ridiculizar a alguien en un chat). Además, estas diferentes formas pueden suceder directamente, cuando el agresor se identifica claramente, o indirectamente, sin que la persona que lo recibe esté presente o sin que la víctima pueda identificar el acto de agresión o quien es el agresor. Psicológicamente pueden representar una mayor afectación las formas indirectas, ya que la víctima incorpora sentimientos de autoinculpación, al no atribuir una causa externa clara a su sufrimiento. Las formas directas suelen ser más propias de los niños, mientras que las indirectas son más usuales en las niñas (Gladden, Vivoli-Kantor, Hamburger, y Lumpkin, 2014; Smith, 2014; Smith y Sharp, 1994).

Se debe tener en cuenta que el acoso también se puede dar en espacios virtuales, y entonces es cuando hablamos de ciberacoso, que difiere del acoso tradicional en las siguientes características: el anonimato, la difusión social, la falta de supervisión, la creciente accesibilidad a las interacciones online (Della Cioppa, O'Neil, y Craig, 2015), la falta de contacto directo cara a cara y la prolongación de la conducta en el tiempo (Calmaestra et al., 2016). De hecho, existe el debate de si el ciberacoso es un tipo de acoso o si, considerando sus características específicas, es un fenómeno diferente (Slonje, Smith, y Frisen, 2013). Por ejemplo, Slonje et al. ponen en duda que en el caso del ciberacoso tenga que haber una situación de poder del agresor. También creen que se debe reconsiderar el aspecto de la repetición en el contexto online, ya que colgar una sola vez un contenido ofensivo puede ser una ofensa permanente. Por su parte, Faccio, Ludici, Costa y Belloni (2014) ponen el énfasis en que la diferencia radica en el daño en la imagen social de la persona y en el papel que tienen los adultos en el ciberacoso, los cuales pueden ser excluidos del proceso.

Desde que en el año 1970 Dan Olweus inició sus estudios donde se ponía de manifiesto el impacto del acoso en el bienestar y el ajuste social de los hombres y mujeres que lo sufren y lo cometen, las investigaciones han mostrado que el acoso escolar puede dar lugar a problemas psicológicos como

depresiones, ansiedad, baja autoestima, trastornos psicossomáticos, síntomas de estrés post-traumático, trastornos psicóticos, ideación suicida y/o intentos de suicidio (UNESCO, 2017), cuyos efectos se pueden mantener a lo largo de la vida (Stuart y Jose, 2014). Además, los niños y las niñas que sufren acoso experimentan un descenso en la satisfacción vital y el ajuste social. Por otra parte, el acoso también está asociado con aspectos negativos en los agresores. Por ejemplo, Luukkonen, Riala, Hakko y Räsänen (2011) muestran que los perpetradores de acoso tienen más conductas de adicción, más trastornos de conducta y cometen más delitos. Y lo que es muy importante, tanto los perpetradores como las víctimas pueden repetir patrones de conducta agresiva años después de los episodios de acoso en sus relaciones cercanas. El acoso también tiene un fuerte impacto en el clima académico. La escuela puede convertirse en un lugar amenazador para la persona que lo sufre, pero también un lugar inseguro para el conjunto de la población escolar. Consiguientemente el acoso afecta al aprendizaje formal, interfiriendo en la concentración y participación en las actividades de la escuela, así como en las habilidades sociales, incrementando el riesgo de desarrollar relaciones sociales conflictivas (ver Mitchell, 2018).

El acoso no tiene lugar únicamente en la educación secundaria sino que también se constatan conductas de acoso en la educación infantil. Se han observado patrones de victimización en los hogares de Noruega y Suiza (ver Alsaker y Nägele, 2008), así como en el Reino Unido, España e Italia (Monks, Ortega, y Torrado, 2002; Ortega, Monks y Romera, 2013), pero no sólo en Europa sino asimismo en países de Asia, América del Norte, América del Sur y Australia (ver Monks, 2011). La agresión física y la relacional son dos formas claramente identificables en niños y niñas en la edad preescolar (Brendgen, 2012). Aunque estas conductas de acoso revisten unas características diferenciadas de aquellas que se dan en edades más avanzadas (por ejemplo, suelen ser directas y tienen un patrón de victimización inestable), y no son consideradas propiamente como acoso por algunos investigadores (ver Ortega et al., 2013), sí que ponen de manifiesto la necesidad de actuar de manera temprana para prevenir su instauración y cronicidad. Un estudio de Garaigordobil y Oñederra (2008) muestra que la mayor incidencia de acoso se da entre los 10 y los 12 años. Por lo tanto, si se quiere prevenir que estos comportamientos asuman proporciones elevadas, se deben hacer estudios en la educación primaria para elaborar intervenciones apropiadas en los niños y niñas de estas edades. Hay que tener presente que el acoso es un fenómeno que se alimenta y crece en el grupo, donde todos los miembros juegan un rol. Olweus (2001) lo explicita claramente en el llamado "círculo del acoso", en el que se sitúan los diferentes actores: agresor, víctima, seguidores,

observadores no implicados, defensores, posibles defensores... Debemos contemplar pues este fenómeno desde una óptica dinámica y relacional que -además de la intervención individual- siempre debe considerar la actuación en el grupo-clase, e incluso, el posicionamiento de toda la comunidad educativa.

En cuanto a los datos de prevalencia del acoso, estos varían mucho. Un estudio del año 2012 de la *World Health Organization* realizado con chicos y chicas de 10, 13 y 15 años de 43 países mostraba que los porcentajes de las víctimas de acoso varían entre el 2 % y el 32 %, y los de perpetradores entre el 1 % y el 36 % (Hymel y Swear, 2015). En nuestro país, según el último estudio realizado en secundaria a nivel estatal por *Save the Children* (Calmaestra et al., 2016), el 9.3 % de alumnos encuestados afirman ser víctimas de acoso escolar y el 6.9 % de ciberacoso, siendo Cataluña una de las cinco comunidades autónomas con más casos declarados de víctimas de acoso escolar. En el último estudio sobre convivencia escolar y seguridad en Cataluña -llevado a cabo el curso 2016 / 17-, los resultados mostraban que uno de cada diez adolescentes sufría, al menos una vez por semana, alguna situación de acoso o violencia en el ámbito escolar, y que un 16 % del alumnado reconocía que participaba del acoso hacia otros compañeros o miraba hacia otro lado (Departamento de Interior de la Generalitat de Catalunya, 2018). En un estudio de Craig et al. (2009) en 40 países encontraron que había diferencias de género que, a pesar de la variabilidad según el país, sugerían que los niños están más implicados como agresores que las niñas, lo que también parece ocurrir para las víctimas (Ver Smith, López-Castro, Robinson, y Görzig, 2019).

Así pues, los resultados de la investigación muestran una gran variabilidad en la prevalencia del acoso, que se ha atribuido a factores como la metodología y los instrumentos utilizados, la etapa del desarrollo de los niños y las niñas estudiadas, y la definición que se haga del acoso. Es por esta razón que hay que ser prudentes al interpretar y sacar conclusiones sobre el alcance de la problemática. Aun así, los estudios de prevalencia son muy importantes como diagnóstico y toma de conciencia del fenómeno. Además, la evaluación repetida de la prevalencia es un indicador del efecto que tienen las medidas anti-acoso que se implementan en las escuelas. En este sentido, la recogida de información sobre la incidencia sólo es una parte de la imagen que podemos construir sobre el acoso, pero proporciona una información valiosa para planificar la prevención y evaluar la eficacia y la eficiencia.

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por las Naciones Unidas en el año 1989 recoge los derechos de los niños y niñas a la salud, la educación, la protección y la igualdad. Ningún país puede perseguir estos objetivos si sus niños y niñas experimentan acoso en la escuela, interfiriendo en

las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este estudio pretende contribuir a hacer un diagnóstico del problema en la educación primaria para que se puedan proponer medidas que nos permitan caminar hacia la consecución de escuelas seguras y efectivas.

En cuanto a los maestros y maestras, la investigación ha demostrado que una falta de conciencia y una intervención inefectiva en situaciones de acoso pueden llevar a consecuencias a largo plazo, como por ejemplo bajo rendimiento académico en agresores y víctimas, depresión y sentimiento de inutilidad en las víctimas, y otras formas de comportamiento antisocial en los agresores. Así pues, la capacidad de los maestros de identificar de manera adecuada a los agresores y a las víctimas es fundamental para la prevención y la intervención, y sin embargo, algunos maestros tienen dificultades para identificar comportamientos de acoso porque: a) a menudo estos comportamientos son encubiertos (como por ejemplo los gestos ofensivos, la agresividad verbal, la exclusión, la difusión de rumores, el chantaje, o el ciberacoso); b) los efectos en las víctimas no son observables de forma inmediata; y c) se requiere de una comprensión adecuada de las diferentes personalidades del alumnado y de cómo los comportamientos implicados en el acoso se pueden presentar de forma diferente según las características individuales del alumnado o su edad (DeOrnellas y Spurgin, 2017).

En cuanto a las influencias familiares, las investigaciones se han centrado sobre todo en su papel como factores protectores o de riesgo de situaciones de acoso. El aprendizaje de la agresividad en el núcleo familiar comienza desde edades muy tempranas, a través de la observación o sufrimiento de la violencia de los progenitores y del reforzamiento de los comportamientos agresivos de los niños y niñas. Además, los estilos parentales de las familias de los niños y niñas agresores tienden a ser autoritarios, conflictivos y punitivos, mientras que los de las víctimas suelen tener poca autoridad, darles poco apoyo emocional y pocas oportunidades para expresarse. Así pues, el apoyo parental está asociado a niveles bajos de victimización, pero también ayuda a los niños y niñas agresores a interrumpir una posible carrera criminal (ver: Zych, Baldry, y Farrington, 2017; Wang, Iannotti, y Nansel, 2009). Además, los progenitores tienen un papel central para la reducción de las consecuencias de este fenómeno en las víctimas (Sawyer, Mishna, Pepler, y Wiener, 2011).

Un elevado número de niños y niñas no verbalizan cuando están sufriendo una situación de acoso escolar (Sawyer et al., 2011). A esta situación hay que añadir que muchos progenitores con hijos que son víctimas de acoso no son informados por parte de la escuela y lo descubren a través de otros progenitores o a partir de observar cambios en la conducta del niño o niña (Harcourt, Green, y Bowden, 2015). Por lo tanto, en muchos casos las situaciones de acoso pueden pasar

desapercibidas. En el estudio de Sawyer et al., que tenía por objetivo conocer las percepciones que tienen los padres sobre el acoso, cómo lo entienden y cómo responden a estas situaciones, se mostró que algunos reconocían directamente que su hijo/a era una víctima, pero que muchos lo hacían identificando el acoso a través del malestar de los niños y niñas (ansiedad, dolores de estómago, llantos, evitación de la escuela, consecuencias psicológicas y emocionales). Asimismo, algunas propuestas que hacen los padres para que sus hijos afronten estos fenómenos son buscar la ayuda de la figura adulta, ignorar al agresor, o responder con represalias. Un número menor de padres lo enfocaban a través del aprendizaje de habilidades sociales por parte de los niños y niñas, defensa personal o incremento de la autoestima. Los padres también sugieren propuestas en el entorno escolar que pueden favorecer y beneficiar a las víctimas de acoso como el contacto con las familias de los niños y niñas involucrados en una situación de acoso, realizar mediaciones, incrementar la supervisión, y establecer claras consecuencias ante una situación de acoso, entre otros (Harcourt et al., 2015).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, hemos considerado necesario que este estudio recoja las voces de los niños y niñas, de los maestros, de las familias y de los psicopedagogos, para incorporar sus percepciones, inquietudes, observaciones y propuestas en torno a este fenómeno.

1.2 MÉTODO

Para realizar el estudio se ha utilizado una muestra representativa del alumnado de primaria de toda Cataluña. Un total de 41 escuelas han participado en el estudio. La muestra de niños y niñas se ha obtenido en los cursos de 3º a 6º de primaria mientras que la muestra de padres y madres y docentes se ha obtenido a través de todos los cursos de primaria. En cuanto a los psicopedagogos, se contactó con 3 profesionales de diferentes zonas.

1.2.1 MUESTREO

Para calcular la muestra se utilizaron los datos disponibles en abril de 2018 en el Directorio de centros educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Estos datos informaban de un total de 325.766 alumnos de 3º a 6º en las escuelas de primaria catalanas, de las cuales 220.464 (67.68 %) del sector público y 105.302 (32.32 %) del sector privado. A partir de estos datos se ha llevado a cabo un muestreo probabilístico aleatorio estratificado. Las categorías que se tuvieron en cuenta para establecer los estratos fueron **tipología de centro** (público/privado), y **tamaño del centro** (ZER, escuela pequeña - con menos de 150 plazas - y media/grande - más de 150 plazas -). Además, con respecto a las escuelas públicas pequeñas y medianas/grandes se ha tenido en cuenta la demarcación territorial (utilizando las 10 demarcaciones establecidas desde el Departamento de Educación), mientras que esta categoría no se ha considerado ni por las escuelas privadas ni por las ZER. Posteriormente se ha calculado el porcentaje de alumnado necesario en los diferentes estratos establecidos a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Así pues, considerando que se ha incluido como población de estudio el alumnado de 3º a 6º, que es aquel en el que se aplicaban los cuestionarios, y estimando la prevalencia de victimización en primaria alrededor del 30 % (ver Romera et al., 2017), los datos en esta fórmula han sido las siguientes: N = tamaño de la población (325.766), Z = nivel de confianza (0.4775), p = probabilidad de éxito o proporción esperada (30 %), q = probabilidad de fracaso (70 %), d = precisión (1.5 %). Así obtuvimos una muestra necesaria de 3.876 participantes de 3º a 6º de primaria.

1.2.2 PARTICIPANTES

Como hemos dicho, participaron en el estudio un total de 41 centros educativos (ver Tabla 1). Este número representa un 33.62 % de las escuelas con las que se contactó para participar. Así, tanto la muestra de alumnado como la de familias y maestros provienen de estas escuelas.

Tabla 1. Número de escuelas participantes en el estudio en función de su estrato.

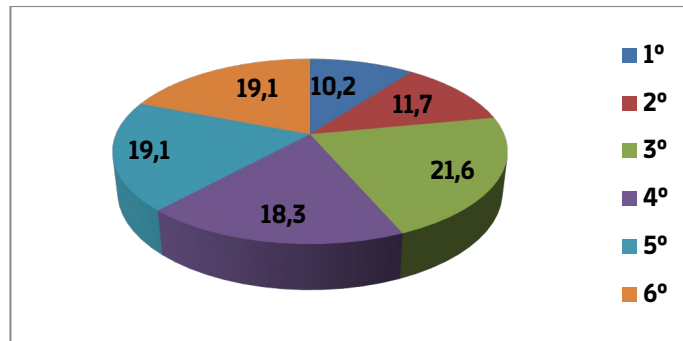
	Escuela pública pequeña	Escuela pública mediana/grande	Escuela privada pequeña	Escuela privada mediana/grande	ZER
Barcelona Comarcas	1	1	4	4	7
Cataluña central	1	2			
Girona	1	2			
Lleida	1	2			
Maresme- Vallès occidental	1	2			
Tarragona	1	1			
Tirras del Ebro	1	1			
Baix Llobregat	1	2			
Consortio de Barcelona	1	1			
Vallès occidental	1	2			

Nota: La proporción de alumnado de las escuelas ZER y de las escuelas privadas se ha considerado con independencia de su demarcación.

La muestra final de alumnado de 3º a 6º de primaria que han respondido al cuestionario de niños y niñas es de 4.177 (49.2 % niños y 50.8 % niñas) con edades comprendidas entre 7 años y 4 meses y 13 años y 5 meses (media = 10.2 años; desviación típica = 1.67).

Un total de 890 familias (madres y/o padres) de niños y niñas de 1º a 6º han participado en este estudio (ver Figura 1) respondiendo al cuestionario electrónico (representando aproximadamente un 11.69 % del total de familias posibles). En un 70.8 % de los casos, ha sido la madre quien ha respondido, en un 16.7 % el padre, en un 11.1 % el padre y la madre conjuntamente, y en un 1.3 % otras posibilidades (por ejemplo, la madre conjuntamente con el niño). De las familias que han respondido al cuestionario, un 13.1% han respondido que sus niños y niñas tenían dificultades de aprendizaje.

Figura 1. Porcentaje de familias que han participado en el estudio en función del curso del niño o niña.



Un total de 220 maestros han respondido al cuestionario sobre acoso específico para este colectivo docente (182 mujeres y 38 hombres). La media de edad de los participantes ha sido de 42.24 años ($DT=9.65$) y los años de experiencia como maestros 17.51 ($DT=9.82$).

1.2.3 INSTRUMENTOS

Instrumentos para el alumnado

Se elaboró un cuestionario, que los niños y niñas podían responder en catalán o castellano (en el apéndice 1 se muestra la versión en castellano), que incluyó las siguientes cuatro partes:

a) Cuestionario de acoso

Se administró el *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016). El instrumento consta de 14 ítems que engloban 2 factores: victimización (7 ítems) y agresión (7 ítems). Estos se evalúan en una escala Likert con 5 opciones de respuesta (1 = No; 2 = Sí, una o dos veces; 3 = Sí, una o dos veces al mes; 4 = Sí, una vez por semana; 5 = Sí, más de una por semana). La consistencia interna es de ($\Omega = .86$) en la escala de agresión, ($\Omega = .86$) en la escala de victimización, y del cuestionario total ($\Omega = .89$), evaluada a través del Omega de McDonalds (Gómez-Ortiz, Romera-Félix, y Ortega-Ruiz, 2017). Además de las 14 preguntas originales, se añadieron 2 preguntas que no se han considerado en el análisis de los resultados.

b) Cuestionario de ciberacoso

Se administró una versión reducida del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016). El instrumento original consta de 22 ítems evaluados en una escala Likert con 5 opciones de respuesta (1 = No; 2 = Sí, una o dos veces; 3 = Sí, una o dos veces al mes; 4 = Sí, una vez por semana; 5 = Sí, más de una vez por semana). Está formado por dos dimensiones: cibervictimización ($\alpha = .97$) y ciberagresión ($\alpha = .93$). En la versión reducida del instrumento que hemos administrado, se han eliminado algunos ítems y se han fusionado otros, por lo que se ha obtenido un total de 12 ítems, 6 de victimización y 6 de agresión.

c) Experiencias relacionadas con el acoso y el ciberacoso

Este cuestionario, de creación propia, consta de 10 ítems donde se pregunta si se ha sido o es víctima, agresor u observador de acoso o ciberacoso. En los ítems relacionados con la victimización, se preguntan los motivos por los que el niño o niña cree que ha sido víctima, y qué acciones ha realizado en esta situación, a partir de preguntas con respuesta múltiple. Finalmente, en el apartado de agresor también se han preguntado los motivos por los que ha actuado de esta manera.

d) Uso de Internet

Como el ciberacoso puede estar influido por el acceso a Internet, en el cuestionario se incluyó un apartado cuyo objetivo era conocer el acceso que tienen los niños y niñas a este medio digital. En concreto, les preguntamos si son propietarios de un móvil y si tienen acceso a Internet. Además, debido a la edad de los encuestados, también les preguntamos si pueden acceder a Internet a través de otros dispositivos propios o ajenos.

Instrumento para las familias

Se creó un cuestionario para padres y madres que podía ser respondido en catalán o castellano (ver versión en castellano en el apéndice 2). Este cuestionario constaba de 3 partes, que se describen a continuación:

a) Cuestionario de acoso y ciberacoso para familias

En este cuestionario, basado en la entrevista para familias de Sawyer et al. (2011), se preguntó a las familias sobre el papel de su hijo o hija como observador, víctima y agresor; en concreto, se preguntó sobre si las familias tenían conocimiento de si su hijo había sido víctima, observador o agresor en situaciones de acoso o ciberacoso. En caso afirmativo, se añadían una serie de preguntas sobre: cómo se había enterado la familia, en qué lugar habían sucedido las agresiones, cómo se comportaron las familias en estas situaciones, y cuáles fueron las consecuencias de estas. También se preguntó a las familias por qué motivos creen que los niños y niñas realizan acoso o ciberacoso, y sobre qué piensan que hay que hacer para prevenirlo.

b) Cuestionario de datos sociodemográficos

En este cuestionario se hacían algunas preguntas relativas al niño o niña (lugar de nacimiento, lengua materna, número de hermanos y posición que ocupa, dificultades en el aprendizaje y tipos de apoyo) y en las familias (lugar de nacimiento, lengua materna, nivel de estudios, trabajo y percepción de nivel socioeconómico).

c) Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) (Goodman, 1997)

Es un breve cuestionario de cribado a nivel comportamental. En la versión que hemos escogido, deben responder los padres o maestros sobre niños y niñas de 4 a 16 años. Consta de 25 ítems divididos en 5 escalas (problemas de conducta, síntomas emocionales, problemas sociales, hiperactividad y comportamientos prosociales) con 3 posibilidades de respuesta (1 = No es cierto, 2 = Un tanto cierto, 3 = Absolutamente cierto). En segundo lugar, deben responder a un suplemento de impacto, que consiste en unas preguntas sobre si la persona que responde piensa que el niño tiene un problema. Si lo tiene, se le pregunta sobre la cronicidad, el malestar, la afectación social y la carga para los demás. El cuestionario está traducido a lengua catalana y castellana, y disponible en Internet (<https://sdqinfo.org/>).

Instrumento para maestros

Se creó un cuestionario de acoso y ciberacoso para maestros en lengua catalana y castellana (la versión en castellano se puede ver en el apéndice 3). Consta de 12 ítems con preguntas cuantitativas y cualitativas relacionadas con su conocimiento sobre programas de formación y protocolos de

intervención, necesidades de formación, recursos, opinión, observación y afectación del acoso, así como acciones llevadas a cabo en estas situaciones.

Instrumento para los psicopedagogos

En los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya se integran psicólogos, pedagogos y psicopedagogos que tienen como función apoyar al profesorado y los centros educativos en la respuesta a la diversidad del alumnado y los alumnos que presentan necesidades específicas de soporte educativo, así como a sus familias. Es precisamente por esta función que nos ha interesado recoger su visión sobre el acoso escolar. Así pues, se han realizado tres entrevistas semiestructuradas a psicopedagogos que trabajan en Equipos de Atención Psicopedagógica (EAP) (ver apéndice 4).

1.2.4 PROCEDIMIENTO

A continuación, se detalla cómo se llevó a cabo el estudio en relación con diferentes aspectos:

a) Selección de los centros educativos

Para la selección de centros educativos que formarían parte de la muestra, se introdujeron todos los centros educativos de Cataluña en el programa IBM SPSS Statistics 25 categorizados en función de su estrato. A partir de aquí, se seleccionaron, para cada estrato, los centros necesarios hasta alcanzar el número de alumnos que requería cada uno de ellos. En caso de que alguna de las escuelas seleccionadas declinara participar en el estudio, se seleccionaba aleatoriamente una nueva escuela del mismo estrato.

b) Coordinación con los centros educativos

El proceso de recogida de datos en los centros educativos, tanto al alumnado como a familias y maestros, se realizó tal como se muestra en la Tabla 2, y se llevó a cabo durante el curso 2018-2019.

Tabla 2. Proceso de recogida de datos en los centros educativos.

Fase 1	Contacto con el equipo directivo del centro para explicar el proyecto. Envío de la información a través de correo electrónico: a) carta explicativa del estudio; b) carta de apoyo del Departamento de Educación; c) consentimiento del centro educativo para confirmación de la participación
Fase 2	Contacto con el centro para acordar el día, horas y modo de administración del cuestionario para el alumnado (en papel o en línea)
Fase 3	Envío al centro educativo del enlace al cuestionario para maestros Envío al centro de la documentación para las familias: hojas informativas, consentimiento informado, y enlace con el cuestionario para las familias
Fase 4	Entrega por parte de los centros de la documentación a las familias Respuesta de las familias al consentimiento y a los cuestionarios
Fase 5	Administración de los cuestionarios a los alumnos del centro Entrega de brazaletes y folleto de prevención del acoso de la Fundación Barça al alumnado de primaria del centro

c) Administración de las hojas informativas, consentimiento informado y cuestionarios para familias

Cada tutor del aula recibía la documentación que tenía que hacer llegar a las familias. Esta documentación consistía en una hoja informativa sobre el estudio, así como un enlace a partir del cual las familias podían responder al cuestionario. Además, se pidió el consentimiento informado a las familias.

d) Administración de cuestionarios a los alumnos

El grupo de investigación facilitaba a los tutores del aula los cuestionarios en catalán y castellano y un sobre. Se repartían los cuestionarios a todo el alumnado que quería realizar el cuestionario y estaban autorizados, y se explicaba al conjunto del aula como había que realizarlo. Además, se daba una definición del acoso y el ciberacoso. Una vez finalizaban el cuestionario debían introducirlo en el sobre y entregarlo. En la mayoría de centros uno o más de los investigadores participantes en el proyecto dieron apoyo en la administración de los cuestionarios, pero una minoría de centros prefirió administrarlos ellos sin el apoyo de los investigadores.

e) Entrevistas a los psicopedagogos

Estas entrevistas se llevaron a cabo por dos investigadores del proyecto, y fueron posteriormente transcritas para su análisis.

f) Análisis de datos

Los resultados de este informe se han calculado a partir del programa IBM SPSS Statistics 25. Cuando se dan los diferentes resultados en porcentajes, normalmente estos se referirán a porcentajes válidos, considerando que algunos niños y niñas no han respondido a algunas preguntas y, por tanto, los porcentajes se refieren al total de respuestas obtenidas.

Para calcular qué niños y niñas han sido víctimas o agresores, lo hemos realizado de dos maneras:

- 1) Por un lado, en el apartado de Experiencias del cuestionario para el alumnado preguntábamos a los niños y niñas sobre su percepción de haber sido víctimas, agresores u observadores de acoso o ciberacoso. Es decir, si lo han sido alguna vez en su vida.
- 2) Por otra parte, a partir de los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ hemos calculado qué niños y niñas han sido víctimas, agresores, o agresores/víctimas en los últimos dos meses, a partir del criterio utilizado por Romera et al. (2017). Así pues, se han considerado víctimas aquellos participantes que han señalado una frecuencia mínima de puntuaciones de "3" o más (1 o 2 veces al mes) en cualquiera de los ítems de victimización de estos cuestionarios. Por otra parte, se han considerado agresores aquellos que han obtenido puntuaciones iguales o mayores de 3 en alguno de los ítems de agresión. Cabe decir que en dicho estudio los participantes que eran víctimas y a la vez agresores no se computaban en el cálculo de víctimas o de agresores. En nuestro estudio sí se han incluido, por lo que hemos calculado separadamente los niños y niñas víctimas/agresores, considerando aquellos que cumplían a la vez el criterio de víctima y el criterio de agresor.

En cuanto a la consideración de los diferentes tipos de comportamiento de victimización y de agresión descritos en el EBIPQ y el ECIPQ respectivamente, al analizar qué porcentaje de niños y niñas realizan estos comportamientos, hemos utilizado el mismo criterio que hemos descrito anteriormente. Es decir, hemos considerado que se realizaba uno de estos comportamientos cuando se respondía con una frecuencia de 3 (1 o 2 veces al mes) o más.

1.3 RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados correspondientes a las respuestas de los cuestionarios del alumnado, madres y padres, maestros y psicopedagogos.

Respecto al cuestionario del alumnado, empezaremos por la descripción de las características de la muestra, luego expondremos los resultados del apartado de Experiencias (donde se preguntaba a los niños y niñas sobre su percepción de víctimas, agresores u observadores) y, a continuación, presentaremos los datos de los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ, referidos a las conductas de acoso y ciberacoso que han recibido en los dos últimos meses. Por último, analizaremos la coincidencia entre la percepción de los niños y niñas de ser agresor o víctima, y la clasificación como agresor o víctima de acuerdo con los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ (ver apartado de instrumentos).

A partir de las respuestas de los padres y las madres al cuestionario electrónico analizaremos la percepción que tienen de si sus hijos o hijas han sido víctimas, agresores u observadores de situaciones de acoso o ciberacoso. En los casos en que hayan contestado afirmativamente, analizaremos varios aspectos: cómo han sabido de las agresiones que sufren sus hijos o hijas, cuánto tiempo han durado, donde han sucedido, y cómo han respondido los niños, las niñas y las familias ante tales cuestiones.

En el caso de los maestros, hemos estudiado su conocimiento de la presencia de programas de prevención y protocolos de actuación en sus centros educativos; su percepción sobre la preparación que tienen para afrontar situaciones de acoso; su visión de los apoyos y recursos necesarios; la observación de situaciones de acoso en sus aulas y cómo han respondido y, finalmente, qué acciones piensan que son más útiles para prevenir y reducir el acoso.

En las entrevistas a los psicopedagogos, les hemos preguntado sobre: su concepción del acoso y el ciberacoso, las repercusiones de estos en la educación obligatoria, las relaciones familia-escuela, las intervenciones que se llevan a cabo y las que se deberían llevar a cabo, los recursos de las escuelas, y el papel de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógicos en las situaciones de acoso y ciberacoso.

1.3.1 RESULTADOS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

Como hemos dicho anteriormente, la muestra total de niños y niñas es de 4.177 estudiantes, de los cuales, el 49.2 % son niñas y el 50.8 % son niños. El porcentaje de alumnos de cada curso con respecto al total de participantes son los siguientes: de 3º, el 23.1 % (n = 966); de 4º, el 24.4 % (n =

1020); de 5º, el 26.2 % (n = 1093), y de 6º el 26.3 % (N = 1.098). En la Tabla 3 se puede observar que el porcentaje de niños y niñas en cada curso es muy similar.

Tabla 3: Porcentaje de participantes en el estudio según el género en cada curso.

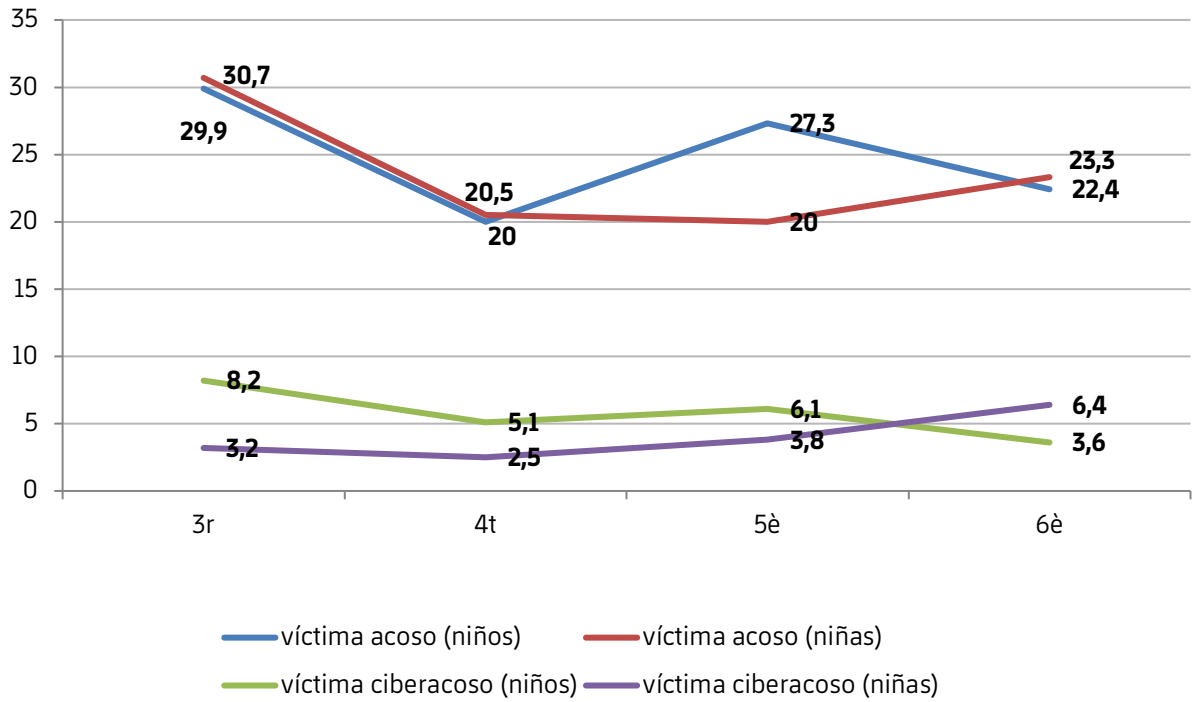
3º		4º		5º		6º	
Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
51.9 %	48.1 %	51.6 %	48.4 %	49.8 %	50.2 %	50.1 %	49.9 %

Percepción de víctima, agresor y observador

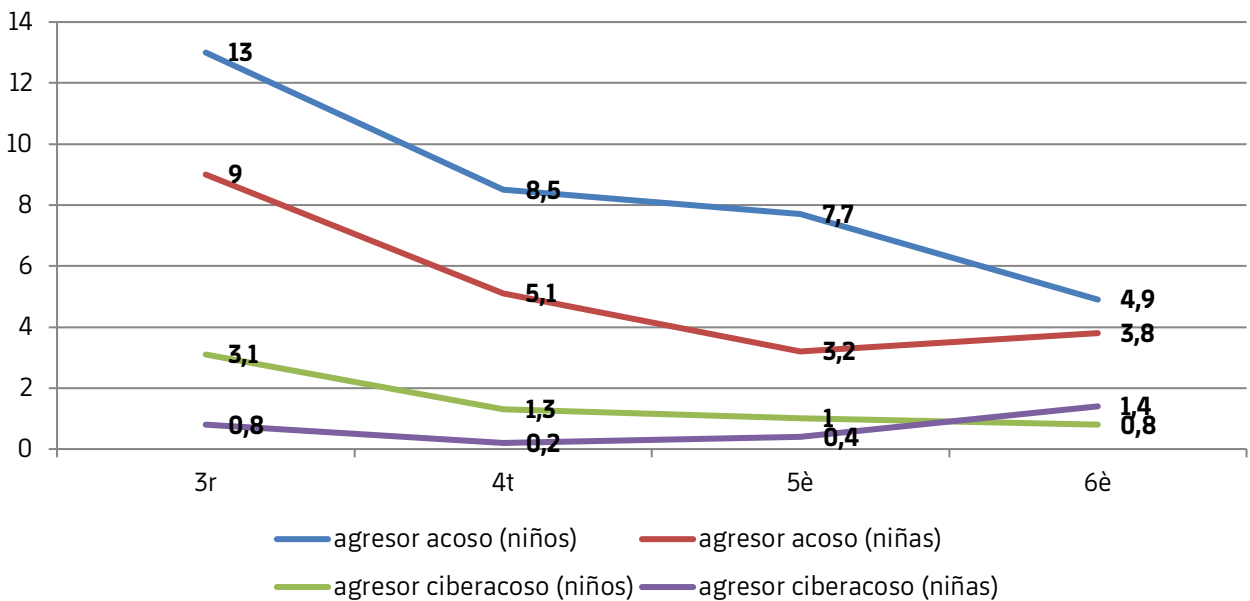
A continuación, se analizan los resultados de las preguntas del apartado de Experiencias, donde se preguntaba a los alumnos si habían sido víctimas, agresores u observadores de acoso o ciberacoso (alguna vez en su vida).

El porcentaje de niños y niñas que manifiestan haber sido víctimas de acoso es del 24 % (n = 987; niños: 52 % niñas: 48 %), mientras que el porcentaje de niños y niñas que consideran haber sido víctimas de ciberacoso es del 4.9 % (n = 194; niños: 58.7 %, niñas: 41.3 %). En cuanto a la figura de agresor, el porcentaje de niños que consideran que han sido agresores es del 6.7 % (n = 269; niños: 62.5 %, niñas: 37.5 %). En relación con el ciberacoso, los niños y niñas que se consideran que son o han sido agresores a través de Internet es del 1.1 %. Por último, los niños y niñas que han sido observadores de una situación de acoso es del 51.7 % (n = 2.088; niños: 51.4 %, niñas: 48.6 %) y de una situación de ciberacoso el 15.5 % (n = 612; niños: 52.7 %, niñas: 47.3 %).

Los resultados representados en la Figura 2 muestran unos niveles más elevados de víctimas en 3º de primaria respecto al resto de cursos (excepto en el caso del ciberacoso en las niñas). Los porcentajes de víctimas de acoso son similares entre niños y niñas exceptuando 5º, donde es más elevado en los niños. En el ciberacoso, las puntuaciones son más bajas, y se observan más víctimas de género masculino en todos los cursos a excepción de 6º, donde se puede apreciar que hay un incremento importante de víctimas de ciberacoso en las niñas (6.4 %).

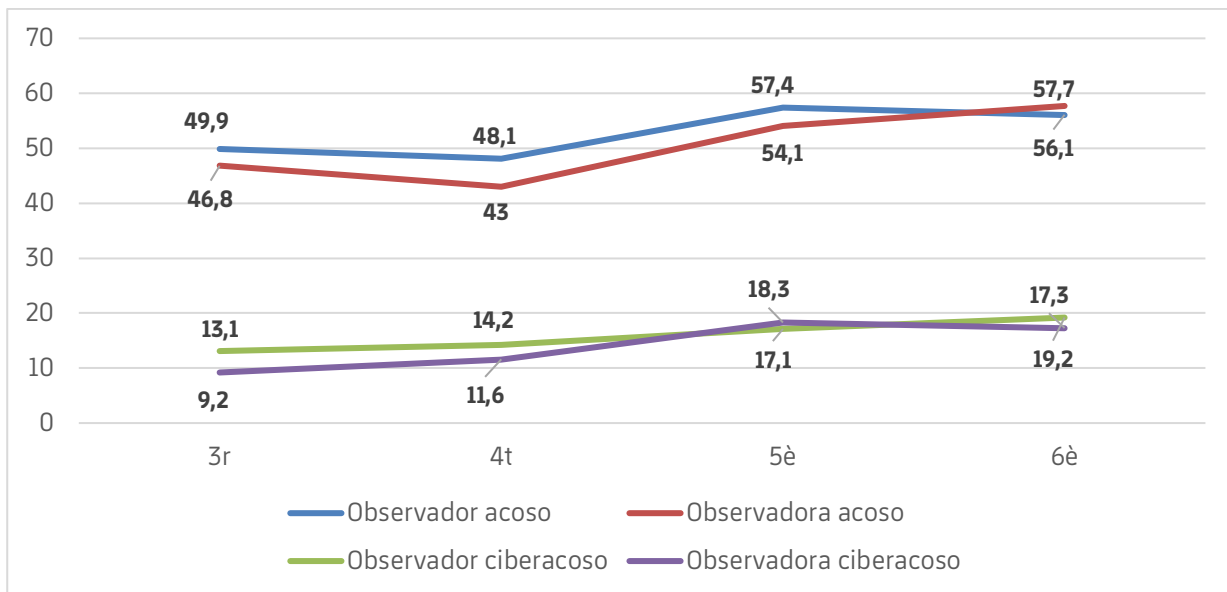
Figura 2: Porcentajes de percepción de víctima en función del curso y del género.

En la Figura 3 se observa que el porcentaje de agresores en cada curso es más elevado en los niños que en las niñas. Además, con la excepción del ciberacoso en las niñas, en general las puntuaciones son más elevadas en 3º que en los otros cursos.

Figura 3. Porcentajes de percepción de agresor en función del curso y del género.

En la Figura 4 se observa una tendencia general hacia el incremento de observadores de acoso y de ciberacoso en el ciclo superior (5º y 6º) en comparación con el ciclo medio (3º y 4º), y también un porcentaje mayor de observadores de acoso que de observadores de ciberacoso.

Figura 4. Porcentajes de percepción de observador en función del curso y del género.



