

Jóvenes: *bullying y ciberbullying*



REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→ Marzo 17 | N°

115

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

Coordinadores:

Benjamín Ballesteros y Leticia Mata
Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes
en Riesgo)

REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

Director

Javier Dorado Soto

Coordinación del número

Benjamín Ballesteros y Leticia Mata
Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo)

Ilustraciones

Peter Jojaio

Catálogo general de publicaciones oficiales

<http://www.publicacionesoficiales.boe.es>

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Observatorio de la Juventud en España

Tel: 91 782 74 82

Fax: 91 782 74 27

E-mail: estudios-injuve@injuve.es

Biblioteca de Juventud

C/Marqués de Riscal, 16

Tel. 91 782 74 73

E-mail: biblioteca-injuve@injuve.es

Libro impreso con papel reciclado al 60%

libre de cloro 

ISSN: 0211-4364

NIPO PAPEL: 684-16-002-8

NIPO EN LÍNEA: 684-16-003-3

Dep. Legal: M-41.850-1980

Maquetación e impresión

Arias Montano Comunicación

Las opiniones publicadas en este número
corresponden a sus autores.

El Instituto de la Juventud no comparte
necesariamente el contenido de las mismas.

EL TEMA | pág. 5

Introducción | pág. 7

Jorge Cardona. Catedrático de Derecho Internacional. Universidad de Valencia. Miembro del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas.

Marco legal del acoso escolar en España

1. Aspectos jurídicos del acoso y ciberacoso escolar. | pág. 13

Leticia Mata Mayrand. Abogada experta en las áreas del menor y familia. Directora del teléfono ANAR.

2. La jurisdicción de menores ante los casos de *bullying* y *ciberbullying*. | pág. 31

Concepción Rodríguez González del Real. Magistrada. Titular del Juzgado nº1 de Menores de Madrid.

Algunos ejemplos institucionales ante el acoso escolar

3. El Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos. | pág. 57

David Teatino Gómez. Inspector Jefe del Cuerpo Nacional de Policía. Área de Seguridad Ciudadana del Gabinete de Coordinación y Estudios y **Rosa María Tourís López.** Alférez de la Guardia Civil. Área de Estadística del Gabinete de Coordinación y Estudios. Secretaría de Estado de Seguridad.

4. Los protocolos contra el acoso escolar en las comunidades autónomas: el ejemplo del nuevo protocolo de actuación y el Equipo de Apoyo para los centros educativos de la Comunidad de Madrid. | pág. 81

Cristina Sánchez Tallafigo. Inspectora y Coordinadora del Protocolo de acoso escolar en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

5. Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno. | pág. 97

José Antonio Luengo Latorre. Vicesecretario del COP de Madrid y profesor de la Universidad Camilo José Cela.

6. El “Buentrato”, programa de prevención del acoso escolar, otros tipos de violencia y dificultades de relación. Una experiencia de éxito con alumnos, profesores y familia. | pág. 115

José Luis Blanco López. Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del CNIIE. **Ministerio de Educación** y **Graciela Sánchez Ramos.** Psicóloga experta en infancia y adolescencia. Responsable del Programa Buentrato-ANAR.

El importante papel de la familia frente al acoso escolar

7. Las familias ante el acoso escolar. | pág. 139

Pepa Horno Goicoechea y **Francisco Javier Romeo Biedma.** Psicólogos y consultores en infancia, afectividad y protección en *Espirales Consultoría de infancia*.

Buenas prácticas en la difusión del acoso escolar

8. Diarios sobre el *bullying*: un documental acerca del acoso escolar. | pág. 155
Alevizos Stefanos. Psicólogo. ONG “La Sonrisa del Niño”, coordinador del departamento de sesiones interactivas y preventivas y del departamento de consejería infantil y **Peter Dankmeijer**. Profesor. Consultor senior en temas de gays y lesbianas, en áreas de capacitación, educación y prevención de enfermedades (VIH/SIDA).
9. #No bullying: una acción integral contra el acoso escolar. | pág. 167
Lorenzo Cooklin Díaz. Director General de la Fundación Mutua Madrileña y Director de Comunicación, Identidad Corporativa y RSC del Grupo Mutua.
10. La fuerza del valiente está en el corazón. | pág. 179
Elena Aniz Díaz. Miembro de la Subdirección de Imagen Corporativa en Mediaset y
Malena Gómez Fridman. Subdirectora de Imagen Corporativa en Mediaset.

Consecuencias sobre la salud del acoso escolar

11. Repercusiones sobre la salud del maltrato entre iguales: acoso escolar y ciberacoso. | pág. 195
María Angustias Salmerón Ruiz. Pediatra de la Unidad Adolescencia del Hospital Universitario “La Paz” y
Carolina Inostroza Quezada. Médico Interno Residente de Medicina del Adolescente. Pontificia Universitaria Católica de Chile.
12. Relación entre el *bullying*, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. | pág. 207
Juan José Carballo Belloso. Psiquiatra infanto-juvenil. Psiquiatría del niño y del adolescente. Departamento de Psiquiatría del Hospital Universitario “Gregorio Marañón” y **Julián Gómez Peñalver**. MIR Psiquiatría. Servicio de Psiquiatría. Hospital Universitario de “La Princesa”.

Líneas de ayuda: recurso contra el acoso escolar

13. El aporte de las líneas de ayuda a niños, niñas y adolescentes en la problemática del *bullying*: el caso Perú. | pág. 221
Germán Guajardo Méndez. Abogado experto en protección a la infancia y adolescencia. Director de la Fundación ANAR-Perú.
14. Teléfono ANAR: la herramienta de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar y el *ciberbullying* en España. | pág. 239
Benjamín Ballesteros Barrado. Doctor en Psicología. Director de Programas de la Fundación ANAR.

MATERIALES | pág. 261

COLABORAN EN ESTE NÚMERO | pág. 275

EL TEMA

Jóvenes: *bullying* y *Ciberbullying*

EL TEMA

Este monográfico muestra de forma amplia la magnitud del acoso escolar y el *ciberbullying* en un análisis desde diferentes perspectivas. El objetivo de este número es que el lector pueda tener una visión completa y de conjunto, tanto del análisis de la situación, como de las diferentes acciones público-privadas que se están llevando a cabo para tratar de paliar el acoso escolar, tanto a nivel autonómico como nacional, con algunos ejemplos de éxito realizados en otros lugares del mundo.

Contamos con expertos muy destacados en esta materia que han revisado este problema que afecta a niños, niñas y adolescentes de forma grave.

Así, hemos dividido el proyecto en bloques temáticos que analizan la problemática desde el marco legal, acciones institucionales muy destacadas, las principales consecuencias sobre la salud de las víctimas y el importante papel de las familias ante el acoso. También hemos querido dar un lugar a los medios de comunicación y fundaciones de empresas que están contribuyendo a mejorar la sensibilización social a través de buenas prácticas en la difusión del acoso escolar. Por último, presentamos el importante papel de las líneas de ayuda como estrategias de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar con los ejemplos del Teléfono ANAR en España y Perú.

INTRODUCCIÓN

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

¿Es el acoso escolar un fenómeno nuevo? Sin duda, no. El maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado en el aula, ha existido tradicionalmente. Entonces ¿Qué es lo que ha cambiado ahora para convertirse en un grave problema? En mi opinión, la frecuencia, la intensidad y las formas.

Existe la clara conciencia de que la frecuencia del acoso escolar ha aumentado en los últimos años, que la intensidad en el ejercicio del mismo también se ha incrementado y que las formas se han multiplicado, llegando hasta el acoso a través de las redes sociales.

Estamos ante un problema social de magnitud que se encuadra dentro del marco de la violencia contra los niños. Es cierto que se trata de una violencia diferente a la tradicional, pues no es una violencia del adulto contra el niño, sino entre iguales.

Desde una perspectiva de derechos de las niñas y niños, las claves ante este fenómeno son, en primer lugar, identificar las causas a fin de poder eliminarlas y prevenir esa violencia. En segundo lugar, establecer recursos que permitan detectar su existencia a fin de poder actuar. En tercer lugar, tener protocolos de actuación para saber cómo actuar cuando el fenómeno se ha producido y evitar la revictimización. En cuarto lugar, actuar rápidamente con el niño o niña víctima a fin de minimizar el daño y ayudarle en su recuperación y rehabilitación. Finalmente, establecer mecanismos socio educativos en relación al (o los) victimario para su corrección y reinserción.

En estas acciones se deben encontrar implicados todos los actores: educadores, familia, compañeros, psicoterapeutas y otros profesionales...

Pero es importante analizar este problema desde una perspectiva amplia y no aislada. El acoso escolar es una manifestación de la violencia contra los niños y niñas. Y aunque tiene características y causas propias, tiene también otras muchas compartidas con otros fenómenos vinculados con la violencia contra los niños y niñas.

Es este un elemento esencial. La sociedad ha ido adquiriendo conciencia poco a poco de la necesidad de erradicar ciertas violencias que estaban ancladas en nuestra cultura. El mejor ejemplo es la violencia de género. Aunque sigue siendo una lacra que flagela nuestra sociedad y es raro el día que no conocemos una nueva manifestación (lo que nos obliga a no bajar la guardia e intensificar los esfuerzos para erradicar esta violencia), también es cierto que la mayor parte de nuestra sociedad ya no consiente, no sólo la violencia física, sino tampoco la violencia psicológica o verbal contra una mujer. Sin embargo, desgraciadamente, sigue ausente la reacción social cuando un adulto da un cachete a un niño o niña, le insulta, le somete a castigos humillantes, etc. Cuando en la calle se escucha a un padre decirle a su hijo que es un inútil, que no sirve para nada, lo amenaza con encerrarle en un cuarto oscuro o sin cenar, no es frecuente encontrar a nadie que reaccione contra ese padre. Esa misma actitud, sin embargo, sí produce ya un reproche social si viene referida a una mujer.

Nuestro umbral de aceptación de violencia contra los niños y niñas es más bajo que en relación a cualquier otro grupo de personas. Como si ellos no fueran sujetos de derecho titulares del derecho a no ser objeto de violencia. Como si fueran objetos (propiedad de sus padres, educandos de los profesores...) con los que se puede hacer lo que se quiera para conseguir el resultado de educarles y formarles.

Y en ese tipo de sociedad, los propios niños han pasado a tener también un bajo umbral de tolerancia respecto de la violencia entre iguales. No quiero decir que esta sea la causa principal, pero sin duda está relacionada con algunas de las principales causas.

Por ello, es necesario no analizar este fenómeno del acoso escolar de forma aislada, sino comprender la necesidad de prevenirlo, eliminarlo y reparar sus consecuencias en el marco de una amplia estrategia que tenga por finalidad erradicar la violencia contra los niños y niñas de forma integral.

El Comité de Derechos del Niño, órgano al que tengo el privilegio de servir, recomendó a España en 2010 que, al igual que había elaborado su excelente ley integral de violencia de género, estableciera una estrategia y una ley integral de violencia contra la infancia que abarque el fenómeno de la violencia contra los niños de una forma holística. Siete años después poco se ha avanzado en este terreno. Se constituyó una subcomisión parlamentaria que llegó a la conclusión de que dicha estrategia integral era necesaria. Pero, hasta la fecha, nada más se ha hecho.

Yo deseo agradecer a la Fundación ANAR el trabajo y esfuerzo que, todos los días del año, realiza en el marco de la lucha contra la violencia infantil. Una línea de ayuda como la de la Fundación ANAR y una actividad de prevención, sensibilización y formación como la que lleva a cabo esta Fundación, son elementos esenciales de una buena estrategia integral.

Pero no le corresponde a la Fundación ANAR elaborar esa estrategia, sino a las administraciones públicas. No obstante, trabajos como la coordinación de este número de la revista suponen una llamada de atención sobre uno de los fenómenos que lejos de reducirse, están creciendo, y es una contribución al desarrollo de una sociedad más justa, en la que se contemple al niño como un ciudadano, con sus derechos y obligaciones, que no pertenece a nadie, que nadie tiene el derecho a pegarle y que, muy al contrario, por ser un sujeto en evolución que se encuentra en situación de vulnerabilidad en una sociedad adultocéntrica, necesita medidas especiales de protección.

La Fundación ANAR ha demostrado a lo largo de toda su trayectoria una profesionalidad extraordinaria, realizando un trabajo siempre en perspectiva de derechos. Y puedo decirlo públicamente porque les he visto trabajar en directo. Son muchos los niños y niñas españoles (y de otros países donde la Fundación también actúa o asesora a los que lo hacen) que han visto protegidos y restaurados sus derechos gracias a ese trabajo.

Por todo ello, permítanme que termine estas líneas, desde mi vocación y posición defensora de los derechos de los niños y niñas, con un profundo agradecimiento a la Fundación ANAR por su trabajo, en general, y por la coordinación de este número de la revista en particular.

(1)
Las opiniones versadas en estas líneas representan exclusivamente la opinión del autor y no la de la institución a la que sirve.

Jorge Cardona(1).

**Catedrático de Derecho Internacional Universidad de Valencia
Miembro del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas**

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

**Marco legal del acoso escolar en
España**

Aspectos jurídicos del acoso y ciberacoso escolar

El acoso escolar puede abordarse desde muchos ámbitos y uno de ellos es el jurídico. Estamos ante un tipo de violencia entre iguales, es decir, ejercida por menores de edad hacia otros menores y constitutiva, en muchas ocasiones, de una o varias infracciones penales.

El acoso escolar va a producir siempre y en mayor o menor grado un daño psicológico o emocional a la víctima y a sus familiares. En ocasiones, junto a este daño psicológico, se producen también daños físicos y/o materiales. Todos ellos son merecedores de una reparación económica.

Por otro lado, en los casos de acoso y ciberacoso escolar, estaremos en presencia de la responsabilidad civil prevista en el art. 1903 del Código Civil, que recaerá sobre los titulares de los centros docentes o de los representantes legales de los menores acosadores dependiendo del tipo de acoso escolar y donde se produce. Se trata de una responsabilidad civil por actos ajenos, pero por culpa propia (culpa *in vigilando* o *in educando*).

El objetivo de este artículo es ofrecer una visión global sobre las implicaciones legales de la violencia escolar, analizando y abordando todas estas cuestiones.

Palabras clave: Delito contra la integridad moral; Delito contra la intimidad del menor; Delito de inducción al suicidio; Delito de acoso; Responsabilidad civil de los centros escolares; Culpa *in vigilando*; Valoración de los daños morales.

I. Introducción

El acoso escolar en nuestro país ha existido, existe al día de hoy y, lamentablemente, seguirá existiendo si no se consiguen adoptar las medidas adecuadas y se dotan a los agentes que deben intervenir de los recursos necesarios para su prevención, detección e intervención, y si no nos implicamos todos en su erradicación. El suicidio del adolescente Jokin Ceberio en Hondarrubia (año 2004), víctima de acoso escolar, hizo tomar conciencia de este problema en nuestro país por primera vez.

Al día de hoy, aún no disponemos de datos o cifras oficiales que nos ayuden a valorar la magnitud de este problema. El último estudio del Ministerio de Educación es de hace siete años (2010). En él se indicaba que un 4% de los alumnos españoles lo sufrían.

Sin embargo, informes elaborados por entidades sociales como la Fundación ANAR en colaboración con la Fundación Mutua Madrileña o la Fundación Save The Children dan cifras muy diferentes.

El último informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña sobre acoso escolar, publicado el pasado 27 de abril, se basa en las llamadas atendidas a través de la línea de ayuda al menor y de la línea de atención

(1) Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, abril 2017 "II Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying" <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>.

del adulto y la familia del Teléfono ANAR durante los últimos cuatro años (2013-2016). Este informe, al igual que los otros dos publicados en 2016 en relación a esta problemática, son los únicos informes a nivel nacional que han sido elaborados teniendo en cuenta la experiencia de los afectados, tanto de los menores de edad que sufrían este tipo de violencia como de sus familiares. Durante esos cuatro años, el Teléfono ANAR atendió 113.374 llamadas relacionadas con el acoso escolar, que dieron lugar a 3.933 casos donde un menor de edad estaba siendo víctima de acoso o ciberacoso escolar y necesitaba de la orientación, ayuda e, incluso, intervención de los profesionales del Teléfono ANAR. Sólo en el año 2016, se han atendido 52.966 llamadas relacionadas con acoso escolar (lo que supone un incremento del 128% con respecto al año 2015) y se han abordado 2.570 casos (lo que supone un incremento del 87,7% con respecto al año 2015).

Por otro lado, el informe de la Fundación Save The Children publicado en febrero de 2016⁽²⁾, se basa en la encuesta de 21.487 estudiantes de la ESO de entre 12 y 16 años. De acuerdo a ese informe, un 9,3% de esos estudiantes ha sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso. Si estos resultados se extrapolan al conjunto de la población, el número de víctimas se eleva a 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente.

Ante estos datos, debemos hablar no de hechos aislados sino de un fenómeno social que afecta a todos los centros escolares públicos y privados y del que, al día de hoy, todos estamos concienciados. Terminar con el acoso escolar es responsabilidad de todos. Los expertos señalan que la violencia entre iguales deja más secuelas en los menores que la sufren, que aquélla que pudiera ejercer sobre ellos un adulto y, si la situación no se trata desde el primer momento que se detecta y de forma adecuada, puede producir traumas en la vida adulta. El acoso y ciberacoso escolar deja secuelas en los niños y niñas que lo sufren y constituye un atentado contra su dignidad y una clara vulneración de sus derechos fundamentales (art. 10.1 CE).

II. Definición del acoso escolar

Antes de abordar cualquier análisis sobre este fenómeno social es importante delimitar los conceptos de acoso y ciberacoso escolar, para saber cuándo estamos en presencia de un caso de este tipo.

En este sentido, cabe traer a colación la definición que sobre acoso escolar dio D. Olweus⁽³⁾, pionero en la investigación de la violencia entre iguales:

“El acoso es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios”.