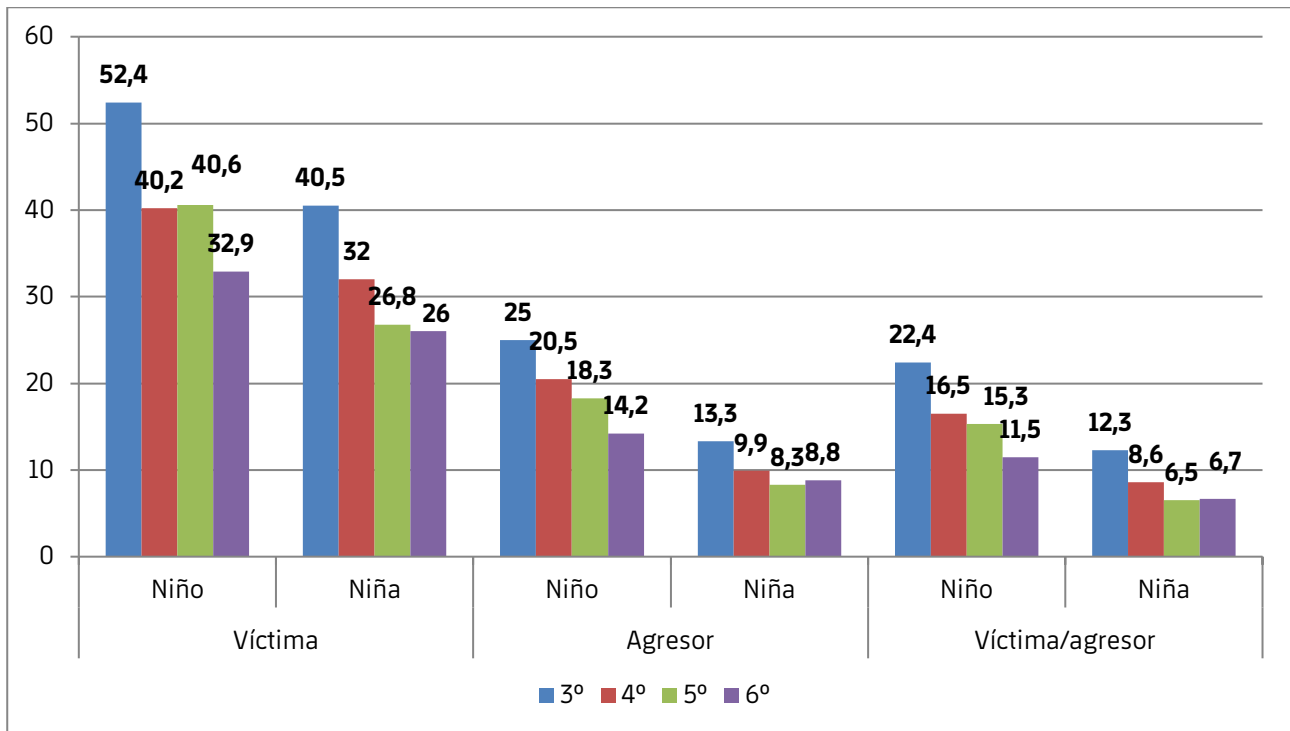
Víctimas, agresores y agresores/víctimas según las respuestas a los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ

El porcentaje de niños y niñas que en los dos últimos meses han sido víctimas de acoso en algunas de sus modalidades es del 36 % (n = 1.505; niños: 41.2 % y niñas: 30.9 %) y de ciberacoso del 4.6 % (n = 184; niños: 5.4 % y niñas: 3.6%). Por otra parte, el porcentaje de agresores es del 14.7 % (N = 614; niños: 19.4 %, niñas: 9.9 %) y de ciberagresores del 1.6% (n = 64; 2.4 % niños, 0.6 % niñas). Por último, el porcentaje de agresores/víctimas es del 12.4 % (n = 517; niños: 66.8 %, niñas: 33.2 %), mientras que de ciberagresores/cibervíctimas es de 0.9% (niños: 1.6 %, niñas: 0.2 %).

En general, hay una disminución en función del curso en cuanto a las víctimas, agresores y víctimas/agresores. Respecto a las víctimas, hay un 46.4 % en 3º, un 36.2% en 4º, un 33 % en 5º y un 29.8 % en 6º. En cuanto a los agresores, los porcentajes son del 19.5 % en 3º, del 15.6 % en 4, del 12.8 % en 5º y del 11.6 % en 6º. Finalmente, los porcentajes de víctimas/agresores son del 17.6 % en 3º, 12.9 % en 4º, 10.3 % en 5º, y 9.3 % en 6º. En la Figura 5 se muestran los resultados en función del curso y del género, que ilustran una disminución de los agresores y de las víctimas según la edad tanto en los

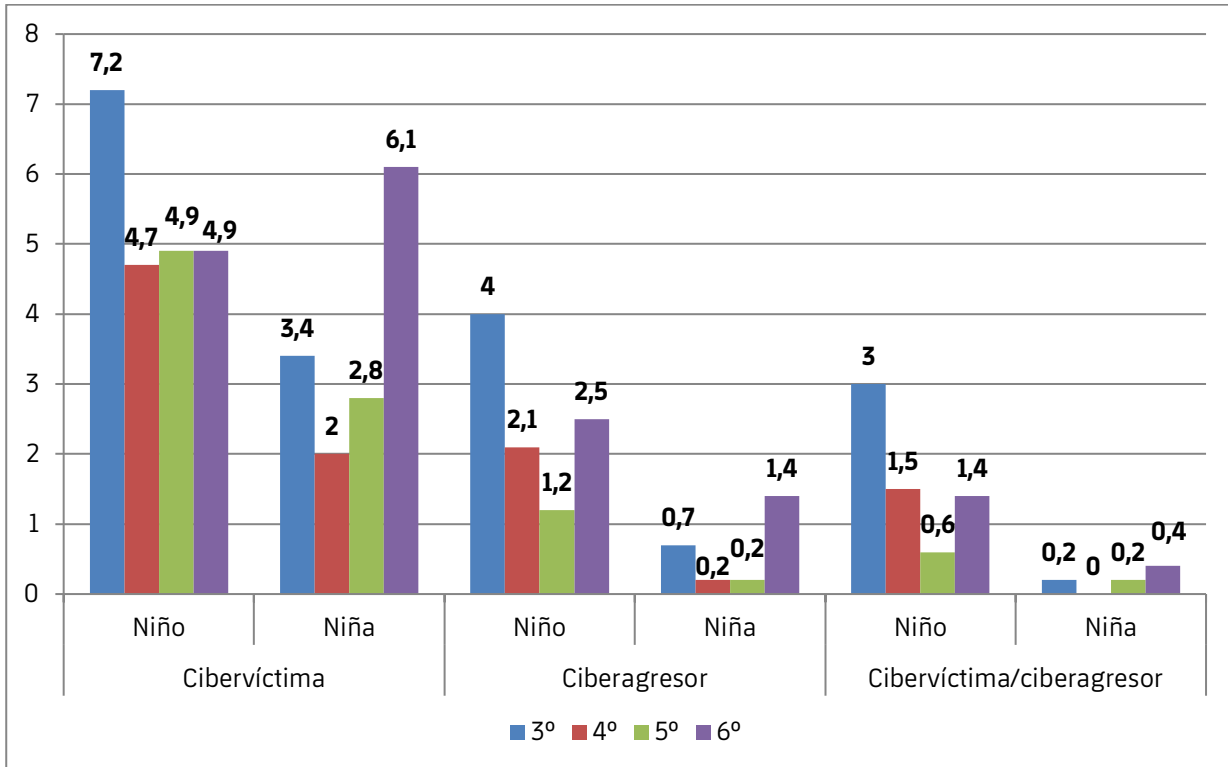
niños como en las niñas, así como una mayor tendencia en los niños, si se compara con las niñas, a ser agresores, víctimas y víctimas/agresores.

Figura 5. Porcentaje de víctimas, agresores y agresores/víctimas de acuerdo con el cuestionario EBIPQ en función del curso y del género.



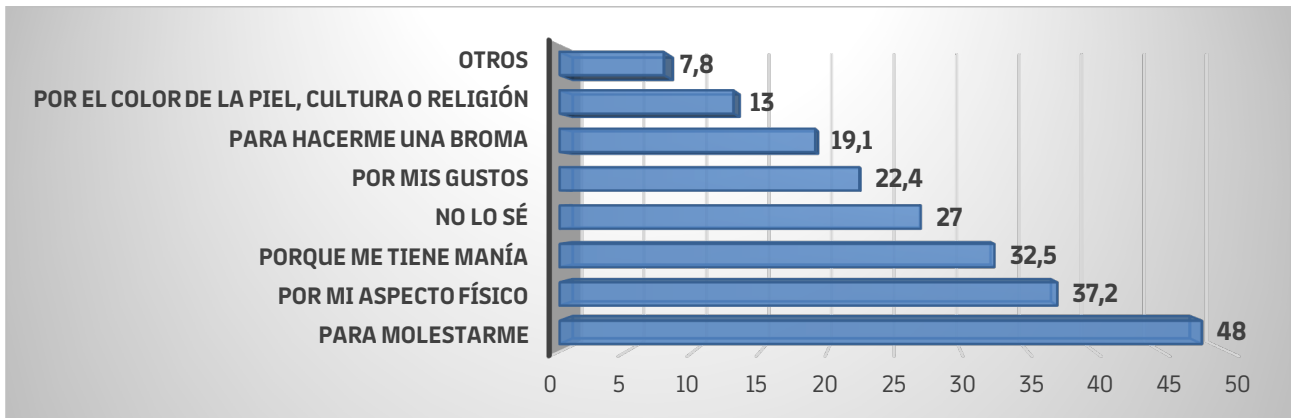
El ciberacoso también presenta variabilidad en función del curso y del género. Así pues, con respecto a las cibervíctimas, los porcentajes son del 5,4 % en 3º, del 3,4 % en 4º, del 3,8 % en 5º y del 5,6 % en 6º. Por tanto, los porcentajes más altos son en 3º y 6º. En cuanto a los ciberagresores, los porcentajes son del 2,5% en 3º, del 1,6 % en 4º, del 0,6 % en 5º, y del 1,9 % en 6º y, por tanto, se observa un patrón similar al de los ciberagresores. Finalmente, las cibervíctimas/ciberagresores son de un 1,8 % en 3º, un 0,7 % en 4º, un 0,4 % en 5º y un 0,8 % en 6º. Los resultados de la Figura 6 muestran que también en el ciberacoso los niños tienen más tendencia a ser cibervíctimas, ciberagresores y cibervíctimas/ciberagresores, con la excepción de 6º curso donde el porcentaje de cibervíctimas es mayor en las niñas que en los niños.

Figura 6. Porcentaje por curso y género de cibervíctimas, ciberagresores y cibervíctimas/agresores de acuerdo con el cuestionario ECIPQ.



Motivos y acciones de las víctimas

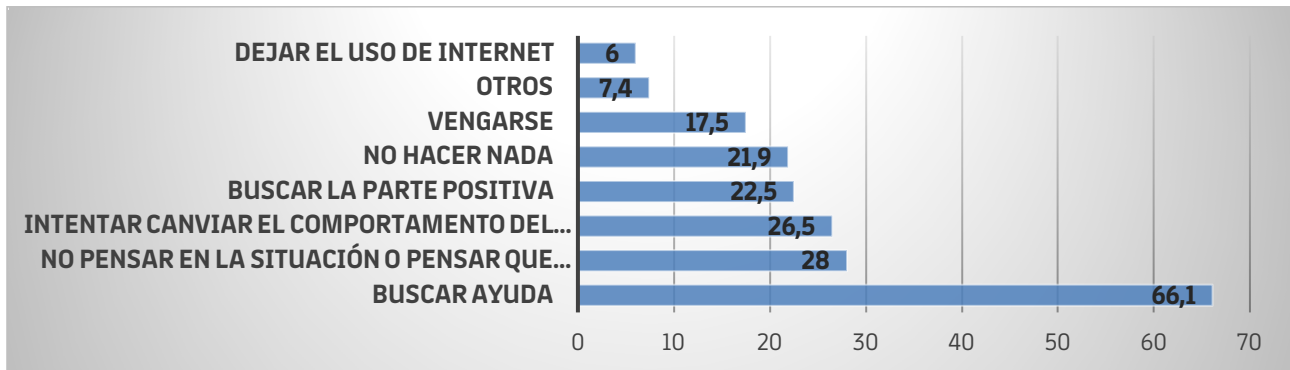
De los niños y niñas que han respondido que han sido víctimas de acoso o ciberacoso (obtenido de la pregunta sobre las Experiencias) nos ha interesado conocer el motivo por el que creen que lo han sido (ver figura 7) y qué han hecho para afrontar la situación (ver Figura 8). Los principales motivos a los que han hecho referencia son: para molestarlos, por su aspecto físico, o porque les tienen manía, aunque un porcentaje importante (27 %) de los niños y niñas ha respondido que no lo sabe.

Figura 7. Porcentaje de los motivos de haber sido víctima.

En el caso del alumnado que ha señalado otros motivos, estos han sido:

- a) Para avergonzar
- b) Por aburrimiento
- c) Por ser una persona pesada
- d) Por envidia
- e) Para ridiculizar (por ejemplo, por no ser bueno en un deporte, o por tener un determinado apellido)
- f) Por dificultades de aprendizaje o emocionales (dislexia, tartamudeo, tics, nervios)
- g) Por los resultados académicos
- h) Recién llegado/a
- e) Actitud *chulesca*
- j) Medicación
- k) Por proteger a otra persona
- l) Por tener una actitud débil y/o sensible
- m) Por la familia
- n) Por venganza
- o) Por ir con otras personas
- p) Por la orientación sexual

Al preguntar a los niños y niñas qué han hecho cuando han sufrido acoso o ciberacoso (ver Figura 8), la mayoría responden que han buscado ayuda. Cabe destacar que un 21.9% de los casos los niños y niñas no han hecho nada para intentar cambiar la situación de acoso.

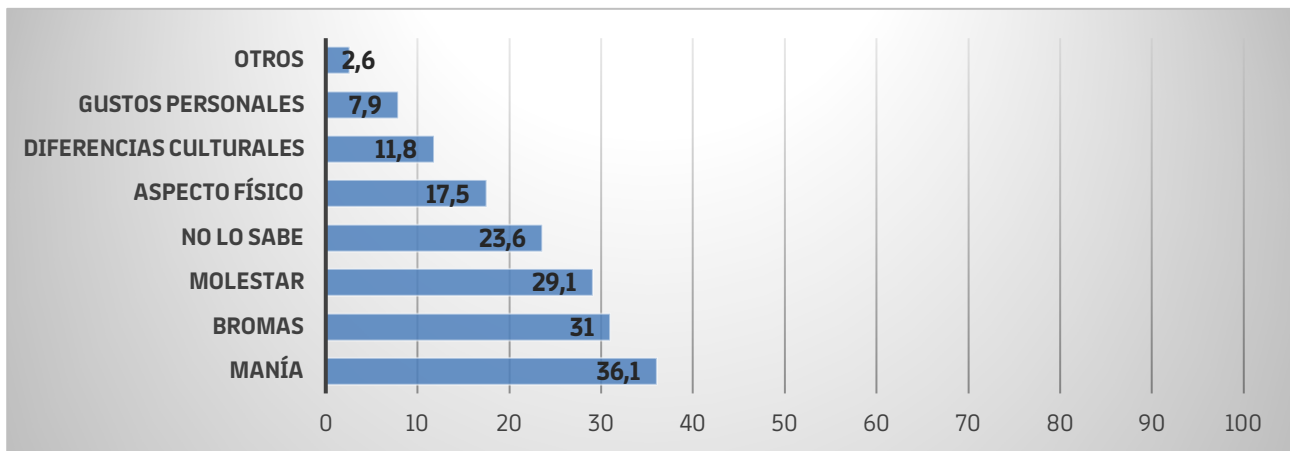
Figura 8. Porcentaje de las actuaciones ante la victimización.

En algunos casos, los niños y niñas han comentado otras actuaciones aparte de aquellas que se explicitaban en el cuestionario. Las hemos recogido en las siguientes:

- a) Irse o evitar un lugar o una persona
- b) Buscar ayuda psicológica
- c) Ignorar al agresor
- d) Bloquear, borrar, expulsar o eliminar al agresor de algún juego o red social
- e) Defenderse
- f) Llorar
- g) Relajarse
- h) Tranquilizar o arreglar la situación con el agresor

Motivos de los agresores

A los niños y niñas que respondieron haber sido agresores en situaciones de acoso o ciberacoso también se les preguntó por los motivos por los que lo hicieron (ver Figura 9).

Figura 9. Porcentaje de los motivos por haber sido agresor.

Los motivos que los niños y niñas comentan en el apartado "Otros" los hemos categorizado de la siguiente manera:

- a) Venganza
- b) Proteger a otra persona
- c) Pérdida de control y nervios
- d) En defensa propia
- e) Para excluir a la víctima
- f) Por imitación social

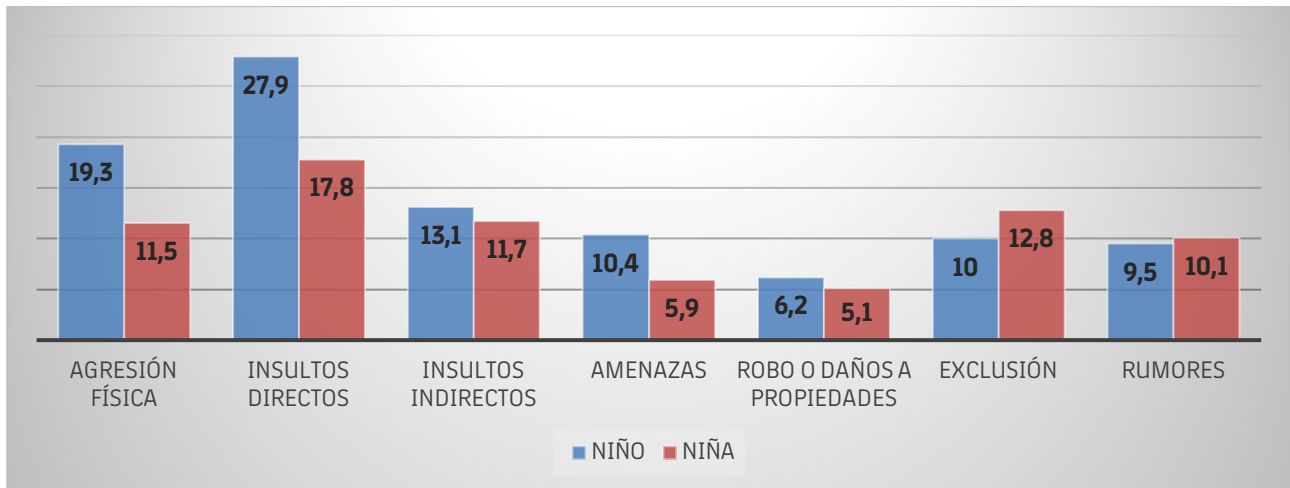
Tipo de victimización

Uno de los aspectos que evalúan los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ es la frecuencia de varias tipologías de comportamientos de victimización (de acoso y ciberacoso respectivamente), que analizaremos a continuación.

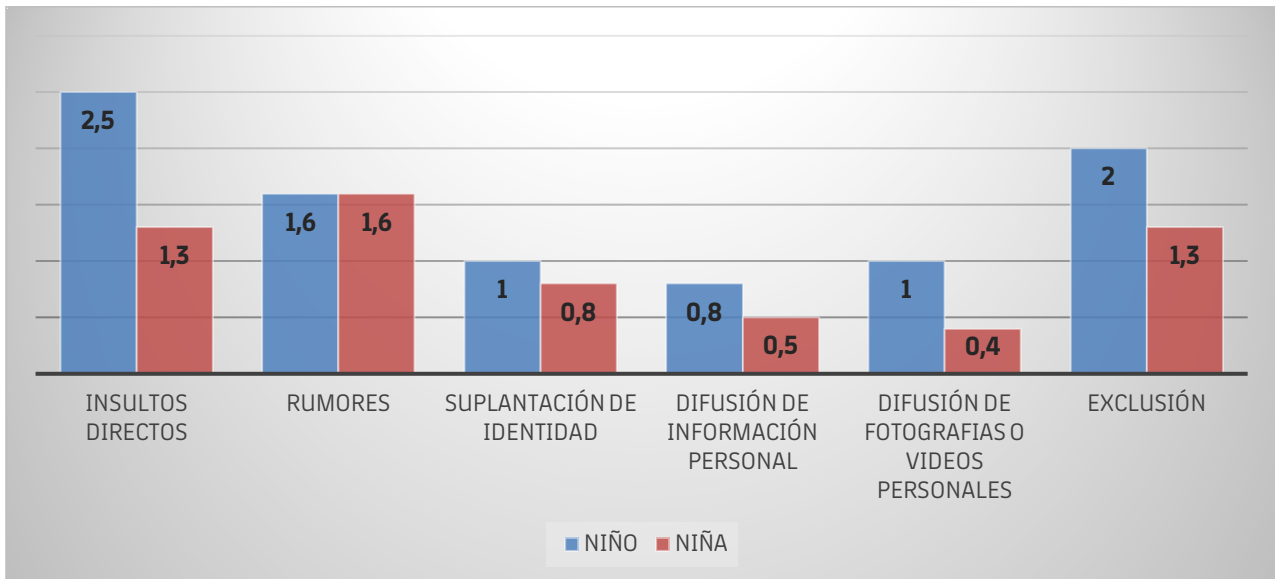
El comportamiento de victimización más frecuente es el de insultos directos (22.6 % de los participantes), seguido de la agresividad física (15.8 %), los insultos indirectos (12.1 %), la exclusión (11.1 %), la difusión de rumores (9.7 %), las amenazas (8.1 %) y el robo o daños a la propiedad (5.7 %). Si tenemos en cuenta las diferencias de género (ver Figura 10), observamos que mientras que en los niños la agresividad física es la segunda conducta más frecuente y los insultos indirectos la tercera, en las niñas el segundo comportamiento más frecuente es la exclusión, y el tercero los insultos indirectos. Además, las conductas donde hay más diferencias entre los niños y las niñas son la

agresividad física y los insultos directos, con mayores porcentajes en los niños. Sólo en las conductas de exclusión y de rumores, las niñas muestran porcentajes más altos que los niños.

Figura 10. Porcentaje de cada tipo de victimización en situaciones de acoso.

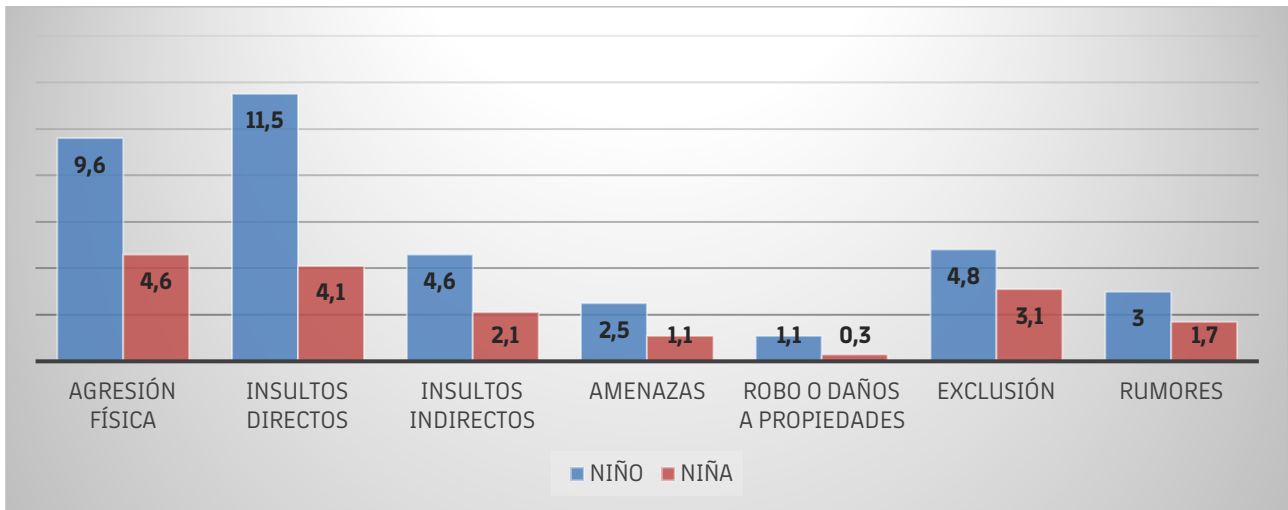


En cuanto a los comportamientos de victimización en el ciberacoso, la frecuencia mayor ha sido para insultos directos con un 1.9 %, seguido de la exclusión (1.7 %), los rumores (1.6 %), la suplantación de identidad (0.9 %), la difusión de información personal (0.7 %), y las fotografías o vídeos (0.7%). Si analizamos estos resultados por género (ver Figura 11), vemos que los comportamientos de victimización más frecuentes en los niños son en primer lugar los insultos directos seguido de la exclusión, mientras que en las niñas lo son los rumores y, en segundo lugar, los insultos directos. Las mayores diferencias de género se encuentran sobre todo en los insultos directos y en la exclusión, que son más frecuentes en los niños, como la mayoría de comportamientos de cibervictimización.

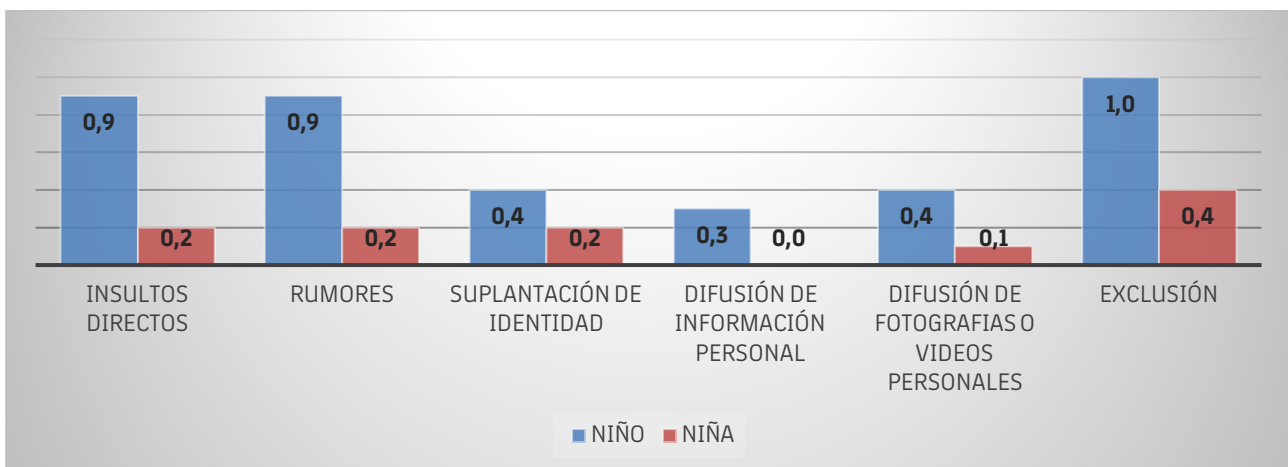
Figura 11. Porcentaje de cada tipo de victimización en situaciones de ciberacoso.

Tipo de agresiones

Otra cuestión que evalúan los ítems del EBIPQ y ECIPQ es la frecuencia de los comportamientos que llevan a cabo los agresores en situaciones de acoso y ciberacoso. Los resultados muestran que en los agresores el insulto directo (7.8 % de los participantes) es el más frecuente, seguido de la agresión física (7 %), la exclusión (4 %), los insultos indirectos (3.3 %), la difusión de rumores (2.3 %), las amenazas (1.8 %) y el robo o daños a la propiedad (0.7 %). Si analizamos los resultados en función del género (ver Figura 12), vemos que los niños tienen porcentajes más altos en todos los comportamientos. Por otra parte, el comportamiento más frecuente en los niños es el insulto directo seguido de la agresión física, mientras que en las niñas es a la inversa.

Figura 12. Porcentaje de cada tipo de agresión en situaciones de acoso.

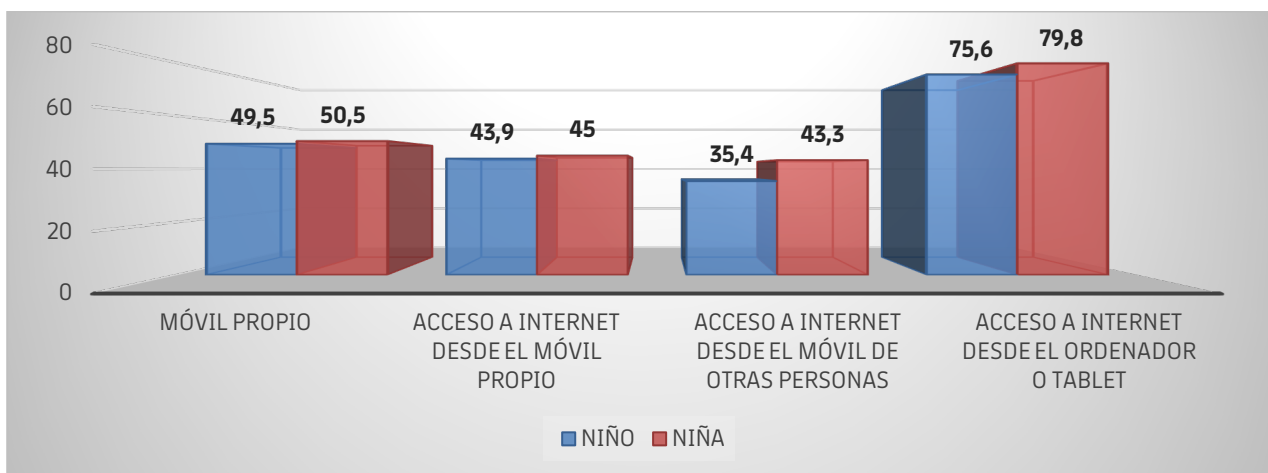
En la Figura 13 se observa que, en el caso del ciberacoso, los niños agresores utilizan con más frecuencia los insultos directos (0.9 %), los rumores (0.9 %) y la exclusión (1 %). En las niñas, en cambio, destaca la exclusión (0.4 %) como la conducta más utilizada. En ambos casos el recurso que menos utilizan es la difusión de información personal (chicos: 0.3 % chicas: 0%). En todos los casos, los niños informan más comportamientos de ciberacoso que las niñas.

Figura 13. Porcentaje de cada tipo de agresión en situaciones de ciberacoso.

Uso de Internet

En la Figura 14 se observa que tanto los niños como las niñas disponen de un alto porcentaje de recursos para acceder a Internet, y las niñas un porcentaje ligeramente más alto que los niños. Por otra parte, el recurso más utilizado es el ordenador o la tableta, pero ya hay un número considerable de niños y niñas que tienen acceso a Internet a través de su propio móvil. Si incluimos los niños y niñas tienen acceso a Internet desde cualquier dispositivo, el porcentaje es del 86.3 %.

Figura 14. Porcentaje de niños y niñas que tienen móvil y acceso a Internet en diferentes dispositivos.



Por otro lado, si analizamos la variable "tener móvil propio con Internet" y la variable ser cibervíctima (según el ECIPQ), observamos, a través de la prueba Chi cuadrado, que existe una relación significativa entre ambas variables ($\chi^2 = 6.583$; $p < .001$). Por lo tanto, tener móvil con Internet propio influye en el hecho de ser víctima de ciberbullying (ver Tabla 4). Así, un 7.55 % de los niños y niñas con Internet en su propio móvil son víctimas de ciberacoso, mientras sólo lo son un 2.24 % de los que no tienen móvil con Internet.

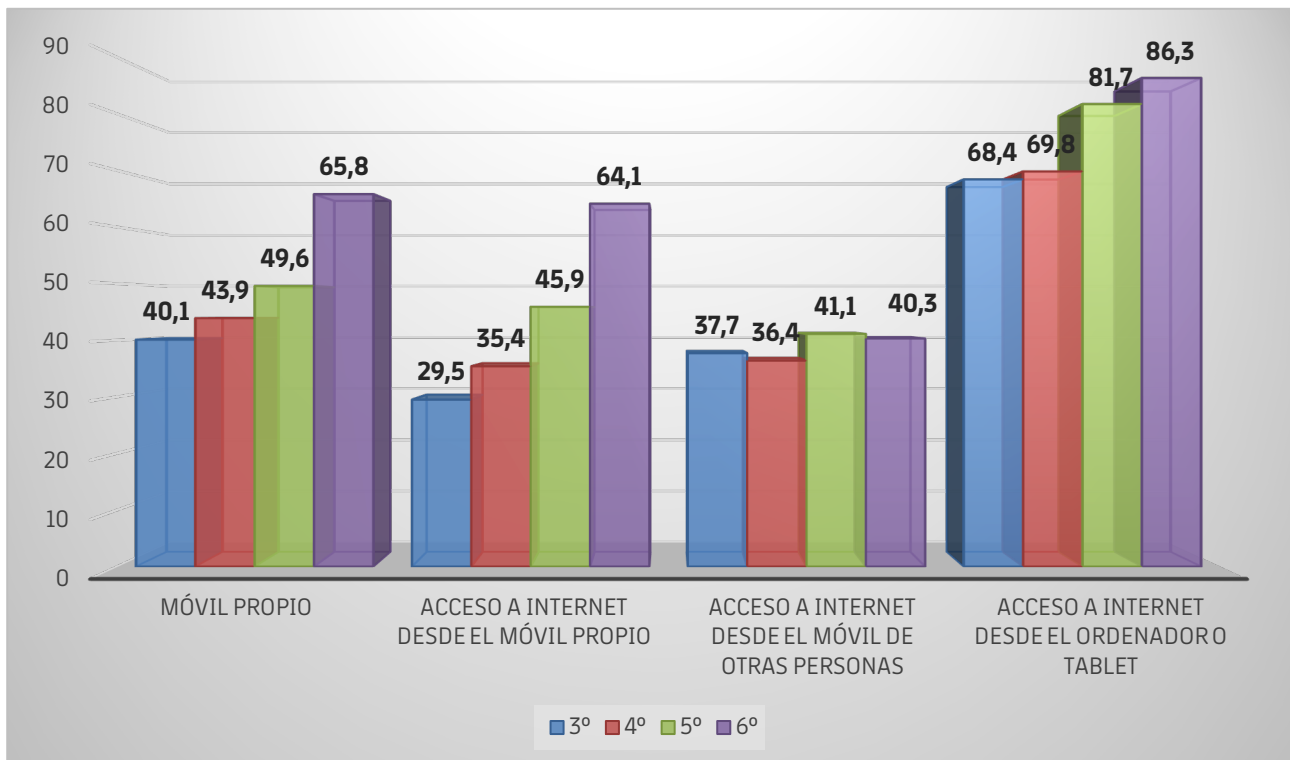
Tabla 4. Cibervictimización en función de tener un móvil propio con acceso a Internet.

		No cibervíctima (según el ECIPQ)	Cibervíctima (según el ECIPQ)
¿Tienes acceso a internet en tu móvil?	Si	1629	133
	No	2139	49

Como era de esperar, en la Figura 15 se observa un incremento del acceso a Internet en función del curso, sobre todo desde el móvil propio. Aunque, el sólo hecho de tener acceso a Internet desde algún

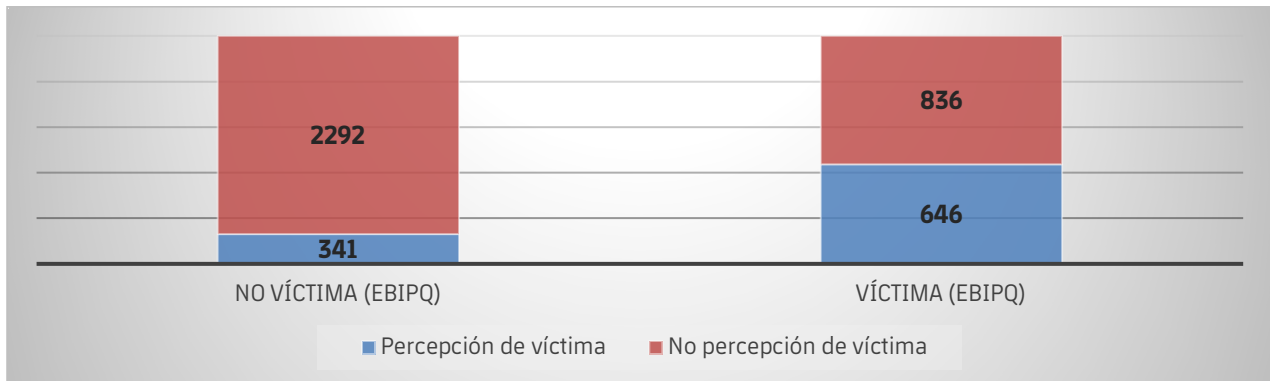
dispositivo ya presenta un incremento en función del curso (3º: 77.2 %; 4º: 80.1 %; 5º: 90.7 %; y 6º: 95.4 %).

Figura 15. Porcentaje de niños y niñas que tienen móvil y acceso a Internet en diferentes dispositivos en función del curso.



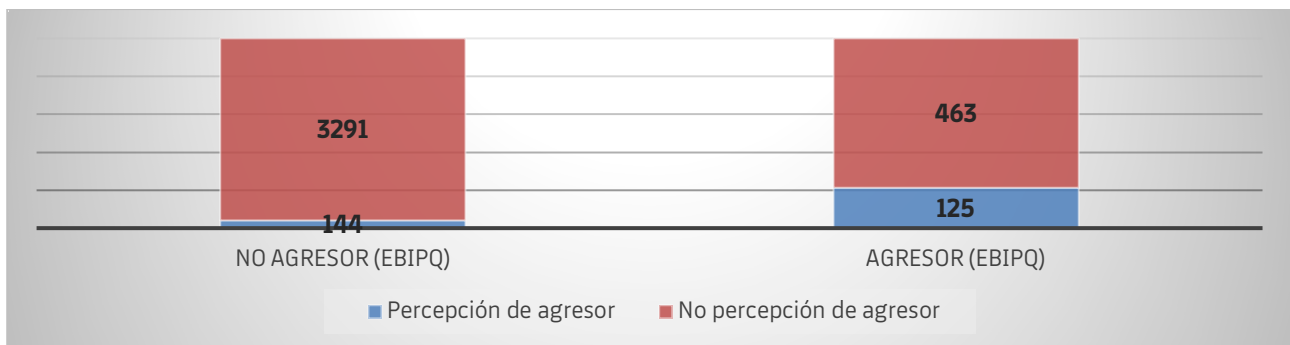
Percepción de víctima y comportamientos de victimización

En este apartado, analizamos la coincidencia entre las respuestas dadas a la pregunta general de percepción de víctima (pregunta 1 del apartado de experiencias del cuestionario de niños y niñas) y los resultados de victimización del cuestionario EBIPQ, en el que la experiencia se limitaba a los últimos dos meses. En la Figura 16 podemos ver que hay un 12.9 % de niños y niñas que tienen la percepción de haber sido víctimas de acoso (alguna vez), pero que no lo han sido en los últimos dos meses, de acuerdo con el EBIPQ. Por otro lado, tenemos un porcentaje mucho más elevado (56.4 %) de niños y niñas que, a pesar de cumplir con los criterios de víctima de acuerdo con el EBIPQ, no tienen la percepción de haber sido víctimas.

Figura 16. Comparación entre víctimas según el EBIPQ y percepción de víctima.