De acuerdo con esta definición, para estar en presencia de un caso de acoso y ciberacoso escolar deben concurrir las siguientes características:

- La existencia de una desigualdad de poder entre el agresor y la víctima (es decir, un desequilibrio de fuerzas a nivel físico, social o psicológico).
- Una intención clara de hacer daño.
- Una reiteración o permanencia en el tiempo de este tipo de conductas, es decir, que no se trate de hechos aislados.

(2) Fundación Save The Children, febrero 2016 “Yo a eso no juego, Bullying y Cyberbullying en la Infancia”. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.

(3) Olweus, D. (1998) “conductas de acoso y amenaza entre escolares”. Madrid: Morata.

Se trata de violencia entre iguales, por lo tanto, los acosadores y víctimas son en la mayoría de los casos menores de edad alumnos del mismo centro escolar, y esta violencia se produce dentro del entorno escolar (aula, instalaciones del colegio, ruta, actividades extraescolares, etc.) o fuera del entorno escolar a través de un dispositivo móvil.

La Instrucción 10/2005, de la Fiscalía General del Estado, sobre el tratamiento del Acoso Escolar desde el Sistema de Justicia Juvenil señala lo siguiente:

“(…) debe deslindarse el acoso escolar de los incidentes violentos, aislados u ocasionales entre alumnos o estudiantes. El acoso se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos concretos que lo integran en agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o en el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que el mismo sea la resultante del empleo conjunto de todas o de varias de estas modalidades. La igualdad que debe estructurar la relación entre iguales degenera en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre acosador/-es y acosado. Concorre también en esta conducta una nota de desequilibrio de poder, que puede manifestarse en forma de actuación en grupo, mayor fortaleza física o edad, aprovechamiento de la discapacidad de la víctima, etc.”.

Por lo que respecta al ciberacoso escolar o *ciberbullying*, éste comparte las mismas características que el acoso escolar tradicional (antes enunciadas), si bien este tipo de acoso escolar tiene unas características propias que lo hacen diferente del otro:

- La utilización de las nuevas tecnologías por los acosadores, fundamentalmente, las redes sociales y los chats.
- La aparición de otro tipo de daños como la vulneración o el ataque a la intimidad y privacidad del menor, por ejemplo, con la difusión de fotos o videos comprometidos de él sin su consentimiento.
- Los menores testigos o espectadores son muchos más que en el acoso escolar tradicional.
- Este acoso se puede realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar, de tal forma, que no solo se produce en el entorno escolar, sino que continúa después, no cesa y persigue al menor hasta su casa y hasta la hora de dormir, lo cual agrava el daño psicológico en el menor de edad víctima (puede llegar a tener un alcance de 24 horas los 7 días del año).

III. Aspectos penales del acoso y ciberacoso escolar

Actualmente, el Código Penal no prevé un tipo penal de “acoso escolar”.

Por este motivo, a la hora de dictar sentencias condenatorias por conductas constitutivas de acoso o ciberacoso escolar, nuestros Juzgados y Tribunales aplican diferentes tipos penales ya existentes en el Código Penal dependiendo de la situación e intensidad del acoso, siendo además bastante frecuente que estemos en presencia de un concurso real de delitos.

Estos tipos penales son los siguientes:

Art. 138 a 142. Delito de homicidio o asesinato

En los últimos años, hemos conocido a través de los medios de comunicación casos graves de acoso escolar que han ocurrido en nuestro país, que han conmocionado a la sociedad civil y ha hecho reaccionar a las instituciones. En cinco de estos casos, la víctima terminó quitándose la vida.

Al día de hoy, no tenemos constancia que, en nuestro país, se haya dictado una sentencia condenatoria por homicidio o asesinato en un caso de acoso escolar. Sí en otros países, donde el/la menor de edad acababa perdiendo la vida como consecuencia de las lesiones sufridas. En un caso así podríamos hablar, en función de los hechos e intencionalidad, de un homicidio doloso (art.138 CP), de un homicidio por imprudencia grave (art.142 CP) o, incluso, de un asesinato (art.139 CP) si concurre alguna de las circunstancias que se enumeran en ese artículo.

Art. 143. Delito de inducción al suicidio

El acoso escolar causa en casi todos los menores de edad que lo sufren unos daños psicológicos que, dependiendo de la gravedad o duración del mismo, pueden ser de mayor o menor medida, provocando en el peor de los casos ideaciones o intentos de suicidio. En el informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña sobre ciberbullying(4), publicado en septiembre de 2016, se indica textualmente lo siguiente:

“El miedo intenso y paralizante y el rechazo al contexto escolar va a desencadenar problemas de rendimiento muy característicos, ansiedad, baja autoestima y, en último extremo, conductas autolesivas, pensamientos de suicidio e incluso intentar terminar con su vida como forma de huir y de acabar con la situación de acoso escolar.

Este comportamiento extremo se observó en casi el 10% de las víctimas de acoso escolar incluido el *ciberbullying*, lo que muestra la gravedad y grado de desesperación con la que en muchos casos llegan a nosotros los niños y adolescentes que nos llaman”.

Por este motivo, uno de los posibles delitos cuya comisión se valora ante un caso de acoso escolar que, desgraciadamente, termine con el suicidio del menor de edad víctima, es el de inducción al suicidio. Ahora bien, debemos tener presente que, para estar en presencia de este delito, los Tribunales comparten el criterio de que es no es posible la inducción por dolo eventual, sino que es necesario que haya existido un dolo directo. Siguiendo este criterio, en el caso de Jokin, la Audiencia Provincial de Guipúzcoa, en su Sentencia 178/2015, vino a confirmar la condena de acoso escolar, pero sin embargo consideró la no existencia de un delito de inducción al suicidio porque los acosadores no le maltrataron para que se suicidase, ni tenían la intención de despertar en él ideaciones suicidas.

Art. 147 a 156.ter. Delitos de lesiones.

En el último informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña sobre acoso escolar(5), publicado el pasado 27 de abril, se señala que el principal tipo de acoso escolar observado por los profesionales del Teléfono ANAR, a través de la atención de las llamadas que por este motivo han recibido durante los últimos cuatro años, ha sido los insultos y palabras ofensivas (en el año 2016, se produjeron en un 71,1% de los casos). No

(4) Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, septiembre de 2016 “*Informe sobre Ciberbullying según los afectados*”. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/03/INFORME-I-ESTUDIO-BULLYING.pdf> https://www.pdftechbiz.it/magazine/16-03/ff_free?currentPage=all

(5) Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, abril 2017 “*Estudio sobre Acoso Escolar y Ciberbullying*” <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>

obstante, son frecuentes también las agresiones físicas, mediante golpes, patadas y empujones que, además, en el año 2016 se ha incrementado de forma notable respecto al año 2015 (un 51,5% frente al 43,7%). Es decir, en los casos de acoso escolar tradicional, el que se produce presencialmente, se siguen viendo agresiones físicas que llegan a constituir delitos de lesiones.

Art. 169 o 172. Delitos de amenazas o coacciones

Las amenazas y coacciones también son habituales en los casos de acoso escolar y ciberacoso escolar.

Las amenazas, en los casos de acoso escolar, suelen ser contra la integridad física del menor o la de su familia (“*si lo cuentas te enteras...*”, “*el próximo tu hermanito...*”), o contra su intimidad como, por ejemplo, la amenaza de contar, publicar o difundir conversaciones, imágenes o vídeos comprometidos de la víctima que de forma subrepticia o no están en posesión del acosador o acosadores.

Las coacciones constituyen todas aquellas conductas de acoso escolar que buscan que la víctima realice actos contra su voluntad. Es habitual encontraros con casos de vejaciones muchas veces de carácter sexual, que van acompañadas de amenazas para conseguir que el/la menor víctima guarde silencio, que no lo cuente ni pida ayuda a ningún adulto. Con ellas, el acosador busca ejercer un dominio sobre su víctima sometiéndola a su voluntad y haciéndose así poderoso frente a los demás. De esta forma, se produce ese desequilibrio de poder del que antes hablábamos necesario para estar ante una situación de acoso o ciberacoso escolar.

Art. 172.ter. Delito de acoso u hostigamiento

La Ley Orgánica 1/2015 ha introducido en el artículo 172.ter del Código Penal este nuevo delito que tipifica conductas graves que, en muchas ocasiones, no podían ser calificadas por los Tribunales como delitos de amenazas o coacciones. Tal como señala Ramón Escribano Garés(6), a través de este nuevo tipo penal, “*se trata de regular todos aquellos supuestos en los que, sin llegar a producirse necesariamente el anuncio explícito de causar un mal, (esto es la amenaza en particular), o sin que se haya ejecutado el acto de violencia que exige la coacción, sin embargo se producen conductas que son reiteradas en el tiempo y por medio de las cuales, se menoscaba gravemente la libertad y sentimiento de seguridad de la víctima, a la que se somete por ello a persecuciones, vigilancias constantes, llamadas reiteradas u otros actos de hostigamiento*”.

Art. 173.1. Delito contra la integridad moral

Dispone este artículo: «*el que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años*».