Percepción de agresor y comportamientos de agresión

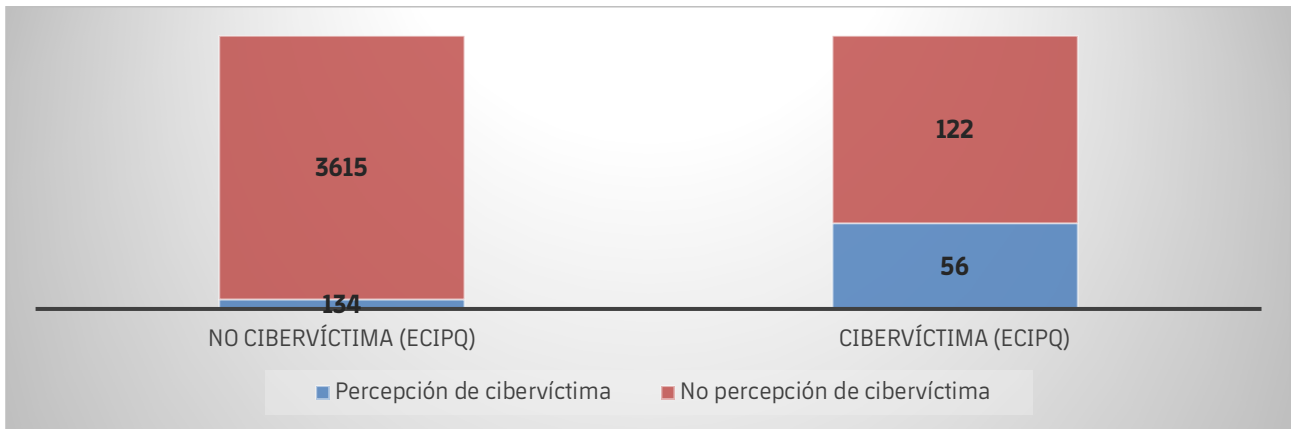
La Figura 17 muestra que el 78.7 % de agresores según el cuestionario EBIPQ no tienen la percepción de serlo. También se observa que un 4.2 % del alumnado considera haber sido agresor en situaciones de acoso (en algún momento), pero no de acuerdo con el cuestionario (que sólo considera los comportamientos de los 2 últimos meses).

Figura 17. Comparación entre agresores según el EBIPQ y percepción de agresor.

Percepción de cibervíctima y comportamientos de cibervictimització

De los niños y niñas que se encuentran en el perfil de cibervíctima según el ECIPQ (en los últimos 2 meses), el 31.5% tienen la percepción de haber sido víctimas de ciberacoso en algún momento, pero el 68.5 % de supuestas víctimas no la tienen. Por otra parte, el 3.6 % de niños y niñas, a pesar de no ser considerados como cibervíctima en los dos últimos meses (según el ECIPQ), tienen la percepción de haber sido víctimas en algún momento de su vida (ver Figura 18).

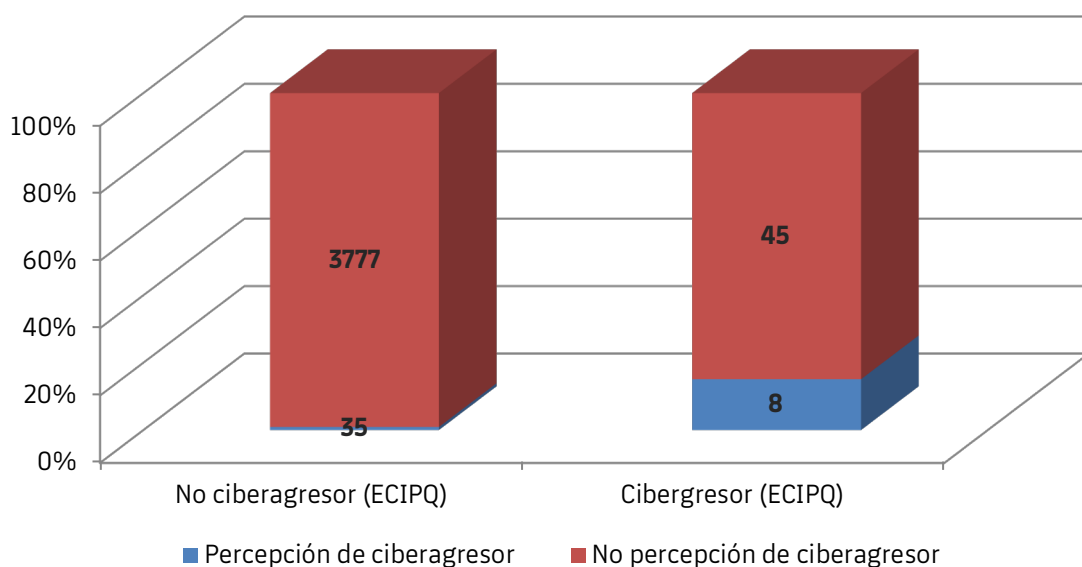
Figura 18. Comparación entre ECIPQ y percepción de cibervíctimas.



Percepción de ciberagresor y comportamientos de agresión

En la Figura 19 se observa que de los niños y niñas que según el ECIPQ son ciberagresores, sólo un 15.1 % tienen la percepción de haber sido ciberagresores en algún momento. Además, hay un 0.9 % de niños y niñas que consideran que han sido ciberagresores en algún momento a pesar de no evidenciarlo a través de las respuestas en el ECIPQ (que tiene en cuenta los comportamientos de los dos últimos meses).

Figura 19. Comparación entre ECIPQ y percepción de ciberagresor

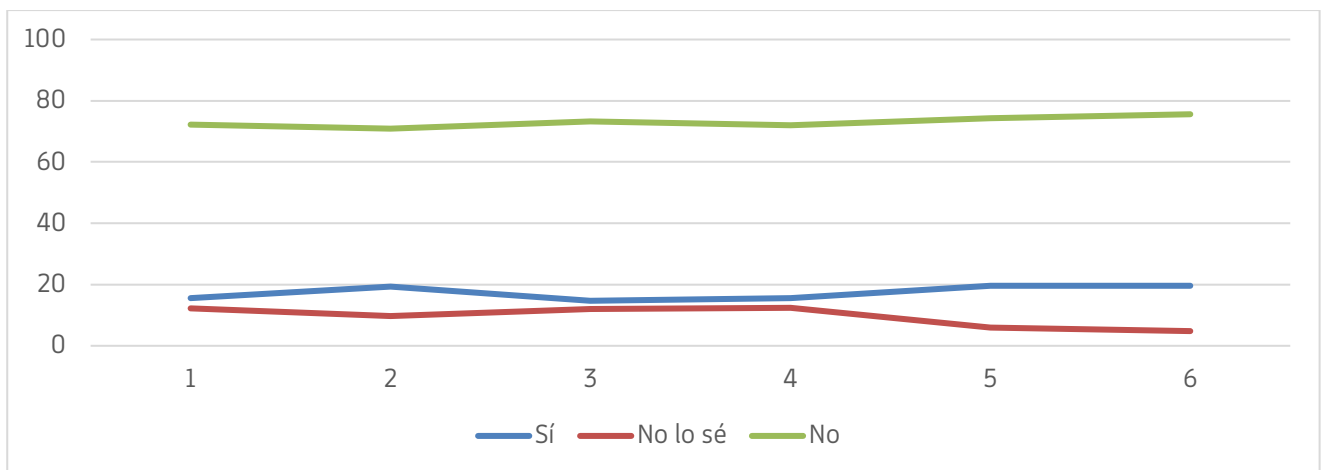


1.3.2 RESULTADOS EN LAS FAMILIAS

Familias de víctimas

Ante la pregunta de si su hijo o hija ha sido víctima de acoso, un 17.5 % de los padres y madres han respondido que sí, un 73% que no, y el 9.4 % restante han dicho que no lo saben. El porcentaje de progenitores que dicen que sí se mantiene bastante estable desde el ciclo inicial y a lo largo de primaria, tal como podemos ver en la Figura 20. En cambio, el porcentaje de padres y madres que responden que no lo saben disminuye en el ciclo superior. En cuanto al género de las víctimas, en un 55.1% de los casos han sido niños, y en el 44.9% niñas.

Figura 20. Porcentaje de familias que han respondido que a sus hijos les han hecho acoso en función del curso.



El porcentaje de familias que han dicho que han hecho ciberacoso a su hijo o hija es del 0.8 %; las que han dicho que no, del 95.3 %; y las que han respondido "no lo sé", del 3.9 %. Por lo tanto, vemos que la incidencia del ciberacoso es mucho más baja que la del acoso.

¿Cómo se dan cuenta las familias del acoso o ciberacoso?

En cuanto a la pregunta sobre cómo los padres y las madres se dieron cuenta de que su niño o niña sufría acoso o ciberacoso, en la mayoría de casos (70.6 %) fue el niño o niña quien lo explicó a sus padres. En un 13.7 %, los padres observaron las agresiones (ya sea de manera directa o porque observaron determinados comportamientos en los niños o niñas). En un 6.5 % de los casos, fue a raíz de que el niño o niña no quería ir a la escuela. En un 2.6 % de los casos, a través de

compañeros de clase o de los padres de los compañeros. En un 2 % fue el profesor quien informó de la situación a los padres de la víctima. Finalmente, en un caso, los padres lo supieron a partir de responder a esta encuesta y, en otro caso, a través de la psicóloga (en un 3.3 % los padres no informan claramente de cómo se enteraron). Así pues, suele ser el niño quien comunica las situaciones de acoso a las familias, pero cuando no es así, normalmente son las familias las que detectan situaciones de nerviosismo o cambios en los comportamientos cotidianos, que hacen pensar en las familias que algo está pasando.

Del total de familias con hijos que han sido víctimas de acoso o ciberacoso, la mayoría de ellas (98 %) han hablado de la situación con sus hijos o hijas, mientras que el 2 % restante no lo han hecho.

¿Cuánto tiempo duran las agresiones?

Al preguntarles sobre cuánto tiempo han durado las agresiones hacia sus hijos o hijas, las familias han dado una disparidad de respuestas muy amplia. Estas han sido categorizadas en si han durado menos o más de un año. En un 55 % de los casos, las familias informan de que la situación ha durado menos de un año, mientras que en el 30.6 % de los casos el acoso ha durado más de un año. En un 14.4 % de los casos los padres y madres no han respondido a la pregunta o no han sabido concretar cuánto tiempo ha durado.

¿Dónde sucede el acoso y el ciberacoso?

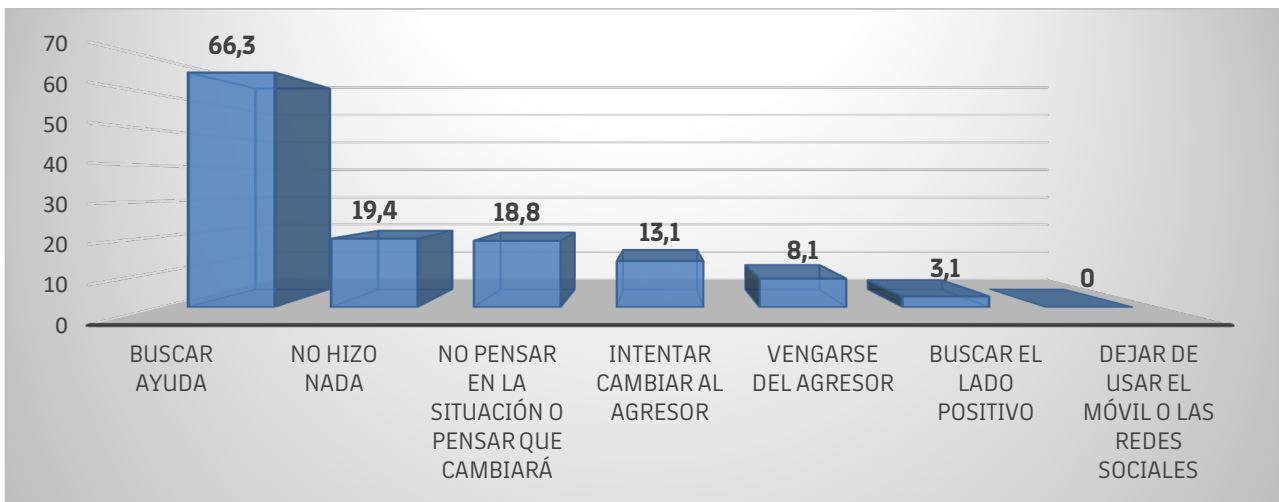
En la mayoría de casos, los progenitores explican que el acoso sucede exclusivamente durante el horario escolar (73.8 %), mayoritariamente durante el tiempo del comedor y del patio. En un 10 % de los casos, estas agresiones suceden tanto en la escuela como fuera de la escuela (extraescolares, en la calle, etc.) En un 5% de los casos las agresiones se sitúan exclusivamente durante actividades extraescolares (ej. Actividades deportivas). En un 3.8 % de los casos ocurre en otros contextos (en la calle, en Internet...), y en un 7.5 % de las ocasiones las familias no lo han concretado.

¿Cómo reaccionan los niños y niñas ante las agresiones?

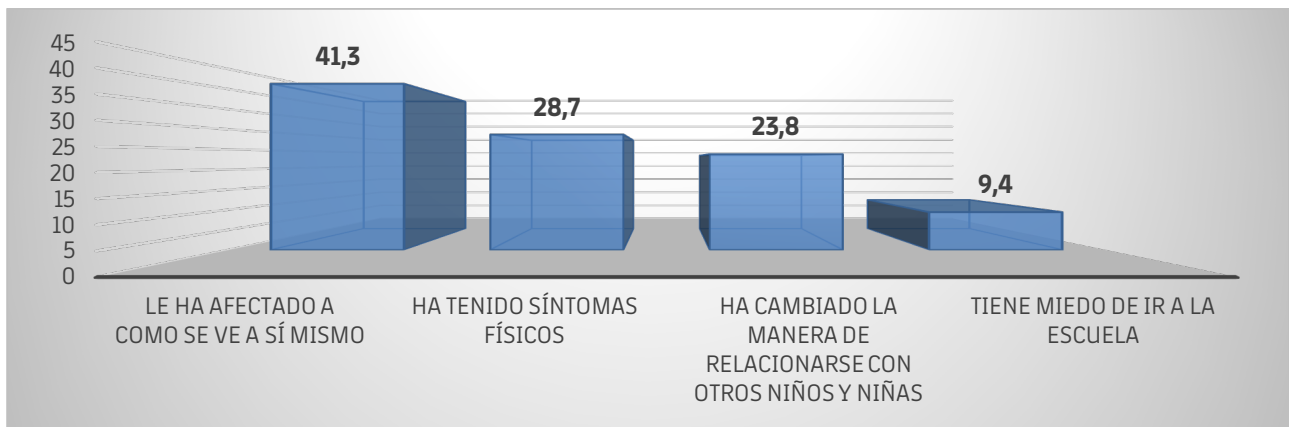
Al preguntar a los progenitores como reaccionaban los niños y niñas ante las agresiones, la respuesta más común ha sido buscar ayuda (ver Figura 21). Sin embargo, hay un porcentaje muy elevado de niños y niñas que no lo hacen. De hecho, un 19.4% de los niños y niñas no hacen nada ante esta situación. Otras estrategias utilizadas por los niños y niñas han sido no pensar en la situación o pensar

que cambiará, vengarse del agresor, o buscar el lado positivo de la situación. Otras reacciones puntuales comentadas por las familias implican acciones como: dejar de realizar las actividades donde suceden las agresiones, hablar con los padres de los agresores, evitar quedarse en el comedor de la escuela, pegar a la hermana, cambiar de compañeros de juego, volverse más agresivo y mostrar más problemas de comportamiento.

Figura 21. Porcentaje de niños y niñas que llevan a cabo diferentes tipos de reacciones ante las situaciones de acoso.



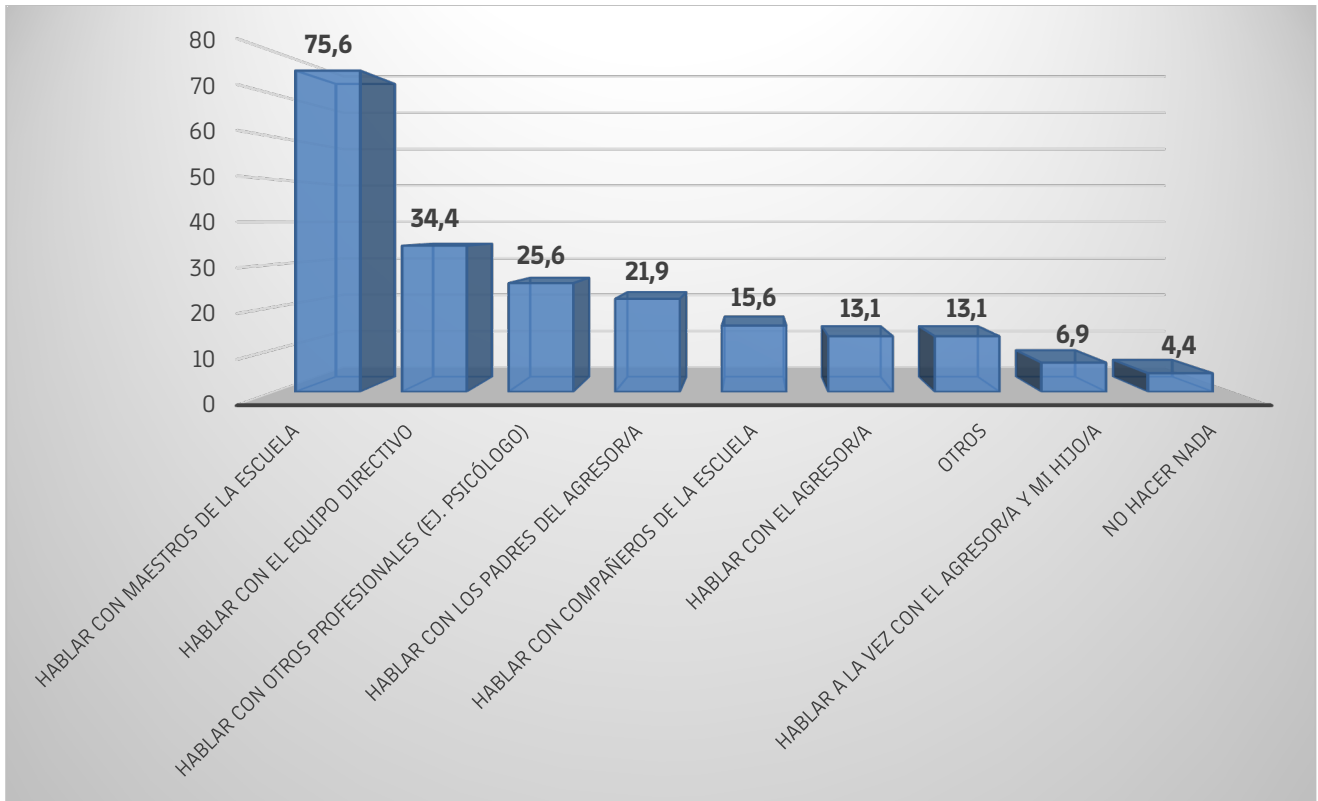
También preguntamos a los progenitores sobre las consecuencias que había tenido el acoso para sus hijos (ver Figura 22). En cuanto a las opciones cerradas de respuesta, la más frecuente fue que la imagen que tienen sus hijos o hijas de sí mismos quedó afectada. A menudo los niños y niñas también tienen síntomas físicos, tales como vómitos, dolor de cabeza o dolor de estómago, y finalmente, un 9.4 % de las familias informan de que el niño o niña tiene miedo de ir a la escuela. Ante la opción de otras posibles consecuencias, las familias informaron de repercusiones tales como cambiar de extraescolar, problemas conductuales, desmotivación por el estudio, mal humor, dejar de realizar la actividad extraescolar, insomnio y pesadillas por la noche, llagas en la boca, no querer ir a la escuela, no querer realizar educación física, no querer salir de casa, inseguridad, rabia, realizar tratamiento psicológico, cambiar de escuela, cambiar de compañeros, adquirir tics, volverse desconfiado, introversión, culpabilidad, tristeza, comerse las uñas, auto-lesionarse, volverse agresivo con los familiares, tener dificultades con los estudios, obsesionarse con el aspecto físico, tener dificultades con las relaciones sociales, o dejar de hablar catalán. Por otra parte, una familia informó de que a partir de aquella situación su hijo tuvo claro qué comportamientos no aceptaría de los amigos.

Figura 22. Porcentajes de ocurrencia de diferentes consecuencias del acoso en los niños y niñas

¿Cómo reaccionan las familias ante las agresiones?

En la Figura 23 vemos los resultados de las familias cuando les preguntamos qué acciones llevaron a cabo ante la situación de acoso que sufría su hijo o hija. De las respuestas cabe destacar que la mayoría de familias hablaron con los maestros para intentar resolver la situación, aunque no siempre, ya que como hemos comentado anteriormente, habría un 83.8 % de situaciones de acoso que tendrían lugar en el horario escolar. Las otras acciones, como hablar con el agresor, con los padres del agresor, o con los compañeros de la escuela del hijo, ocurren con poca frecuencia. De entrada, sorprende que un 4.4 % de familias informen no haber hecho nada ante la situación. Algunos de los motivos que argumentan es que se habían dado cuenta hacía poco, que la situación se resolvió rápidamente, que la familia no tenía suficiente información, que la familia optó por dar estrategias a su hijo, o bien porque el hijo pidió a la familia que no lo hablara con nadie.

Figura 23. Porcentaje de familias que llevan a cabo diferentes tipos de acciones en situaciones de acoso.



Con respecto a la categoría otros, hemos agrupado las diferentes respuestas de las familias de la siguiente manera:

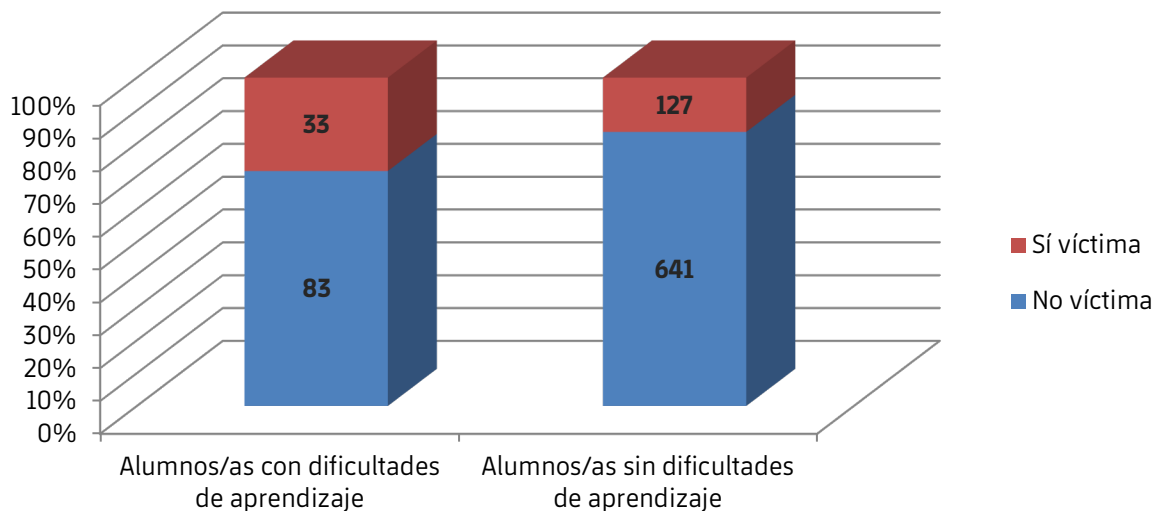
- Cambiar al niño de escuela.
- Procurar que el niño/a haga nuevas amistades.
- Intentar mejorar la autoestima del niño.
- Hacer un seguimiento del hijo o hija.
- Hablar con padres de otros niños/as agredidos por el mismo agresor.
- Hablar con todas las familias de la clase del niño/a.
- Hablar con el entrenador.
- Escribir al psicólogo del centro educativo.
- Hablar con el inspector de la zona o el Departamento de Educación.

También preguntamos a los progenitores si habían tenido en cuenta la opinión de los niños y niñas al decidir cómo actuar, un 82.6 % de las familias dijeron que sí, mientras que el 17.4 % restante contestaron que no.

Dificultades de aprendizaje y victimización

Si comparamos el porcentaje de víctimas entre el alumnado que (de acuerdo con las familias) tiene dificultades y aquel que no tiene (ver Figura 24), vemos que hay un 28.4 % de víctimas (de acoso o ciberacoso, también según las familias) en el alumnado con dificultades de aprendizaje, mientras que en el caso del alumnado sin dificultades de aprendizaje se reduce al 16.5 %.

Figura 24. Victimización en el alumnado con o sin dificultades de aprendizaje



Familias de agresores

Ante la pregunta de si su hijo o hija ha acosado a algún otro niño o niña, sólo un 1.7 % de los padres dicen que sí. Un 88 % afirman que no, mientras que un 10.3 % contestan que no lo saben. En el caso del ciberacoso, sólo una familia dice que su hijo o hija ha hecho ciberacoso, mientras que un 96.5 % dicen que no, y un 3.4 % no lo saben.

Sobre como las familias de los niños y niñas que han realizado acoso o ciberacoso supieron que habían sido agresores, algunos padres comentan que se lo dijo la escuela, el propio niño/a o los padres de los niños/as agredidos. Otros comentan que lo observaron ellos mismos, o bien que lo dedujeron por los comentarios del niño o niña.

Todas las familias de niños y niñas agresores han respondido que hablaron con sus hijos/as sobre esta situación, y sólo una familia ha informado de que las agresiones van dirigidas hacia los hermanos o hermanas y aún continúan.

En cuanto a la pregunta de qué acciones han llevado a cabo las familias ante la situación, los padres de los niños y niñas agresores (N = 16) indicaron las siguientes respuestas:

- Hablar con los maestros de la escuela (N = 9).
- No hacer nada (N = 7).
- Hablar a la vez con su hijo/a y con la víctima (N = 6).
- Hablar con los padres de la víctima (N = 5).
- Hablar con el equipo directivo de la escuela (N = 3).
- Hablar con los compañeros de la escuela de su hijo o hija (N = 2).
- Hablar con la víctima (N = 2).

En cuanto a las otras acciones, una de las familias explica que habló con las familias de los otros niños/as agresores para informarles de lo que estaban haciendo sus hijos/as.

El 75% de las familias responden que tuvieron en cuenta la opinión de sus hijos o hijas a la hora de decidir cómo actuar, mientras que el 25% restante no la tuvieron en cuenta.

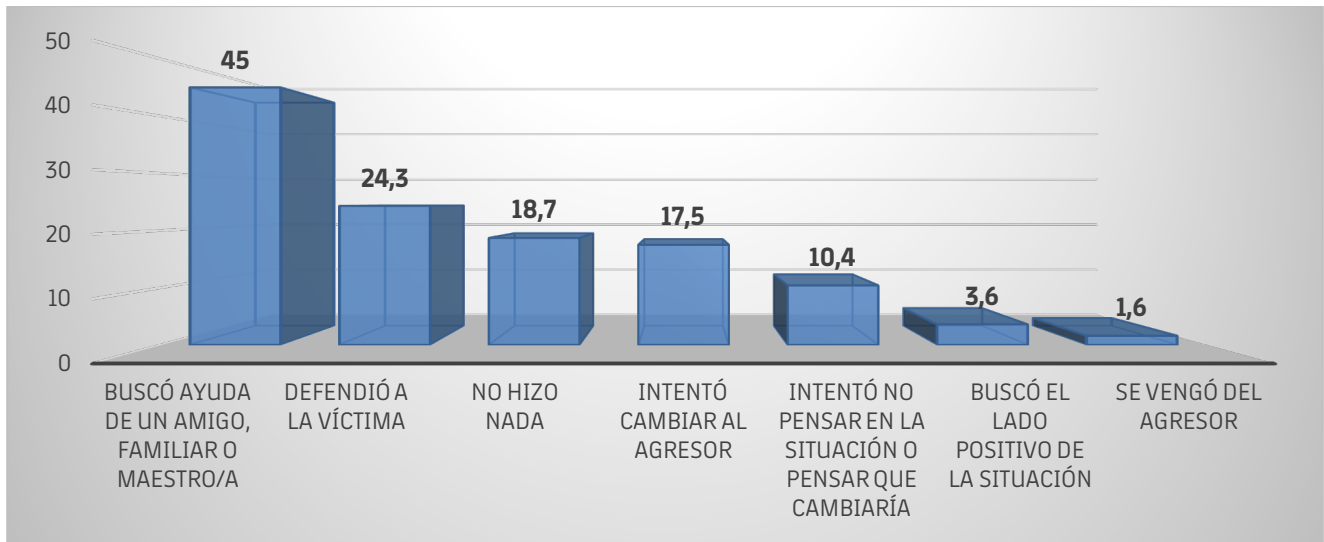
Familias de observadores

Cuando preguntamos a los progenitores si sus hijos o hijas habían observado situaciones de acoso, un 27.6 % respondieron que sí, un 49.4 % que no, y un 22.9 % que no lo sabían. En el caso del ciberacoso los porcentajes son mucho menores, y sólo un 1.8 % de las familias dicen que su hijo o hija ha observado alguna situación de ciberacoso, un 87.2 % que no, y un 11 % que no lo saben.

De las familias que dicen que sus hijos o hijas han sido observadores de acoso o ciberacoso (n = 238), el 96.5 % dicen que han hablado con su hijo o hija, mientras que sólo el 3.5 % no lo han hecho.

Ante la pregunta de cómo reaccionó su hijo o hija cuando observó una situación de acoso, las familias respondieron que sobre todo fueron a buscar ayuda (ver Figura 25). Aproximadamente una cuarta parte de los niños y niñas, influidos por los padres, defendieron a la víctima. Sin embargo, un 18.7 % de ellos no actuaron.

Figura 25. Porcentaje de los diferentes tipos de acciones llevadas a cabo por los hijos o hijas ante la observación de una situación de acoso (según el punto de vista de las familias).

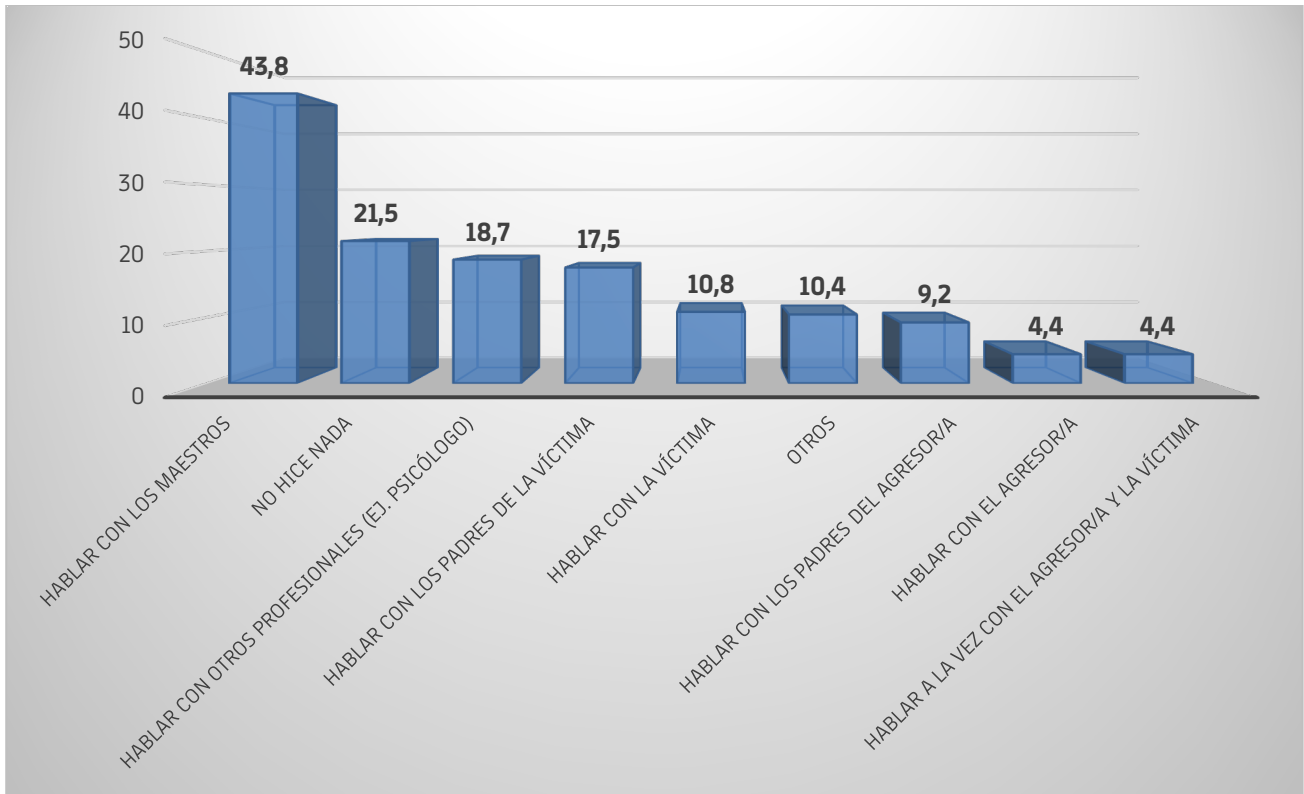


Cuando los padres decían que el niño o niña no había hecho nada, preguntábamos por qué lo pensaban. Las respuestas las hemos agrupado como sigue:

- Porque su hijo o hija no sabía cómo actuar.
- Porque no entendía la situación o sus consecuencias.
- Por miedo a consecuencias negativas para uno mismo.
- Por timidez o vergüenza.
- Para evitar el conflicto.
- Consideró la situación como normal o poco grave.
- Porque otra persona ya estaba reaccionando ante la situación.
- No saben por qué su hijo o hija no hizo nada.

A continuación, preguntamos a las familias qué hicieron cuando su hijo o hija observó una situación de acoso o ciberacoso (ver Figura 26). La acción más frecuente fue hablar con los maestros, y la menos frecuente hablar con el agresor y la víctima a la vez.

Figura 26. Porcentaje de los diferentes tipos de acciones llevadas a cabo por los padres ante la observación de una situación de acoso por parte de su hijo o hija.



Cuando las familias mencionaron que hacían otras acciones, los preguntamos cuáles eran. Estas acciones las hemos categorizado de la siguiente manera:

- Asistir a formación sobre acoso.
- Hablar con el hijo o hija.
- Hablar con otros padres.
- Hablar con los monitores.
- Hablar con el psicólogo.
- Contactar con el Departamento de Educación.

En cuanto a las familias que no hicieron nada, también se les preguntó por qué. En este caso, las respuestas se clasificaron de la siguiente manera:

- Porque a su hijo o hija no les había pasado nada.
- La escuela ya lo sabía o ya estaba actuando.
- No sabían quién eran los agresores.
- El tema se resolvió antes de poder actuar.
- No dieron importancia a la situación.

- f) No es positivo que los padres de otras familias se impliquen.
- g) Para que no terminen agrediendo a sus hijos.
- h) Porque la responsabilidad de denunciar los hechos es de aquel que los sufre.
- i) Porque la situación no se ha repetido.

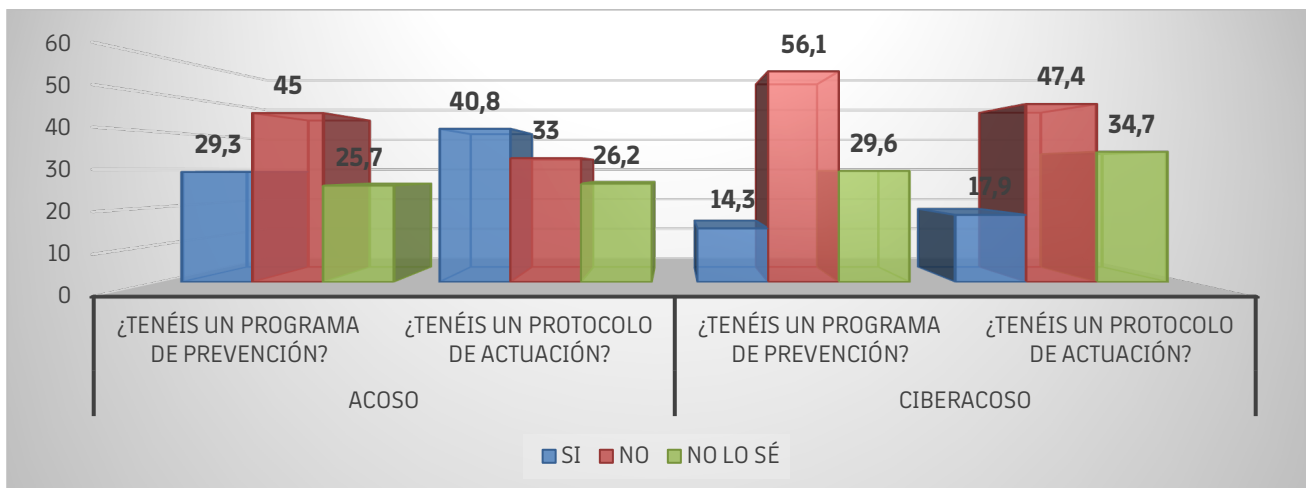
También preguntamos a las familias de los observadores si tuvieron en cuenta la opinión de sus hijos al de decidir cómo actuar. Un 83.9 % respondieron que sí, y el resto que no.

1.3.3 RESULTADOS EN LOS MAESTROS

Programas de prevención y protocolos de actuación

En primer lugar, nos interesó preguntar a los maestros sobre su conocimiento de la existencia de programas de prevención y protocolos de actuación en situaciones de acoso y ciberacoso en su escuela. Tal como se puede ver en la Figura 27, el porcentaje de maestros que afirman que en su escuela hay programas de prevención de acoso o ciberacoso es inferior al 30 %. El porcentaje de maestros que dicen que en su escuela hay protocolos de actuación es ligeramente más alto, pero sigue siendo muy bajo, sobre todo en el caso del ciberacoso (17.9 %). Así pues, a grandes rasgos, la mayoría de maestros afirman que en su escuela no hay programas de prevención o protocolos de actuación, o bien desconocen su existencia.

Figura 27. Porcentaje de maestros que tienen conocimiento sobre la existencia de programas de prevención y protocolos de actuación en situaciones de acoso y ciberacoso en su escuela.



En segundo lugar, preguntamos a los maestros si habían recibido formación sobre los programas de prevención o protocolos de actuación en su escuela. Del total de respuestas ($n = 163$), un 35 % de los maestros afirmaron que habían recibido formación, pero el 65 % restante respondieron que no.

Preparación de los maestros en situaciones de acoso y ciberacoso

A la pregunta de si se consideran preparados o preparadas para afrontar situaciones de acoso o ciberacoso (ver Figura 28), los maestros respondieron ($N = 162$) mayoritariamente que no están seguros (61.7%), y un 14.2 % que no están preparados. Así, sólo un 24.1% de los maestros afirman estar preparados para afrontar situaciones de acoso o ciberacoso.

Figura 28. Frecuencia de respuestas de los maestros ante la pregunta: "¿Te consideras preparado o preparada para afrontar situaciones de bullying o ciberbullying?"



Soportes y recursos para afrontar situaciones de acoso en la escuela

Cuando se les pregunta sobre si tienen los recursos y apoyos suficientes para afrontar este tipo de situaciones, los maestros responden mayoritariamente que no están seguros (45 %) o que no tienen recursos o apoyos suficientes (37.17 %), y sólo un 17.7 % de los maestros creen que sí (ver Figura 29).

Figura 29. Frecuencia de respuestas de los maestros ante la pregunta "¿Consideras que tienes el apoyo y recursos necesarios para afrontar situaciones de bullying y ciberbullying?"



En cuanto a la pregunta abierta sobre qué apoyos o recursos creen que se necesitan en su centro para poder mejorar la convivencia y prevenir las situaciones de acoso y ciberacoso, los maestros han dado respuestas muy diversas, que hemos agrupado en las siguientes categorías:

Soportes o recursos relacionados con el Departamento de Educación.

1. Dotar de asesoramiento al equipo docente (por ejemplo, aumentar las horas de los psicopedagogos en la escuela) y permitir que los maestros tengan contacto directo con los psicopedagogos.
2. Que un profesional visite los centros cuando haya casos de acoso para ayudar a resolver la situación.
3. Realizar formación a los maestros. Por ejemplo, a través de otras experiencias y casos de éxito.
4. Dotar a los docentes de horas para tratar el alumnado afectado.
5. Bajar las ratios en las aulas.
6. Actuaciones en el barrio para mejorar la seguridad y, en concreto, en las entradas a la escuela.
7. Fomentar que la escuela trabaje conjuntamente con los Servicios Sociales y el Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ).