Cabe traer aquí a colación lo indicado por la Juez Tamara Martínez Esteban(7), en relación a ese delito:

“La jurisprudencia —STS núm. 819/2002 (Sala de lo Penal), de 8 mayo—, considera que el delito de trato degradante requiere la presencia de dos elementos:

(6)
Escribano Garés, Ramón.
24/05/2015. Post editado
sobre “*Delito de acoso tras
la reforma del Código Penal*”.
<https://abogadoescribanogares.com/delito-de-acoso-tras-la-reforma-del-codigo-penal/>
(7)

Martínez Esteban, Tamara.
26/04/2010. “*El Acoso
Escolar: Principales aspectos
jurídico-penales y principales
actuaciones punitivas y
preventivas*”. DCHOpenal_
MENORESdebate_Cs4.indd,
páginas 359-385. Publicado
por VLex.

1. *Un elemento medial, como sería el de infligir a una persona un trato degradante.*
2. *Un resultado, como es el de menoscabar gravemente su integridad moral. De este modo, la acción típica, consiste en infligir a otra persona un trato degradante, de forma que se siga como resultado y en perfecta relación causal un menoscabo grave de su integridad moral.*

En cuanto al primer elemento, el trato degradante, en opinión de la jurisprudencia se debe entender como «aquel que pueda crear en las víctimas sentimientos de terror, de angustia y de inferioridad susceptibles de humillarles, de envilecerles y de quebrantar, en su caso su resistencia física o moral», a través de una conducta continuada o una sola, suficientemente grave para ser calificado de degradante.

En el acoso escolar, la violencia persistente, con el empleo combinado de medios físicos y psíquicos, supone una dinámica de dominación que busca la denigración y exclusión de la víctima, de contenido, por lo tanto, a un específico trato degradante.

En lo referente al resultado, entendido como el menoscabo a la integridad moral, se debe considerar como un bien jurídico autónomo protegido por la norma, cuya esencia radica en la necesidad de proteger la inviolabilidad de la persona, constituyendo una realidad diferente a derechos como a la vida, a la integridad física, a la libertad o al honor (tal y como se ha expresado con anterioridad). De tal modo, implica rebajar a la persona a la condición de cosa, ubicándola en la categoría de medio, generando de este modo una vejación u humillación.”

Art. 178 a 183. Delitos de agresión y abuso sexual

Lamentablemente, en el contexto del acoso escolar, se han llegado a producir actos contra la indemnidad y libertad sexual del menor o de la menor víctima constitutivos de un delito de agresión, abuso sexual o *grooming* (embaucamiento con fines sexuales a una menor de 16 años). El último informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña sobre acoso escolar⁽⁸⁾, publicado el pasado 27 de abril, refleja un porcentaje de alrededor 3,5 de los casos atendidos por acoso escolar en el Teléfono ANAR durante los últimos cuatro años, donde se produjeron actos contra la indemnidad y libertad sexual de los menores de edad víctimas.

Art. 197. Delitos contra la intimidad del menor

De acuerdo con la encuesta del INE de octubre del 2016, mientras que a los diez años un 25,4% de los niños/as disponen de un móvil con catorce lo posee un 90,1%.

Los chicos y chicas adolescentes desean tener un teléfono móvil que les permita estar en los chats y redes sociales en los que están sus compañeros y amigos. Suelen tener siempre un perfil muy activo, suben constantemente fotos, vídeos y comentarios, buscan a través de todo ello su visibilidad o, incluso, su popularidad y, así, sentirse parte de su grupo de iguales y no excluido.

⁽⁸⁾ Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, abril 2017 “// Estudio sobre Acoso Escolar y Ciberbullying” <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>

La baja percepción de riesgos en la adolescencia provoca que muchos jóvenes no vean las consecuencias de volcar en las redes sociales toda su privacidad e intimidad y de hacerse o dejarse hacer fotos o vídeos de carácter íntimo, incluso, sexual utilizando cualquier dispositivo móvil. Tampoco ven riesgo en compartir esa información, fotos o vídeos privados de otros sin su consentimiento, ni son conscientes de las implicaciones legales que eso puede conllevar.

En los casos de ciberacoso escolar es frecuente ver que los acosadores amenazan o, incluso, llegan a difundir o publicar esas imágenes o vídeos comprometidos que, si bien se obtuvieron inicialmente con el consentimiento de la víctima, su difusión no ha sido consentida.

La última reforma del Código Penal operada por la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, introduce en el apartado 7 del artículo 197 un nuevo tipo penal para poder perseguir por vía penal la difusión o divulgación de imágenes o grabaciones íntimas de una persona contra su voluntad, aunque éstas hayan sido obtenidas inicialmente con su consentimiento. Hasta ese momento, en estos casos no estábamos en presencia de un delito, por lo que la persona afectada solo podía acudir a la jurisdicción civil para reclamar una posible indemnización por los daños y perjuicios morales causados como consecuencia de esa difusión, pero ahora ya sí.

Art. 189.5. Delito de posesión o acceso a sabiendas a material de pornografía infantil

Debemos tener presente que, con la última reforma del Código Penal se introduce por primera vez en nuestra legislación una definición de pornografía infantil (art.189 CP). De acuerdo con esta definición, aquellas fotos o grabaciones que representen de manera visual a un/a menor de edad participando en una conducta sexualmente explícita, real o simulada o representen sus órganos sexuales, serán calificadas como pornografía infantil y su posesión para uso propio o, incluso, el mero acceso a sabiendas a las mismas constituye un delito penal.

Art. 205 a 210. Delitos de calumnia e injurias

Estaremos ante una calumnia cuando una persona acuse a otra de haber cometido un delito a sabiendas de que esa acusación es falsa y siempre que la persona a la que se imputa esa comisión y el delito estén determinados.

La injuria es toda acción o expresión que lesiona la dignidad de otra persona, perjudicando gravemente su reputación o su autoestima.

El responsable de un delito de injurias o calumnias puede quedar **libre de responsabilidad penal** si el ofendido o su representante legal, actuando en su nombre, le perdona de forma expresa antes de que se inicie la ejecución de la pena establecida en la sentencia condenatoria firme.

La reparación del daño también comprenderá siempre la **publicación de la sentencia** de condena contra la persona que profirió la injuria o la calumnia. El Juez o Tribunal decidirá en qué forma y cuándo debe publicarse esta sentencia.

En cuanto al tratamiento penal del acoso y ciberacoso escolar, debemos tener muy presente que, ante un caso de este tipo de violencia, quienes debe

intervenir en primer lugar son los progenitores o tutores de los menores implicados y el centro escolar. De hecho, la propia Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre acoso escolar, hace alusión a la importancia de solucionar los conflictos en el colegio porque es el ámbito natural donde se produce y porque pueden aplicar medidas más inmediatas y efectivas que los Juzgados.

No se quiere decir con esto que, ante un caso de acoso o ciberacoso escolar, la única vía de solución sea la educativa y que no debamos acudir también a la vía judicial, sobre todo en aquellos casos más graves donde estamos en presencia de posibles delitos. Ahora bien, hemos de tener en cuenta que si los menores acosadores tienen menos de catorce años no tienen responsabilidad penal y, por lo tanto, no se les podrá imputar ningún delito.

En este sentido, el artículo 3 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, establece lo siguiente:

“Cuando el autor de los hechos mencionados en los artículos anteriores sea menor de catorce años, no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la presente Ley, sino que se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes. El Ministerio Fiscal deberá remitir a la entidad pública de protección de menores testimonio de los particulares que considere precisos respecto al menor, a fin de valorar su situación, y dicha entidad habrá de promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero”.

De acuerdo con este precepto, si el Fiscal de Menores recibe una denuncia por acoso o ciberacoso escolar y comprueba que los menores acosadores no tienen cumplidos los catorce años, procederá al archivo del expediente, si bien antes pondrá en conocimiento del centro educativo la denuncia y documentación complementaria, para que sea el propio centro el que active el protocolo contra el acoso escolar. Igualmente, podrá dar traslado a los organismos de protección correspondientes para que verifiquen la situación familiar del menor acosador. Aunque en estos casos no concorra responsabilidad penal sí existirá, sin embargo, una responsabilidad civil por los daños y perjuicios ocasionados de la que, como luego veremos, responderá solidariamente el centro escolar y/o los representantes legales del menor acosador, de acuerdo al artículo 1.903 del Código Civil.

Si los menores acosadores tienen entre 14 y 17 años será de aplicación la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor y normas complementarias y, en consecuencia, desde la Fiscalía de Menores se incoará un expediente de reforma para investigar los hechos y, dependiendo de su gravedad, se podrán adoptar medidas cautelares que pueden dar lugar al internamiento del menor acosador en un centro de protección.

Tal como viene a señalar la Jueza Tamara Martínez Esteban⁽⁹⁾, “una vez que los hechos son denunciados y puestos en conocimiento del Fiscal, el sistema de justicia penal juvenil debe ofrecer una adecuada respuesta, tanto al acosador (o acosadores) como a la víctima, que debe girar en torno a tres ejes (los cuales coinciden parcialmente con los objetivos de la LORRPM), como son los siguientes:

- *Protección de la víctima con cesación inmediata del acoso.*

(9) Martínez Esteban, Tamara. 26/04/2010. “El Acoso Escolar: Principales aspectos jurídico-penales y principales actuaciones punitivas y preventivas”. DCHOpenal_MENORESdebate_Cs4.indd, páginas 359-385. Publicado por VLex.