Soportes o recursos relacionados con el centro educativo y el equipo docente.

8. Que los centros desarrollen y actualicen protocolos, programas, pautas o prácticas para detectar y afrontar situaciones de acoso o ciberacoso, con la colaboración de los claustros.
9. Crear equipos de mediación en la escuela formados por maestros y alumnos.
10. Que el profesorado disponga de material para trabajar con el alumnado (dinámicas, textos, situaciones, vídeos, actividades...).
11. Coordinación entre los tutores del centro y la comisión de convivencia.
12. Limitar el uso de los chats a las familias y escuelas.
13. Que la escuela se implique en aquellos problemas que ocurren al alumnado fuera de la escuela.
14. Formar a las familias (por ejemplo, sobre el control parental en las nuevas tecnologías).
15. Implicar a las familias en las actuaciones.
16. Asesorar a las familias.
17. Aumentar el control fuera de horas de clase (ej.: comedor).
18. Tener medidas de expulsión firmes.

Soportes o recursos relacionados con el alumnado.

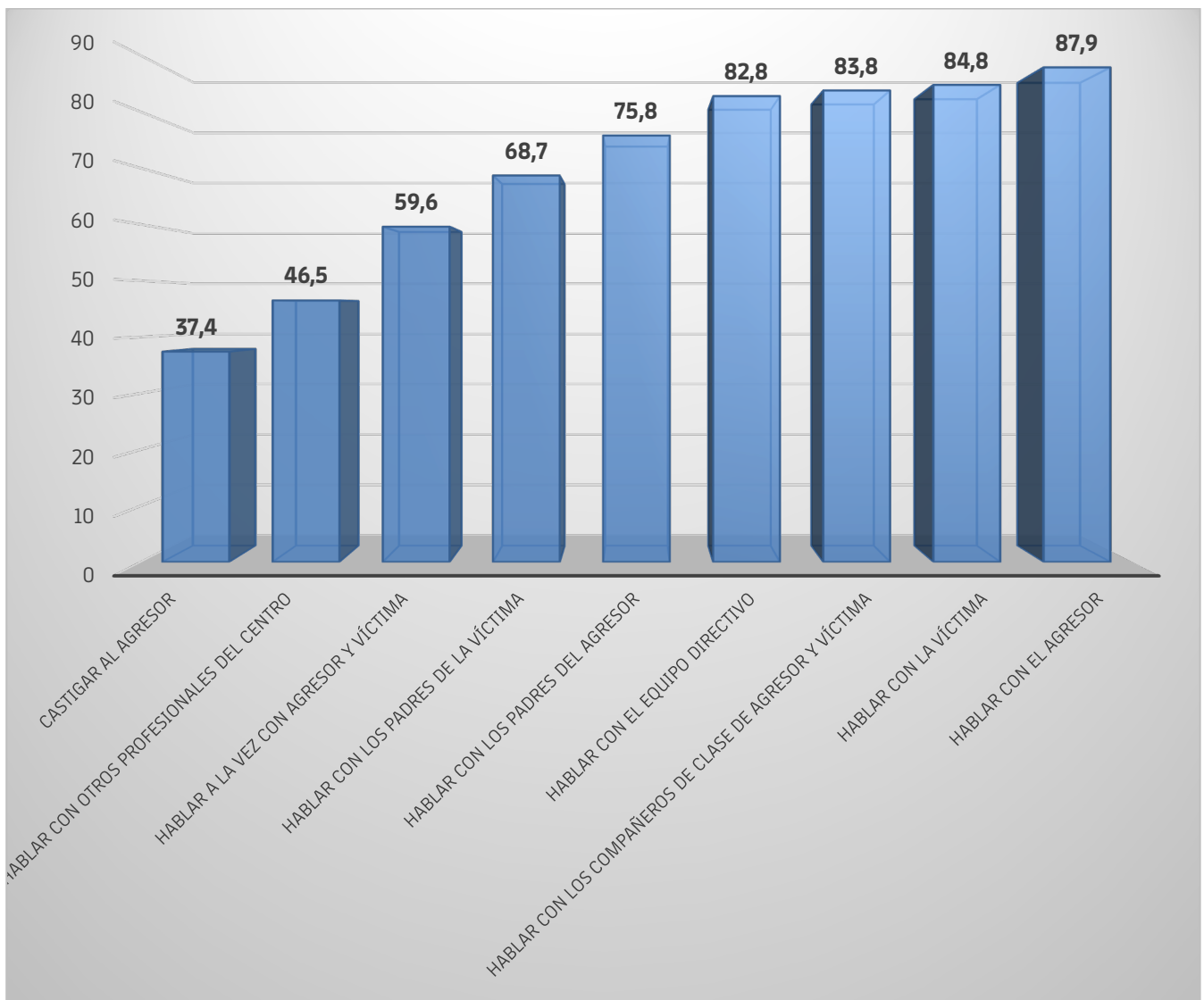
19. Potenciar la importancia de las tutorías con los alumnos, tanto a nivel grupal como individual, desde la educación infantil.
20. Realizar charlas participativas y crear espacios donde se pueda expresar libremente.
21. Concienciar al alumnado que pueden expresar sus problemas a los maestros, director y psicólogo.
22. Fomentar la convivencia entre el alumnado: que se dé importancia a las relaciones y a aprender a vivir y convivir juntos, trabajar la educación emocional, fomentar la tolerancia, la cooperación y el respeto por la diversidad.
23. Dotar de habilidades de relación al alumnado con dificultades.
24. Apoyo y acompañamiento personal a las víctimas, y trabajo con los agresores.
25. Crear una comisión donde también participe el alumnado.
26. Realización de sociogramas con el alumnado.

Respecto a la pregunta de si se realiza formación periódica en el centro educativo orientadas al alumnado para prevenir o reducir el acoso o el ciberacoso, la mayoría de maestros responden que no (77.2 %), mientras que el resto responden que sí (22.8 %).

Actuaciones ante el acoso y el ciberacoso

Uno de los aspectos que nos ha interesado conocer es si los maestros han observado alguna vez situaciones de acoso en las aulas donde realizan docencia. Casi la mitad de los maestros (45.2 %; N = 99) han dicho que sí, mientras que el 54.8 % han respondido negativamente. A Los maestros que respondieron que habían observado situaciones de acoso, les preguntamos adicionalmente, a través de una pregunta de opciones múltiples, qué actuaciones habían realizado (ver Figura 30).

Figura 30. Porcentaje de maestros que han realizado cada una de las acciones indicadas (sobre el total de 99 maestros que han observado acoso o ciberacoso en su aula).

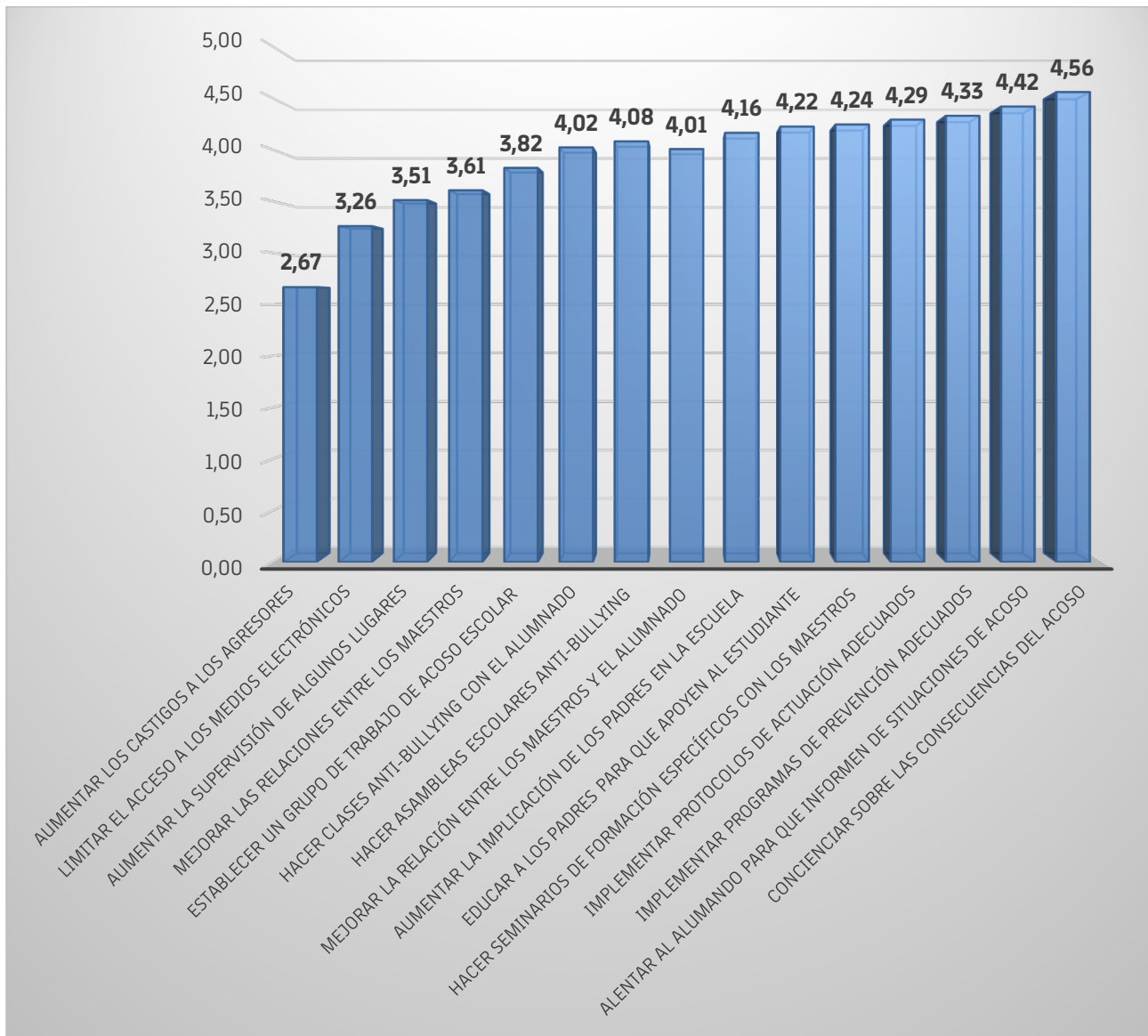


Aparte de las opciones de respuesta que les dimos, un total de 12 maestros indicaron otras acciones que han realizado en estas situaciones. Son las siguientes:

- a) Coordinarse con la monitora y la coordinadora de comedor (para supervisar el alumnado en las horas libres).
- b) Formarse.
- c) Realizar actividades o dinámicas de grupo en el aula (N = 2).
- d) Proponer una mediación.
- e) Crear espacios para que el alumnado pueda hablar.
- f) Trabajo de autoestima y de perdón.
- g) Hablar con el claustro (N = 2).
- h) Pedir asesoramiento a asociaciones contra el acoso escolar.
- e) Derivación al Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) en casos con trastornos.
- j) Pedir a los *Mossos d'Esquadra* (policía autonómica) que realizaran una charla en clase.

Finalmente, pedimos a los maestros que valoraran algunas acciones en función de si estas ayudarían a prevenir y/o reducir el acoso y el ciberacoso a sus centros (ver Figura 31). Los maestros debían valorar cada acción en una escala que iba desde "No ayudaría" (1 punto) hasta "Ayudaría mucho" (5 puntos). La mayoría de acciones propuestas se valoraron como bastante-mucho. Por otro lado, las acciones que se han valorado como menos positivas son aumentar el castigo a los agresores, limitar el acceso de los estudiantes a los medios electrónicos, aumentar la supervisión de algunos lugares como el patio de la escuela, o mejorar las relaciones entre maestros. También hay que tener en cuenta que es posible que algunos maestros hayan respondido que estas acciones ayudarían poco porque en su escuela ya se están llevando a cabo.

Figura 31. Medias de las puntuaciones de los maestros sobre qué acciones ayudarían a mejorar la situación de convivencia en tu centro, así como a prevenir y/o reducir el acoso y el ciberacoso



A la pregunta anterior, también se daba la oportunidad a los maestros de describir otras propuestas para prevenir y reducir el acoso y el ciberacoso. Un total de 38 maestros han realizado propuestas, que se han agrupado en las siguientes categorías:

Trabajo con la organización de los centros educativos.

- a) Bajar las ratios de las aulas.
- b) Aumentar la presencia de maestros en los ratos de patio.
- c) Aumentar el personal con formación psicopedagógica en los centros.

- d) Evitar que los niños y niñas estén solos fuera de la escuela (ej.: impulsar actividades desde los ayuntamientos).
- e) Iniciar el trabajo de prevención desde el Ciclo Inicial.

Trabajo con el alumnado.

- f) Cohesionar al alumnado.
- g) Escuchar a los alumnos en tutorías individuales y grupales.
- h) Implicar al alumnado en la lucha contra el acoso (por ejemplo, concienciándoles de la importancia de los observadores, y que no hacer nada es ser cómplice).
- e) Crear canales de comunicación para que los observadores puedan informar de situaciones de acoso sin ser juzgados.
- j) Crear campañas escolares.
- k) Trabajar el concepto de acoso y ciberacoso con el alumnado.
- l) Trabajar la educación emocional y la empatía con la víctima.
- m) Romper los esquemas competitivos y valorar el trabajo en equipo.
- n) Dotar de asistencia psicológica a los agresores.
- o) Educar en el uso de los medios electrónicos.
- p) Llevar testigos de situaciones de acoso al alumnado.

Trabajo con las familias.

- q) Implicar a las familias en el trabajo que se hace en la escuela.
- r) Hacer charlas con las familias (ej. sobre el uso de medios electrónicos).
- s) Concienciar al alumnado y las familias del daño que pueden causar a las víctimas, así como de los motivos de sus agresiones.
- t) Concienciar a las familias que sus hijos pueden ser agresores.

1.3.4. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PSICOPEDAGOGOS

A partir de las entrevistas realizadas a los psicopedagogos se han extraído las siguientes ideas:

- Los psicopedagogos entrevistados tienen claro que el concepto de acoso se asimila a maltrato o sufrimiento continuado. Hay alguna distorsión en el hecho de hacerlo extensivo al maltrato dirigido al profesorado por parte del alumnado, pero en general incorporan las ideas de repetición, intencionalidad, voluntad de hacer daño por parte del acosador y los diferentes tipos de agresión que caracterizan las conductas de acoso. Además, las personas entrevistadas comparten la idea de que se trata de un problema importante en las escuelas e institutos de Cataluña, y también que la palabra "*acoso*" o "*bullying*", se utiliza muy a la ligera, tipificando cualquier conducta o problema relacional como acoso. Hay que saber distinguir entre acoso y conflicto. Consideran que los claustros de los centros educativos deberían tener claro el concepto de acoso para identificarlo, así como sus consecuencias, para afrontarlo con decisión.
- También consideran que llegan muchos casos de conflicto que cuestan de discernir del acoso, y hay que ir separando del "grano de la paja" trabajando con los diferentes agentes implicados. Afirman que los casos de ciberacoso se dan fundamentalmente en secundaria, aunque también, cada vez más, se observan en el ciclo superior de primaria.
- Sobre los perfiles, informan que las víctimas a menudo son chicos o chicas que tienen peculiaridades diferentes (por ejemplo, autismo), y que algunos pueden haber sido acosadores en otro ámbito. En el caso de los agresores suele haber pautas educativas confusas en la familia y, a veces, los padres animan a responder de manera agresiva en situaciones de amenaza. No es específico de un grupo social concreto, dándose en chicos y chicas de familias tanto acomodadas como desfavorecidas.
- En relación a las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos, estos profesionales coinciden en que en primaria se suelen realizar acciones preventivas inespecíficas, básicamente centradas en la educación emocional, el fomento de la empatía, y las inteligencias múltiples. Actualmente, el Departamento de Educación tiene una página web donde se encuentra el material de los centros que han hecho el programa "Aquí prou bullying". También hay materiales de otras comunidades autónomas. Recomiendan la página de Jordi Collell, donde hay materiales y vídeos para trabajar en las tutorías. También se trabaja o habría que trabajar la diversidad, principalmente las relaciones de género y, en especial, en entornos y culturas donde hay un importante peso del machismo. Por otra parte, cada vez hay más entidades que

trabajan el acoso, como los *Mossos* o los Centros Jóvenes de Salud. Se hacen cosas, pero falta constancia y planificación. Cuando aparece algún problema importante, estas acciones se intensifican. En la enseñanza secundaria se llevan a cabo charlas más específicas sobre acoso y ciberacoso, a veces por agentes externos al centro.

- Como psicopedagogos conocen algunos programas de prevención como el Kiva (Finlandia), y aunque no tan específicos, los planes de convivencia de los centros, como el proyecto "Escúchame". Pero, manifiestan que no se aplican en profundidad por diversas causas. Estos recursos se quedan un poco en la teoría, están bien, pero no se aplican. Evidencian la necesidad de trabajar la convivencia dentro y fuera de la escuela, con la implicación de las instituciones, el ayuntamiento, etc. Verbalizan también la falta de recursos de los centros y la necesidad de formación y de una mayor implicación por parte de la administración, que tampoco atiende las necesidades reales de los centros educativos. Ante el papel central que tienen los maestros en los casos de acoso, también consideran importante trabajar la gestión de las emociones de los docentes. Es decir que, además de conocer la materia, los maestros deben saber gestionar las situaciones conflictivas.
- Se hace patente igualmente la necesidad de una mayor confianza y colaboración entre las familias y la escuela, especialmente en los casos de acoso, en que suele ser más complicada esta relación.
- Finalmente comentan que su rol en los centros a menudo se concreta en facilitar recursos y lo que es más importante, facilitar el acceso a los recursos existentes para que se apliquen en las situaciones reales. También hay que orientar a los tutores y la escuela, derivar a servicios externos, o hacer un papel de mediador entre el centro y las familias. Debido a la periodicidad de asistencia al centro y a otros motivos, a veces tampoco les llegan los casos de acoso o estos se les trasladan cuando el proceso ya está muy avanzado y la intervención se hace más compleja y difícil.

1.4 DISCUSIÓN

1.4.1 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON VÍCTIMAS

En el presente estudio, hemos encontrado que la **prevalencia de acoso tradicional** en la educación primaria en Cataluña, medida a partir el cuestionario EBIPQ, es del 36 %. Este porcentaje es ligeramente más elevado al registrado por el trabajo de Romera et al. (2017) realizado en Andalucía en 5º y 6º con los mismos instrumentos, que fue cercano al 30 %. Además, este porcentaje de acoso en primaria es similar al aportado por el informe UNESCO (2019), donde la media internacional de la prevalencia de víctimas de acoso es de alrededor del 32 % en edad de 11 años. Cabe decir que los datos del informe de la UNESCO varían mucho de unos países a otros (del 10 % en 6º de primaria de Armenia al 78 % de 4º y 5º de primaria en Sudáfrica; UNESCO, 2019). En conjunto, los resultados del presente estudio muestran unos datos de prevalencia que son altos pero que están en consonancia con los de otros estudios a nivel nacional e internacional. Hay que decir también que el criterio de frecuencia utilizado para categorizar al alumnado como víctima no ha implicado una frecuencia muy alta (recibir algún comportamiento de victimización 1 o 2 veces al mes en cualquiera los ítems) y, por tanto, que esto puede conllevar incluir como víctimas de acoso a alumnado con situaciones de victimización muy diferentes, algunas de las cuales posiblemente no implican acoso.

En cuanto a **la prevalencia de cibervíctimas** (de acuerdo con el ECIPQ) en el Ciclo Superior es inferior a la del estudio de Romera et al. (2017), ya que los porcentajes de este último iban del 7.5 % al 10 %, mientras que en nuestro estudio han sido inferiores al 6 %. También cabe destacar que el porcentaje de cibervíctimas de 3º ha sido superior al de 4º y 5º, y similar al de 6º. Si nos fijamos en la percepción de haber sido cibervíctima alguna vez, ha disminuido de 3º a 6º en los niños (8.2 % y 3.6 % respectivamente), mientras que en las niñas ha aumentado de 3º a 6º (3.2 % y 6.4 % respectivamente). En futuros estudios hay que indagar en las razones que explican estas diferencias. Sin embargo, para analizar los resultados de ciberacoso, debemos tener presente que puede estar muy condicionado por el acceso que los niños y niñas tienen a los dispositivos que los conectan a las redes sociales. Como vemos en los resultados, más de la mitad del alumnado de 3º de primaria tienen recursos para acceder y en 6º se supera el 80 %. Pero posiblemente el cambio más grande a lo largo de la primaria no reside tanto en la posibilidad de acceder a Internet sino de hacerlo desde el propio móvil. En nuestro estudio se observa que, mientras casi el 30 % de los niños y niñas de 3º tienen Internet en su móvil, en 6º se duplica, llegando al 64.1 %. Además, tener móvil en primaria triplica las posibilidades de ser una cibervíctima. De hecho, otros estudios con adolescentes muestran que la cibervictimización es mayor a través del móvil que accediendo a Internet por otros medios

(Domínguez-Alonso, Vázquez-Varela, y Nuñez-Lois, 2017). Estos resultados apuntan a la necesidad de educar éticamente sobre el uso del móvil de forma preventiva (Álvarez-García, Barreiro-Collazo, y Núñez, 2017). Es necesario que los responsables educativos ayuden a los niños y niñas ya desde la etapa de primaria a ser conscientes de las consecuencias negativas del ciberacoso para todos los implicados, enseñen un uso respetuoso de las TIC, promuevan una tolerancia cero ante cualquier forma de ciberacoso y se centren en fomentar de manera reflexiva la función creativa, participativa y cooperativa de Internet, implicando a las familias en la protección de sus hijos (Rodríguez-Álvarez, Cabrera, y Yubero, 2018). El metaanálisis de Gaffney, Farrington, Espelage y Ttofi (2019) muestra que los programas anti ciberacoso más efectivos son los que se dirigen tanto a los agresores como a las víctimas. Por lo tanto, es necesario que las autoridades educativas se planteen no sólo la implementación de programas de intervención de acoso tradicional sino también de ciberacoso. También se debe tener en cuenta que hay un solapamiento entre los dos tipos de acoso entre iguales, ya que una parte del alumnado que ha sufrido acoso también ha sufrido ciberacoso (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016; Smith et al., 2008).

Si nos centramos en **Cataluña**, no tenemos otros referentes de educación infantil y primaria con los que comparar nuestro estudio. Sin embargo, si comparamos nuestros resultados de primaria con los de otros estudios de secundaria hechos en Cataluña, como el de *Save the Children* (Calmaestra et al., 2016), encontramos que, frente al 36 % de prevalencia de víctimas de acoso (en los últimos dos meses) de nuestros resultados, los de la ONG son del 8.4 % (sumando el acoso ocasional y el frecuente). En cuanto al estudio de ciberacoso de *Save the Children*, el porcentaje de cibervíctimas de Cataluña en la ESO fue del 6.8 % (sumando el ocasional y el frecuente), mientras que en nuestro estudio fue del 4.6 %. Así pues, los datos de nuestro estudio indican prevalencias inferiores de ciberacoso en educación primaria en comparación a la ESO; sin embargo, los porcentajes de acoso tradicional son muy superiores en la educación primaria, posiblemente alarmantes. Por otra parte, nuestro estudio muestra que en todos los casos el alumnado de 3º es el que presenta los porcentajes más altos de victimización. Sin embargo, hay que ser prudentes al interpretar estos resultados, ya que pueden estar revelando una interpretación diferente del concepto de acoso (Garaigordobil y Oñederra, 2008). En todo caso, estos resultados sugieren que las intervenciones para mejorar la convivencia en las escuelas deben hacerse lo antes posible, ya que el problema se encuentra desde los primeros años de escolarización.

Por otra parte, con respecto a las **diferencias en función del curso**, nuestro estudio muestra unos porcentajes más altos de víctimas de acoso en el Ciclo Medio (de acuerdo con el cuestionario EBIPQ), y

especialmente en 3º curso, pero también en 4º. Estos datos van en la línea del informe de la UNESCO (2019), que muestra una reducción de victimización importante en España entre el Ciclo Medio y el Superior. Aunque hay diferencias entre países, estos resultados siguen la misma tendencia que la que se encuentra en la revisión hecha por Smith et al. (2019), donde la victimización tanto en los niños como en las niñas disminuye durante los cursos de primaria y secundaria. Además, los niños y las niñas de 3º de nuestro estudio tienen una percepción de haber sido víctima más alta que otros cursos, lo que sugiere que esta percepción podría cambiar durante el Ciclo Medio. La literatura científica muestra tendencias que nos dan una información muy útil para orientar los diseños de las intervenciones dirigidas a afrontar este problema. En primer lugar, en nuestro y otros estudios estatales y europeos se encuentra que el acoso ya es bien presente en los primeros momentos de la escolarización (Smith, 2016). Aunque el presente estudio no compara la prevalencia de acoso entre la etapa de primaria y secundaria porque sólo abarca la primera, los datos confirman los resultados obtenidos en diferentes investigaciones de España (por ejemplo: Garaigordobil y Oñederra, 2008; Oñate y Piñuel, 2005; Romera et al., 2017; UNESCO, 2019) que señalan, que en la etapa de la educación primaria y contrariamente a lo que podía parecer, se dan porcentajes incluso más altos de acoso que en secundaria.

En consonancia con otros trabajos, tanto internacionales (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, y Runions, 2014) como del estado español (Romera et al., 2017), los niveles de cibervíctimas son bajos en comparación a las de acoso tradicional (en nuestro estudio las cibervíctimas alcanzan el 1.1 % o el 4.6 % según si las medimos a través de la percepción de haber sufrido ciberacoso o con el cuestionario ECIPQ, respectivamente). Sin embargo, como en otras investigaciones, el ciberacoso no es un problema exclusivo de secundaria, sino que también lo es en primaria (Rodríguez-Álvarez et al., 2018). Además, en nuestro estudio la mayoría de afectados por el ciberacoso también son niños, excepto en el 6º curso, donde las niñas superan a los niños independientemente del tipo de medida utilizada. Este dato es curioso porque, en el estudio de Romera et al. (2017), los resultados de ciberacoso son similares a los nuestros en los alumnos de primaria, en cambio en secundaria son mucho más altos en las chicas que en los chicos, una tendencia que también se observa en la revisión hecha por Smith et al. (2019). Es posible que nuestros datos de 6º estén avanzando el cambio de tendencia de la secundaria.

A propósito de las diferencias de victimización en función del **género**, los porcentajes de víctimas de acoso del presente estudio siempre son más altos en los niños que en las niñas; la única excepción es en 6º curso, donde el porcentaje de niñas que tienen percepción de víctima, o de cibervíctima,

sobrepasa al de los niños (a pesar de que los niños de este curso tienen un porcentaje más alto de víctimas y cibervíctimas de acuerdo con el EBIPQ y el ECIPQ). Estos datos, junto con los que veremos más adelante sobre las diferencias de los tipos de acoso que hacen los niños y las niñas, y los resultados obtenidos por Flygare et al. (2011) según los cuales el éxito de los programas anti-acoso depende de las estrategias utilizadas según el género, evidencian la relevancia de tener en cuenta las diferencias de género al diseñar las intervenciones en términos de eficacia y eficiencia.

En cuanto a los diferentes **tipos de comportamientos de victimización**, en nuestro estudio los comportamientos más frecuentes han sido, en primer lugar, la agresividad verbal (prevalencia del 22.6 %), seguida de la agresividad física (15.8 %), los insultos indirectos (12.1 %), la exclusión (11.1 %), la difusión de rumores (9.7 %), las amenazas (8.1 %) y el robo o daños a la propiedad (5.7 %). El orden de estos comportamientos es similar a los datos obtenidos sobre la prevalencia de acoso en la educación primaria en Andalucía por Romera et al., (2017). En cambio, en un estudio llevado a cabo en Grecia por Sapouna (2008), la agresividad física es el quinto comportamiento más frecuente (por detrás de comportamientos como la difusión de rumores, la exclusión social o las amenazas), con una prevalencia muy baja. Esto nos hace plantear la existencia de diferencias entre diferentes contextos culturales en cuanto al grado de agresividad física tolerada en las escuelas o en la sociedad en general.

La literatura científica apunta diferencias de género en la adolescencia con respecto a **la agresividad física** (Dukes, Stein, y Zane, 2010). En nuestro estudio en primaria se ha observado que los niños no sólo tienen porcentajes más altos de agresividad física que las niñas, sino también de insultos directos y de amenazas. La literatura previa con adolescentes también sugiere que en algunos casos las niñas muestran más **agresividad relacional** (Dukes et al., 2010). Nuestro estudio señala que esto también es así con alumnos de primaria, sobre todo en lo que se refiere a los comportamientos de exclusión, y de forma menos evidente para la difusión de rumores.

En cuanto a la relación entre sufrir comportamientos de victimización y tener la **percepción de ser víctima** hemos observado que un 43.6 % de los niños y niñas que son víctimas de acoso según el EBIPQ no tienen percepción de serlo (si se lo preguntamos directamente). En el caso de las cibervíctimas, sólo un 31.5 % de las cibervíctimas (según el ECIPQ) tienen la percepción de haber sido cibervíctimas. Es posible que los criterios de victimización y cibervictimización utilizados sean poco exigentes, pero es posible también que sea necesario trabajar el concepto de víctima y cibervíctima con los niños y niñas.

Sobre los **motivos de haber sido víctimas**, los niños y niñas de nuestro estudio hacen referencia principalmente a "Para molestarme" (El 48 % de las víctimas lo señalan como uno de los motivos). Sin embargo, el aspecto físico se sitúa en segundo lugar con el 37.2 % de los casos, y el color de la piel, cultura o religión un 13 %. Si comparamos los motivos percibidos por las víctimas con los motivos aducidos por los agresores, vemos que hay un porcentaje cercano a uno de cada cuatro alumnos que no saben por qué han sido víctimas o agresores. En el estudio de Calmaestra et al. (2016) con niños y niñas de secundaria, este desconocimiento del motivo era incluso el más frecuente en el caso de los agresores. Por otra parte, el porcentaje de agresores que mencionan el motivo del aspecto físico en nuestro estudio es del 17 %, mucho menor que en las víctimas, lo que sugiere una percepción diferente de los motivos en función del rol. El hecho de que se destaquen las características físicas como uno de los motivos más importantes del acoso en las víctimas, pero no en los agresores, ya se hizo patente en el estudio de Calmaestra et al. De manera similar, en nuestro estudio el segundo motivo más mencionado por parte de los agresores es el de hacer una broma (31 % de los agresores lo mencionan), igual que en el estudio de Calmaestra et al. Todo ello hace pensar que es necesario trabajar con los niños y niñas sobre los motivos y las consecuencias de sus comportamientos.

En cuanto a los comportamientos de los niños y niñas que han sido víctimas, que también podemos llamar **estrategias de afrontamiento**, el comportamiento más mencionado ha sido el de buscar ayuda. En el estudio de Calmaestra et al. (2016) también encontraron que las estrategias de afrontamiento más utilizadas ante la victimización secundaria tenían que ver con pedir ayuda. Sin embargo, debemos destacar que aproximadamente un tercio de los niños y niñas víctimas de nuestro estudio no la buscan, y una quinta parte argumentan que no han hecho nada. Otros niños y niñas de nuestro estudio utilizan estrategias poco adecuadas, como vengarse, o dejar de utilizar Internet. Por lo tanto, es necesario encontrar estrategias que ayuden a las víctimas a pedir ayuda y discernir qué estrategias pueden no ser adecuadas.

1.4.2 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON AGRESORES

Como en otros estudios (Benítez y Justicia, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Romera et al., 2017), la investigación presente muestra que la prevalencia de los **agresores de acoso tradicional** es menor, o mucho menor, que la de las víctimas. En efecto, un 6.7 % de nuestra muestra manifiesta que ha hecho alguna vez acoso cuando les preguntamos directamente y un 14.7 % si la inferimos a través del

cuestionario EBIPQ. Además, los porcentajes son máximos en 3º de primaria y disminuyen paulatinamente a lo largo de los cursos, tanto en los niños como en las niñas, exceptuando un ligero aumento en las niñas de 6º (a través de las dos formas de evaluación utilizadas). Si nos fijamos en el estudio de Romera et al. (2017) que abarca primaria y secundaria, podemos observar que los porcentajes de agresor son más altos en secundaria que en primaria. Estos datos van en consonancia con el cambio de tendencia observado en las niñas de 6º del presente estudio. Por otra parte, Salmivalli (2010) considera que el acoso en la adolescencia es un fenómeno principalmente grupal. Esto también podría explicar que, a pesar de la victimización sea más alta en edades tempranas, el rol de agresor se dé más en secundaria. Si esta hipótesis se fuera confirmando, justificaría la propuesta de Salmivalli (2010) de que las intervenciones deberían tener en cuenta el grupo de iguales.

Como en el caso de la victimización, los porcentajes de agresores de **ciberacoso** son mucho más bajos que los de acoso tradicional (1.1 % medido a través de la percepción de ciberagresor, o el 1.6 % al través del cuestionario ECIPQ). Por otro lado, los porcentajes son más altos en el 3º curso, bajando a 4º y 5º y mostrando un pequeño aumento en 6º tanto en los niños como en las niñas. Vemos, pues, que el aumento del acoso en las niñas de 6º se va repitiendo en los diferentes tipos de acoso y en víctimas y agresores. Si comparamos nuestros resultados con los de Romera et al. (2017) volvemos a observar que el porcentaje de ciberagresor de su estudio es más alto en secundaria que en primaria.

Con referencia a los diferentes **tipos de comportamientos de los agresores**, los dos comportamientos más frecuentes en los niños y niñas de nuestro estudio han sido la agresión física y los insultos directos. Además, los niños han realizado más insultos directos y agresiones físicas que las niñas. La principal diferencia entre nuestro estudio y el de Romera et al. radica en que en el nuestro la agresión física ha sido el comportamiento más frecuente en las niñas, y el segundo más frecuente en los niños, mientras que en el estudio de Romera et al. las agresiones físicas son el cuarto comportamiento más frecuente en primaria, por detrás de los insultos, los insultos a terceras personas y los comportamientos de exclusión. Así pues, habría que indagar en estas diferencias entre unas comunidades autónomas y otras a nivel de España. Por otra parte, nuestro estudio pone en evidencia que los insultos indirectos y las exclusiones son relativamente frecuentes ya desde primaria y, por tanto, como argumentaremos más adelante, es necesario que los maestros y las familias estén preparados ya que su detección puede ser más difícil que en el caso de las agresiones o los insultos directos.

En cuanto a la **relación entre los comportamientos agresivos y la percepción de ser agresor**, hemos observado que, del total de niños y niñas agresores según el EBIPQ, sólo un 26 % tienen la percepción de haber sido agresores alguna vez (cuando se los pregunta directamente). Este porcentaje es mucho menor que en el caso de las víctimas; una posible explicación es que a los niños y niñas les cuesta más aceptar que han sido agresores que aceptar que han sido víctimas. En el caso de los ciberagresores, sólo un 15 % de aquellos considerados como ciberagresores según el ECIPQ tienen la percepción de haber sido ciberagresor, por lo que es posible que sea más difícil aún que los niños y niñas tengan conciencia de ser agresores a partir de sus comportamientos en los entornos virtuales.

1.4.3 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON VÍCTIMAS/AGRESORES

El **porcentaje** de niños y niñas de nuestro estudio que comparten el papel de víctimas y agresores es de un 12.4 %. Es decir, más de uno de cada diez niños y niñas ha sido víctima de otros y a la vez agresores de sus compañeros. Para tener una referencia, a nivel internacional, la prevalencia de víctimas/agresores abarca un abanico del 0.4 % al 29 % (Solberg, Olweus, y Endresen, 2007). Nuestro estudio no revela cuál de los dos roles ha aparecido primero, pero algunas investigaciones indican que a menudo la víctima/agresor comienza siendo víctima para convertirse en agresor (Haltigan y Vaillancourt, 2014).

En cuanto a las **diferencias de género**, nuestro estudio muestra que en todos los cursos los niños superan ampliamente a las niñas en el rol de víctimas/agresores (tanto en el acoso tradicional como en el ciberacoso). Por otra parte, el porcentaje más alto también se da en tercero de primaria y disminuye paulatinamente a lo largo de los cursos tanto en los niños como en las niñas. Los estudios d'Andreou (2004) y Stein, Dukes y Warren (2007) sugieren que las formas de acoso y victimización de este grupo difieren de las víctimas y los agresores puros. De acuerdo con Solberg y Olweus (2003) son los alumnos más difíciles y los que están menos adaptados a la escuela. Su perfil psicosocial difiere de los agresores y las víctimas puras en que son rechazados por sus compañeros debido a la falta de habilidades sociales y su carácter impulsivo, lo que los convierte en personas vulnerables a la agresión de los demás. El mundo de hostilidad en que viven los hace desconfiados y agresivos reactivos en respuesta a la percepción de amenaza de su entorno. En términos generales, de acuerdo con la literatura, son más acosados que las víctimas puras y acosan más que los agresores puros, y además lo hacen de múltiples formas (Ireland y Archer, 2004). Considerando las importantes consecuencias

que tiene ser víctima/agresor y la falta de estudios de este grupo, se necesitaría mucha más investigación que aclare estas cuestiones para planificar intervenciones adecuadas.

1.4.4 NIÑOS Y NIÑAS QUE SON OBSERVADORES

A pesar de que la mayor parte de los estudios sobre acoso tienen como elementos centrales a las víctimas y los agresores, las investigaciones actuales subrayan, cada vez más, el papel de los observadores (Conde y Ávila, 2018) ya que, dependiendo de su implicación en el incidente, se inhibe o se refuerza la virulencia y la sostenibilidad del acoso. En este sentido, los observadores se convierten en un **elemento fundamental de los programas de prevención e intervención** (Saarento, Boulton, y Salmivalli, 2015). Hay pocos trabajos en España que hayan recogido datos sobre los observadores de acoso y ciberacoso, y aún menos en primaria. Entre estos, cabe destacar el de Romera et al. (2017). En cuanto al acoso, es interesante comprobar que nuestros datos y los suyos de primaria no difieren mucho. En ambos casos los **porcentajes de observadores** se encuentran alrededor del 50 %. El estudio de Romera et al. no presenta los resultados en función de los cursos de primaria, pero en el nuestro vemos que los observadores se incrementan en el Ciclo Superior (5º y 6º) respecto al Ciclo Medio (3º y 4º). Esto podría estar en línea con el hecho de que, como en el estudio de Romera et al. (2017), los observadores de acoso aumentan en general en la etapa de secundaria. Parecería que nuestros resultados de Ciclo Superior de Primaria anticipan el aumento de observadores de secundaria. Estos datos contrastan con los de victimización, ya que en primaria se dan más víctimas en los primeros cursos que en los posteriores, y más en primaria que en secundaria. Una posibilidad es que el aumento de observadores podría tener que ver con la toma de conciencia de determinados comportamientos hacia los compañeros como actos de agresión. Otra posibilidad es que, como hemos comentado anteriormente y señala Salmivalli (2010), el acoso en la adolescencia es más grupal. Por lo tanto, al haber más alumnos implicados, es más público y más observable. A pesar de la similitud entre nuestro estudio y el de Romera et al., en el nuestro hay más observadores de acoso entre los niños, excepto en 6º curso (en línea con los resultados de victimización), mientras que en el estudio de Romera et al. siempre hay más niñas observadoras de acoso.

En referencia a los **observadores de ciberacoso** (no superan en ningún caso el 20 %), los datos de nuestro estudio muestran unos porcentajes más bajos que los de acoso tradicional, en línea con los resultados anteriores sobre las víctimas y los agresores en el ciberacoso. Además, se dan más observadores de ciberacoso en el Ciclo Superior que en el Ciclo Medio. Por otra parte, los niños

superan las niñas en los primeros cursos, pero las niñas igualan o superan a los niños en los posteriores. En cambio en el estudio de Romera et al. (2017) el porcentaje de observadores de ciberacoso es altísimo en primaria (alrededor del 80 %), muy por encima del de víctimas y agresores (10 % y 1.6 % respectivamente) y no hay una tendencia clara según el género.