- *Respuesta educativa-sancionadora al acosador, atendiendo a sus circunstancias psicológicas, sociales y familiares y también según la gravedad de los hechos cometidos.*
- *La reparación de daños y perjuicios por parte del agresor, si procede”.*

Con respecto a este procedimiento judicial y las medidas a imponer, figura en esta misma revista un artículo de Dña. Concepción Rodríguez, Magistrada titular del Juzgado de Menores número 1 de Madrid y, lógicamente, lo prudente es remitirme a él.

Por último, indicar que si los acosadores son mayores de edad se les podrá exigir responsabilidad penal y civil conforme al Código Penal, por el proceso penal ordinario regulado en la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

IV. ASPECTOS CIVILES DEL ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR

Como se indicaba antes, el acoso y ciberacoso escolar constituye una vulneración de los derechos fundamentales del menor de edad que lo sufre y provoca en él o ella unas secuelas o daños psicológicos, que muchas veces se extiende también a sus familiares. En ocasiones, a esos daños psicológicos se suman también daños físicos como consecuencia de las agresiones y daños materiales. El último informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña sobre acoso escolar⁽¹⁰⁾, publicado el pasado 27 de abril, señala lo siguiente:

“En el relato de los menores y sus familias vamos a encontrar como el acoso escolar está afectando diariamente a la víctima, en el plano emocional, superando su capacidad de afrontamiento y reforzando su sentimiento de indefensión que el acosador se va a encargar de potenciar a través de sus amenazas, para que así, el fenómeno no trascienda.

Ansiedad, tristeza, miedo, aislamiento social, soledad y baja autoestima son las principales secuelas psicológicas detectadas. También el entorno de la víctima se ve afectado presentando con gran frecuencia problemas similares a las víctimas”.

Frente a estos daños, los padres de los/las menores víctimas podrán iniciar las acciones de responsabilidad civil necesarias para obtener una reparación de los mismos mediante la correspondiente indemnización.

¿Qué es la responsabilidad civil?

La responsabilidad civil es la obligación de reparar un daño causado a un tercero por acciones u omisiones propios, interviniendo culpa o negligencia. El artículo 1.902 del Código Civil señala, en este sentido, lo siguiente:

“El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado”.

La responsabilidad civil, a diferencia con la responsabilidad penal, tiene siempre carácter patrimonial, es decir, al responsable civil se le podrá exigir una cantidad económica en concepto de indemnización por el daño producido.

La responsabilidad civil puede traer causa de un contrato (responsabilidad contractual) o puede ser exigida sin que exista aquél (responsabilidad extracontractual).

⁽¹⁰⁾ Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, abril 2017 “// Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying” <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>

A diferencia con la responsabilidad penal, que es siempre personal y recaerá exclusivamente en la persona que cometió el delito, la responsabilidad civil, en determinados casos, puede recaer de forma solidaria o subsidiaria en un tercero. Es decir, la responsabilidad civil puede ser directa o indirecta. Es directa cuando la persona autora del daño y la persona responsable es la misma, mientras que será indirecta cuando a persona autora del daño es diferente a la persona responsable del mismo.

Para exigir la responsabilidad civil derivada de un daño o perjuicio se deberá ejercer la correspondiente acción ante la jurisdicción civil, salvo que este daño o perjuicio sea como consecuencia de la comisión de un delito, en cuyo caso el perjudicado por el delito podrá exigir la responsabilidad civil en el propio proceso penal, pudiendo ser cuantificada en la sentencia que ponga fin al procedimiento.

Cuando se comete un hecho delictivo, el autor incurre en una responsabilidad penal (salvo que sea menor de 14 años), asumiendo el cumplimiento de la pena o medida impuesta en la sentencia, y en una responsabilidad civil derivada de los daños producidos por la comisión de la infracción penal.

En este sentido, el artículo 116.1 del Código Penal señala: *“toda persona criminalmente responsable de un delito o falta lo es también civilmente si del hecho se derivasen daños o perjuicios (...)”*. Por otro lado, el artículo 112 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal dice: *“ejercitada sólo la acción penal, se entenderá utilizada también la civil, a no ser que el dañado o perjudicado la renunciase o la reservase expresamente para ejercitarla después de terminado el juicio criminal, si a ello hubiere lugar”*.

No obstante, si el autor del delito es menor de edad, la responsabilidad civil será asumida solidariamente por sus padres, por establecerlo así el artículo 1903 del Código Civil: *“los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda”*, y el art. 61.3 de la Ley 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor: *“cuando el responsable de los hechos cometidos sea un menor de dieciocho años, responderán solidariamente con él de los daños y perjuicios causados, sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, por este orden (...)”*.

En los casos de acoso y ciberacoso escolar, se le podrá también exigir responsabilidad civil solidaria al centro escolar por los daños causados por sus alumnos menores de edad durante el tiempo en que se hallen bajo la vigilancia del profesorado y desarrollando actividades, extraescolares o complementarias, de acuerdo a lo señalado por el art. 1.903 del Código Civil en su párrafo quinto:

“Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias”.

Se trata de una responsabilidad civil por hechos ajenos, pero por culpa propia (que se denomina in educando -cuando se trata sobre todo de los padres- y culpa in vigilando -cuando se trata sobre todo del centro escolar- y esta culpa se presume). Los padres o el centro escolar, pese a no ser los que han causado los daños, asumen la responsabilidad civil de los mismos por

haber desatendido el deber de vigilancia y de educación de e los menores acosadores que son los que realmente produjeron los daños.

Cabe aquí traer a colación lo señalado por Pilar Muñoz Mendo⁽¹¹⁾:

“Los padres tienen un deber de cuidado, asistencia, compañía y atención que durante ciertos momentos del día se traslada a otras personas que, en realidad, no hacen sino colaborar con las familias en el deber de formación académica, personal y social de los menores. Realmente existe una base de confianza de los padres respecto del centro donde estudia y se forma su hijo que se debe traducir, entre otras cosas, en un deber de vigilancia del centro respecto del menor, inherente a la actividad educativa que desarrolla.

Es relativamente frecuente, por desgracia, que en este ámbito se produzcan accidentes de menor o mayor importancia que generan daños y lesiones no sólo de carácter físico sino también psicológico y moral para el menor e incluso, según la gravedad de los hechos, también para su familia. La cuestión es delicada porque en ella se ven inmersas personas que aún no tienen plena capacidad, por falta de edad y de madurez, para discernir lo que objetivamente puede estar bien o mal, lo que puede ser generador de riesgos o lo que puede causar un resultado dañoso para ellos mismos o para otra persona. De ahí la necesidad de ese deber de vigilancia, control y cuidado de los centros educativos”.

En relación a la concurrencia de la responsabilidad civil de los centros escolares y de los padres de los menores acosadores ante un caso de acoso o ciberacoso escolar y a la pregunta de si una desplaza o excluye a la otra, considero que, cuando los daños se producen durante el periodo de tiempo en que los menores de edad se hallan bajo el control vigilancia del profesorado, quién debe responder civilmente de los mismos es el centro escolar y no los padres, dado que en esos periodos de tiempo los padres no pueden ejercer sus deberes de vigilar y educar a sus hijos/as, quedando estas funciones traspasadas a los profesionales del centro docente. No obstante, cada vez es más frecuente ver que el acoso escolar se produce no solo presencialmente en el entorno escolar sino también a través de las nuevas tecnologías, mediante la utilización de un dispositivo móvil. En esto casos, las conductas o acciones lesivas de los acosadores se producen dentro y fuera del entorno escolar. En estas situaciones, es decir, cuando estamos en presencia de ciberacoso escolar o *ciberbullying*, considero que sí podría ser responsables civiles los padres junto al centro escolar porque no han observado la diligencia debida en su obligación de educar y vigilar a sus hijos, controlando el uso por estos de las nuevas tecnologías y enseñándoles a ser respetuosos *con los demás a través de ellas*.

No obstante, en este punto hay diversidad de opiniones. Así, por ejemplo, Ana M^a Colás Escandón⁽¹²⁾ va más allá al señalar lo siguiente:

“A mi juicio, tanto el titular del centro educativo como los padres del menor acosador son civilmente responsables, y de forma solidaria, de los daños que se hayan derivado del bullying cometido. En primer lugar, el centro educativo es responsable por culpa in vigilando y por culpa in educando. No ha vigilado adecuadamente a los menores para evitar que se lleven a cabo este tipo de conductas que,

(11)
Muñoz Mendo, Pilar. Septiembre de 2009. “Responsabilidad civil de los titulares de centros docentes”. Diario La Ley, N^o 7231, Sección Dossier, Editorial LA LEY. Publicado por Wolters Kluwer. http://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAEAMtMSbFijTAAASMDMwMjtbLUouLM_DxblwMDSw NzQxOQQGZ apUt-ckhIQaptWmJO cSoAr14kkDUAAAA=WKE

(12)
Colás Escandón, Ana María. Junio 2016, “Consecuencias jurídicas del acoso escolar: responsabilidad del acosador, de sus padres y del centro educativo”. Escritos Jurídicos TFW 6/2016. The Family Watch, Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia. <http://www.thefamilywatch.org/wp-content/uploads/12-escrito-juridico-acoso-escolar.pdf>

recordaremos, han de ser reiteradas en el tiempo (...). Y, además, no ha educado adecuadamente, esto es, no ha adoptado en su colegio las medidas educativas necesarias para concienciar a sus alumnos de las consecuencias que un comportamiento de acoso puede tener entre sus compañeros y para sancionarlo en caso de producirse.