1.4.5 FAMILIAS DE VÍCTIMAS

En cuanto a la **prevalencia de víctimas según los progenitores**, el 17.5 % dicen que sus hijos han sido víctimas de acoso, y un 0.8 % de ciberacoso, en ambos casos inferiores a los niños y niñas que dicen haber sido víctimas de acoso (24 %) y ciberacoso (4.9 %). Estos resultados coinciden con algunos estudios en los que sólo la mitad (aproximadamente) de los padres eran conscientes de que a sus hijos les hacían acoso, o aún un porcentaje menor en el caso del ciberacoso (ver Harcourt, Jasperse, y Green, 2014)

Las respuestas de los progenitores sobre **cómo supieron de la situación de acoso** que sufrían sus hijos, en muchos casos son los mismos niños y niñas quienes se lo comunicaron (70.6 % de los casos). Otros estudios, en cambio, observan que un porcentaje elevado de víctimas no son capaces de manifestar estos sucesos a sus familiares (Atlas y Pepler, 1998; citados en Sawyer et al., 2011). En otros casos son los mismos padres y madres que observan hechos preocupantes, ya sean agresiones directas (13.7 %) o que el niño manifiesta que no quiere ir a la escuela (6.5 %). En un porcentaje bajísimo de víctimas (2 %) son los tutores de la escuela que informan a las familias de la situación. Otros estudios como el de Harcourt et al. (2015) corroboran que los padres identifican antes las situaciones de acoso por vías distintas de la escuela. Por otra parte, debemos destacar que prácticamente un tercio de la muestra de progenitores asegura que la situación de victimización de sus hijos ha durado más de un año.

En relación con la pregunta de **dónde han tenido lugar las agresiones**, un 73.8 % de los padres consideraron que las situaciones de acoso sucedían en la escuela, mientras que un 10 % argumentaban que se daba tanto en el centro educativo como fuera de él. Un 5 % de los padres consideraron que las situaciones de acoso se daban en las actividades extraescolares del niño y un 3.8 % en otros contextos. Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2005) observan en su estudio y coincidiendo con otros, que los lugares donde se da con más frecuencia el acoso son en primer lugar en el patio de la escuela y después en el aula, ya que es donde los niños y niñas pueden interactuar más, aunque también es frecuente en los pasillos y en el gimnasio. En este sentido, la

formación y el incremento de la supervisión en aquellos ambientes escolares poco estructurados es un elemento crítico para la reducción del acoso (Nickerson, 2019).

Al preguntar a progenitores sobre **cómo reaccionó su hijo o hija** ante la situación de acoso, las respuestas más frecuentes fueron en un 66.3 % que buscó ayuda, un 19.4 % que no hizo nada, y un 18.8 % que intentó no pensar en la situación o pensar que esta cambiaría. Si comparamos la percepción de los padres y madres sobre cómo actuaron sus hijos o hijas, y las actuaciones que informan los niños y niñas, observamos que son muy similares en cuanto a: a) pedir ayuda; b) no actuar; y c) no pensar en la situación o pensar que cambiará (66.1 %, 21.9 %, 28 % en el caso de los niños y niñas, respectivamente). Ahora bien, algunas estrategias informadas como frecuentes por los niños y niñas, tales como intentar cambiar el comportamiento del agresor, buscar la parte positiva, o vengarse, son menos percibidas por parte de los progenitores. Craig, Peples y Blais (2007) argumentan que no actuar es un recurso que pueden utilizar con frecuencia los niños y niñas si no reciben el apoyo del adulto. En el estudio de Sawyer et al. (2011) se observa que uno de los recursos que más proponen los progenitores a sus hijos/as es informar a una figura adulta, correspondiéndose con la actuación que más utilizan los niños y niñas en nuestro estudio. Por otra parte, en cuanto al ciberacoso, la investigación indica que las familias tienen un papel importante a la hora de proteger a los niños y niñas del ciberacoso, pero que este puede ser negativo si las actuaciones de los progenitores son percibidas como controladoras, ya que entonces es posible que los niños y niñas no compartan con ellos sus problemas (Zych et al., 2017). De hecho, la mayoría de niños y niñas no comparten sus experiencias de ciberacoso con sus progenitores porque tienen miedo de que si lo hacen les restrinjan el uso de Internet (Juvonen y Gross, 2008). Así pues, los padres y madres tienen que encontrar el equilibrio entre dar autonomía a los niños y niñas y supervisar las actividades en línea (compartiendo las preocupaciones por los riesgos de Internet, estableciendo reglas para un uso seguro...). En efecto, la monitorización de Internet, si no es percibida como control, es un factor protector contra el ciberacoso (Zych et al., 2017).

Referente a las **consecuencias** que los padres y madres creen que la situación de acoso ha tenido en su hijo o hija, en una graduación de más a menos frecuente, encontramos la afectación de su imagen (41.3 %) seguida de síntomas físicos (28.7 %), un cambio en su relación (23.8 %) y, por último, miedo a la escuela (9.4 %). Sawyer et al. (2011) comentan que uno de los factores que más observaban los progenitores en los hijos que eran víctimas de acoso eran los síntomas físicos. Así pues, nuestros resultados van en la línea de otras investigaciones que confirman que la victimización puede tener consecuencias negativas importantes para aspectos como la salud, el éxito escolar, ansiedad o

depresión. Además, dado que las consecuencias negativas van ligadas al grado de victimización (Menesini y Salmivalli, 2017), es de vital importancia una detección e intervención lo más rápido posible sobre estas situaciones.

En cuanto a las **acciones** que han llevado a cabo las familias con niños y niñas victimizados, las más frecuentes han sido hablar con algún miembro del centro educativo (el 83.8 % hablaron con profesores, y el 34.4 % con el equipo directivo), con otros profesionales (25.6 %) o con los padres del agresor (21.9 %). En el 82.6 % de los casos los padres tienen en cuenta la opinión de su hijo o hija antes de actuar. Algunos estudios informan de otras estrategias que los padres y madres utilizan ante la victimización de sus hijos, tales como darles apoyo emocional, promover su comportamiento pro-social, incrementar su autoestima, ayudarles a superar el miedo, ignorar el agresor, o hablar con los padres de los amigos del niño agredido. En algunos casos incluso los padres recomiendan contraatacar, o formarse en artes marciales. En algunas ocasiones los padres deciden cambiarlos de escuela, cuando la situación se vuelve insostenible. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que a veces los padres tienden a normalizar la situación, especialmente cuando el acoso no es físico e, incluso, a hacer recaer la responsabilidad de solucionar la situación sobre la víctima (ver Harcourt et al., 2014).

Finalmente, hemos observado que el 28.4 % de los niños y niñas con **dificultades de aprendizaje** han sido víctimas de acoso o ciberacoso, en comparación con el 16.5 % de los niños y niñas que no lo son. Estos resultados van en la misma línea que el estudio de Turunen, Poskiparta y Salmivalli (2017) donde se muestra que los alumnos con dificultades en la lectura están más predispuestos a sufrir una situación de acoso, especialmente como víctima. En su estudio, un tercio de los alumnos con dificultades en la lectura se encuentran en una situación de acoso, en comparación con una victimización de 1 de cada 5 alumnos de los que no tienen dificultades. Así pues, hay que estar aún más alerta sobre la posible victimización de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje, así como también en niños y niñas con determinadas características tales como inseguridad, falta de asertividad, físicamente débiles o rechazados por el grupo de iguales (ver Menesini y Salmivalli, 2017).

1.4.6 FAMILIAS DE AGRESORES

La **prevalencia** de agresores de acuerdo con los resultados de las familias se sitúa en el 1.7 %, y sólo se ha identificado un caso (0.1 %) en el que las familias informen que su hijo ha

perpetrado ciberacoso. Comparando estos datos con los de aquellos niños y niñas que se perciben como agresores, vemos que estas últimas son más elevados (6.7% de acoso y un 1.1% de ciberacoso). En cuanto al porcentaje de agresores y ciberagresores a partir de los comportamientos informados en el EBIPQ y el ECIPQ, este es de un 14.7% en el acoso y de un 1.6% en el ciberacoso. Así pues, la percepción de los progenitores es muy inferior a la expresada por los niños y niñas. Al preguntar a los padres y madres **cómo han sabido** que su hijo o hija ha sido agresor, han respondido a través del propio hijo, a través de los padres de la víctima, por la escuela y, en última instancia, por la conducta observada de su hijo.

Las **actuaciones** que se dan con más frecuencia son hablar con los maestros (9 familias), no actuar (7 familias) o hablar a la vez con su hijo y con la víctima (6 familias). En el 75% de los casos se tuvo en cuenta la opinión del hijo/a en la actuación y gestión del conflicto. Fekkes et al. (2005) observaron que tanto padres como maestros no hablaban con los agresores ya que, en muchos casos, no sabían cómo actuar, justificando así la participación de los padres de los agresores en estos casos. Por otra parte, Mendoza y Barrera (2018) observan que aquellos padres que se muestran satisfechos con la atención y actuación recibida por parte del centro escolar en situaciones de conflicto, están más dispuestos a reparar el mal que su niño puede hacer a de otros niños y niñas. Por tanto, el vínculo entre familias y maestros es clave en la solución de los conflictos, y algunas maneras de mejorarla, de acuerdo con Mendoza y Barrera son la comunicación permanente, las escuelas de padres o las políticas públicas dirigidas a mejorar este vínculo.

1.4.7 FAMILIAS DE OBSERVADORES

La prevalencia de niños y niñas observadores de acoso tradicional de acuerdo con los progenitores ha sido del 27.6% y de 1.8% del ciberacoso. En la muestra de niños y niñas, los porcentajes son mucho más elevados, con un 51.7% de niños y niñas observadores de acoso tradicional y un 15.5% de ciberacoso. Por lo tanto, los padres y madres a menudo no son conocedores de que sus hijos tienen situaciones de acoso a su alrededor. En cambio, Sawyer et al. (2011), informaron que más de la mitad de las familias sabían que sus hijos habían sido observadores de situaciones de acoso. Sin embargo, según un estudio de Craig et al. (2000) los niños y niñas que han observado situaciones de acoso en ocasiones no lo comparten con las familias si no están seguros de que estas puedan ayudar a resolverlo de manera efectiva. En nuestro estudio, el 96.5% de las familias que eran conocedoras de que sus hijos han sido observadores de una situación de acoso, han hablado con su hijo de la

situación. En cuanto a las actuaciones de los padres, las acciones que más llevaron a cabo fueron hablar con el maestro (43.8 %) o no actuar (21.5 %). Otras acciones que llevaron a cabo con menos frecuencia fueron hablar con otros profesionales, con los padres de la víctima o con la víctima. En este sentido, la investigación indica que uno de los aspectos claves de la prevención es motivar al alumnado a informar de las situaciones de acoso que observan, e incluso motivarlos a intervenir en estas situaciones (Blain-Arcaro, Smith, Cunningham, Vaillancourt, y Rimas, 2012). La frecuencia del acoso es mayor en aquellas clases donde los compañeros refuerzan los comportamientos de acoso y donde las víctimas no son ayudadas (Menesini y Salmivalli, 2017).

1.4.8 MAESTROS

De los datos recogidos a partir de los docentes se desprende que hay que mejorar mucho **su conocimiento sobre los programas de prevención y protocolos de intervención** de acoso escolar. Los datos de nuestro estudio dan resultados muy bajos del conocimiento de los programas de ciberacoso. Estos datos chocan con el hecho de que, desde junio de 2018, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya tiene colgado en su página web el documento "Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso y el ciberacoso entre iguales". Por lo tanto, un primer paso que hay que hacer es dar a conocer este protocolo al conjunto de la comunidad docente y adaptarlo a la realidad de cada centro en el Proyecto de Convivencia, que los centros deben implementar en su proyecto educativo como fecha máxima para 30 de junio de 2021 (ver la Resolución EDU/1753/2020, de 16 de julio, del Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya). Además, ante la incidencia que alcanza el fenómeno, tal vez habría que hacer presentaciones en las escuelas y animar a las direcciones a hacer difusión de su Proyecto de Convivencia, con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia que tiene esta problemática tanto para el bienestar del alumnado como para el buen clima de la escuela y para el aprendizaje. En particular, los maestros tienen un papel muy importante para el éxito de los programas de prevención e intervención que implican a toda la comunidad educativa, y los maestros se pueden beneficiar de ellos, ya que pueden recibir un conocimiento importante que les ayude a detectar mejor el acoso y a mejorar el clima escolar (Bowllan, 2011).

Además de conocimiento, los maestros necesitan **sentirse competentes** para afrontar el acoso y el ciberacoso. En este sentido, sólo un 24.1 % de los maestros de nuestro estudio manifiestan sentirse preparados. Es un hecho común que los maestros que están trabajando se den cuenta de la necesidad

de formarse en el acoso (DeOrnellas y Spurgin, 2017). Ahora bien, les hace falta una formación específica que les dé seguridad sobre cómo intervenir, tanto en la prevención como en la actuación ante los casos detectados. Algunas maneras de hacerlo podrían ser dándoles oportunidades para observar intervenciones exitosas y de practicar estrategias de intervención en entornos seguros (de Luca, Nocentini y Menesini, 2019).

Pocos maestros, en el presente estudio, perciben tener el **apoyo** necesario para afrontar el acoso y el ciberacoso. Por tanto, sería necesaria una coordinación estrecha entre los potenciales profesionales involucrados en un momento u otro del proceso de intervención en el acoso y el ciberacoso, ya sean los inspectores de enseñanza, los equipos psicopedagógicos, equipos de protección a la infancia y la adolescencia y centros de salud infanto-juveniles. Es evidente que el acoso y el ciberacoso requieren la participación de profesionales que van más allá de la maestra o el maestro directamente implicado. En esta línea, el trabajo en red de diferentes profesionales es imprescindible para crear y llevar a cabo programas de prevención e intervención eficaces y eficientes. Así pues, hay que plantearse si es necesario aumentar la presencia de determinados profesionales en las escuelas, como por ejemplo de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos, que puedan apoyar a las escuelas en aspectos tales como la formación de alumnado, maestros y familias, el apoyo a las tutorías, el apoyo y acompañamiento a víctimas y agresores, la evaluación y mejora de las relaciones sociales, la implicación de las familias, entre otros (Sidera, Rostan, Serrat, y Ortiz, 2019).

Uno de los aspectos que han destacado los maestros como imprescindible para luchar contra el acoso ha sido el de la **formación**. Así, es necesario que los grados de educación infantil y primaria se planteen qué contenidos son necesarios trabajar ya desde la formación inicial de los maestros. Algunos estudios indican que la percepción del acoso es muy variable de unos maestros a otros, y que esta percepción tiene una influencia en cómo actuarán. Por ejemplo, algunos maestros creen que los comportamientos implicados en el acoso son típicos en determinadas etapas educativas, y que como ya madurarán, la intervención no es necesaria; también pueden pensar que no lo es porque estas situaciones ayudan a los niños y niñas a madurar y hacen fuertes a las víctimas, o bien porque piensan que los niños y niñas serán capaces de resolver la situación por sí mismos. Además, algunos maestros tienen dificultades para diferenciar el acoso de las bromas no mal intencionadas, y en ocasiones culpabilizan a las víctimas por permitir que estas situaciones continúen. Por otra parte, algunos maestros atribuyen el hecho de ser agresor a determinados factores familiares, lo que puede llevar a situar la responsabilidad de los niños y niñas agresores fuera de la escuela (ver DeOrnellas y Spurgin, 2017). Así pues, es evidente que se necesita una buena formación inicial y continuada de

maestros, que vaya dirigida no sólo a conocer cómo actuar en situaciones de acoso, sino también a trabajar sus percepciones sobre este fenómeno, y su capacidad de identificar y diferenciar comportamientos de acoso. En efecto, los maestros parecen tener más dificultades para identificar comportamientos de agresividad indirecta o relacional como acoso (Mishna, Scarcello, Pepler, y Weiner, 2005) y suelen intervenir más cuando los comportamientos son de agresividad descubierta que cuando implican comportamientos fuera de la clase, en Internet, o comportamientos encubiertos (Waasdorp, Paso, O'Brennan, y Bradshaw, 2011). En nuestro estudio, el 54.8 % de los maestros dicen no haber observado situaciones de acoso en su aula, un dato chocante si tenemos en cuenta la prevalencia que indican este y otros estudios sobre el acoso en primaria. Esto podría indicar dificultades para detectarlo, o bien una normalización de este tipo de comportamientos. En este sentido, la normalización del acoso por parte de los maestros hace que sea más improbable que intervengan en estas situaciones (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008).

Por último, de la riqueza de las respuestas a la pregunta abierta sobre qué **recursos** creen los maestros que necesita su centro para mejorar la convivencia se desprende que hay que apoderarlos para que sean agentes activos de los programas de prevención e intervención. En efecto, los maestros son un factor clave en la prevención del acoso (Kyriakides y Creemers, 2012). Conocedores de las necesidades de su alumnado, la cantidad y diversidad de las propuestas que realizan muestran que su participación en la toma de decisiones podría ayudar, de forma coordinada con todos los actores responsables de la atención a la infancia y la adolescencia, a promover una convivencia de calidad y respeto que prevenga el acoso. Algunos de los aspectos que podrían ser claves y que aparecen en las respuestas de los maestros de nuestro estudio pueden ser el impulso de actividades fuera de la escuela por parte de los ayuntamientos, implicar a toda la comunidad educativa en la lucha contra el acoso escolar, educar en el uso de los medios electrónicos, o iniciar el trabajo de prevención desde las primeras etapas educativas.

A los maestros de nuestro estudio que respondieron que habían observado situaciones de acoso les preguntamos qué **actuaciones** habían realizado. Tanto respecto a éstas como a la valoración que hacen de diferentes acciones para ayudar a combatir el acoso, la que menos hacen y valoran como menos efectiva es la de castigar al agresor. Estas respuestas van en la línea de lo que sugieren algunos estudios sobre el hecho de que las escuelas que establecen criterios punitivos para asumir las situaciones de acoso normalmente no consiguen reducirlo, porque los agresores lo hacen de manera más encubierta, las víctimas lo explican menos por miedo a represalias y, en general, se deteriora aún más la relación entre el agresor y la víctima (Wong, Chen, y Chen, 2013). Así, pues, lo que realmente

consideran importante es que el maestro sepa crear ambientes positivos en el aula, así como en los otros espacios de la escuela. Si los niños y niñas ven que los maestros se toman el acoso en serio y lo desapruaban, será mucho más probable que lo encuentren inaceptable y lo denuncien (DeOrnellas y Spurgin, 2017; Saarento et al., 2015). La colaboración entre los diferentes maestros de la escuela también puede ser muy efectiva ante la identificación de los comportamientos de acoso, y también le puede ayudar el intercambio de ideas sobre cómo manejar estas situaciones (Olweus, 1997). Por lo que respecta al ciberacoso, los maestros no tienden a informar a las familias cuando detectan tales incidentes, especialmente si ocurre fuera de la escuela. En este sentido, hay que concienciar a los educadores de la importancia de hacerlo (Stauffer, Heath, Coyne, y Ferrin, 2012). En nuestro estudio, más de un 30% de los maestros no dicen haber hablado con los padres de la víctima en una situación de ciberacoso. Así pues, las familias y los maestros deberían trabajar juntos en la definición e implementación de estrategias de intervención (Stauffer et al., 2012).

1.5 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En resumen, el presente estudio pone en evidencia que especialmente el acoso, pero también el ciberacoso, son un problema grave en el alumnado de primaria de las escuelas catalanas. Tanto si lo analizamos desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores, y tanto si tenemos en cuenta los resultados de los cuestionarios de acoso y ciberacoso o la percepción del alumnado y de las familias, los porcentajes de víctimas y agresores son preocupantes desde el inicio de la educación primaria, y en casi un tercio de los casos de victimización (de acuerdo con los datos informados por los progenitores), las situaciones de victimización se prolongan más de un año.

Nuestro estudio también sugiere que muchas familias no son conocedoras de la situación de acoso que están viviendo sus hijos e hijas, especialmente en el caso de las víctimas. Muchas veces (pero no siempre) son los propios hijos e hijas quienes informan a los padres y madres de la situación que están viviendo, y en un porcentaje bajísimo, lo son las escuelas. Uno de los ejes de trabajo más importantes para la reducción del acoso y el ciberacoso es dotar de estrategias a los niños y niñas para que cuando vivan estas situaciones sepan pedir ayuda o afrontar la situación, pero también es crucial la colaboración entre la escuela y las familias (ya que en la mayoría de casos las situaciones de acoso se dan en la escuela). Harcourt et al. (2014) ponen en evidencia que las familias opinan que la escuela debe tener una mayor responsabilidad a la hora de prevenir y responder al acoso, mientras que los equipos educativos piensan que son las familias las que deben tomar la mayor responsabilidad. Así pues, hay que unir estos puntos de vista discordantes y ponerse a trabajar juntos. Por otra parte, es importante la concienciación entre los niños y niñas de la necesidad de informar a sus maestros o a sus familias cuando son observadores de estas situaciones. También hay que tener una especial alerta con aquellos niños y niñas con dificultades de aprendizaje. En el caso específico del ciberacoso, es importante que los padres monitoricen el uso de Internet de los niños y niñas (establecer reglas, hablar sobre los riesgos...), pero sin llegar a la percepción de control por parte de los niños y niñas.

En cuanto a los maestros, nuestro estudio pone en evidencia que hay que mejorar su conocimiento sobre los programas y protocolos de intervención en el acoso escolar. Los equipos directivos de los centros educativos deberían tener en cuenta este hecho para elaborar los proyectos de convivencia, y procurar formar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre esta problemática y sobre cómo afrontarla. En este sentido, la percepción y actitudes de los maestros sobre este fenómeno, así como su formación sobre cómo prevenir, detectar y actuar en situaciones de acoso, son fundamentales, y hay

que empezar desde la formación inicial de maestros. Una manera de formar a los maestros en activo y de atacar este fenómeno es a través de los programas anti-acoso a largo plazo e intensivos que implican a toda la comunidad educativa. Sin embargo, antes de aplicar este tipo de programas es importante evaluar las percepciones de los maestros sobre su implementación, ya que si no cuentan con la aprobación de los maestros su impacto quedaría afectado (ver Menesini y Salmivalli, 2017; Stauffer et al., 2012). Así pues, no sólo los maestros sino también los otros profesionales implicados en la educación escolar de los niños y niñas (psicólogos, psicopedagogos, inspectores, educadores sociales, profesionales de los centros de salud...), así como el resto de instituciones (ej. los ayuntamientos) deben participar a través del trabajo en red para que los programas de prevención e intervención tengan éxito. Asimismo, el papel de la administración educativa también es clave a la hora de apoyar a los centros educativos a través de poner a su disposición los profesionales necesarios, así como de dar apoyo en la formación de maestros y familias, y en la implementación de programas de prevención e intervención.

Por último, las entrevistas con los profesionales revelan que las intervenciones para trabajar el acoso en primaria todavía son demasiado universales y generales, como la competencia emocional, la convivencia o la resolución de conflictos. Sin embargo, comienzan a implantarse parcialmente programas específicos como el "aquí prou bullying" que habría que generalizar e incluir en los planes docentes de las escuelas. También enfatizan la necesidad de que el claustro y el cuerpo docente tengan claro el concepto de acoso y sus consecuencias, para afrontar el problema de manera decidida. El acoso se da en todas las escuelas y entre niños y niñas de todos los estratos sociales; consecuentemente, hay que estar atento para actuar preventivamente. En este sentido, los profesionales también manifiestan que, ante casos concretos, hay que analizar adecuadamente para no crear una alarma innecesaria que podría empeorar la situación. Consideran que es muy importante crear puentes entre los protocolos, los recursos ya existentes, y los maestros que están en la primera línea de las tareas educativas, ya que a menudo el día a día hace difícil que los maestros los tengan presentes cuando se encuentran de repente en situaciones reales. También subrayan la necesidad de coordinación de todos los elementos implicados, escuela, familia, psicólogos y otros profesionales que cada vez más se incorporan a la red de entidades que intervienen en los casos de acoso como Centros Jóvenes de Salud y los Mossos. Los psicopedagogos reconocen el papel central que tiene el maestro y, en este sentido, consideran imprescindible su formación en la gestión de sus propias emociones y concepciones.

2. BUENAS PRÁCTICAS CONTRA EL ACOSO

Algunos autores consideran que las consecuencias que conlleva el acoso en el ámbito escolar, ya comentadas anteriormente en este informe, hacen evidente la necesidad de considerar este tipo de violencia como una "prioridad oficial escolar" (Olweus, 2003). Lo mismo se podría decir del ciberacoso, ya que en este caso se han aducido unos efectos similares (ver Garaigordobil, 2011).

Teniendo en cuenta la necesidad de actuar para impedir o minimizar los efectos del acoso y el ciberacoso, en este apartado 2 del informe describiremos las principales prácticas de intervención. Comenzaremos con una diferenciación entre ambos tipos de acoso y, seguidamente, nos centraremos en la intervención, enfatizando que debe estar basada en evidencias rigurosas. En este sentido, plantearemos la intervención a partir de un enfoque integral y de tres niveles de intervención. Dentro de este enfoque, para cada nivel explicitaremos los aspectos o componentes destacables para una intervención basada en la evidencia científica. Finalmente, comentaremos algunos de los programas o propuestas de intervención que han recibido una mayor evidencia empírica de su eficacia. En definitiva, el objetivo principal de esta recogida de orientaciones hacia las buenas prácticas es poder difundir las propuestas más exitosas, encontrar puntos en común y lograr la cooperación de los distintos agentes en una misma dirección: prevenir, detectar y evitar situaciones de acoso y ciberacoso escolar.

2.1. LA INTERVENCIÓN EN ACOSO Y CIBERACOSO

Hoy en día son centenares los programas de prevención del acoso y el ciberacoso que son implementados en las escuelas. Pero, aun así, sólo una pequeña proporción están basados en evidencias (Della Cioppa et al., 2015). Es por ello que se debe enfatizar fuertemente el diseño y la aplicación de programas de intervención contra el acoso con estándares de evaluación rigurosos. Además, como indican Chalamandaris y Piette (2015), a fin de prevenir de forma exitosa el acoso, es necesario identificar y promover aquellas prácticas basadas en evidencias. Por otra parte, se debe tener en cuenta que hay gran cantidad de estudios en el ámbito del acoso entre iguales y que el número de participantes y de variables que se pueden incluir en cada estudio empírico es limitado. Por este motivo son necesarias revisiones sistemáticas y metaanálisis que describan los factores implicados en ambos tipos de acoso. Por tanto, consideramos que los programas de intervención deberían incorporar los elementos que se han mostrado eficaces según estos tipos de estudios, e irlos actualizando a medida que su eficacia sea mostrada por la investigación. En esta línea, también contaremos con la evidencia aportada por metaanálisis sobre la efectividad de los programas de intervención.

¿Qué es una revisión sistemática?

Una **revisión sistemática** es un estudio que proporciona un resumen de los resultados sobre una cuestión específica. Para ello utiliza métodos explícitos de búsqueda, evalúa críticamente y sintetiza la literatura de manera sistemática. Permite, pues, tener en cuenta toda la gama de resultados relevantes de la investigación sobre un tema en particular, y no sólo los resultados de uno o dos estudios.

Las revisiones sistemáticas son más estrictas que las revisiones narrativas o literarias porque tienen objetivos y criterios explícitos para la inclusión o exclusión de estudios, lo que permite realizar búsquedas rigurosas y reducir un sesgo potencial.

¿Qué es un metaanálisis?

Un **metaanálisis** es un estudio que, tras una revisión sistemática, agrupa los datos cuantitativos de diversos estudios y los reanaliza mediante determinados procedimientos estadísticos.

Los metaanálisis son cruciales para establecer relaciones entre variables o extraer conclusiones sobre la efectividad de las intervenciones.

De estos dos tipos de estudios científicos será de donde provendrá buena parte de los contenidos del texto que presentamos en este apartado de buenas prácticas del informe, ya que estos estudios aportan información rigurosa y no sesgada, fundamentada en estudios empíricos y sobre estudios de programas de intervención basados en la evidencia.

2.1.1 TIPO DE INTERVENCIÓN

A lo largo del documento se tratará de la '**intervención**' en el sentido amplio del concepto. Es decir, partiremos de la idea de que la intervención es un concepto global que se compone de subtipos que, en este caso, corresponderán a la **prevención primaria, secundaria y terciaria**—resultado de adaptarse al fenómeno del acoso la conceptualización de la prevención en tres niveles de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2002). Seguidamente, para situar al lector, reproducimos una figura que sitúa los tres tipos principales de intervención, teniendo en cuenta que la primaria y la secundaria son fundamentalmente preventivas, mientras que la terciaria, que también podemos llamar de intervención específica o directa, hace referencia a cuando el fenómeno ya se ha consolidado. En este apartado introducimos estos tipos de intervención de manera general y, posteriormente, profundizaremos en ellos de manera más detallada.



¿Qué es la prevención primaria?

La **prevención primaria** consiste en el desarrollo de valores y actitudes que contribuyen a crear un buen clima escolar y a la capacitación del alumnado en el fomento de la **convivencia**. También incluiría la minimización de los factores de riesgo vinculados a determinadas conductas que pueden empeorar la convivencia escolar

Así pues, cualquier estrategia enmarcada dentro de la prevención primaria se dirige a mejorar la convivencia dentro del centro escolar y, por tanto, no se orienta directamente al fenómeno del acoso y el ciberacoso. Sin embargo, este tipo de intervención permite evitar la aparición de múltiples conflictos que distorsionan la convivencia, entre ellos el acoso escolar.

¿Qué es la prevención secundaria?

La **prevención secundaria** son todas aquellas estrategias encaminadas **a prevenir la aparición** de situaciones de acoso escolar, **detectarlas de forma precoz e intervenir antes de que se consoliden**.

La prevención secundaria se encamina a detectar posibles situaciones de abuso y a intervenir antes de que se consoliden (Collell y Escudé, 2007). Se trata de abordar explícitamente el tema del maltrato o acoso. La prevención secundaria se puede dividir en una secuencia de tres acciones:

PREVENCIÓN DE LA APARICIÓN de la violencia entre iguales

Consiste en todas aquellas estrategias que tienen como finalidad sensibilizar a las personas que integran la comunidad escolar sobre el fenómeno, en este caso, el acoso y el ciberacoso. Se diferencia de la prevención primaria en que la primaria pone énfasis en la convivencia y, en cambio, la secundaria pone el énfasis en la problemática en cuestión.

DETECCIÓN PRECOZ de la violencia entre iguales

Consiste en la detección inmediata de conductas o situaciones que perjudican de manera grave la convivencia dentro del centro.

INTERVENCIÓN INMEDIATA

Una vez detectado el caso de acoso de manera precoz, debe pararse. Por tanto, se ponen en marcha medidas correctoras i sancionadoras, así como las medidas educativas oportunas.

Tal como indica el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya (2019), hoy en día en España no se dispone de ningún marco general definitivo de prevención secundaria frente al acoso entre iguales, sino que cada centro escolar debe actuar según su propia iniciativa.

En Cataluña son varias las leyes que explicitan la existencia de estrategias de **prevención secundaria** contra el acoso escolar. Las principales son las siguientes:

En primer lugar, la **Ley 12/2009, del 10 de julio de 2009, de Educación de Cataluña (LEC) (Generalitat de Catalunya, 2009)**, explicita en su **artículo 33** que el Gobierno y el Departamento de Enseñanza han de adoptar las medidas necesarias para prevenir las situaciones de violencia entre iguales y, en su caso, afrontar de forma inmediata. También, dentro de la **Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (LDOIA, 2010)**, en su **artículo 90**, que habla sobre protección en el ámbito de la educación, se insta a las administraciones públicas a desarrollar acciones dirigidas a toda la comunidad educativa para prevenir, detectar y erradicar este tipo de violencia.

En concreto, en cuanto la **detección precoz**, en el **artículo 13** de 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**, donde se habla de las obligaciones de los ciudadanos, se explicita que toda persona que detecte una situación de maltrato o de riesgo, lo comunicará a la autoridad o sus agentes más próximos.

¿Qué es la prevención terciaria?

La **prevención terciaria** consiste en aquella intervención dirigida directamente a **detener el acoso escolar una vez este ya se ha producido y minimizar el impacto** que ha causado.

Por lo tanto, la prevención terciaria se pone en marcha en aquellos casos en que el acoso ya se ha consolidado y, por consiguiente, la finalidad de esta intervención es reducir el impacto de las consecuencias que se derivan de este maltrato (Collell y Escudé, 2019). La solución óptima a las situaciones de acoso escolar es cuando todas las personas han dejado su rol dentro de este ciclo de violencia y se restablecen las relaciones entre todas las personas implicadas.

2.1.2 ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

Según diferentes revisiones de la literatura científica sobre las intervenciones contra el acoso y el ciberacoso (ver por ejemplo Farrington, Gaffney, Lösel, y Ttofi, 2017), la mayoría de los programas tienen lugar dentro del ámbito escolar. Así pues, la investigación sobre este fenómeno ha identificado el ámbito escolar como uno de los contextos donde más frecuentemente tiene lugar el acoso (Cantone et al., 2015). De hecho, la mayoría de las relaciones sociales entre iguales de los niños y niñas ocurren dentro de este ámbito y, por tanto, en términos generales las conductas de acoso son más visibles dentro de este contexto. Consiguientemente, los centros educativos se convierten en el contexto clave donde luchar en contra de este tipo de violencia entre iguales (Calmaestra et al., 2016).

Como ya hemos comentado anteriormente, el lugar de la escuela donde con más frecuencia se puede detectar el acoso es el patio (Fekkes et al., 2005). Sin embargo, las conductas de acoso pueden desplazarse y darse en otros espacios, como: aulas, otras instalaciones del centro educativo, el espacio virtual, barrios, autobuses, parques, etc. (Albayrak, Yildiz, y Erol, 2016). Este hecho añade cierto grado de dificultad a la hora de detectar los casos de acoso ya que no son tan visibles. En particular, algunos autores destacan la existencia de episodios de acoso en las clases de educación física, por lo que las víctimas de estas situaciones tienden a distanciarse de esta asignatura (ver Jiménez-Barbero et al., 2020). Por otra parte, tal como menciona Hall (2017), la normativa escolar no es tan efectiva en el acoso relacional, quizá porque esta tipología de acoso suele tener lugar fuera de la supervisión directa de los educadores o educadoras (Hall, 2017).

Por su parte, el fenómeno del ciberacoso abarca un contexto más amplio que el escolar. La mayor parte del ciberacoso no se da en la escuela: la perpetración, la observación y la recepción del acto de acoso a menudo se da en casa o en el exterior (Slonje et al., 2013), en lugares o situaciones en el que los niños y niñas puedan conectarse a Internet. Por lo tanto, hay que replantear "el lugar" en el caso del ciberacoso. Más que un lugar espacial concreto, se debe tener en cuenta cuando y donde hay la posibilidad de acceso a Internet. De modo que habrá que intervenir en las posibilidades de acceso a internet, las cuales no se dan en un único lugar, sino en el hecho de poder acceder a dispositivos que permitan la conexión.

2.1.3 ¿A QUÉ EDAD INTERVENIR?

Hay varios estudios respecto a cuál es la edad más apropiada para intervenir a la hora de prevenir el acoso entre iguales, y los resultados son bastante heterogéneos.

Tal como mencionan Evans, Fraser y Cotter (2014), tanto el acoso como el ciberacoso son dinámicas sociales que pueden darse a lo largo de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato. Pero teniendo en cuenta que las consecuencias más graves han tenido lugar durante la adolescencia (Yeager, Fong, Lee, y Espelage, 2015), los primeros estudios sobre la variable edad focalizaron en el alumnado de educación secundaria y de bachillerato (Evans et al., 2014).

Los datos de Park-Higgerson, Perumean, Chaney, Bartolucci, Grimley y Singh (2008) mostraron que la efectividad de los programas de intervención es mayor en niños y niñas mayores. En esta línea, un estudio muy influyente fue el de Ttofi y Farrington (2011), con un metaanálisis donde concluyeron que aquellas intervenciones dirigidas a niños y niñas de 11 años o mayores de esta edad eran más efectivas, en comparación con aquellas dirigidas a niños y niñas menores de esta edad. Tal fue la influencia de este estudio que los resultados sirvieron de justificación política a la hora de aplicar los programas anti-acoso al colectivo de adolescentes (Yeager et al., 2015).

En la revisión sistemática de Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban y Pérez-García (2012) sobre la eficacia de los programas de anti-acoso también se concluye que la mayoría de estudios obtenían mejores resultados en la educación secundaria. Sin embargo, los mismos autores afirman que hay muchas contradicciones a la hora de interpretar estos resultados. Una de las explicaciones que dan algunos autores es que los niños y niñas que están expuestos a este tipo de violencia continuamente, consiguen adaptarse a lo largo del tiempo y adquieren habilidades sociales y asertivas necesarias para hacer frente a la situación, y esto acaba conduciendo a una menor victimización cuando son mayores (Jenson y Dieterich, 2007; Smith, Madsen, y Moody, 1999).

Posteriormente, se han llevado a cabo diferentes investigaciones que han llegado a conclusiones contrapuestas a los resultados hasta ahora expuestos, que conducen a pensar que lo más apropiado es centrar los esfuerzos en la prevención dirigida al periodo de la infancia. Algunos de estos estudios se comentan seguidamente.

En primer lugar, el estudio realizado por Yeager et al., (2015), en el que se realiza un metaanálisis sobre la eficacia de los programas de intervención en la adolescencia tardía, se concluyó que existe una correlación negativa entre la edad y la eficacia de los programas de anti-acoso. Esto significa que en la adolescencia tardía la eficacia de estos programas se ve reducida, o incluso es nula. Por otra parte, Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García y Llor-Esteban (2016) también realizan una revisión sistemática sobre programas escolares de prevención contra el acoso y analizan la edad idónea. A partir de la su revisión, estos autores concluyen que los programas de prevención analizados

son más eficaces a la hora de reducir el acoso y la victimización en niños y niñas menores de 10 años que en niños y niñas mayores de 10 años.

Otros autores, como Vreeman y Carroll (2007), sugieren que las diferencias de edad observadas en la efectividad de la intervención se deben al foco de la intervención. Así, los programas basados en habilidades sociales obtienen mayores resultados positivos entre los más jóvenes, quienes no responden tan bien a las intervenciones basadas en el modelo cognitivo-conductual.

Por lo tanto, los resultados de estos otros estudios parecen apuntar que habría que centrarse principalmente en los niños y niñas de educación primaria a la hora de prevenir este tipo de violencia y también tener en cuenta en qué se centra la intervención. Este hecho permitiría evitar que surjan y se instauren dinámicas de relaciones basadas en el desequilibrio de poder y la violencia que pueden acabar derivando en acoso escolar. Por otra parte, las aparentes contradicciones en cuanto a la edad óptima y también que algunos programas llevados a cabo en primaria y secundaria obtienen mejores resultados en los más pequeños, llevan a Jiménez-Barbero et al. (2012) a considerar que hay que implementar programas de intervención a lo largo de toda la escolaridad. Existen también algunos programas llevados a cabo en la etapa de Educación Infantil que han conseguido reducir las agresiones y la victimización (Nickerson, 2019).

En conclusión, hay que tomar en consideración que las revisiones y metaanálisis más recientes y rigurosos apuntan que los programas de intervención pueden ser efectivos tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria. Además, se debe tener en cuenta que hay acoso y ciberacoso en ambas etapas. Por lo tanto, lo más razonable es potenciar programas de intervención en todos los ciclos académicos.

2.1.4 EL ENFOQUE ESCOLAR INTEGRAL

En este documento de Buenas Prácticas adoptaremos un enfoque integral para con el acoso entre iguales. Asumiremos, siguiendo diversos autores, que los programas más eficaces son los que adoptan una perspectiva global en la que los agentes implicados se coordinan en los diferentes niveles de actuación: la escuela, los alumnos, el aula, las familias y también la comunidad. El enfoque global intenta implicar a toda la comunidad educativa en la elaboración, implantación y evaluación de las medidas para combatir el acoso.

El estudio de Langford et al. (2015), donde se realiza una revisión sistemática sobre la efectividad de los programas que emplean el *World Health Organization's Health Promoting Schools Framework*, los

autores concluyen que, en el caso del acoso, los programas dirigidos a aspectos específicos no tienen efecto significativo, mientras que los programas más generales que tratan múltiples riesgos sí son efectivos. Una intervención específica puede contribuir a solucionar una situación concreta, pero siempre será temporal y poco eficaz a largo plazo. También para Jiménez-Barbero et al. (2012) los programas más eficientes son aquellos que se desarrollan desde una perspectiva multidisciplinaria o global.

Para entender el enfoque escolar integral, en primer lugar, hay que tener claro el concepto de 'estrategia integral'. Tal como plantean Calmaestra et al. (2016), el acoso y el ciberacoso pueden alcanzar tal gravedad que requieren de una estrategia integral. De manera que hay que partir de un enfoque multidisciplinar, se debe involucrar a todos los agentes implicados y se debe tener como objetivo fundamental garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. Una estrategia de este tipo también debe incluir medidas de prevención primaria, secundaria y terciaria. Sin embargo, tal y como comentan los autores, en el estado español hay una carencia visible a la hora de aplicar estrategias basadas en este enfoque y, consecuentemente, este hecho resta eficacia a las medidas que se aplican.

¿Qué es una estrategia integral?

Se entiende por **estrategia integral** una batería de medidas orientadas a la prevención primaria, secundaria y terciaria, que suponen la implicación y coordinación de diferentes agentes implicados en el problema (Calmaestra et al., 2016).

Como se podrá apreciar a continuación, una estrategia integral es un concepto global que incluye, entre otros, el enfoque escolar integral.

¿Qué es el enfoque escolar integral?

El **enfoque escolar integral** entiende el acoso y el ciberacoso como un problema sistémico que, por tanto, requiere una solución sistémica. Así pues, este enfoque plantea que cualquier estrategia debe tener en cuenta a todos los agentes implicados en la problemática, más allá de los límites de la escuela: el profesorado, las autoridades escolares, las familias, los estudiantes y la comunidad en general.

Así pues, es necesaria la implicación y coordinación de los diferentes agentes involucrados en la problemática. Ahora bien, la revisión literaria realizada por Della Cioppa et al. (2015) encontró que la

mayor parte de las intervenciones en contra del ciberacoso presentan una fuerte carencia a la hora de involucrar a los múltiples agentes que forman parte de la problemática. Concretamente, los autores afirman que son pocos los programas que tienen en cuenta a las familias y a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por tanto, el reto hoy en día es tener presentes en el diseño y aplicación de futuras intervenciones a los diferentes agentes implicados (Della Cioppa et al., 2015; Chalamandaris y Piette, 2015).

Varios estudios han observado que aquellas intervenciones centradas en el enfoque escolar integral son más efectivas a la hora de reducir tanto la perpetración, como la victimización del acoso y el ciberacoso (Cantone et al., 2015, Vreeman y Carroll, 2007; Jiménez-Barbero et al., 2012; Zych et al., 2017). El enfoque escolar integral es más efectivo en comparación con los programas individuales, que son aquellos que se centran única y directamente con los estudiantes involucrados en este tipo de violencia. Por lo tanto, la intervención desde esta perspectiva debería ir orientada no sólo a las víctimas y agresores, sino que también debería tener en cuenta a los otros estudiantes, las familias, maestros y autoridades escolares (Albayrak et al., 2016; Farrington y Ttofi, 2009).

Teniendo en cuenta las propuestas y evidencias mencionadas, esta recopilación de buenas prácticas se plantea como una **estrategia integral** y bajo el paraguas del **enfoque escolar integral**. Por tanto, el conjunto de estrategias debe implicar a toda la comunidad educativa y debe perseverar en los cursos. Pueden ser aplicadas a múltiples niveles: con los protagonistas del acoso escolar, en grupo pequeño, con todo el grupo clase, con el profesorado y con las familias (Collell y Escudé, 2019).

Así pues, a continuación, se presenta la recopilación de elementos, aspectos y prácticas que deberían tomarse de referencia ante el acoso entre iguales que, juntamente con los criterios que se han mencionado en apartados anteriores, pueden servir de guía a la hora de elaborar una estrategia integral de actuación ante este tipo de violencia. De entre el abanico de aspectos posibles a tener en cuenta, resaltaremos aquellos elementos que consideramos más viables en las diversas propuestas de prevención, de ahí que también pondremos énfasis en los elementos protectores más que en los factores de riesgo.

2.2 PREVENCIÓN PRIMARIA



2.2.1 PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA

Toda propuesta de prevención debe contar con la participación de los niños y niñas. En la prevención primaria se incluirá a todos los niños y niñas. Según la revisión sistemática de Zych, Farrington y Ttofi (2019), las competencias personales son el grupo de factores protectores más fuerte contra la victimización, tanto en el acoso escolar como en el ciberacoso. Mientras que las buenas competencias académicas y las competencias sociales serían factores protectores de la perpetración en el acoso escolar.

Más concretamente, en el caso de los **factores individuales**, dentro de las **competencias sociales y personales**, una elevada autoestima sería un factor protector, tanto en la victimización como en la perpetración del acoso. Y también lo serían una elevada competencia social y de solución de problemas. Por otra parte, un buen rendimiento académico también actúa de factor protector tanto para la victimización como para la perpetración. Además, en el caso de la perpetración, como factor protector, habría también una elevada empatía, mientras que, en el caso de la victimización, lo sería la prosocialidad (Zych et al., 2019).

En el ciberacoso destacan como factores protectores a nivel individual una baja frecuencia de uso de las nuevas tecnologías (Zych et al., 2019), la baja impulsividad, la baja justificación de las agresiones, la resiliencia y también la empatía (Marín, Hoyos y Sierra, 2019).

En cuanto a **factores relacionados con los compañeros**, el apoyo social de los compañeros, su estatus y su influencia son factores protectores tanto en la victimización como en la perpetración del acoso escolar (Zych, et al., 2019).

Por tanto, podemos concluir que los programas de prevención primaria deben prever el entrenamiento de estas competencias personales y sociales, así como promover relaciones positivas entre los compañeros. En esta línea, el estudio de Mytton, DiGiuseppi, Gough, Taylor y Logan (2006) refiere que la intervención más efectiva es la que tiene por objetivo la mejora de las relaciones sociales y las

habilidades sociales. También, según Merrel et al. (2008) hay evidencia para apoyar la efectividad de las intervenciones escolares que mejoran la competencia social, la autoestima y la aceptación por parte de los compañeros.

2.2.2 PARTICIPACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO Y DEL PROFESORADO EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA

Como hemos introducido, la intervención ante el acoso requiere la participación de diferentes actores y en diferentes niveles. A nivel escolar, no sólo es necesaria la participación de los docentes en el aula, sino que debe darse la implicación del centro educativo a nivel directivo, con un proyecto de centro que contemple la intervención en acoso, dentro de programas globales para prevenir el fenómeno. En un enfoque escolar integral, la organización de las instituciones educativas es crucial.

En el ámbito educativo de Cataluña, se establece que dentro del Proyecto Educativo de Centro, los equipos directivos deben elaborar e implementar el Proyecto de Convivencia (Resolución ENS / 585/2017). Por tanto, el centro escolar es el responsable principal de liderar la intervención hacia el acoso entre iguales y, en la prevención primaria, debe hacerlo a través del Proyecto de Convivencia.

¿Qué es el Proyecto de Convivencia?

El **Proyecto de convivencia**, en el marco del Proyecto Educativo de Centro, es el instrumento donde se reflejan las acciones que el centro educativo desarrolla para capacitar a todos los alumnos y al resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Estas acciones deben ir dirigidas a la mejora de la convivencia en el aula, en el centro o en el entorno. También recoge los mecanismos que el centro establece a la hora de resolver los conflictos y de crear una atmósfera de trabajo y convivencia segura y saludable.

Según refieren Zych et al. (2019) el **clima escolar positivo** es el factor protector determinante a nivel escolar, tanto en el acoso como en el ciberacoso. El clima escolar viene determinado por "la calidad de las relaciones entre estudiantes y adultos, la calidad de los vínculos entre adultos (...), el sentimiento de pertenencia al centro, y por la claridad y la justicia a la hora de aplicar las reglas "(Debarbieux y Blaya 2009, p. 35). En este sentido, la formación y la actitud de los docentes hacia el acoso es fundamental, ya que, a pesar de no ser los únicos responsables de mantener un clima de convivencia positiva, resultan ser claves para desarrollarlo. Ttofi y Farrington (2011) hallan que los programas que incorporan medidas disciplinarias firmes y mayor supervisión por parte del profesorado de las áreas de recreo son los más efectivos, ahora bien, los docentes no sólo han de adoptar un rol de

vigilancia, sino que deben ser los promotores de una escuela basada en la tolerancia y el respeto. En esta línea, un estudio de revisión sobre la relación entre educación física y acoso escolar, ha destacado la importancia de que los maestros adapten las actividades para promover la participación y éxito de todo el alumnado, sin excluir a nadie (ver Jiménez -Barbero et al., 2020).

Debarbieux y Blaya (2009) consideran que es necesario modificar en profundidad el clima escolar para llevar a cabo acciones de prevención e intervención eficaces. Para estos autores no basta con identificar las buenas prácticas, también es necesario que los profesionales las incorporen colectivamente, lo cual es una de las condiciones para que los programas sean eficaces. Es entonces cuando entra en juego un clima escolar positivo, que permite predecir el éxito de la aplicación de los programas de intervención.

En cuanto al ciberacoso, se tiende a pensar que es competencia de las familias y no de los centros escolares. Aunque puede que la relación se origine dentro de la propia red social, es frecuente que la relación entre víctima y agresor se origine en el ámbito educativo. En consecuencia, también en este caso el centro escolar tiene un papel primordial. Además, tal y como indican Calmaestra et al. (2016), hoy en día los niños y niñas saben cómo utilizar las TIC, sin embargo, en muchos casos no saben cómo hacerlo de manera adecuada, es decir, ejerciendo su ciudadanía digital de manera informada, responsable y segura. Por tanto, es muy importante educar a los niños y niñas en un uso responsable de las TIC.

2.2.3 PARTICIPACIÓN DE SERVICIOS EXTERNOS EN EL CENTRO EDUCATIVO EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA

Cada centro debe gestionar las situaciones potencialmente conflictivas teniendo en cuenta los criterios pedagógicos de su proyecto educativo y de convivencia. Además, puede contar con el asesoramiento de los profesionales de los servicios educativos y, en su caso, de la Inspección de Educación.

En Cataluña, hay que destacar el papel que la inspección y los EAP (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos) tienen frente al fenómeno del acoso. El papel que se les otorga desde el Departamento de Educación es de acompañamiento y asesoramiento en la elaboración e implementación del Proyecto de Convivencia de los centros educativos. Concretamente, "Los centros educativos contarán para la elaboración y desarrollo del Proyecto de Convivencia con el asesoramiento de los Servicios Territoriales o el Consorcio de Educación de Barcelona y de la Inspección de Educación." (RESOLUCIÓN ENS/585/201, p. 5). Estos profesionales también pueden

colaborar en tareas tales como: a) la formación de maestros; b) la elección e implementación de programas de anti-acoso; c) la evaluación del acoso y el clima escolar en las aulas; d) asesorar a maestros en situaciones de acoso (ver Nickerson, 2019).

2.2.4 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA

Es imprescindible contar con la corresponsabilidad de las familias ante este tipo de violencia. La participación de madres y padres es esencial para que las medidas que se toman desde el centro educativo sean efectivas y perduren en el tiempo (Calmaestra et al., 2016).

Los factores protectores a nivel familiar, tanto en la victimización como en la perpetración, referidos en el estudio de Zych et al. (2019) son: un estatus socioeconómico elevado, un entorno familiar positivo, supervisión familiar, estilo parental autoritario, comunicación y afecto familiar. Específicamente para el ciberacoso lo son: la interacción, la mediación y la monitorización parental en el uso de las tecnologías.

Según la revisión de Marín et al. (2019) frente al ciberacoso, los factores protectores relacionados con la familia serían un estilo familiar positivo, la toma de decisiones ante el uso responsable de Internet y la prevención de la ciberdependencia. También Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro (2016) encuentran que mantener una buena relación comunicativa con la familia es un factor protector de la victimización en el ciberacoso.

De estos factores, en los programas de prevención primaria se puede incidir en un **estilo familiar comunicativo** y de interacción con los hijos e hijas, así como con prácticas de mediación y **supervisión del uso de los dispositivos tecnológicos**.

2.2.5 ACCIÓN TUTORIAL

En la prevención primaria, la acción tutorial es un recurso idóneo dentro de un enfoque escolar integral, ya que integra las competencias académicas y personales, y afecta a todos los ámbitos educativos: el estudiante, el grupo-clase, la familia y el centro educativo. También es global ya que afecta a todo el alumnado, y también porque se trata de una acción colectiva de todo el profesorado y de todas las personas que tienen incidencia educativa en el alumnado. Por otra parte, permite dinamizar y trabajar la cohesión del grupo-clase, atender la diversidad y, a partir de ahí, trabajar hacia un clima de convivencia positiva.

¿Qué es la acción tutorial?

La **acción tutorial** es el conjunto de acciones educativas que contribuye, en colaboración con las familias, al desarrollo personal y social del alumnado en los aspectos intelectual, emocional, ético y moral, de acuerdo con su edad. Conlleva el seguimiento individual y colectivo del alumnado por parte de todos los maestros.

Recordemos que hablar de **prevención primaria** en la lucha contra el acoso es hablar de **convivencia**. Por tanto, en este caso las tutorías deben servir como vehículo de promoción de la convivencia pacífica, del respeto hacia los demás y de la intolerancia a la violencia. Llevar a cabo a través y a partir de las horas dedicadas a las tutorías permitirá fomentar actitudes de respeto y tolerancia, más allá de una simple unidad didáctica (Calmaestra et al., 2016).

2.3 PREVENCIÓN SECUNDARIA



En este tipo de intervención, el objetivo principal es sensibilizar a toda la comunidad educativa en relación con el acoso, y también detectar y detener el maltrato de forma inmediata. En este nivel de intervención lo más importante es sensibilizar, detectar precozmente e intervenir desde el inicio.

2.3.1 PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA

En cuanto a la participación de los niños y niñas en la prevención secundaria es necesario tener en cuenta a las víctimas, los agresores y, también, los observadores. En la prevención o detección del acoso todos los niños y niñas, en mayor o menor grado, pueden tener algún tipo de participación en la problemática y el hecho de tenerlos en cuenta comportará que los niños y niñas se vuelvan agentes activos en la resolución del problema.

Por tanto, no sólo se ha de considerar al niño/a individualmente, sino que es necesario trabajar a nivel de aula, ya que los compañeros y compañeras tienen la capacidad de protegerse entre ellos e identificar y apoyar a las víctimas (Salmivalli, Voeten, y Poskiparta, 2011). Es importante considerar que el silencio o complicidad de los observadores conlleva un fuerte apoyo a los agresores y, indirectamente, fomenta la cultura de la violencia (Jiménez-Barbero et al., 2012; Salmivalli et al., 2011). Por lo tanto, la participación de los niños y niñas en las intervenciones contra el acoso debería tener en cuenta tanto a víctimas y agresores como a los demás niños y niñas, considerados observadores, con quien comparten el contexto escolar o social.

A pesar de que actualmente ha sido muy criticado, las principales y primeras medidas que se toman una vez ha tenido lugar este tipo de violencia son dirigidas al **agresor** y suelen tener un enfoque punitivo. Algunos autores recomiendan que los centros, además de aplicar las medidas sancionadoras, se centren también en adoptar medidas dirigidas al agresor que le permitan una reeducación y una toma de conciencia (ver, por ejemplo, Calmaestra et al., 2016). Este tipo de medidas nos llevan a hablar de **justicia restaurativa**.

¿Qué es la justicia restaurativa?

La **justicia restaurativa** consiste en no criminalizar al agresor y hacer que se responsabilice de sus acciones y del daño ocasionado (Calmaestra et al., 2016).

El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya (2019) recomienda trabajar con el agresor los siguientes aspectos, de forma adicional a las medidas punitivas:

- Ofrecer elementos para la reflexión
- Informar sobre las consecuencias de sus actos
- Explicar las normas
- Fomentar las competencias emocionales

Por otra parte, como comentan numerosos autores (por ejemplo, Calmaestra et al., 2016), se puede observar que dentro de los proyectos de convivencia existe una carencia de medidas dirigidas hacia **la víctima**. En primer lugar, una vez se ha detectado el acoso escolar, es muy importante que se asegure la protección de la víctima. En este sentido, tal y como refiere el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya (2019), uno de los objetivos principales de la intervención debe ser evitar la **victimización secundaria**.

Qué es la victimización secundaria?

La **victimización secundaria** es el maltrato adicional ejercido como consecuencia de los déficits de la intervención, y también por la actuación desacertada de otros agentes implicados.

Calmaestra et al. (2016) sugieren algunas de las medidas de protección que se pueden poner en marcha una vez se ha detectado un episodio de violencia entre iguales:

- Cambio de grupo del agresor o la víctima, tutorías individuales, vigilancia en el patio, comedor, pasillos, etc.
- Si el caso resulta grave, habrá que ponerlo en conocimiento de la Fiscalía o Servicios Sociales.
- Evitar la re-victimización y la estigmatización.
- Designación de una persona de referencia.
- Comunicación con la familia.

- Comunicación con otros profesionales.
- Apoyo terapéutico.
- En caso de que víctima y agresor no sean del mismo centro, los equipos directivos deberán coordinarse. La inspección educativa será la encargada de hacer el seguimiento del caso.

Finalmente, recordamos que el silencio y la complicidad de los **observadores** conlleva un refuerzo a la conducta del agresor y, por tanto, a la hora de intervenir se debe adoptar un enfoque global basado en las relaciones sociales entre iguales para romper este silencio y potenciar la responsabilidad y empatía de los compañeros (Menesini, Codecasa, Benelli, y Cowie, 2003). Así pues, es importante tener en cuenta a los 'defensores', los niños y niñas que intervienen para apoyar a la víctima. La defensa es cualquier acción prosocial que se hace para detener el acoso, e incluye intervenir activamente para detenerlo en el momento en que se está dando, buscar apoyo de un adulto y confortar a la víctima.

De hecho, aunque la mayoría de observadores no intervienen en situaciones de acoso entre iguales, cuando lo hacen, a menudo son efectivos en detener la situación de acoso (Hawkins, Pepler, y Craig, 2001; Salmivalli et al., 2011). Según los resultados de Lambe, Della Cioppa, Hong y Craig (2019), el perfil de las personas que más a menudo adoptan el rol de defensor son las niñas o chicas que tienen niveles altos de empatía y son populares y apreciadas por sus compañeros, y que perciben relaciones de apoyo por parte de padres y maestros. Sin embargo, el metaanálisis de Ma, Meter, Chen y Lee (2019) muestra que más de la mitad de los niños y niñas y adolescentes que observan una situación de acoso no defienden a las víctimas. Además, este estudio encuentra que el hecho de defender disminuye en los niños y niñas de mayor edad (en los estudios de auto-informe), por lo que los programas de intervención podrían ir dirigidos a frenar esta disminución. También se debería tener en cuenta la idea de estos autores sobre el hecho de que con la edad podrían cambiar las formas de defender a las víctimas hacia estilos más indirectos. De nuevo, las habilidades personales socioafectivas como la empatía y el apoyo tanto de compañeros como de los adultos del entorno actúan como variables importantes, en este caso de la prevención secundaria. Por lo tanto, estos aspectos deben ser objeto de atención también en los programas de prevención de este nivel.

2.3.2 PARTICIPACIÓN DEL PROFESSORADO Y DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA

Tal como se ha mencionado con anterioridad, en Cataluña el Proyecto de Convivencia está regulado a través de la **Resolución ENS/585/2017**, de 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación del **Proyecto de Convivencia en los centros educativos en el marco del Proyecto**

Educativo de Centro. Dentro de esta resolución se explicitan los contenidos de este proyecto, y, entre otros aspectos, se expone que se deben crear protocolos de prevención, detección e intervención de situaciones conflictivas que puedan perjudicar gravemente la convivencia.

¿Qué es un protocolo de actuación?

Se entiende por **protocolo de actuación** aquel documento donde se explicita y se especifica la actuación de cada agente dentro del centro y la coordinación con el entorno externo ante episodios de violencia entre iguales. Se elabora con el objetivo de prevenir, detectar e intervenir ante situaciones conflictivas donde la convivencia dentro del centro escolar puede verse gravemente perjudicada (Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, 2018).

Cada comunidad autónoma de España dispone de protocolos de actuación propios. Dentro de la web www.bullying.cat (Collell y Escudé, 2019), se puede encontrar una recopilación de los protocolos de cada comunidad. En Cataluña, los protocolos para la mejora de la convivencia del Departamento de Enseñanza son los siguientes (Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, 20 de junio de 2018):

- Protocolo de intervención en caso de conflicto grave.
- Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso y el ciberacoso entre iguales.
- Protocolo de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar a personas LGBTI.

Estos protocolos se pueden consultar en el "Catálogo de protocolos y marcos de actuación" del "Portal de centros" del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Los centros educativos, a partir del debate y la reflexión comunitaria, pueden adaptar los protocolos a su realidad y necesidades específicas con el fin de mejorar la convivencia (Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, s.f.).

Por otra parte, hay que tener presente que disponer de un proyecto de convivencia y de protocolos de actuación puede no ser suficiente. Como centro, hay que tener clara la respuesta inmediata que debe dar cada agente en reacción a las situaciones de acoso. Es decir, es necesario que todos los implicados dentro de la normativa escolar tengan conocimiento y, por tanto, tengan claras sus responsabilidades y las acciones que deben llevar a cabo.

Hall (2017) efectuó una revisión sistemática sobre la normativa escolar contra el acoso y el ciberacoso. Algunas de las conclusiones principales de su trabajo son:

- La existencia de normativa de calidad en los centros escolares es eficaz a la hora de prevenir el acoso verbal y físico; pero no lo es con el acoso relacional.
- Una vez se haya adoptado una normativa, hay que ponerla en la práctica fielmente (es decir, aplicarla tal como fue diseñada).
- Se debería proporcionar entrenamiento al profesorado donde se pusiera en práctica la normativa escolar.

Por lo tanto, una normativa de calidad en los centros escolares es eficaz frente a muchos de los comportamientos de acoso, siempre que se ponga en práctica fielmente y el profesorado reciba entrenamiento.

Por otro lado, hay autores que enfatizan fuertemente que cualquier programa de prevención secundaria o terciaria sólo es eficaz si se aplica en un medio institucional justo, con reglas democráticas, y con una comunidad participativa que dispone de reglas comunes respetadas (Gottfredson, 2003; Debarbieux y Blaya, 2009).

2.3.3 PARTICIPACIÓN DE SERVICIOS EXTERNOS A CENTROS EDUCATIVOS EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA

Es necesaria una buena **coordinación entre los diferentes agentes** para favorecer el traspaso de información y poder intervenir desde una perspectiva integral. Una vez se ha detectado algún caso de acoso o ciberacoso, se informa de la situación detectada, así como de las diferentes acciones que se pretenden llevar a cabo, a las familias y al resto de agentes educativos y sociales que también intervendrán.

Recordemos que los diferentes agentes que se verán implicados son: el alumnado, el profesorado y el equipo directivo, las familias, los profesionales formados dentro de los centros (psicopedagogos u orientadores) y diferentes servicios externos (Equipos de Atención Psicopedagógica y Unidades de apoyo a la Convivencia Escolar). Adicionalmente, desde el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya (20 de junio de 2018) se pauta que, una vez se ha detectado la presencia de actos o conductas que perjudican gravemente la convivencia dentro del centro escolar, hay que comunicarlo a **Inspección Educativa**, la cual tendría un papel de supervisión y asesoramiento en la valoración de posibles casos de acoso. Se prevé que el EAP participe en la intervención directa, en la fase de detección de necesidades educativas y concreción.

¿Qué es el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)?

El **EAP** es un equipo de profesionales que tiene como objetivo principal ofrecer apoyo psicopedagógico, tanto al profesorado como a los centros educativos, en relación con la diversidad del alumnado y, también, en cuanto a las posibles necesidades educativas especiales que algunos de estos puedan presentar. Consecuentemente, el equipo trabaja también conjuntamente con sus familias.

Algunas de las funciones específicas del EAP, relacionadas con el acoso escolar, son:

- Colaborar en procesos de inclusión, en la prevención y resolución de conflictos y en la detección y prevención de conductas de riesgo.
- Asesoramiento en procesos de tutoría y orientación del alumnado.
- Asesoramiento para el entendimiento, la colaboración y la confianza mutua entre las familias del alumnado y el centro educativo, especialmente de aquel alumnado más vulnerable o con riesgo de exclusión.

Red Telemática Educativa de Cataluña, XTEC (2019)

En términos generales, los objetivos principales de la **inspección educativa** son la supervisión, el asesoramiento, la evaluación, la coordinación y la información de los centros educativos (Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, 2019). En el caso del acoso escolar, la inspección educativa interviene en los diferentes niveles de prevención ya que, en primer lugar, tiene como objetivo supervisar la convivencia en los centros educativos; en segundo lugar, controlar los planes de convivencia y protocolos de actuación; y, finalmente, controlar los casos que tienen lugar dentro de cada centro (Calmaestra et al., 2016).

2.3.4 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN SECUNDARIA

En la prevención secundaria, Lester et al. (2017) refieren un estudio sobre la influencia de la familia dentro de un programa de prevención del acoso escolar. Según sus resultados, los padres y madres pueden influir modelando comportamientos sociales positivos, ofreciendo consejo sobre respuestas adecuadas al acoso y fomentando la búsqueda de ayuda. En esta línea Ttofi y Farrington (2011) hallan que los programas más efectivos son los que incorporan encuentros con las familias. Para Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai y Hedberg (2012) los encuentros entre docentes y familia son efectivos por el hecho de crear una interacción entre los dos entornos que tienen una influencia primordial en la vida de los niños y niñas.

También Ttofi y Farrington (2009) destacan que el entrenamiento y la información a las familias son componentes fundamentales de los programas que consiguen decremento del acoso escolar y que los programas deben incluir presentaciones educativas sobre el acoso y **encuentros entre docentes y familias**. Ostrander et al. (2017) comentan, por ejemplo, que sería más efectivo hacer encuentros individualizados entre los profesores y las familias que no hacer encuentros en gran grupo.

Por otra parte, cuando ya se ha dado el acoso, hay factores familiares que actúan de protectores para detenerlo. Nocentini, Fiorentini, Di Paola y Menesini (2019) concluyen que estos factores son los siguientes: el apoyo diario de las familias, la comunicación abierta entre hijos y progenitores, la participación de las familias en las actividades de la escuela, la percepción de auto-eficacia en la gestión de estas situaciones y de disponer de estrategias efectivas para solucionar el problema.

Por lo tanto, la formación o entrenamiento en gestión del acoso, dotando de estrategias a las familias puede resultar una acción muy importante en la prevención secundaria.

2.3.5 ACCIÓN TUTORIAL

Recordemos que hablar de **prevención secundaria** en la lucha contra el acoso significa hablar del **fenómeno en sí mismo**. Por tanto, en este caso las tutorías deben estar organizadas de tal manera que el alumnado pueda explorar el fenómeno y tratarlo en su dimensión social, con el fin de lograr la sensibilización del alumnado hacia el acoso escolar (Collell y Escudé, 2019).

En este sentido, el trabajo con todo el alumnado, con los potenciales observadores, debe ser indispensable. Menesini y Salmivalli (2017) consideran que en las aulas hay que sensibilizar sobre el papel de todos los compañeros y sobre el modo o la formulación de reglas para intervenir los observadores. El planteamiento, según estos autores, no debe ser la asignación formal de una persona ayudante ya que se mostró poco útil en el acoso. Ahora bien, la asignación de compañeros como educadores (que los involucran en la sensibilización) se ha mostrado eficaz para reducir el acoso (Palladino, Nocentini, y Menesini, 2015).

Esta sensibilización puede realizarse en la acción tutorial ya que es el marco idóneo para la sensibilización de todos los compañeros del grupo-clase para con el fenómeno del acoso y para establecer la importancia o papel de todos en la respuesta al acoso.

Algunos ejemplos...

Programa TEI: Tutoría Entre Iguales

Es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar. Tiene como propósito mejorar la integración escolar y trabajar para una escuela inclusiva y no violenta. Fomenta que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro en cuanto a la convivencia, conflicto y violencia (González Bellido, 2015).

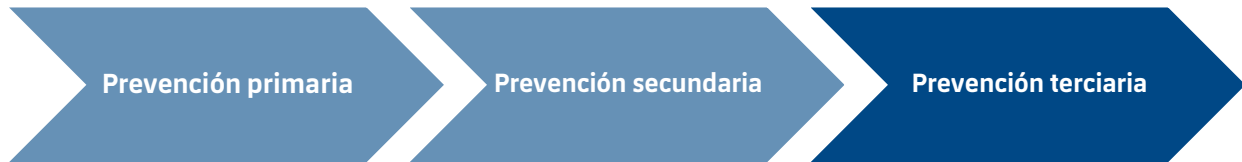
Este programa, se creó en 2002 por Andrés González Bellido. Se basa en la tutorización entre alumnos, de manera que el alumnado de cursos superiores tutoriza al alumnado de cursos inferiores, con carácter voluntario y centrándose en las competencias emocionales -sensibilización, empatía y empoderamiento del grupo-clase como elemento preventivo y disuasorio de los comportamientos violentos:

- En secundaria los alumnos de 3º son tutores de los de 1º.
- En primaria el alumnado de 5º tutoriza a los de 3º.

El TEI es un programa institucional, implica a toda la comunidad educativa, debe ser aprobado por el claustro de profesores o el Consejo Escolar.

<http://programatei.com/programa-tei/>

2.4 PREVENCIÓN TERCIARIA



En este nivel de intervención el objetivo principal es **poner fin a las situaciones consolidadas y minimizar su impacto**. Es decir, en la prevención terciaria el acoso se ha consolidado, en estos casos la mediación tradicional no es aconsejable dado el desequilibrio de poder de las partes y la indefensión de la víctima (Collell y Escudé, 2007). La intervención debería facilitar estrategias para afrontar el conflicto, de manera que se evitara su continuidad y se incidiese en las consecuencias en todos los implicados.

2.4.1 PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA

Antes de desplegar un programa de intervención terciaria es necesario haber realizado actividades y estudios exploratorios como los que se puedan proponer en la intervención secundaria, para conocer la configuración social del grupo, sus puntos débiles y sus puntos fuertes. Así pues, a pesar de haber intervenido con los protagonistas del acoso, no nos debemos olvidar del resto del grupo clase. Tal como afirman Calmaestra et al. (2016), es indispensable intervenir también con el resto de compañeros, con el fin de restablecer y recuperar la convivencia dentro del ámbito escolar. Los autores sugieren que algunos de los elementos que deberían trabajarse con el grupo clase son los siguientes:

- Analizar con el grupo las consecuencias personales y sociales del acoso
- Establecer soluciones colectivas

Como se ha mencionado con anterioridad, actualmente muy criticado, las principales medidas que se toman una vez han tenido lugar este tipo de violencia son dirigidas a la persona **agresora** y suelen tener un enfoque punitivo. Sin embargo, el procedimiento de intervención debe fundamentarse en un **enfoque no culpabilizador**, característico de las prácticas restaurativas, y esencial para afrontar cualquier situación de maltrato. Más que poner el énfasis en buscar el culpable hay que centrarse en la solución de la situación y buscar qué puede aportar cada uno para llegar a un pacto de convivencia. Esto no exime de la responsabilidad que se derive.

En la **Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña (LEC)**, en el **artículo 35**, que trata sobre la tipología y competencia sancionadora, se afirma que las faltas que no perjudiquen gravemente la convivencia conllevan la adopción de medidas que se establecen en la carta de compromiso educativo y las normas de organización y funcionamiento del centro. Por otra parte, si los actos perjudican de forma grave la convivencia, estos conllevan la imposición de las sanciones que esta ley determina. En su **artículo 37**, se explicita que las sanciones que se pueden imponer son las siguientes: suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias, la suspensión del derecho de asistir al centro a determinadas clases, o bien la inhabilitación definitiva para cursar estudios en el centro.

Algunos ejemplos de intervención terciaria:

Método de no inculpación o de apoyo de grupo (Maines y Robinson, 1992)

Se trata de una estrategia de intervención en situaciones de acoso de intensidad moderada centrada en los sentimientos de la víctima a través de activar la empatía. Activa conductas de protección y apoyo a la víctima por parte del grupo. De esta manera, transforma la actitud hostil inicial en actitud colaborativa. Este método permite un doble objetivo: restar apoyo a la figura del agresor sin culpabilizarlo y aumentar la red de apoyo de la víctima.

Mediación terapéutica o Shared Concern Method (Pikas, 2002)

Método particularmente útil en casos en los que un grupo ha agredido a una persona de forma regular durante un cierto tiempo.

Trata de reindividualizar a los miembros del grupo y devolverles su responsabilidad individual para llegar a un pacto aceptable de convivencia. Actúa desde la no culpabilización, para obtener de los agresores compromisos que mejoren la situación de la víctima.

- Se compone de entrevistas estructuradas.
- No se prolonga más allá de tres semanas.
- Requiere cierta formación psicoterapéutica por parte de la persona que actúa de mediadora.

3.4.2 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO Y DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA

El centro escolar es el responsable principal de liderar la intervención hacia el acoso y únicamente se contará con la jurisdicción penal en aquellos casos más graves, tal como se puede ver plasmado en la **Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema justicia juvenil**. Como indica el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya (2019), los casos que llegan a justicia son aquellos casos en que su gravedad lo requiere o en que los mecanismos que se han empleado dentro el ámbito escolar no han sido satisfactorios.

Según Collell y Escudé (2019), en casos cronificados de acoso donde hay un desequilibrio importante de fuerzas, hay que actuar con un **procedimiento altamente estructurado** que asegure que se detendrá el maltrato y que garantice la seguridad de la víctima. No hay dos casos iguales y cada situación presenta aspectos y necesidades diversas, al igual que los recursos de los que dispone cada persona y cada institución también son diferentes.

Por otra parte, se debe tener presente que hay que informar a las familias de la evaluación que se lleva a cabo en el centro educativo y también de sus resultados, así como solicitar su colaboración en caso necesario.

También en este nivel de intervención, hay que recordar la idea de que cualquier intervención para ser eficaz, es necesario que se aplique en un medio institucional con reglas democráticas, con una comunidad justa y participativa que dispone de reglas comunes respetadas (Gottfredson, 2003; Debarbieux y Blaya, 2009).

2.4.3 PARTICIPACIÓN DE SERVICIOS EXTERNOS A CENTROS EDUCATIVOS EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA

Se prevé que el EAP participe en la intervención directa, en la fase de detección de necesidades educativas y concreción. Para detectar las necesidades del alumnado directamente implicado (alumno que ha sido acosado y alumno que ha acosado) y elaborar la propuesta de actuaciones más adecuada en cada caso, es necesaria la participación del profesional orientador del centro y/o el maestro o la maestra de pedagogía terapéutica en colaboración con los profesionales de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógicos (EAP).

De nuevo, los servicios externos con profesionales formados especialistas en esta problemática, son los siguientes:

- Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógico (EAP)
- Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar (USCE)

¿Qué es la Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar (USCE)?

En los casos de acoso más complejos o de grave conflictividad, que el centro escolar no ha podido resolver por las vías ordinarias, los miembros de la comunidad educativa pueden dirigirse a la **USCE** a través de su servicio telefónico (935516968) o correo electrónico (info.ensenyameny@gentcat.cat).

La USCE ofrece asesoramiento telefónico y también presencial en el caso de que los servicios territoriales lo consideren necesario. Está formada por profesionales docentes, de la Inspección educativa y de la Asesoría jurídica del Departamento de Enseñanza.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC (2020)

Del mismo modo que en la prevención secundaria, es necesaria una buena **coordinación entre los diferentes agentes** para favorecer el traspaso de información y poder intervenir desde una perspectiva integral. Por tanto, ante la detección de un caso de acoso o ciberacoso, se informará de la situación y de las diferentes acciones que se pretenden llevar a cabo a las familias y al resto de agentes educativos y sociales que también intervendrán.

Como hemos comentado en el apartado de prevención secundaria, la **inspección educativa** también participa en este nivel de intervención ya que tiene como función controlar los protocolos de actuación y controlar los casos que tienen lugar dentro de cada centro (Calmaestra et al., 2016).

2.4.4 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN TERCIARIA

En cuanto a la participación de las familias en caso de que detecten o sospechen que su hijo o hija puede estar implicado en conductas de acoso (como agresor o víctima), se considera importante animarle a hablar y reaccionar sin reproches ni culpabilizaciones. Se debe poner en conocimiento del tutor o tutora de la escuela o instituto.

- Es importante colaborar con las acciones que se lleven a cabo desde la escuela.
- Si conviene, se debe buscar la ayuda de un profesional.

Por otro lado, si desde el centro educativo se detecta algún caso de acoso, se informará a las familias de la situación detectada y de las diferentes acciones que se pretenden llevar a cabo (Colléll y Escudé, 2019).

2.5 FORMACIÓN

A nivel de prevención primaria, con el fin de incidir en el desarrollo de valores y actitudes que contribuyan a crear un buen clima escolar y fomentar la **convivencia positiva**, es importante la formación y entrenamiento de los colectivos implicados. En las tablas 5 y 6 se recogen los aspectos a trabajar para cada uno de los colectivos más directamente implicados.

Tabla 5. Aspectos a trabajar en prevención primaria según el colectivo implicado.

Colectivo	Aspectos a trabajar
NIÑOS Y NIÑAS	<p>Valores éticos</p> <ul style="list-style-type: none">- Diversidad- Respeto- No discriminación- Rechazo a la violencia- Solidaridad <p>Competencias socioemocionales</p> <ul style="list-style-type: none">- Cohesión grupal- Cooperación- Calidad de las relaciones entre iguales- Clima de confianza- Asertividad- Empatía- Habilidades sociales <p>Competencias intelectuales</p> <ul style="list-style-type: none">- Pensamiento crítico- Evaluación de las consecuencias de las acciones. <p>Las TIC</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciudadanía Digital (uso responsable de estas herramientas) <p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none">- Lo ideal sería presentar esta formación como unidades didácticas específicas o bien a través de asignaturas específicas. En España el año 2013, dentro de la LOMCE, se convirtió la asignatura obligatoria de Educación para la Ciudadanía en optativa, ahora llamada Valores Éticos.- Hay que tener presente que el niño o niña también se forma dentro del ámbito de educación en el ocio y en educación deportiva, por tanto, también son ámbitos donde trabajar estos aspectos.

EQUIPO DIRECTIVO Y PROFESORADO	<p>Ley Orgánica a 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). A partir de los contenidos de los artículos 100 y 102 sobre formación inicial y permanente de maestros, es importante asegurarse de que estos profesionales han recibido y reciben la formación necesaria sobre la convivencia en el centro escolar. Algunos de los temas son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Proyecto de convivencia- Competencias socioemocionales- Gestión de conflictos- Organización del centro- Salud- Etc. <p>Oportunidad de formación permanente:</p> <ul style="list-style-type: none">- En Cataluña se ofrecen un gran número de oportunidades al profesorado con el fin de ampliar su formación, ya sea en forma de cursos, seminarios, talleres o grupos de trabajos.
FAMILIAS	<p>Programas de promoción de la parentalidad positiva:</p> <ul style="list-style-type: none">- Interacción comunicativa- Fomento de los vínculos afectivos- Educación no violenta- Uso responsable de las TIC <p>Oportunidades de formación</p> <ul style="list-style-type: none">- En Cataluña se ofrecen varias oportunidades a las familias con el fin de ampliar su formación. Una de las iniciativas más extendidas es la de las escuelas de padres en que la escuela se concibe como un lugar para orientar a las familias a mejorar sus competencias parentales. Suele promoverse desde las asociaciones de madres y padres como una acción hacia una mejor implicación de las familias en la escuela.- Actividades de apoyo a la función educativa de las familias (Educando en familia, diba.cat).