En segundo lugar, los padres también son responsables y dicha responsabilidad se fundamenta, en primer término, en la culpa in educando en que han incurrido con sus hijos. Es cierto que cuando un menor causa daños en el centro educativo, como regla general, la responsabilidad del titular del centro desplaza la de los padres de aquél. Sin embargo, considero que las características especiales de los comportamientos que pueden ser calificados como bullying, hacen que, en este supuesto concreto, la responsabilidad parental no quede excluida, sino que concorra, de modo solidario, con la del centro educativo (...)

No obstante lo anterior, el artículo 1903 del Código Civil, en su párrafo sexto, señala que no concurre esta responsabilidad civil solidaria de los padres y de los centros escolares “cuando prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño”. Es decir, por lo que se refiere al centro escolar en un caso de acoso o ciberacoso escolar, únicamente quedarán exonerados de responsabilidad civil cuando logren acreditar la no existencia del nexo causal entre el daño ocasionado a la víctima y la actuación de los centros educativos, probando que actuaron de manera diligente, activando todos los mecanismos de control necesarios para solventar la situación.

Para dar mayor claridad a todos estos conceptos jurídicos, a continuación, se citan dos sentencias dictadas en relación a la responsabilidad civil de los centros docentes ante casos de acoso escolar.

1.- Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona, Sección 1ª, nº 28/2010, de 27 de enero, por la que se condena a un centro escolar a pagar a los demandantes (padres de un alumno de ese centro víctima de acoso escolar) una indemnización de 13.203€ por los daños morales causados a ese menor de edad por parte de otros compañeros del centro escolar.

“Los hechos precedentes son acreditativos de una situación de hostigamiento al menor (...), prolongada en el tiempo, y que ha persistido incluso después del incidente del día 10 de octubre de 2006, que ha de conllevar responsabilidad del centro escolar demandada pues excepción hecha de la sanción disciplinaria impuesta a los responsables de la agresión del día 24 de octubre de 2005, no consta la adopción de ninguna medida de prevención, ni que por el indicado centro se ideara un plan de actuación y seguimiento que permitiera conocer y valorar la situación del indicado menor.

No puede admitirse el argumento de la imprevisibilidad ni el de fuerza mayor, a pesar de la dificultad que puedan tener tanto los profesionales del centro escolar como el núcleo familiar para obtener del menor afectado información directa y veraz sobre los acontecimientos, pues es bien conocida la natural tendencia al silencio que aflige a los menores que se hallan en situaciones similares y que ha sido destacada por los estudiosos del tema y por

la propia Fiscalía General del Estado en su Instrucción 10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, en la que se indica que “el silencio de las víctimas y de los testigos, cuando no de los propios centros, ha contribuido al desconocimiento de la magnitud del problema”.

La responsabilidad que debe reiterarse del centro escolar tiene su fundamento en el artículo 1903 citado más arriba que invierte la carga de la prueba e impone al centro la obligación de acreditar que actuó con la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño, presumiéndose de lo contrario que hubo una falta de control que le es imputable, y si bien no podemos ignorar la dificultad que conlleva en algunos casos efectuar completa prueba en tal sentido, no ha ocurrido así en el caso que nos ocupa, en el que a pesar de que el centro escolar tenía constancia, a la vista de los graves hechos del día 24 de octubre de 2005, de la situación en que se encontraba el menor, no se aporta prueba acreditativa del seguimiento efectuado, que pudo y debió llevarse a cabo, por lo que el daño que finalmente ha resultado era previsible, concurriendo los requisitos que para este tipo de responsabilidad establece el Tribunal Supremo al señalar en la sentencia de 17 de diciembre de 2004 que “la esencia de la culpa consiste en no prever lo que pudo y debió ser previsto o en la falta de adopción de las medidas necesarias para evitar el evento dañoso”.

2.- Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, Sección 8ª, nº 373/2014, de 16 de septiembre, por la que se condena a un centro escolar a pagar a los demandantes (padres de un alumno de ese centro víctima de acoso escolar) una indemnización de 10.000€ por los daños morales causados a ese menor de edad por parte de otros compañeros del centro escolar.

“El presente procedimiento tiene por objeto el examen de la actuación del centro escolar, en tanto que garante de la seguridad de los menores que asisten al mismo, lo que debe hacerse a la luz de lo dispuesto en el artículo 1903-5 del Código civil, conforme al cual, “las personas o entidades que sean titulares de un centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias.

La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que empelaron toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño”.

La responsabilidad que debe reiterarse del centro escolar tiene su fundamento en el artículo 1903 del Código Civil que invierte la carga de la prueba e impone al centro la obligación de acreditar que actuó con la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño, presumiéndose de lo contrario que hubo una falta de control que le es imputable, y si bien no podemos ignorar la dificultad que conlleva en algunos casos efectuar completa prueba en tal sentido, no ha ocurrido así en el caso que nos ocupa, en el que a pesar de que el centro escolar tenía constancia por medio de la tutora de Salvador, a la vista del grave incidente de noviembre de 2010 (arizonita), de

la situación en que se encontraba el menor, no se aporta prueba acreditativa del seguimiento efectuado, que pudo y debió llevarse a cabo, por lo que el daño que finalmente ha resultado era previsible, concurriendo los requisitos que para este tipo de responsabilidad establece el Tribunal Supremo al señalar en la sentencia de 17 de diciembre de 2004 EDJ 2004/255234 que “la esencia de la culpa consiste en no prever lo que pudo y debió ser previsto o en la falta de adopción de las medidas necesarias para evitar el evento dañoso”.

En este caso por parte del colegio no se tomaron las medidas de vigilancia y control que tenía a su disposición, ni adoptó ninguna adicional, hasta que tiene conocimiento de su intención de suicidio, inicia aquel expediente y otorga al niño acosado un acompañamiento por un docente, por un hecho que califican de aislado y que no fue tal.

Tales comportamientos omisivos son claramente susceptibles en generar en el menor un daño moral obviamente resarcible, constituyendo un hecho notorio y hasta máxima de experiencia la penosidad que deriva del acoso para el que lo sufre, en condiciones como las relatadas, por sus propios compañeros de modo reiterado, que le dejan en situación de clara indefensión, por parte además de quién asume la posición de garante de su seguridad psíquica y moral en sustitución de los padres”.

Se puede apreciar en todas las sentencias relacionadas con casos de acoso o ciberacoso escolar, la importancia de la prueba para acreditar una situación de este tipo. Tal como señala Sandra Gálvez Melguizo⁽¹³⁾:

“La jurisprudencia existente en la materia, demuestra la importancia que para la acreditación de un supuesto de bullying supone la actividad probatoria, pues numerosas sentencias desestiman las acciones de reclamación, ya sea en vía penal o en vía civil por no haber quedado debidamente acreditada la inactividad del centro escolar o bien la actuación de los menores supuestamente acosadores. Es fundamental que desde que existe conocimiento de actuaciones contra un menor, de carácter vejatorio o humillante y de un modo intencionado, se comiencen a recabar pruebas que acrediten estos actos, pues si bien en un origen pueden ser hechos puntuales, es muy posible que finalmente se conviertan en supuestos de claro acoso escolar. Y esto es aplicable tanto en las conductas que puedan realizar el/los acosadores, como en las actuaciones que se realicen por parte del centro escolar o los padres de los posibles responsables del acoso, por lo que se debe procurar, en la medida de lo posible, que quede constancia de todas las comunicaciones dirigidas a éstos tendentes a avisar o a solucionar estas situaciones en principio puntuales – solicitud de tutorías, solicitud de reuniones, reclamaciones ante los padres del acosador/es...-. Igualmente, y dado que, en la actualidad, la mayoría de las situaciones de bullying tienen su mayor repercusión en las redes sociales y diferentes medios de difusión accesibles y comúnmente usados por los menores (Facebook, YouTube, Twitter, Tuenti, Instagram, WhatsApp, etc...) se debe de intentar realizar y conservar un seguimiento de todo aquello que pueda servir como medio probatorio ante los tribunales”.