Basado en: Calmaestra et al. (2016); Menesini (2003); Ministerio de Educación del Gobierno de España (2011); Nocentini, Zambuto, y Menesini (2015); Pascual, Gomila, y Amer (2015).

Hablar de **prevención secundaria** es hablar de la problemática en sí misma y, por tanto, en este caso la formación irá dirigida específicamente al fenómeno del acoso y el ciberacoso. El objetivo principal es **tomar conciencia** y **sensibilizar** en relación con este tipo de violencia, ya que es necesario para poder reconocerla y detectarla (Collell y Escudé, 2019). Por otra parte, algunos aspectos de esta formación también son útiles en los casos de acoso cronificado –**prevención terciaria**.

Tabla 6. Aspectos a trabajar en prevención secundaria según el colectivo implicado.

Colectivo	Aspectos a trabajar
NIÑOS Y NIÑAS	<p>Formación específica sobre el acoso y el ciberacoso:</p> <ul style="list-style-type: none">- Definición del fenómeno- Características- Consecuencias- Toma de conciencia de su gravedad- Detección precoz- Actuación ante un episodio de violencia entre iguales- Soporte a las acciones de defensa de los compañeros <p>El papel de observador</p> <ul style="list-style-type: none">- Recordar que el silencio y la complicidad del observador supone un refuerzo para la conducta del agresor- La importancia de explicarlo al profesorado (que no significa "ser el chivato")
EQUIPO DIRECTIVO Y PROFESORADO	<p>Formación específica sobre el acoso y el ciberacoso:</p> <ul style="list-style-type: none">- Definición del fenómeno- Características- Consecuencias- Toma de conciencia de su gravedad- Auto-eficacia- Detección precoz- Actuación ante un episodio de violencia entre iguales <p>Conocimiento sobre las TIC:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciudadanía Digital- Oportunidades y riesgos

	<p>Formación del profesorado en España:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hay propuestas que sugieren que debería modificarse el artículo 102 de la LOMCE y la legislación autonómica para incluir estas materias en los planes de la formación del profesorado (Calmaestra et al., 2016).
FAMILIAS	<p>Formación específica sobre el acoso y el ciberacoso:</p> <ul style="list-style-type: none">- Definición del fenómeno- Características- Consecuencias- Toma de conciencia de su gravedad- Detección precoz- Actuación ante un episodio de violencia entre iguales <p>Conocimiento sobre las TIC</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciudadanía Digital- Oportunidades y riesgos <p>Oportunidades de formación</p> <ul style="list-style-type: none">- Uno de los recursos que se ofrece a las familias son las guías y materiales formativos. Algunos ejemplos son: "Acoso escolar: Guía para las familias" (Collell y Escudé, 2017) y la aplicación informática "Junts x l'Educació" del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.- Dentro de las escuelas de padres existe la posibilidad de participar en cursos o talleres específicos sobre el acoso entre iguales y sobre el uso responsable de las TIC.- Actividades de apoyo a la función educativa de las familias (Educando en familia, diba.cat).

Basado en: Calmaestra et al. (2016); Collell y Escudé (2019); Jiménez-Barbero et al. (2012); Mishna, Saini, y Salomon (2009); Lambe et al. (2019); Nocentini et al. (2015); van Verseveld, Fekkink, Fekkes, y Oostdam, (2019).

Algunos ejemplos para la formación:

Acoso escolar: Guía para las familias (Collell y Escudé, 2017)

Tal como afirman los mismos autores, "*esta guía pretende divulgar qué es el acoso escolar, de qué conductas estamos hablando, los indicadores de riesgo que deben conocer las familias, y cómo pueden colaborar con la escuela para hacerlo frente*".

En esta guía podemos encontrar:

- Una definición de acoso escolar
- En qué consiste y cómo se manifiesta
- Cómo descubrir si tu hijo o hija es víctima de maltrato
- ¿Por qué hay niños y niñas que maltratan a los demás?
- ¿Por qué hay niños y niñas que son victimizados por sus compañeros?
- ¿Qué puedes hacer si piensas que tu hijo o hija ha sufrido o está sufriendo acoso?
- Cosas que no debes hacer
- Información sobre cómo salir del círculo de la victimización
- ¿Qué puedes hacer si piensas que tu hijo o hija puede estarse comportando agresivamente con algún otro chico o chica?
- Diez ideas falsas sobre el maltrato

Junts x l'Educació

Tal como indica el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña (20 de junio de 2018), a fin de hacer frente al acoso y el ciberacoso es necesario contar con la corresponsabilidad de las familias y, por ello, que desde dicho Departamento se ha elaborado el recurso llamado 'Junts x l'Educació'.

Este es un recurso en forma de aplicación informática donde se pueden encontrar diferentes guías y materiales formativos para con el acoso escolar. A través de esta aplicación se pretende facilitar y promover la implicación y el compromiso de las familias del alumnado, tanto en su evolución académica como en su desarrollo personal. Las diferentes líneas de intervención que se ofrecen a través de esta son: la acogida de las familias, la carta de compromiso educativo, la acción tutorial compartida, información y comunicación, la participación en el funcionamiento del centro y la formación para la familia (Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, 2015).

2.6 PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Actualmente hay una buena cantidad de programas de intervención en el ámbito del acoso que refieren buenos resultados para su reducción. En un metaanálisis, Ttofi y Farrington (2009) observan que la efectividad de los programas incluidos en su estudio conlleva un decremento del acoso, tanto en perpetración como en victimización, entre un 17 %, y un 23 % de media. Sin embargo, en un análisis posterior estos mismos autores, cuando emplean criterios más rigurosos para el análisis de los programas, encuentran que los efectos son menores (Ttofi y Farrington, 2011), lo que también observan Langford et al. (2015), sobre todo en cuanto a la perpetración. Por tanto, como comentaremos en el apartado siguiente, es básico tener en cuenta la metodología empleada en el programa de intervención con el fin de conocer si la efectividad referida está bien fundamentada.

Es importante remarcar que hay diversidad de resultados sobre la efectividad de los programas de intervención. Hay programas que no muestran resultados favorables, algunos no han sido evaluados y otros se han evaluado de manera poco rigurosa y no se pueden generar conclusiones sobre su efectividad. Evans et al. (2014) refieren que un 45 % de los estudios no observan efectos en la perpetración y cerca de un 30 % no observan efectos en la victimización. Cuáles son los programas que funcionan mejor, o cuáles son los ingredientes de estos programas son cuestiones urgentes a estudiar dentro del ámbito del acoso y el ciberacoso.

Vreeman y Carroll (2007) realizan una revisión de programas de intervención en acoso y encuentran que los programas que conllevan intervenciones a nivel curricular no son efectivos en la reducción del acoso, mientras que algunos de los programas que adoptan un enfoque multidisciplinar que implica toda la escuela sí muestran efectividad para con el acoso. Ahora bien, este tipo de programas son complejos, consisten en varios componentes orientados a diferentes niveles de influencia (alumnos, padres y madres, aulas, escuelas enteras) e incluyen diversos métodos. Estos componentes se evalúan generalmente en combinación y, en consecuencia, se desconoce la contribución de cada componente individual a los efectos generales de un programa determinado. Puede que un programa consiga los mejores efectos cuando se utilizan todos los componentes juntos, pero también es concebible que algunos componentes sean responsables de los buenos resultados, mientras que otros aporten poco o nada a los efectos.

En esta línea, en el análisis de los ingredientes de los programas de prevención del acoso, Ttofi y Farrington (2011), basándose en una evaluación entre-programas, encontraron que la intensidad (como el número de horas) y la duración (número de días/meses) de los programas estaban

relacionadas con su efectividad. Esto sugiere que los programas necesitan ser duraderos e intensivos para obtener los efectos deseados, pero teniendo en cuenta el estudio de Wilson y Lipsey (2006) siempre que no haya problemas en la implementación del programa. Algunos elementos adicionales relacionados con la efectividad de los programas son: la fidelidad en la implementación (Wilson, Lipsey, y Derzon, 2003); la participación activa del equipo directivo y del resto de docentes y profesionales del centro (Debardieux, 2012); la supervisión del patio, el uso consistente de métodos disciplinarios, la existencia de reglas en el aula y en la escuela en relación con el acoso, las estrategias de gestión de la clase, la inclusión de los padres y madres en encuentros, la formación y el compartir información (Farrington y Ttofi, 2009); así como la inclusión en el programa de componentes relacionados con el comportamiento de los maestros, y en concreto sobre: sus actitudes hacia el acoso; sus percepciones sobre el programa de intervención que se está implementando; la autoeficacia de los maestros a la hora de manejar situaciones de acoso; el conocimiento de los y las maestras sobre las estrategias de intervención en situaciones de acoso; y también las intervenciones llevadas a cabo por los maestros en situaciones de acoso (van Verseveld et al., 2019). En concreto, algunas de las medidas de disciplina que se han mostrado efectivas son las conversaciones serias con el maestro o el director, y la pérdida de privilegios, pero también enseñar habilidades y comportamientos prosociales (Nickerson, 2019). Hay que añadir que se ha observado que el patrón de evolución de eficacia en el tiempo de algunos programas sugiere un efecto retardado que se debe tener en cuenta en la implementación y evaluación de programas contra el acoso (Chalamandaris et al., 2017), ya que el impacto de los programas podría oscilar entre uno y cinco años (Smith et al., 2005).

Por otra parte, el acoso escolar ha sido ampliamente analizado y cuenta con un gran abanico de estudios y de intervenciones diseñadas y aplicadas en gran parte del mundo. Pero este no es el caso del ciberacoso. Su reciente aparición, como consecuencia del auge del uso del se TIC, no le ha permitido tener un recorrido tan amplio y, desgraciadamente, hoy en día son evidentes las carencias en relación con este fenómeno. De hecho, en una revisión literaria realizada por Della Cioppa et al., (2015), se observa que una gran parte de los programas que intentan prevenir el ciberacoso se encuentran dentro de programas más generales, que tratan las habilidades necesarias para utilizar Internet de forma segura.

Tal como indican autores como Zych et al. (2017), hay pocas publicaciones que evalúen los programas efectivos en prevención del ciberacoso. Por lo tanto, los mismos autores consideran que es necesaria mucha más investigación en este ámbito, con el fin de evaluar la eficacia de los métodos para reducir el ciberacoso. En una revisión sistemática reciente, Gaffney et al. (2019) incluyen 24 publicaciones que

refieren programas de intervención en ciberacoso. Concluyen que los programas de intervención en contra del ciberacoso son efectivos en reducir tanto la perpetración como la victimización, pero aún no se conocen qué aspectos específicos de estos programas son efectivos.

2.6.1 METODOLOGÍA

Como hemos comentado anteriormente, es importante tener en cuenta la metodología empleada en los programas de intervención con el fin de conocer si la efectividad referida está bien fundamentada. En este sentido, Chalamandaris y Piette (2015) presentan una revisión sistemática sobre la metodología de evaluación empleada en las intervenciones escolares en contra del acoso. Dentro del apartado de resultados del estudio en cuestión, se pueden encontrar ampliamente descritas las diferentes metodologías utilizadas dentro de este ámbito en la actualidad. En un estudio anterior, también Ryan y Smith (2009) valoraron el rigor de la evaluación de los programas contra el acoso y proporcionaron recomendaciones para una metodología de investigación de evaluación. De hecho, según diferentes autores (Chalamandaris y Piette, 2015; Rahey y Craig, 2002) cuando existen resultados contradictorios entre estudios, estos pueden ser atribuidos a las diferencias entre metodologías utilizadas. Por lo tanto, la metodología empleada para valorar la efectividad de un programa de intervención es un aspecto crucial a tener en cuenta con el fin de extraer con rigor qué elementos son los mejores indicadores de buenas prácticas en la intervención, o qué programas son mejores. Hay que tener en cuenta también que la eficacia de un programa puede depender de la etapa educativa en la que se aplique. Por ejemplo, hay evidencias de que los programas de prevención de acoso que se basan en que los maestros impartan los contenidos no son eficaces en la educación secundaria ("high schools"), posiblemente porque los adolescentes rechazan los mensajes provenientes de las figuras de autoridad. Por este motivo en esta etapa podrían ser más efectivos los programas basados en el cambio de normas sociales, en la implicación de los estudiantes influyentes, y en el incremento de la intervención de los observadores (Nickerson, 2019).

2.6.2 EVALUACIÓN

Hemos visto que una evaluación de programas adecuada es la que nos permite hablar de programas eficaces y/o efectivos. De entrada, hay que decir que pocos de los programas existentes han sido evaluados (Della Cioppa et al., 2015) y que, cuando son evaluados, lo son con numerosas carencias.

La ventaja principal que tiene una correcta evaluación es saber si un programa funciona o no. Por otro lado, también nos permite determinar qué componentes del programa son concretamente los más efectivos y cuáles no (Cantone et al. 2015, Nocentini et al., 2015; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015). Así

pues, garantizar un buen diseño de evaluación del programa permite avalar los resultados positivos (Della Cioppa et al., 2015).

Dentro de la investigación científica relativa a los programas de prevención en contra del acoso y el ciberacoso, se ha encontrado que los elementos que se tienden a evaluar son los siguientes: la duración, la intensidad, la medición de las variables y las características del proceso de implementación (Della Cioppa et al., 2015). Sin embargo, existen las siguientes carencias a la hora de evaluar los programas:

- Poca utilización de metodologías de calidad a la hora de realizar la evaluación (Farrington et al., 2017)
- Carencia a la hora de evaluar el mantenimiento de los resultados positivos (Cantone et al., 2015; Della Cioppa et al., 2015; Farrington et al., 2017; Jiménez-Barbero et al., 2012)
- Déficit a la hora de escoger instrumentos para medir los constructos (Evans et al., 2014; Zych et al., 2017) y también en las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados (Berna et al., 2013; citados dentro Zych et al., 2015; Vessey et al., 2014)

Teniendo en cuenta estas carencias, son varias las propuestas de mejora que realizan diferentes autores para intentar resolver los déficits señalados. Por ejemplo, Della Cioppa et al. (2015) afirman que la recogida de datos de forma longitudinal debería ser un estándar de evaluación, a fin de asegurar los beneficios del programa a largo plazo. Concretamente, se debería recoger datos antes de la intervención, y entonces a los 6 meses y los 2 años después de la intervención para medir la eficacia y efectividad (Craig et al., 2004; Ryan y Smith, 2009; citados dentro Della Cioppa et al., 2015). Tal como indican Della Cioppa et al. (2015), el mantenimiento de los resultados positivos durante estos periodos permite asegurar que los cambios se han dado a largo plazo.

Sin embargo, Jiménez-Barbero et al. (2012) afirman que son pocos los estudios que incluyen **medidas de mantenimiento** y generalmente concluyen que el efecto decrece cuando la intervención no se mantiene. Los autores sugieren hacer sesiones recordatorio, o bien, incluir los programas de prevención dentro del currículo académico.

2.6.3 INSTRUMENTOS

Hay una gran variedad de instrumentos que se emplean para medir el acoso y el ciberacoso. De entre los instrumentos más empleados están los cuestionarios autoinformados. En su revisión sobre metodología de evaluación de la intervención en acoso escolar, Chalamandaris y Piette (2015) recomiendan el uso del autoinforme de los alumnos como fuente primaria de

resultados. Complementariamente, se puede pedir la misma información a otros informantes como fuente secundaria o terciaria. El cuestionario autoinformado más utilizado según Zych et al. (2017) es el Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1993). Este es uno de los instrumentos más bien reconocidos y adaptados. Por otra parte, los mismos autores también indican que, con respecto al ciberacoso, hay bastantes instrumentos, pero la mayoría sólo se han usado en uno o dos estudios, y mucho de ellos muestran defectos.

Por otra parte, en la revisión sistemática sobre la eficacia de los programas escolares de prevención del acoso realizada por Evans et al. (2014), concluyeron que, a la hora de emplear algún instrumento para medir los constructos en cuestión, es necesario mencionar explícitamente la palabra *acoso* y añadir una definición. Esta acción se hace con la intención de evitar confusiones entre cualquier tipo de agresión y acoso. En el caso contrario, puede llevar a los participantes a responder en base a su comprensión subjetiva.

También, diferentes autores (ver, por ejemplo, Evans et al., 2014; Hall, 2017) afirman que hay que tener en cuenta que el acoso tiene diferentes formas y, por tanto, una medida con un solo ítem no puede evaluar cada una de las diferentes formas. Ahora bien, actualmente existe una carencia en numerosos estudios a la hora de tener en cuenta estas diferentes modalidades. Así pues, los autores concluyen que cuando los constructos son complejos, son necesarias medidas con múltiples ítems. Evans et al. (2014) también concluyen que, hoy en día, el Olweus Bullying Questionnaire es la única medida que incluye la evaluación de todas las formas de acoso (Solberg y Olweus, 2003).

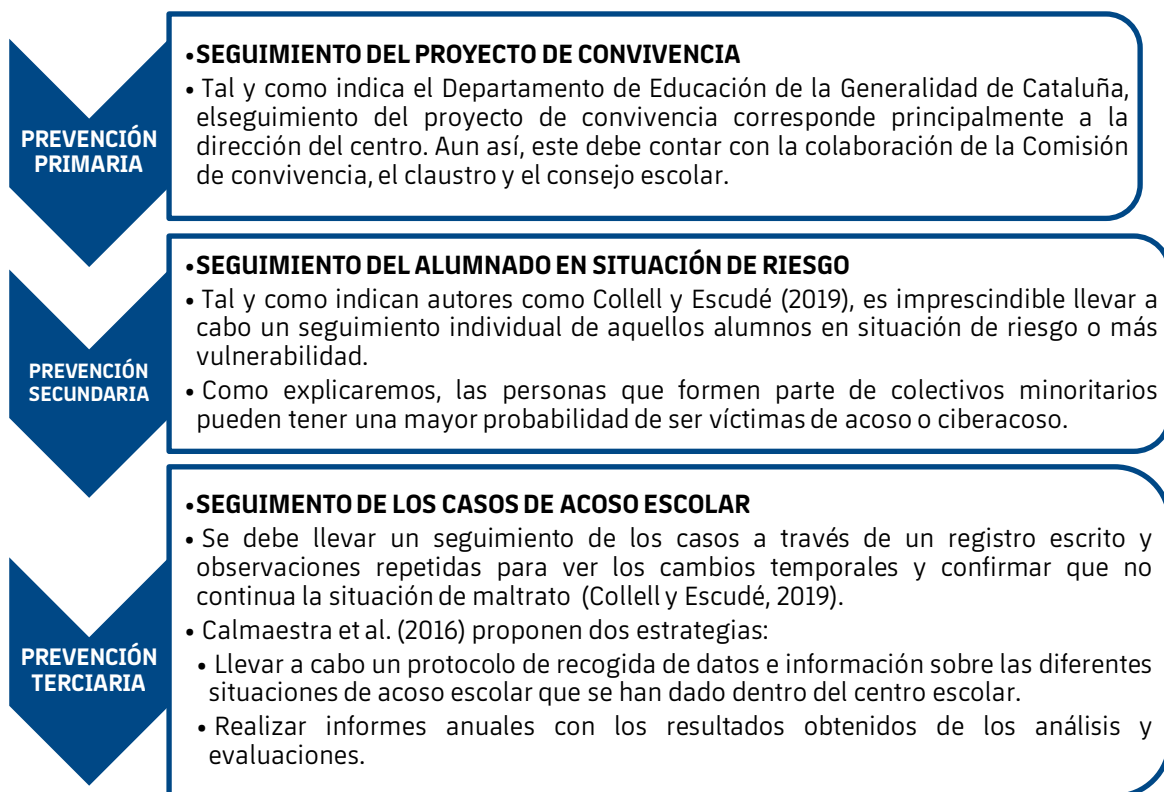
En nuestro entorno, se ha adaptado al castellano un instrumento relevante para la medida del acoso y el ciberacoso: el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). Estos instrumentos se han diseñado para evaluar la implicación en el acoso y el ciberacoso en secundaria (Ortega-Ruiz et al., 2016). Por sus similitudes, se han valorado como idóneos para evaluar de forma conjunta ambos tipos de acoso entre iguales. Por otra parte, estos instrumentos se han adaptado a la educación primaria y se han mostrado útiles también en esta etapa educativa (García-Fernández et al., 2016). De hecho, para llevar a cabo la parte empírica del presente informe (apartado 1) referida a la prevalencia del acoso a la educación primaria en Cataluña, nos hemos basado en estos instrumentos.

Otra tipología de instrumentos para evaluar el acoso escolar se dirige a analizar la estructura relacional del grupo, como es el caso del test Bull-S (Cerezo, 2012) que evalúa la violencia escolar dentro de la línea metodológica de la sociometría, teniendo en cuenta la red relacional en que

se sitúan los participantes. También se incluiría en esta tipología el CESC (Conductos y Experiencias Sociales en Clase) que puede encontrarse en línea en <http://bullying.cat/cesc/> (Collell y Escudé, 2019).

2.6.4 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

En cualquier programa de intervención es fundamental realizar un seguimiento y, por tanto, hacer una evaluación continua que supone establecer una recogida de datos sistemática a lo largo de la implementación del programa. La figura siguiente sintetiza brevemente algunos aspectos a tener en cuenta en esta evaluación para cada tipo de programa de prevención:



2.7 ALGUNOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN

Entendemos como buena práctica en el ámbito del acoso y el ciberacoso toda experiencia que procura, en función de las necesidades y características de la situación, prevenir, detectar y evitar situaciones de acoso y ciberacoso escolar. En comparación con otras prácticas, obtiene mejores resultados que implican una transformación positiva a través de la introducción de elementos cuya metodología es susceptible de ser reproducida, siempre que se adapte a cada ámbito territorial objeto del estudio y del contexto socioeconómico en el que se aplica.

A la hora de seleccionar una buena práctica en el ámbito del acoso y el ciberacoso, se ha valorado que sean programas que contengan alguno o varios de los elementos que hemos ido considerando importantes a lo largo de este documento. En esta línea, se han seleccionado aquellos programas que se fundamentan en una estrategia integral, que son más próximos a nuestro ámbito socioeconómico y que disponen de resultados de evaluación favorables. Aunque la mayoría de ejemplos son de alcance general y podría iniciarse su implementación en la etapa de primaria, nos ha parecido importante incluir un ejemplo de programa de prevención pensado para la etapa de infantil.

El Programa de Prevención de Bullying de Olweus (Olweus Bullying Prevention Program; OBPP)

El programa tiene como objetivo crear cambios a largo plazo que permitan crear un clima escolar positivo y seguro. Se ha aplicado y evaluado en educación primaria, secundaria y bachillerato (elementary, middle, junior high y high school). Los resultados que se han obtenido han sido una reducción de las conductas de acoso y la prevención de este y, además, se ha observado que provoca una mejora en las relaciones entre iguales. El programa ha sido implementado en más de doce países del mundo (Clemson University, 2019).

Este programa destaca por ser de los primeros que introdujo el enfoque escolar integral (Della Cioppa et al., 2015). Fue inicialmente desarrollado en Noruega y fue el primer programa bien establecido con eficacia comprobada que obtiene como resultados la reducción del acoso en la población estudiantil (Zych et al., 2017).

Farrington y Ttofi (2009) a través de su análisis sistemático encontraron que aquellas intervenciones inspiradas en los estudios realizados por Olweus son las que consiguen resultados más exitosos. Además, los diferentes metanálisis que se han realizado sobre este programa han permitido concluir que este puede adaptarse de forma exitosa a una gran variedad de culturas del mundo. Consiguientemente, cuenta con el apoyo de un gran número de organismos civiles y políticos (Albayrak et al., 2016).

Clemson University (2019) enumera cuáles son los elementos que hacen que el OBPP sea identificado como una de las mejores buenas prácticas frente al acoso:

- Utiliza un enfoque escolar integral
- Evalúa el acoso dentro de la escuela a través del Olweus Bullying Questionnaire (OBQ)
- Forma una comitiva de apoyo a las actividades
- Entrena a todo el personal implicado en prevención del acoso
- Establece y hace cumplir normas y políticas relacionadas con el acoso
- Hace participar de forma regular a los niños/as en discusiones sobre el acoso
- Aumenta la supervisión adulta en espacios donde tiene más probabilidades de que tenga lugar algún episodio de acoso
- Da pautas de cómo actuar consistente y apropiadamente ante episodios de acoso
- Consigue el compromiso de padres y madres a la hora de prevenir el acoso
- Proporciona apoyo continuo
- Mantiene el esfuerzo a lo largo del tiempo

El Programa Anti-Bullying Kiusaamista Vastaa (Kiusaamista Vastaa Anti-Bullying Program; Kiva)

El objetivo principal de este programa es reducir el número de casos de acoso escolar. Ha sido desarrollado en la Universidad de Turku (Finlandia) y su eficacia ha sido demostrada a través de un extenso estudio controlado aleatorio (RTC). En Finlandia, la mayor parte de las escuelas han implementado el programa y, debido a su éxito, ha sido implementado en otros países, entre ellos España (Kiva Program y University of Turku, 2019).

Este programa se centra en el alumnado, en el profesorado y en la familia; y sus tres pilares principales son la prevención, la intervención y la supervisión de las conductas de acoso (Kiva Program y University of Turku, 2019).

En cuanto al alumnado, el objetivo principal es aumentar la conciencia del rol de observador dentro del proceso de acoso, aumentar la comprensión empática hacia la víctima y proveer estrategias seguras para apoyar y defender a las víctimas (Nocentini et al., 2015). Tal como indican Zych et al. (2017), los resultados más destacados que se han obtenido a través de la aplicación de este programa han sido la disminución en la autopercepción de la victimización y la autopercepción de actitudes que comprende el acoso y el preacoso.

Cabe destacar que este programa utiliza como herramienta de intervención las TIC, concretamente, a través de un juego ambientado en un aula virtual donde se incluyen los diferentes módulos a trabajar (Nocentini et al., 2015). Como indican estos autores, a nivel global, los resultados indican que el programa de prevención Kiva reduce tanto la victimización como el acoso.

El Programa Early Childhood Friendship Project (ECFP)

El programa ECFP (Ostrov, Godleski, Kamper-DeMarco, Blakely-McClure, y Celenza, 2015) se fundamenta en evidencia sobre la existencia de acoso físico y social en niños y niñas ya antes de iniciar la etapa de Primaria.

Este programa se ha diseñado para reducir la agresión entre niños y niñas preescolares, tanto en el caso del acoso físico como social. El programa se incluye dentro del currículo escolar de esta etapa durante ocho semanas y se fundamenta en la mejora de las estrategias de los niños y niñas de 3 a 5 años para resolver conflictos y problemas a partir de: el modelado social (a través de títeres e historias), la modificación de las contingencias de reforzamiento en el aula, y el entrenamiento de las habilidades socio-emocionales de los niños y niñas.

Aunque hay poca investigación en la etapa de Educación Infantil, la que hay es prometedora y los resultados de estos autores sugieren que una intervención relativamente breve conlleva una reducción significativa de los comportamientos de bullying físico y relacional (Ostrov et al., 2015)

Algunos ejemplos a nivel estatal y autonómico:

Programa de Prevención del Cyberbullying CONRED: Conocer, Construir y convivir en Internet y las redes sociales (Conocer, Construir y Convivir en Internet y las Redes Sociales)

Este programa fue diseñado con la intención de fomentar el uso seguro de las redes sociales y prevenir el ciberacoso. Está planificado de tal manera que se vean implicados el alumnado, el profesorado y las familias, con la intención de que forme parte del proyecto de convivencia del centro (CONRED, s.f.).

Los objetivos concretos del programa son:

- Mostrar la importancia de un buen conocimiento de las TIC, Internet y las redes sociales para hacer un buen uso de ellas.
- Proporcionar conocimiento de los conceptos y funcionamientos básicos de herramientas digitales para realizar un uso seguro y saludable.
- Propiciar la elaboración de un plan de actuación, insertado en el Plan de Convivencia, ante situaciones de riesgo en el uso de las TIC en el que se viertan las principales estrategias.
- Potenciar y sensibilizar hacia uso seguro positivo y beneficioso de las TIC.
- Promover la reflexión sobre la importancia de las TIC en la vida de los más jóvenes.
- Prevenir y, en caso necesario, intervenir ante posibles problemas con las redes sociales como el ciberacoso.

Tal y como se apunta en la revisión sistemática de Zych et al. (2017), este programa tiene lugar en España y consiste en un entrenamiento dirigido a los estudiantes, maestros y familias. En cuanto a los resultados obtenidos, se ha encontrado que tiene lugar un incremento de la seguridad en la red y una disminución de la implicación de los estudiantes en el ciberacoso, tanto víctimas como perpetradores (Ortega-Ruiz et al., 2016; citado en de Zych et al., 2017).

Programa Cyberprogram 2.0. Programa de Intervención para prevenir y reducir el ciberbullying

En este programa se considera que ante el acoso y el ciberacoso hay que adoptar medidas de tipo educativo que impliquen a centros, estudiantes y familias (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Se trata de un programa de intervención que pretende prevenir y reducir el ciberacoso a partir de cuatro objetivos principales:

- Identificar y conceptualizar el acoso y el ciberacoso, así como los roles implicados en este fenómeno.
- Analizar las consecuencias del acoso escolar y del ciberacoso en víctimas, agresores y observadores, potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de acoso y ciberacoso.
- Promover objetivos transversales como aumentar la empatía, la capacidad de cooperación, la expresión de emociones, etc.

La intervención se lleva a cabo por un profesional de la psicología o de la educación con grupos de adolescentes en contextos educativos y clínicos.

Las autoras han mostrado la eficacia del programa en el aumento de estrategias cooperativas de resolución de conflictos, de conductas sociales positivas, el aumento de la autoestima y la empatía, y también en la disminución de comportamientos de acoso y ciberacoso (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015a, 2015b).

#aquíproubullying

Este es un programa que adopta un enfoque escolar integral, ya que cuenta con la participación de toda la comunidad escolar. Pretende ofrecer a los centros educativos formación, estrategias y recursos enfocados a prevenir, detectar e intervenir ante episodios de acoso. El programa pone especial énfasis en el papel de los observadores, procurando que estos adquieran y fomenten las actitudes y valores prosociales (Generalidad de Cataluña, Xtec, #aquíproubullying, s.f.).

Los objetivos del programa se centran en:

- Implicar a la comunidad escolar ante los casos de acoso.
- Potenciar el compromiso activo del alumnado en la prevención y detección de los casos de acoso.
- Fomentar la gestión positiva de los conflictos.
- Contribuir al desarrollo personal y social del alumnado.

Pone a disposición de las escuelas seis módulos formativos que se dirigen al alumnado de primaria, de secundaria y a sus familias. Pueden utilizarse dentro de las sesiones de tutoría o en el marco que cada centro educativo determine.

El conjunto de recursos y estrategias pueden encontrarse en:

#aquíproubullying

<http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/aquiproubullying/>

Red Telemática Educativa de Cataluña, XTEC (2020)

2.8 ADAPTACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA POBLACIÓN DIANA

La investigación científica ha detectado que existen diferencias significativas en el nivel de eficacia cuando se aplica un mismo programa en diferentes centros. Este hecho ha llevado a concluir que es imprescindible adaptar las intervenciones a la población destinataria (Albayrak et al., 2016).

En cuanto a las **características específicas del centro**, el estudio llevado a cabo por Della Cioppa et al. (2015) donde se realizaba una revisión de la literatura sobre las buenas prácticas del ciberacoso, se detectó una carencia en cuanto la implementación de estas, ya que existía un fracaso o incapacidad a la hora de adaptar las estrategias a las necesidades específicas del centro escolar.

Por otra parte, en cuanto las **características específicas de la comunidad o país**, hay que tener en cuenta que la investigación científica ha detectado diferencias cuanto al efecto de la intervención en función del país. Del mismo modo que no todos los programas son apropiados para todos los centros escolares, tampoco lo son para todas las regiones o países (Albayrak y col., 2016). Tal como indican los mismos autores, es importante que cada país se asegure de que los programas de prevención están adaptados y, por tanto, son apropiados a sus condiciones específicas.

Hay que tener en cuenta también que las evidencias científicas actuales provienen mayoritariamente de Europa y de América del Norte (Della Cioppa et al., 2015; Langford et al., 2015). Sin embargo, en ambas regiones los resultados difieren significativamente. Por ejemplo, hay estudios que han concluido que el efecto es sólo presente en muestras europeas, mientras que en muestras de Estados Unidos se han obtenido efectos nulos (Evans et al. 2014; citado en Yeager et al., 2015). Conclusiones similares extrajeron Farrington y Ttofi (2009) en un estudio en el que encontraron que los programas de mayor éxito eran aquellos implementados en Europa.

Los resultados sugieren que es más fácil diseñar e implementar un programa en un centro escolar culturalmente homogéneo. Por lo tanto, si un programa quiere ser efectivo en una población heterogénea, la intervención debe ser sensible a la diversidad cultural. Una prevención que está adaptada tiene más probabilidades de ser efectiva (Evans et al., 2014).

2.8.1 COLECTIVOS MINORITARIOS

Los resultados muestran que algunas minorías tienden a sufrir una mayor victimización (ver Zych et al., 2015), y por tanto, las intervenciones deberían diseñarse teniendo en cuenta esta vulnerabilidad que experimentan los grupos minoritarios. Un ejemplo correspondería a la revisión sistemática

efectuada por Hall (2017) sobre las normativas escolares en contra del acoso. Los resultados mostraron que la presencia de políticas que proveen protección basada en la orientación sexual y la identidad de género son beneficiosas para el colectivo LGTBQ. A medida que los adolescentes empiezan a formar grupos en función del género y se intensifican los roles de género, el acoso toma nuevas formas como el acoso sexual o las burlas homofóbicas (Nickerson, 2019), y por tanto, la implementación de estas políticas deviene muy importante.

En cuanto a Cataluña, existe la **Ley 11/2014, del 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia**, donde se explicita que dentro de los proyectos de convivencia que deben tener los centros educativos, se debe poner especial énfasis en las medidas preventivas y de actuación contra el acoso dirigido hacia personas del colectivo LGBTI (Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, 20 de junio de 2018).

Dentro de los colectivos minoritarios también hay que tener presentes los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados sobre la prevalencia y las características del acoso en este alumnado plantean retos nuevos y relevantes para el diseño de programas específicos y eficaces de intervención. Se ha sugerido que la ocurrencia de la victimización en el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es del doble que entre el alumnado sin estas necesidades (Rose y Espelage, 2012). En la parte empírica del presente informe, hemos observado que aquellos alumnos las familias de los cuales informaban que tenían dificultades de aprendizaje mostraban un porcentaje de victimización (también informado por las familias) del 28.4 %, en comparación al 16.5 % del alumnado que no tiene estas dificultades. En estudios más específicos, por ejemplo, en alumnado con TEA (Trastorno del Espectro Autista) en comparación con alumnado con un desarrollo normativo también se ha observado que la prevalencia de acoso es más elevada (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Por otra parte, el tipo de implicación en el acoso dependerá de las características de estos alumnos. Algunos resultados han mostrado que el alumnado con comportamientos más externalizantes, que presenta problemas relacionados con la agresividad, falta de atención, desobediencia o conducta delictiva, tiene mayor riesgo de ser víctima y agresor al mismo tiempo, mientras que los estudiantes con características más obvias de discapacidad intelectual o física, tienen mayor riesgo de victimización (Farmer, Wike, Alexander, Rodkin, y Mehtaji, 2015; O'Brennan, Waasdorp, Paso y Bradshaw, 2015).

Finalmente, en la revisión sistemática de Houchins, Oakes y Johnson (2016) se muestra que hay una escasez de estudios que se centren en el acoso con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En cuanto a los programas de intervención en el ámbito de la educación especial, esta revisión sólo consigue encontrar seis estudios con algún rigor para poder incluirlos en su revisión y no puede generar resultados generalizables sobre su efectividad. Por otra parte, ninguno de los estudios revisados incluye el ciberacoso. Por tanto, de este trabajo se desprende que se necesitan más estudios de rigor sobre la efectividad de los programas de intervención en acoso en el colectivo con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y que hay que incluir también el ciberacoso.

2.9 BUENAS PRÁCTICAS: CONCLUSIONES

Después de una revisión de la literatura centrada principalmente en estudios de metaanálisis y revisión sistemática podemos extraer las siguientes conclusiones con respecto a las buenas prácticas en la intervención en el acoso y el ciberacoso escolar, algunas de las cuales refuerzan las conclusiones derivadas del estudio empírico expuesto en el apartado 1 de este informe:

- a) Los equipos educativos deben liderar la intervención, empezando por la elaboración, la implementación y el dar a conocer el Proyecto de Convivencia, que incluya no solo el acoso tradicional sino también el ciberacoso. Esta intervención, y en concreto la implementación del proyecto de convivencia, deben partir de un enfoque escolar integral que implique a toda la comunidad educativa, de manera que todos los agentes tengan claras las acciones que deben llevar a cabo en estas situaciones.
- b) Las intervenciones contra el acoso deben considerar las leyes como marco general de su estrategia. A pesar de que se ha hecho un esfuerzo en el terreno de las políticas en contra del acoso y el ciberacoso, queda mucho camino todavía por recorrer y, por tanto, es necesario un mayor compromiso de los poderes públicos, así como un mayor número de estudios que evalúen la efectividad de estas políticas de anti-acoso.
- c) Los programas de intervención que se implementen en las escuelas deben considerar todos los ciclos educativos, deben ser intensos, prolongarse en el tiempo, ser fieles al programa original, contar con la participación activa del equipo directivo y del resto de profesionales del centro, y adaptarse a la población destinataria, especialmente con respecto a los grupos minoritarios o con necesidades educativas especiales o específicas. Es de vital importancia que estos programas incluyan encuentros entre docentes y familias, a poder ser individualizadas. Además, han de actualizarse a partir de la investigación basada en evidencias científicas.
- d) La evaluación de los programas debe utilizar instrumentos con buenas propiedades psicométricas, y se han de recoger datos a corto y a largo plazo. En este sentido, es necesaria más investigación para evaluar la eficacia de los programas de acoso y ciberacoso, así como aquellos componentes de los programas que se muestran más efectivos.
- e) Es urgente el foco en la formación de los niños y niñas, los docentes, las familias y los profesionales implicados en el acoso y el ciberacoso. En el caso del ciberacoso, hay que plantear una regulación del acceso a los dispositivos, pero sobre todo es necesario educar a familias y niños y niñas en el uso correcto de los medios digitales.

- f) Hay que trabajar las competencias emocionales y sociales tanto de los acosadores como de las víctimas, así como el apoyo social de las víctimas, las relaciones sociales positivas y el clima escolar.
- g) En el caso del acoso tradicional, hay que tener en cuenta que el patio de la escuela es el lugar donde ocurre con más frecuencia el acoso, y por tanto, es necesario que haya supervisión por parte de los educadores.
- h) Las medidas dirigidas a los agresores deben plantearse desde un enfoque no culpabilizador y desde su responsabilización individual del daño ocasionado.
- i) Se debe implicar a los niños y niñas observadores en la defensa de las víctimas, dándoles herramientas para hacerlo, así como la asignación de niños y niñas que trabajen como educadores para la sensibilización sobre este fenómeno y sobre la importancia del papel que tienen los observadores. Las horas de tutoría son un espacio idóneo para promover estas competencias, así como para el fomento de la convivencia.

Este informe ha puesto de manifiesto el grave problema que representa el acoso escolar en la educación primaria y en Cataluña, así como la necesidad de implementar programas de intervención basados en el enfoque escolar integral que impliquen a toda la comunidad educativa y a todos los ciclos de la educación obligatoria. La formación de todas las personas implicadas es también crucial. Aparte de sensibilizar y empoderar a las personas para afrontar este fenómeno, esta formación debería contemplar aspectos como el fomento de la empatía y la competencia emocional, la resolución positiva de conflictos o los programas de ayuda mutua y apoyo entre iguales, entre otros. Por otra parte, se ha hecho una recopilación de elementos importantes en buenas prácticas que pueden ayudar a las personas implicadas en la educación de los niños y niñas en la prevención en el acoso y el ciberacoso. Este informe ha puesto en evidencia también que se necesitan estudios que permitan evaluar mejor las intervenciones para identificar qué componentes y programas son más eficaces para los diferentes contextos educativos, especialmente en cuanto al ciberacoso.



Agradecimientos

Por último, agradecemos la colaboración de todas las personas e instituciones que han hecho posible la realización de este informe: Departamento de Educación, equipos directivos, alumnos y alumnas, maestros y maestras, familias, psicopedagogos/as, Departamento de Psicología de la Universidad de Girona, grupo de Investigación en Lenguaje y Cognición de la Universidad de Girona, y Fundación Barça.

3. REFERENCIAS

Albayrak, S., Yıldız, A., y Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9.

Alsaker, F. D., y Nägele, C (2008). Bullying in kindergarten and prevention. En W. Craig, Y D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying*. PREVNet Series, Volume I (pp. 230-252). PREVNet: Kingston, Canada.

Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Núñez, J. C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, 25(50), 89-97.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.

Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., y Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science: The Official Journal of The Society for Prevention Research*, 13(5), 539-550.

Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170.

Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., y Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence*, 11, 226-245.

Bowllan, N. M. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School Health*, 81(4), 167-173.

Brendgen M. (2012). Development of indirect aggression before school entry. En: R.E. Tremblay, M. Boivin y R.D. Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado el 30 de octubre de 2019 de: <http://www.child-encyclopedia.com/aggression/according-experts/development-indirect-aggression-school-entry>.

Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a Eso No Juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia*. Madrid: Save the Children. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., ... y Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl 1 M4), 58.
- Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada – Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya (2019). Catàleg d'activitats a Justícia. Recuperado el 17 de diciembre de 2019 de: <http://cejfe.gencat.cat/ca/publicacions/>
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Bizkaia: Albor-Cohs Consultores en Ciencias Sociales.
- Chalamandaris, A. G., y Piette, D. (2015). School-based anti-bullying interventions: Systematic review of the methodology to assess their effectiveness. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 131-174.
- Chalamandaris, A. G., Wilmet-Dramaix, M., Robert, A., Ertesvåg, S. K., Eslea, M., Senterre, C., y Piette, D. (2017). Project SET-Bullying: Exploring the relationship between the effectiveness of school-based anti-bullying interventions and time. *Children and Youth Services Review*, 83, 146-158.
- Clemson University (2019). *Olweus Bullying Prevention Program*. Recuperado de <https://olweus.sites.clemson.edu/>
- Collell, J., y Escudé, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying), *ICVE Revista Estudis de la Violència*, 1, 1-12. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: <http://www.xtec.cat/~jcollell/AP%20ICEV.pdf>
- Collell, J. y Escudé, C. (2017). *Assetjament escolar. Guia per a les famílies*. Recuperado el 7 de enero de 2020 de: <http://bullying.cat/wp-content/uploads/2017/08/Guia-Pares2017.pdf>
- Collell, J. y Escudé, C. (2019). *Bullying*. Recuperado de: <http://bullying.cat/>
- Conde, S., y Ávila, J. A. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society, & Education*, 10(2), 173-187.
- ConRed (s.d). *Proyecto ConRed*. Recuperado de: <https://www.uco.es/laecovi/conred/>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W., Pepler, D., y Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works?. *School Psychology International*, 28(4), 465-477.

- Debarbieux, E. (2012). *Millorar el clima escolar: per què i com?*. Fundació Jaume Bofill. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/DE_26_WEB.pdf
- Debarbieux, E., y Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, 43, 31-41. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/168892/221161>
- De Luca, L., Nocentini, A., y Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1830.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39 (20), 129-138.
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., y Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68.
- DeOrnellas, K., y Spurgin, A. (2017). Teachers' perspectives on bullying. En *Bullying in School*, per Rosen, L. H., DeOrnellas, K., y , Scott, S. R. (Eds.). EUA: Palgrave Macmillan (pàg. 49-68).
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Juny 2018). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals*. Recuperado el 30 de mayo de 2019 de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/assetjament-ciberassetjament-entre-iguals/documents/protocol_assetjament-ciberassetjament-entre-iguals.pdf
- Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya (2018). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2016-2017*. Recuperado el 17 de abril de 2020, de: https://interior.gencat.cat/web/.content/home/010_el_departament/publicacions/seguretat/estudis_i_enquestes/estudis_de_convivencia_escolar/ECESC_2016_2017/Presentacio_ECESC2016-17.-Web.pdf
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2018). *Directoris de centres educatius*. Recuperado el 11 de abril de 2018 de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2015). *Projecte Escola i Família. Junts x l'Educació*. Recuperado el 20 de febrero de 2020 de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/altres-programes-educatius/juntsxeducacio>
- Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., y Nuñez-Lois, S. (2017). *Cyberbullying in schools: mobile phone and internet effect in adolescents*. RELIEVE, 23(2), art. 3.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., y Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relation bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology*, 48, 511-532.

- Evans, C. R., Fraser, M. W., y Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 532–544.
- Faccio, E., Iudici, A., Costa, N., y Belloni, E. (2014). Cyberbullying and interventions programs in school and clinical setting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 122*, 500-505.
- Falla, D., y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Psicología Educativa, 25*(2), 77-90.
- Farmer, T., Wike, T. L., Alexander, Q. R., Rodkin, P. C., y Mehtaji, M. (2015). Students with disabilities and involvement in peer victimization: Theory, research, and considerations for the future. *Remedial and Special Education, 36*(5), 263-274.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). How to Reduce School Bullying. *Victims & Offenders, 4*(4), 321-326.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 6*, 1-147.
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., y Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 91-106.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*(1), 81-91.
- Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., y Söderström, Å. (2011). *Evaluation of anti-bullying methods*. Report 353, National Agency for Education, Stockholm.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 134-153.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el País Vasco. *International Journal of Psychology and Psychotherapy, 8*, 51-62.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *CYBERPROGRAM 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberulling*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015a). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2015b). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229-234.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., y Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youth: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- González Bellido, A. (2015). Programa TEI "Tutoría Entre Iguales". *Innovación Educativa*, 25, 17-32.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gottfredson, D. C. (2003). *School-based crime prevention*. A L. W. Sherman y D. P. Farrington; B. C. Welsh, y D. L. Mackenzie (Eds.), Evidence-based crime prevention. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hale, R., Fox, C. L., y Murray, M. (2017). "As a parent you become a tiger": Parents talking about bullying at school. *Journal of child and family studies*, 26(7), 2000-2015.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45-69.
- Haltigan, J. D., y Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426.
- Harcourt, S., Jasperse, M., y Green, V. A. (2014). "We were sad and we were angry": A systematic review of parents' perspectives on bullying. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 373-391). Springer US.

- Harcourt, S., Green, V. A., y Bowden, C. (2015). "It's everyone's problem": Parents' experiences of bullying. *New Zealand Journal of Psychology*, 44, 4–14.
- Hawkins, D., Pepler, D. J., y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., y Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273.
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Ireland, J. L., y Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(1), 29-42.
- Jenson, J. M., y Dieterich, W. A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention Science*, 8(4), 285-296.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., y Pérez-García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34, 1646-1658.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., y Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 1-22.
- Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- KiVa program y University of Turku (2019). *KiVa International*. Recuperado de http://www.kivaprogram.net/news/university_of_turku_-_the_campus_that_never_sleeps
- Kochenderfer-Ladd, B., y Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431–453.

Kyriakides, L., y Creemers, B. P. M. (2012). Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying. *School Psychology International*, *34*, 348–368.

Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., y Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 51-74.

Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... y Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, *15*(1), 130.

Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, *65*, 1-8.

Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., y Cross, D. (2017). Family involvement in a whole-school bullying intervention: Mothers' and fathers' communication and influence with children. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(10), 2716-2727.

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 (1996).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE núm 106 (2006).

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), DOGC núm. 5422 (2009).

Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA), DOGC núm. 5641 (2010).

Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia i la transfòbia, DOGC núm. 6730 (2014).

Luukkonen, A. H., Riala, K., Hakko, H., y Räsänen, P. (2011). Bullying behaviour and criminality: A population-based follow-up study of adolescent psychiatric inpatients in Northern Finland. *Forensic science international*, *207*(1-3), 106-110.

Ma, T.-L., Meter, D. J., Chen, W.-T., y Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, *145*(9), 891–928.

Maines, B., y Robinson, G. (1992). *The "No Blame" Approach*. Bristol: Lame Duck Publishing

- Marín, A. F., Hoyos, O. L., y Sierra, A. (2019). Risks and protective factors related to cyberbullying among adolescents: A systematic review. *Psychologist Papers*, 40(2), 109-124.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(1), 1-14.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Mendoza González, B., y Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102.
- 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.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., y Weiner, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Mitchell, B. L. (2018). The state of Bullying in Schools. En J. U'Mofe Gordon (Ed.), *Bullying Prevention and Intervention at School Integrating Theory and Research into Best Practices*. Cham: Springer.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Monks, C. (2011). Peer-victimisation in preschool. En C. Monks y I. Coyne (Eds.) *Bullying in Different Contexts* (pp. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press
- Monks, C., Ortega, R. y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in pre-school. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Mytton, J. A., DiGiuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. S., y Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, Nº: CD004606.
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15-28.
- 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.

- Nocentini, A., Zambuto, V., y Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 52-60.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., Pas, E. T., y Bradshaw, C. P. (2015). Peer victimization and social-emotional functioning: A longitudinal comparison of students in general and special education. *Remedial and Special Education, 36*(5), 275-285.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. Dins S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (ed.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (p. 377-402). Nova York: Routledge.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa, 22*(1), 71-79.
- Ortega, R., Monks, C., y Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: Una revisión. En Julio César Carozzo (Compilador), *Bullying. Opiniones Reunidas*. Lima, Perú: Observatorio sobre la Violencia y la Convivencia en la Escuela.
- Ostrov, J. M., Godleski, S. A., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., & Celenza, L. (2015). Replication and extension of the early childhood friendship project: Effects on physical and relational bullying. *School Psychology Review, 44*(4), 445-463.
- Palladino, B., Nocentini, A., y Menesini, E. (2015). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Notrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior, 194-206*.
- Park-Higgerson, H. K., Perumean-Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M., y Singh, K. P. (2008). The evaluation of school-based violence prevention programs: A meta-analysis. *Journal of School Health, 78*(9), 465-479.
- Pascual, B., Gomila, M. A., y Amer, J. (2015). Els programes d'educació familiar en el context escolar i comunitari a Espanya davant el canviant rol socioeducatiu de les famílies. *Educació Social, 59*, 128-144.

- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326.
- Rahey, L., y Craig, W. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue Canadienne de Counseling et de Psychothérapie*, 36(4), 281-296.
- Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre, DOGC núm. 7336 (2017).
- Resolució EDU/1753/2020, de 17 de juliol, per la qual es modifica la la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte Educatiu de Centre, DOGC núm. 8183 (2020).
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Cabrera-Herrera, M. C., y Yubero-Jiménez, S. (2018). Los riesgos de las TIC en las relaciones entre iguales. Cyberbullying en Educación Primaria y Secundaria. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 185-192.
- Romera, E., Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J. A., Viejo, C., Gómez, O., ... y Luque, R. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la gestión de la vida social estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía*. Colección Actualidad, 75, Centro de Estudios Andaluces.
- Ryan, W., y Smith, J.D. (2009). Antibullying programs in schools: how effective are evaluation practices? *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 10(3), 248-259.
- Saarento, S., Boulton, A. J., y Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- 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.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., y Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.

- Slonje, R., Smith, P. K., y Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(3), 239-268.
- Solberg, M. E., Olweus, D., y Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.
- Sidera, F., Rostan, C., Serrat, E., y Ortiz, R. (2019). Maestros y maestras ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, Nº1 - Monográfico 2*, 421-434.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., y Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying*. London: Sage Publications.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40.
- Smith, P., y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., y Ferrin, S. (2012). *High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367.
- Stein, J. A., Dukes, R. L., y Warren, J. I. (2006). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of pediatric psychology*, 32(3), 273-282.
- Stuart, J., y Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 6(3), 185-195.
- Ttofi, M., y Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24.

- 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.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2016). What factors protect adolescent bullies from developing into criminal and violent offenders. *The psychology of crime, policing and courts*, 44-56.
- Turunen, T., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement?. *Learning and Instruction*, 52, 130-138.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. France: Paris.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. France: Paris.
- van Verseveld, M. D., Fekkink, R. G., Fekkes, M., y Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522-1539.
- Vreeman, R. C., y Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Waasdorp, T. W., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., y Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10, 115-132.
- Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Wilson, S. J., y Lipsey, M. W. (2006). The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, Part I: Universal programs. *Campbell Systematic Reviews*, 2(1), 1-42.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., y Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136.
- World Health Organization (2002). *Prevention And Promotion In Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., y Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278-292.
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC – Generalitat de Catalunya. (2019). *EAP*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019 de: <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/eap>
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC – Generalitat de Catalunya. (2020). *#aquíproubullying*. Recuperado el 16 de enero de 2020 de: <http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/aquiproubullying/>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC – Generalitat de Catalunya. (2020). *Unitat de suport a la convivència escolar (USCE)*. Recuperado el 10 de enero de 2020 de:

<http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/recursos/resconflictes/conflictesgreus/usce>

Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36-51.

Zych I., Baldry A.C., y Farrington D.P. (2017). School Bullying and Cyberbullying: Prevalence, Characteristics, Outcomes, and Prevention. In: Van Hasselt V., Bourke M. (Eds) *Handbook of Behavioral Criminology* (pp. 113 - 138). Springer, Cham.

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.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 1-21.



APÉNDICES

APÉNDICE 1. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

CUESTIONARIO DE BULLYING Y CIBERBULLYING

Fecha de nacimiento: _____ O Niño O Niña Escuela: _____ Clase: _____

En este cuestionario te preguntamos sobre tus experiencias relacionadas con el bullying y el ciberbullying en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos).

Tus respuestas serán **anónimas y confidenciales**: nadie sabrá que has respondido.

Por favor, responde con **sinceridad. ¡MUCHAS GRACIAS!**

Bullying

Es una forma de maltrato físico, verbal o de exclusión en que uno o más niños o niñas abusan de otro de manera repetida **a lo largo del tiempo**, por ejemplo, pegando, insultando, criticando o echándolo del grupo.

Ciberbullying

Es cuando este maltrato se hace utilizando Internet o el móvil.

BULLYING

¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones **en los últimos dos meses?**

	NO	SÍ 1 o 2 veces	SÍ 1 o 2 veces al mes	SÍ 1 vez por semana	SÍ Más de 1 vez por seman a
1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.					
2. Alguien me ha insultado.					
3. Alguien le ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mí.					
4. Alguien me ha amenazado.					
5. Alguien me ha robado o me ha roto mis cosas.					
6. He sido excluido o ignorado por otras personas.					
7. Alguien ha difundido rumores sobre mí.					
8. He golpeado, pateado o empujado a alguien.					
9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien.					
10. He insultado y he dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien.					
11. He amenazado a alguien.					
12. He robado o estropeado algo de alguien.					
13. He excluido o ignorado a alguien.					
14. He difundido rumores sobre alguien.					
15. Alguien me ha ridiculizado o avergonzado.					
16. He ridiculizado o avergonzado a alguien.					

CIBERBULLYING¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los **últimos dos meses?**

	NO	SÍ 1 o 2 veces	SÍ 1 o 2 veces al mes	SÍ 1 vez por semana	SÍ Más de 1 vez por semana
1. Alguien me ha dicho palabras ofensivas, me ha insultado o amenazado utilizando las redes sociales o WhatsApp.					
2. Alguien ha hablado mal de mí utilizando las redes sociales o WhatsApp.					
3. Alguien ha intentado hacerse pasar por mí en las redes sociales o WhatsApp.					
4. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet sin mi permiso.					
5. Alguien ha colgado vídeos o fotografías comprometidas mías en Internet.					
6. He sido excluido o ignorado de una red social o chat.					
7. He dicho palabras ofensivas a alguien, le he insultado o amenazado utilizando las redes sociales o WhatsApp.					
8. He hablado mal de alguien utilizando las redes sociales o WhatsApp.					
9. Me he hecho pasar por alguien en las redes sociales o WhatsApp para dañar a otra persona.					
10. He colgado información personal de alguien en Internet sin su permiso.					
11. He colgado vídeos o fotos comprometidas de alguien en Internet.					
12. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat.					

EXPERIENCIAS

Por favor, responde:

1. ¿Has sido **víctima** de **BULLYING**? O Sí O No

2. ¿En qué **lugares** ha pasado?.....

3. ¿Has sido **víctima** de **CIBERBULLYING**? O Sí O No

Si **no** has sufrido bullying o ciberbullying, ve a la pregunta 6.

4. **¿Por qué motivos** crees que has sido víctima de **bullying o ciberbullying**? (Puedes marcar más de una opción)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Por el color de piel, cultura o religión.
<input type="checkbox"/>	Por mi aspecto físico (gafas, altura, peso ...)
<input checked="" type="checkbox"/>	Por mis gustos (juegos, música...)
<input type="checkbox"/>	Porqué me tienen manía.
<input checked="" type="checkbox"/>	Para hacerme una broma.
<input type="checkbox"/>	Para molestar me.
<input checked="" type="checkbox"/>	No lo sé.
<input type="checkbox"/>	Otros:

5. ¿Qué has hecho cuando has sufrido bullying o ciberbullying? (Puedes marcar más de una opción)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Buscar ayuda de un amigo, familiar o maestro
<input type="checkbox"/>	Intentar cambiar el comportamiento de quien me hace bullying
<input checked="" type="checkbox"/>	No pensar en la situación o pensar que cambiará
<input type="checkbox"/>	Buscar el lado positivo de la situación
<input checked="" type="checkbox"/>	Dejar de usar el móvil o las redes sociales
<input type="checkbox"/>	Vengarme
<input checked="" type="checkbox"/>	No hice nada
<input type="checkbox"/>	Otros:

6. ¿Has hecho **BULLYING**? O Sí O No**7.** ¿Has hecho **CIBERBULLYING**? O Sí O NoSi **nunca** has hecho bullying ni ciberbullying, ve a la pregunta 9.

8. ¿Por qué motivos crees que has hecho BULLYING o CIBERBULLYING?

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Por su color de piel, cultura o religión.
<input type="checkbox"/>	Por su aspecto físico (gafas, altura, peso ...)
<input checked="" type="checkbox"/>	Por sus gustos (juegos, música ...)
<input type="checkbox"/>	Porque le tengo manía.
<input checked="" type="checkbox"/>	Para hacer una broma.
<input type="checkbox"/>	Para molestar.
<input checked="" type="checkbox"/>	No lo sé.
<input type="checkbox"/>	otros:

9. ¿Has **visto** alguna situación de **BULLYING**? O Sí O No**10.** ¿Has **visto** alguna situación de **CIBERBULLYING**? O Sí O No**INTERNET**

	Sí	No
¿Tienes teléfono móvil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tienes acceso a Internet en tu móvil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tienes acceso a Internet desde el móvil de otras personas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tienes acceso a Internet desde ordenadores o <i>tablets</i> en tu casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Indica si tienes una cuenta de las siguientes redes y si las usas.

	Tengo cuenta pero		
	Tengo cuenta y la uso	no la uso	No tengo cuenta
Instagram			
Youtube			
Musical.ly			
Facebook			
Otros: _____			
Otros: _____			

Aquí puedes escribir lo que quieras sobre lo que te hemos preguntado:

Si has sufrido o visto una situación de *bullying*, puedes explicarlo a tu maestra!

Cuando termines, pon el cuestionario dentro del sobre y ciérralo.

¡Muchas gracias por tu participación!

APÉNDICE 2. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS.

CUESTIONARIO DE BULLYING Y CIBERBULLYING PARA PADRES Y MADRES

Estimado padre o madre,

Este cuestionario tiene por objetivo estudiar el **punto de vista de los padres, madres o tutores legales** en el fenómeno del acoso (o bullying) y del ciberacoso (ciberbullying). Está formado por **3 partes**.

- **En la primera parte**, le preguntamos sobre las **experiencias de su hijo o hija** en situaciones de bullying y ciberbullying.
- **En la segunda parte**, le pedimos algunos **datos sociodemográficos**, que nos serán útiles para comprender los factores que están relacionados con este fenómeno.
- **En la tercera parte** le rogamos que responda a un cuestionario breve sobre el **comportamiento de su hijo o hija**.

Si algunas preguntas le son incómodas y prefiere no responderlas por favor, déjelas en blanco, y continúe con el cuestionario.

Las respuestas se tratarán de forma totalmente **anónima y confidencial**.

Si decide rellenar el cuestionario, una vez lo haya terminado, debería volver a poner en el mismo sobre y hacerlo llegar al tutor de su hijo o hija.

En caso de que tenga más de un hijo o hija en la misma escuela, recibirá más de un cuestionario.

¡Muchas gracias por su colaboración!

¿Quién responde al cuestionario? O padre O madre O padre y madre O Otros:

Seguidamente definiremos qué consideramos bullying o ciberbullying:

Bullying: El bullying es una forma de agresividad verbal o física en la que el agresor siempre tiene más poder que la víctima. Incluye muchos tipos de comportamientos, como pegar a alguien, insultarle, criticarlo, o excluirlo. Para ser considerados bullying, estos comportamientos se deben repetir durante un tiempo.

Ciberbullying: El ciberbullying es un comportamiento de bullying llevado a cabo a través de medios electrónicos (ej. Móvil o Internet).

PARTE 1. BULLYING Y CIBERBULLYING

SECCIÓN 1

A continuación, le preguntaremos si su hijo o hija ha sido **observador / a** en situaciones de bullying o ciberbullying?

1.1) ¿Su hijo o hija ha observado alguna situación de bullying?

O Sí O No O No lo sé

1.2) ¿Y de ciberbullying?

O Sí O No O No lo sé

Si ha respondido "no" o "no lo sé" a las dos preguntas anteriores, vaya a la SECCIÓN 2.

1.3) ¿Cómo lo supo usted?

1.4) ¿Ha hablado alguna vez con su hijo o hija?

O Sí O No

1.5) ¿En qué lugar sucedieron estas agresiones?

1.6) ¿Cómo reaccionó su hijo o hija ante esta situación? (Puede marcar más de una respuesta)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Buscó ayuda de un amigo, familiar o maestro/a.
<input type="checkbox"/>	Intentó cambiar el comportamiento del agresor/a.
<input checked="" type="checkbox"/>	Intentó no pensar en la situación o pensar que esta cambiaría.
<input type="checkbox"/>	Buscó el lado positivo de la situación.
<input checked="" type="checkbox"/>	Se vengó del agresor/a.
<input type="checkbox"/>	Defendió a la víctima.
<input checked="" type="checkbox"/>	No hizo nada. ¿Por qué cree que no hizo nada? _____
<input type="checkbox"/>	Otros:

1.7) ¿Qué consecuencias cree que ha tenido para su hijo o hija haber observado bullying y/o cyberbullying?

1.8) ¿Y para su familia?

1.9) ¿Qué acciones ha realizado usted? (Puede marcar más de una respuesta)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con el agresor/a.
<input type="checkbox"/>	Hablar con la víctima.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar a la vez con el agresor y la víctima.
<input type="checkbox"/>	Hablar con los padres del agresor/a.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con los padres de la víctima.
<input type="checkbox"/>	Hablar con maestros de la escuela.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con el equipo directivo de la escuela.
<input type="checkbox"/>	Hablar con otros profesionales (ej. Psicólogo).
<input checked="" type="checkbox"/>	No hice nada. ¿Por qué? _____
<input type="checkbox"/>	otros:

1.10) ¿Tuvo en cuenta la opinión de su hijo o hija a la hora de decidir cómo actuar?

O Sí O No

1.11) ¿Cree que su respuesta fue útil?

O Sí O No

¿Por qué?

1.12) ¿Hay algo que usted ahora haría diferente?

SECCIÓN 2

A continuación, le preguntamos si su hijo o hija ha sido **víctima** en situaciones de bullying o ciberbullying.

2.1) ¿Su hijo o hija ha sido víctima de bullying?

Sí No No lo sé

2.2) ¿Y de ciberbullying?

Sí No No lo sé

Si ha respondido "no" o "no sé" a las dos preguntas anteriores, vaya a la SECCIÓN 3.

2.3) ¿Cómo lo supo usted?

2.4) ¿Ha hablado alguna vez con su hijo o hija?

Sí No

2.5) ¿Durante cuánto tiempo le han hecho bullying o ciberbullying a su hijo o hija?**¿Aún le hacen actualmente?**

2.6) ¿En qué lugar sucedieron estas agresiones?

2.7) ¿Cómo reaccionó su hijo o hija ante esta situación? (Puede marcar más de una respuesta)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Buscó ayuda de un amigo, familiar o maestro/a.
<input type="checkbox"/>	Intentó cambiar el comportamiento del agresor/a.
<input checked="" type="checkbox"/>	Intentó no pensar en la situación o pensar que esta cambiaría.
<input type="checkbox"/>	Buscó el lado positivo de la situación.
<input checked="" type="checkbox"/>	Se vengó del agresor/a.
<input type="checkbox"/>	Dejó de utilizar el móvil o las redes sociales
<input checked="" type="checkbox"/>	No hizo nada. ¿Por qué cree que no hizo nada? _____
<input type="checkbox"/>	otros:

2.8) ¿Qué consecuencias ha tenido esta situación para su hijo o hija?

	Sí	No
¿Ha tenido síntomas físicos? (Dolor de estómago, dolor de cabeza, vómitos ...)		
¿Le ha afectado a la manera en la que se ve a sí mismo/a?		
¿Tiene miedo de ir a la escuela?		
¿Ha cambiado la manera de relacionarse con los otros niños?		
Explique aquí si ha tenido otras consecuencias:		

2.9) ¿Qué consecuencias ha tenido esta situación para su familia?

2.10 ¿Qué acciones ha realizado usted ante esta situación? (Puede marcar más de una respuesta)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con el agresor/a.
<input type="checkbox"/>	Hablar con los padres del agresor/a.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar a la vez con el agresor y mi hijo o hija.
<input type="checkbox"/>	Hablar con compañeros de la escuela de mi hijo o hija.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con maestros de la escuela.
<input type="checkbox"/>	Hablar con el equipo directivo de la escuela.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con otros profesionales (ej. Psicólogo).
<input type="checkbox"/>	No hice nada. ¿Por qué? _____
<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:

2.11) ¿Tuvo en cuenta la opinión de su hijo o hija a la hora de decidir cómo actuar?

O Sí O No

2.12) ¿Cree que su respuesta ha sido útil para tu hijo o hija?

O Sí O No

¿Por qué?

2.13) ¿Hay algo que usted ahora haría diferente?

2.14) ¿Está satisfecho con la respuesta de la escuela ante esta situación?

O Sí O No

¿Por qué?

SECCIÓN 3

A continuación, le preguntaremos sobre si su hijo o hija ha sido **agresor/a** en situaciones de bullying o ciberbullying?

3.1) ¿Su hijo o hija ha hecho bullying a algún otro niño o niña?

O Sí O No O No lo sé

3.2) ¿Y ciberbullying?

O Sí O No O No lo sé

Si ha respondido "No" o "No lo sé" a las dos preguntas anteriores, vaya a la [SECCIÓN 4](#).

3.3) ¿Cómo lo supo usted?

3.4) ¿Ha hablado alguna vez con su hijo o hija?

O Sí O No



3.5) ¿Durante cuánto tiempo ha realizado bullying o ciberbullying?

¿Aún realiza actualmente?

3.6) ¿En qué lugar sucedieron estas agresiones?

3.7) ¿Qué consecuencias ha tenido para su hijo o hija?

3.8) ¿Qué consecuencias ha tenido para su familia?

3.9) ¿Qué acciones ha realizado usted ante esta situación? (Puede marcar más de una respuesta)

(X)

<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con la víctima.
<input type="checkbox"/>	Hablar con los padres de la víctima.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar a la vez con la víctima y mi hijo o hija.
<input type="checkbox"/>	Hablar con compañeros de la escuela de mi hijo o hija.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con maestros de la escuela.
<input type="checkbox"/>	Hablar con el equipo directivo de la escuela.
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablar con otros profesionales (ej. Psicólogo).
<input type="checkbox"/>	No hice nada. ¿Por qué? _____
<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:

3.10) ¿Tuvo en cuenta la opinión de su hijo o hija a la hora de decidir cómo actuar?

O Sí O No

3.11) ¿Cree que su respuesta ha sido útil para su hijo o hija?

O Sí O No

¿Por qué?



3.12) ¿Hay algo que usted ahora haría diferente?

3.13) ¿Está satisfecho / a con la respuesta de la escuela ante esta situación?

O Sí O No

¿Por qué?

SECCIÓN 4

4.1) ¿Cuáles cree que son los motivos principales por los que los niños y niñas realizan bullying o ciberbullying?

4.2) ¿Qué piensa que hay que hacer para prevenir o reducir el bullying o ciberbullying?

(A nivel de escuela, familia, comunidad ...)

PARTE 2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

PREGUNTAS SOBRE EL HIJO O HIJA

Data de nacimiento: **Lugar de nacimiento:**

Curso escolar:

Género: Masculino Femenino

¿Cuántos hermanos mayores tiene y de qué edades?

¿Cuántos hermanos más pequeños tiene y de qué edades?.....

¿Con quién vive en casa?.....

¿Con qué lengua (o lenguas) habla en casa su hijo o hija?

¿A su hijo o hija se le ha detectado alguna dificultad de aprendizaje? Sí No

¿Su hijo o hija recibe apoyo adicional a la escuela? Sí No

¿En caso afirmativo, de qué tipo?.....

PREGUNTAS SOBRE EL PADRE (o tutor/a)

¿Cuántos años tiene el padre? **Lugar de nacimiento del padre:**

¿Con qué lengua (o lenguas) habla el padre con su hijo o hija?

¿Cuál es el nivel de estudios del padre?

No tiene estudios

Educación primaria

ESO

Bachillerato / Ciclos formativos

Universitarios

¿El padre trabaja actualmente? Sí No



PREGUNTAS SOBRE LA MADRE (o tutor/a)

¿Cuántos años tiene la madre? Lugar de nacimiento de la madre:

¿Con qué lengua (o lenguas) habla la madre con su hijo o hija?

¿Cuál es el nivel de estudios de la madre?

No tiene estudios

Educación primaria

ESO

Bachillerato / Ciclos formativos

Universitarios

¿La madre trabaja actualmente? Si No

NIVEL SOCIOECONÓMICO

Marque con una X donde se sientan representados en esta escala del 1 al 10 teniendo en cuenta:

1 = Pocos recursos económicos, nivel educativo bajo y trabajos precarios o falta de trabajo.

10 = Alto nivel económico, nivel educativo alto y buen trabajo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Parte 3. Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

Por favor, ponga una cruz en el cuadro que usted cree que corresponde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si respondiese a todas las preguntas lo mejor que pudiera, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento de su hijo/a durante los últimos seis meses.

	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frecuentemente tiene rabietas o mal genio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está continuamente moviéndose y es revoltoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general car bien a los otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en si mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Trata bien a los niños/as más pequeños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo miente o engaña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los otros niños/as se meten con él/ella o se burlan de él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños/as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piensa las cosas antes de hacerlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchos miedos se asusta fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Termina lo que empieza, tiene buena concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Tiene usted algún comentario o preocupación en particular que quiera plantear?

¿Cree usted que su hijo/a tiene dificultades en alguna de las siguientes áreas: emociones, concentración, conducta o capacidad para relacionarse con otras personas?

No	Sí, pequeñas dificul- tades	Sí, claras dificul- tades	Sí, graves dificul- tades
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si ha contestado "Sí", por favor responda a las siguientes preguntas sobre estas dificultades:

- ¿Desde cuándo tiene estas dificultades?

	Menos de un mes	1-5 meses	6-12 meses	Más de un año
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- ¿Cree usted que estas dificultades preocupan o causan malestar a su hijo/a?

	No	Sólo un poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- ¿Interfieren estas dificultades en la vida diaria de su hijo/a en las siguientes áreas?

	No	Sólo un poco	Bastante	Mucho
VIDA EN LA CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMISTADES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTIVIDADES DE OCIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- ¿Son estas dificultades una carga para usted o su familia?

	No	Sólo un poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Haga los comentarios que considere necesarios sobre este cuestionario aquí:

¿Le parecería bien que contactásemos para participar en un grupo de debate con otros padres y madres para tratar cuestiones sobre el bullying y el ciberbullying

SÍ

NO

En caso afirmativo, indique un número de contacto o correo: _____

¡Muchísimas gracias por su ayuda!

APÉNDICE 3. CUESTIONARIO PARA MAESTROS.

CUESTIONARIO DE BULLYING Y CIBERBULLYING PARA MAESTROS

Estimado / Estimada,

Te pedimos si puedes responder a este cuestionario que tiene como objetivo estudiar el punto de vista de los maestros sobre el fenómeno del acoso (bullying) y del ciberacoso (ciberbullying).

las respuestas se tratarán de forma totalmente **anónima y confidencial**.

¡**Muchas gracias** por tu ayuda!

Antes de empezar, consideramos conveniente definir el bullying y el ciberbullying:

Bullying:

Una forma de maltrato físico, verbal o de exclusión en que el agresor / a (o agresores / as) siempre tiene más poder que la víctima. Incluye muchos tipos de comportamientos, como picar alguien, insultarle, criticarlo, excluirlo. Para ser considerados bullying, estos comportamientos se deben repetir durante un tiempo.

Ciberbullying:

Es un comportamiento de bullying llevado a cabo a través de medios electrónicos (ej. Móvil o Internet).

Código del centro:.....

Edad:**Sexo:**

Años de experiencia laboral como maestro / a:

1. ¿Tiene protocolos de actuación o programas de prevención de bullying o ciberbullying en tu escuela? (Puedes marcar más de una respuesta)

	SÍ	NO
Un programa de prevención de bullying		
Un programa de prevención de ciberbullying		
Un protocolo de actuación en situaciones de bullying		
Un protocolo de actuación en situaciones de ciberbullying		
Si no tiene protocolos ni programas de este tipo, ve a la pregunta 5.		

2. ¿Has recibido formación sobre estos programas o protocolos?

0 Sí

0 No

3. Responde si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	en De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los programas de prevención que tenemos son adecuados					
Los protocolos de actuación que tenemos son adecuados					

4. ¿Te consideras preparado o preparada para afrontar situaciones de bullying o ciberbullying?

Sí

No

No estoy seguro/a

5. ¿Consideras que tienes el apoyo y recursos necesarios para afrontar situaciones de bullying y ciberbullying?

Sí

No

No estoy seguro/a

6. ¿Qué apoyos o recursos crees que se necesitan en tu centro para poder mejorar la convivencia y prevenir las situaciones de bullying y ciberbullying?

7. ¿Cuáles crees que son los motivos principales por los que los alumnos/as realizan bullying o ciberbullying?

8. ¿Se realizan formaciones en el centro de manera periódica orientadas al alumnado para prevenir o reducir el bullying o ciberbullying?

Sí

No

9. ¿Has observado bullying o ciberbullying alguna vez con alumnos de las aulas donde haces docencia?

Sí

No (Ir a la pregunta 12)

10. En caso de haber observado bullying, ¿Cuáles de las siguientes acciones has llevado a cabo?
(Puedes marcar más de una respuesta)

Castigar al agresor/a.

Hablar con el agresor/a.

Hablar con la víctima.

Hablar con el agresor y la víctima a la vez.

Hablar con los compañeros de clase del agresor/a y la víctima.

Hablar de la situación con los padres del agresor/a.

Hablar de la situación con los padres de la víctima.

Hablar del incidente con el equipo directivo.

Hablar con otros profesionales del centro (ej. EAP)

Otros _____

11. ¿Cómo te han afectado las situaciones de acoso y ciberacoso a ti y a tu clase?

12. ¿Cuáles de las siguientes acciones crees que ayudarían a mejorar la situación de convivencia en tu centro, así como a prevenir y / o reducir el bullying y ciberbullying?

	No ayudaría	Ayudaría poco	Ayudaría un poco	Ayudaría bastante	Ayudaría mucho
Aumentar la supervisión de algunos lugares (ej. Patio)					
Implementar programas de prevención adecuados					
Implementar protocolos de actuación adecuados					
Hacer asambleas escolares anti-bullying que impliquen a toda la comunidad educativa					
Alentar a los estudiantes para que informen de situaciones de bullying y ciberbullying					
Establecer un grupo de trabajo de acoso escolar en el que se desarrollen políticas anti-bullying					
Hacer clases anti-bullying con el alumnado					
Hacer seminarios de formación específicos con los maestros					
Aumentar los castigos a los agresores					

Crear conciencia sobre las consecuencias del bullying y ciberbullying					
Aumentar la implicación de los padres en la escuela					
Mejorar la relación entre los maestros y el alumnado					
Mejorar las relaciones entre los maestros					
Educar a los padres para que apoyen al estudiante					
Limitar el acceso de los estudiantes a los medios electrónicos					
otros:					

Aquí puedes especificar otras ideas que tengas sobre cómo se puede prevenir y / o reducir el bullying y ciberbullying:



¿Te gustaría participar en un grupo de debate para tratar los temas sobre los que os hemos preguntado?

SÍ

NO

¡Muchas gracias de nuevo por tu colaboración!

APÉNDICE 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LOS PSICOPEDAGOGOS

(1) ¿Qué entiendes por bullying y por ciberbullying? ¿Para ti es peor el bullying o el ciberbullying? Es decir, ¿hay diferencia entre ser víctima de una cosa o de la otra?

(2) ¿Piensas que el bullying es uno de los problemas importantes en las escuelas de Cataluña?

(3) ¿Dónde crees que este fenómeno tiene más incidencia: en la educación infantil, primaria o secundaria?

(4) Según tu criterio, ¿cuántos casos puede haber en las escuelas de tu zona? ¿Puedes hacer una estimación?

(5) ¿Hay problemas de ciberacoso en primaria?

(6) ¿Cómo piensas que deberían ser las relaciones familia / escuela en casos de acoso?

(7) ¿Piensas que estas relaciones se convierten en más complicadas cuando se refieren a estos temas?

(8) Describe qué actuaciones preventivas se llevan a cabo para mejorar la convivencia y tratar de evitar que se produzcan situaciones de acoso en las escuelas.

(9) ¿Cuáles son, según tu criterio, las actuaciones que habría que emprender para reducir o minimizar los efectos del bullying y del ciberbullying?

(10) ¿Piensas que las escuelas tienen suficientes recursos y formación para afrontar estas situaciones?

(11) ¿Qué opinas de los programas antibullying? ¿Conoces alguno? ¿Se aplican?

(12) ¿Qué aspectos te preocupan más de la convivencia en las escuelas, y qué se debería hacer desde los diferentes sectores (administración, familia, escuela, ámbito comunitario...) para afrontar este fenómeno?

(13) ¿Cuál es tu papel como EAP en casos de acoso? ¿Cómo lo vives y cómo intervienes?

¿Quieres añadir algo más desde tu ámbito concreto?

2021



FUNDACIÓ BARÇA

Ninguna **niña**
niño fuera de juego

Realizado por:

Universitat de Girona
Grup de Recerca
Llenguatge i Cognició

COLECCIÓN FUNDACIÓ

Esta colección tiene como finalidad explicar los proyectos y la tarea de la Fundació Barça, así como crear un espacio para el estudio y la reflexión de temas sociales. Es un paso más en el compromiso de la Fundació para dar a entender el mundo en el cual vivimos.