(13)
Gálvez Melguizo,
Sandra. Diciembre 2015.
“Bullying, marco legal y
jurisprudencial”. Revista de
la Asociación Española de
Abogados Especializados
en Responsabilidad Civil y
Seguro. ISSN-e 1887-7001, nº
55. Páginas 45-60. [http://www.asociacionabogadosrcs.org/
doctrina/doctrina_55_sandra_
galvez.pdf](http://www.asociacionabogadosrcs.org/doctrina/doctrina_55_sandra_galvez.pdf)

La responsabilidad civil solidaria de los centros escolares se refiere por igual a centros docentes públicos y privados. La reclamación de esta responsabilidad cuando se trate de un centro público se hará a través de la jurisdicción contencioso-administrativa y no de la civil, al ser de aplicación la regulación sobre la responsabilidad patrimonial de la Administración Pública, prevista en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. Ha de tenerse presente que, en la práctica, cuando se trata de centros públicos, son muy pocas las sentencias donde se ha responsabilizado al centro de una situación de acoso escolar, mientras que, tratándose de centros privados, nos encontramos con un mayor número de sentencias condenatorias, responsabilizando al centro escolar.

Por otro lado, debemos tener presente que si el daño se produce en un centro de enseñanza no superior pero el causante es mayor de edad, y por tanto responsable de sus actos, también puede haber responsabilidad del centro escolar si se aprecia concurrencia de responsables.

Por último, cabe hacer una breve mención a cómo se valoran económicamente los daños cuando estos son morales o psicológicos, a la hora de fijar la correspondiente indemnización.

Los daños psicológicos o morales son indemnizables, pero resulta complicado cuantificar económicamente los mismos al objeto de fijar la indemnización. Por esto motivo, los Órganos Judiciales vienen determinando la cantidad indemnizatoria aplicando el Baremo de la Ley sobre Responsabilidad Civil y Seguro en la Circulación de Vehículos a Motor. Sin embargo, tenemos que tener presente que el uso del baremo es solo a nivel orientativo no vinculante y, por lo tanto, los órganos judiciales no tienen que acudir a él para calcular este tipo de indemnizaciones.

Como señala Sandra Gálvez Melguizo⁽¹⁴⁾, “casos del uso del baremo de accidentes de tráfico se encuentran por ejemplo en la Sentencia de la Audiencia Provincial de Valencia nº 442/2012, de 10 de julio, en la que lo que se ha tenido en cuenta para la concesión de la indemnización han sido los días que el menor estuvo sometido al acoso escolar y, además, considerando estos días no impositivos: “Por lo expuesto el daño sufrido por la actora es esencialmente psicológico y moral, sin perjuicio de su somatización en síntomas físicos. En virtud de lo anterior, debe considerarse ajustada la valoración de 28,88 euros/día durante 18 meses, aplicándose por analogía el baremo valorativo de la Ley sobre Responsabilidad Civil y Seguro en la Circulación de Vehículos a Motor y la cuantía fijada en el mismo por día no impositivo”.

V. Conclusiones

Como se señalaba en la introducción, cuando nos referimos al acoso escolar debemos hablar ya de un fenómeno social del que todos estamos concienciados. El acoso escolar afecta a los niños, niñas y adolescentes, pero también a sus familias y a todos los centros escolares públicos y privados.

Las competencias en materia de educación están transferidas a las comunidades autónomas. Todas ellas han aprobado un protocolo frente al acoso escolar (a excepción de La Rioja que está terminando el suyo). Cada comunidad su propio protocolo..., lo que impide una actuación coordinada frente al problema, cuestión que considero fundamental para luchar contra esta violencia.

(14) Gálvez Melguizo, Sandra. Diciembre 2015. “Bullying, marco legal y jurisprudencial”. Revista de la Asociación Española de Abogados Especializados en Responsabilidad Civil y Seguro. ISSN-e 1887-7001, nº 55. Páginas 45-60. http://www.asociacionabogadosrcs.org/doctrina/doctrina_55_sandra_galvez.pdf

Por este motivo, seguimos echando en falta la existencia de un protocolo básico de carácter estatal contra la violencia escolar que constituya un instrumento básico para garantizar la coordinación interinstitucional en la prevención, detección e intervención de la violencia escolar, así como la existencia de unos estándares mínimos en la atención de los casos de acoso y ciberacoso escolar, al igual que existe un “Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil”, aprobado por el Observatorio de Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

También se echa en falta la no disposición de datos oficiales sobre violencia escolar a nivel nacional, que nos permita tener un conocimiento riguroso de la dimensión del problema y, en consecuencia, adoptar políticas o medidas proporcionadas y realmente eficaces para combatirlo.

En mi experiencia, como directora del Teléfono ANAR, puedo decir que es extraño encontrar a estas alturas que un centro educativo no tome medidas cuando detecta un caso de acoso o, incluso, ciberacoso escolar. El problema está en que muchas veces no se detecta por el centro y una de las causas principales de esto es la falta de personal, la falta de formación y la falta de recursos de asistencia necesarios para la prevención (que es fundamental) como para la detección e intervención inmediata ante un caso de acoso escolar.

Como vimos anteriormente, al día de hoy, el Código Penal no prevé un tipo penal de “acoso escolar”. Por este motivo, en estos casos, los Juzgados y Tribunales aplican en sus sentencias condenatorias diferentes tipos penales ya existentes en el Código Penal dependiendo de la situación e intensidad del acoso, siendo además bastante frecuente que estemos en presencia de un concurso real de delitos. Los diferentes tipos penales han sido citados en este artículo.

Ante un caso de este tipo de violencia, quienes deben intervenir en primer lugar son los progenitores o tutores de los menores implicados y el centro escolar. Con ello no se debe obviar que, ante casos más graves donde estamos en presencia de posibles delitos, debemos acudir también a la vía judicial. Ahora bien, hemos de tener en cuenta que si los menores acosadores tienen menos de catorce años no tienen responsabilidad penal y, por lo tanto, no se les podrá imputar ningún delito.

Si el autor del delito es menor de edad, la responsabilidad civil será asumida solidariamente por sus padres, por establecerlo así el artículo 1903 del Código Civil y el art. 61.3 de la Ley 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor. No obstante, en los casos de acoso y ciberacoso escolar, se le podrá también exigir responsabilidad civil solidaria al centro escolar por los daños causados por sus alumnos menores de edad durante el tiempo en que se hallen bajo la vigilancia del profesorado y desarrollando actividades, extraescolares o complementarias, de acuerdo a lo señalado por el art. 1.903 del Código Civil. Únicamente quedarán exonerados de esa responsabilidad civil cuando logren acreditar que actuaron de manera diligente, activando todos los mecanismos de control necesarios para solventar la situación.

Referencias bibliográficas

Colás Escandón, Ana María. Junio 2016, “Consecuencias jurídicas del acoso escolar: responsabilidad del acosador, de sus padres y del centro educativo”. Escritos Jurídicos TFW 6/2016. The Family Watch, Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia. <http://www.thefamilywatch.org/wp-content/uploads/12-escrito-juridico-acoso-escolar.pdf>

Escribano Garés, Ramón. 24/05/2015. Post editado sobre “*Delito de acoso tras la reforma del Código Penal*”. <https://abogadoescribanogares.com/delito-de-acoso-tras-la-reforma-del-codigo-penal/>

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, septiembre de 2016 “*Informe sobre Cyberbullying según los afectados*”. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/03/INFORME-I-ESTUDIO-BULLYING.pdf>

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, abril 2017 “*II Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying*”. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>

Fundación Save The Children, febrero 2016 “*Yo a eso no juego, Bullying y Cyberbullying en la Infancia*”. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Gálvez Melguizo, Sandra. Diciembre 2015. “Bullying, marco legal y jurisprudencial”. Revista de la Asociación Española de Abogados Especializados en Responsabilidad Civil y Seguro. ISSN-e 1887-7001, nº 55. Páginas 45-60. http://www.asociacionabogadosrcs.org/doctrina/doctrina_55_sandra_galvez.pdf

Martínez Esteban, Tamara. 26/04/2010. “*El Acoso Escolar: Principales aspectos jurídico-penales y principales actuaciones punitivas y preventivas*”. DCHOpenal_MENORESdebate_Cs4.indd, páginas 359-385. Publicado por VLex.

Muñoz Mendo, Pilar. Septiembre de 2009. “*Responsabilidad civil de los titulares de centros docentes*”. Diario La Ley, Nº 7231, Sección Dossier, Editorial LA LEY, Publicado por Wolters Kluwer. http://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAEAMtMSbFijTAAASMDMwMjtbLUouLM_DxblwMDSwNzQxOQQGZapUt-ckhIQaptWmJOCsoAr14kKDUAAAA=WKE

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



La jurisdicción de menores ante los casos de *bullying* y *ciberbullying*

Los centros escolares deben ser lugares seguros donde los menores puedan ejercer el derecho a la educación y el libre desarrollo de su personalidad. Pero el acoso escolar no solo infringe este derecho, sino también la integridad moral de niños y adolescentes. En los últimos años se ha venido observando un fuerte incremento del acoso escolar y una gran preocupación de la ciudadanía respecto del mismo. No sabemos si en realidad hay un incremento o si ahora los casos salen más a la luz. Lo que si se observa es un agravamiento de los mismos como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías y su uso generalizado por niños y adolescentes. Se produce así una amplificación de sus efectos con graves consecuencias para las víctimas. La Jurisdicción de menores puede dar respuesta puntual a estos casos desde la reeducación y la resocialización, pero la clave para solventar el problema es la prevención y educación de nuestros menores.

Palabras clave: Acoso y ciberacoso escolar, prevención, protección de la víctima, medidas, inserción

1. Definición de acoso escolar

Como pone de manifiesto la Instrucción de la FGE 10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil hasta hace bien poco tiempo el acoso escolar se caracterizó por ser un fenómeno oculto, pese a haber estado presente desde siempre en las relaciones entre los menores en los centros educativos y hasta hace poco se consideraba algo inevitable y en cierta manera ajeno a las posibilidades de intervención del sistema penal.

El Dictamen del Comité Económico y Social de 23 de diciembre de 2009 (2009/C 317) sobre Espacios urbanos y delincuencia juvenil considera que el acoso es una manifestación más de violencia en los jóvenes si bien referido al ámbito del espacio urbano en el entorno escolar. Por lo tanto, no respondería solo a un fenómeno dentro de la escuela. Por el contrario, la Resolución del Parlamento Europeo de 21 de junio de 2007, sobre la delincuencia juvenil, el papel de las mujeres, la familia y la sociedad (2007/2011(INI)) lo considera exclusivamente como un fenómeno dentro de la escuela y pidió, en este contexto, a los Estados miembros que den a las autoridades escolares las directrices adecuadas para seguir un procedimiento moderno de resolución de conflictos en el ámbito escolar mediante instituciones mediadoras en las que participen conjuntamente alumnos, progenitores, docentes y servicios competentes de las entidades locales.

Estima que: “es absolutamente necesario proporcionar la formación adecuada a los docentes para que puedan gestionar la heterogeneidad de

la clase, desarrollar una pedagogía basada, no en amonestaciones, sino en la prevención y la solidaridad, y evitar la estigmatización y marginación tanto de los menores infractores como de sus condiscípulos que son sus víctimas”.

Así, la Resolución del Parlamento Europeo considera que el acoso escolar comprende un catálogo de conductas, en general permanentes o continuadas en el tiempo y desarrolladas por uno o más alumnos sobre otro, creando en la víctima sentimientos de terror, de angustia e inferioridad con el fin de quebrantar la integridad física y moral. También se hace eco de los efectos negativos que producen entre los jóvenes los juegos, la televisión e Internet, así como la explotación de la imagen de menores víctimas o infractores, porque los medios de comunicación rozan en numerosas ocasiones la vulneración de los derechos fundamentales de los niños y contribuyen a propagar la banalización de la violencia.

En principio debemos afirmar que no existe un concepto consensuado sobre acoso escolar. Se han dado varias definiciones desde distintos ámbitos, poniendo el énfasis en uno u otro aspecto. No existe tampoco una definición legal de acoso escolar. Debido a ello es muy frecuente que se le defina por sus características.

2. Características del acoso escolar

El acoso escolar se suele definir por sus características, entre las que podemos destacar que:

1. Puede integrar una gran variedad de conductas o comportamientos de diferente gravedad.
2. Todas ellas van encaminadas a atentar contra la dignidad de la persona.
3. El carácter repetido de los actos o comportamientos de maltrato en el tiempo. Si bien también la jurisprudencia ha señalado que no es imprescindible la reiteración de comportamientos y un solo hecho siempre que tenga la intensidad suficiente para atentar contra la integridad moral puede ser suficiente para apreciar un delito de acoso⁽¹⁾.
4. En tercer lugar, el abuso de poder, es decir, la existencia de una situación de desequilibrio de poder o desigualdad de fuerzas entre agresor y víctima.
5. El centro escolar como escenario. Si bien no quiere decir que parte de las conductas constitutivas de acoso también se pueden desarrollar en otros ámbitos. Así García Esteban⁽²⁾ entiende que si se realiza en otros ámbitos son acoso, pero no escolar. Entendemos que carece de importancia jurídico penal, pero no desde el punto de vista jurídico civil respecto del centro docente cuando se realizan fuera del centro escolar y de horario escolar. No obstante, como son conductas continuadas en el tiempo, en líneas generales es frecuente que algunas se desenvuelvan dentro de centro y otras fuera de él.
6. La minoría de edad penal tanto del acosador como de la víctima. No necesariamente se desenvuelve entre menores de edad. Lo cierto es que para que pueda tener una respuesta desde el ámbito penal es necesario que el agresor sea mayor de 14 años y menor de 18 años.

⁽¹⁾ STS n.º 819/2002, de 8 de mayo.

⁽²⁾ GARCÍA ESTEBAN, MARIANO DAVID. Cuestiones problemáticas en algunas tipologías de delitos cometidos por menores 8violencia de género, violencia doméstica, acoso escolar y delitos contra la libertad e indemnidad sexual) Cuadernos digitales 37, 2015 CGPJ.

3. Normativa

Antes de abordar la normativa debemos aclarar que la solución al acoso escolar no viene desde la mano de la sanción o el paso del menor por el proceso penal, sino más bien desde la educación y la prevención. Ello no quiere decir que se dejen impunes comportamientos en el ámbito escolar que son claramente incardinables en los tipos previstos en el Código Penal.

Desde esta perspectiva no podemos más que compartir la afirmación de algunos autores como Subijana Zunzunegui al afirmar que: “La política pública en materia de acoso escolar debe integrar componentes preventivos y reactivos, evitando, en todo momento, la tendencia, abonada por la necesidad de ubicar en el punto neurálgico de la agenda política temas de gran calado mediático, de desplazar al campo penal la discusión de los problemas sociales”(3).

Toda la regulación viene a proclamar el respeto a la dignidad de la persona y el respeto a su integridad moral.

3.1. Normativa internacional

La prohibición de la tortura, tratos inhumanos y degradantes se recoge en varios textos internacionales:

Ya el art. 5 de la Declaración Universal de Derechos del ciudadano y del hombre, aprobado por Organización de Naciones Unidas en 1948 proclamaba la prohibición de la tortura y los tratos inhumanos y degradantes.

También el art. 7 del Pacto Internacional de derechos civiles y políticos (ONU 16 de noviembre de 1966) se hace eco de tal prohibición.

Conviene, así mismo, destacar la Convención de Organización de Naciones Unidas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes de 10 de diciembre de 1984.

El art. 3 de la Convención Europea de Derechos Humanos, de Roma de 4 de noviembre de 1950, también prohíbe la tortura y otros tratos inhumanos y degradantes. Convenio sujeto a la fiscalización por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Especial mención debe recibir la Convención de Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989, que es una norma internacional vinculante ratificada por España sin reserva. Así podemos observar que en el art 37 se reconoce la obligación de los Estados de garantizar la prohibición de tratos crueles, inhumanos, degradantes. En igual sentido el art 3,3 señala que los Estados miembros se asegurarán que las autoridades, instituciones y personal encargado del cuidado y educación de los niños cumplan con su seguridad y lleven a cabo una supervisión adecuada. Por último, podemos destacar los arts. 19, 27, 29, que específicamente hacen referencia a la educación. Este último precepto señala que la educación desarrollará en el niño: “su personalidad y capacidades, el respeto a los derechos y libertades universales, el respeto a los padres, el compromiso solidario y la participación social.”

Este derecho a la educación reconocido en la Convención como expone Oñate Cantero exige que los centros escolares se configuren como un lugar

(3) Subijana Zunzunegui. El acoso escolar: una lectura victimológica de la legislación penal (sustantiva y procesal) cuaderno de Derecho judicial 94/2006, CGPJ.

seguro para poder maximizar en sus alumnos la oportunidad de aprender, “en pleno proceso de formación emocional y de relación con sus semejantes”. Como expone la autora: “Trivializar y banalizar el acoso escolar no sólo es el mayor obstáculo para afrontarlo, sino que el aprendizaje de la indefensión y la adopción de un modelo de relación basado en la falta de respeto forman parte del mensaje que nuestros escolares reciben de una sociedad que los abandona a su suerte”(4).

3.2. Normativa nacional

La Constitución Española de 29 de diciembre de 1978, acoge la normativa internacional formando parte del Ordenamiento Jurídico interno los tratados internacionales ratificados por el Estado Español.

Pero específicamente tenemos que destacar el art 15 de la CE que afirma que: “todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a torturas, ni a penas o tratos inhumanos o degradantes...”. También el art 10. reconoce: “la protección del derecho a la dignidad de la persona, derechos inviolables inherentes y el libre desarrollo de la personalidad”.

La tortura y los tratos inhumanos o degradantes son graduaciones de una misma conducta consistente en la humillación o degradación de la dignidad de la persona, tal y como ha venido a poner de manifiesto la Jurisprudencia del TEDH a la hora de interpretar el art. 3 de la Convención de Derechos Humanos de Roma de 4 de noviembre de 1950(5).

La LORPM 5/2000 de 12 de enero no regula tipos penales, es una norma de naturaleza eminentemente procesal que se aplicará a los menores mayores de 14 años y menores de 18 que hubieran cometido hechos constitutivos de delito conforme al Código Penal y las leyes penales especiales. Sí regula las medidas a imponer, las reglas de imposición y de ejecución. La LORPM se encuentra desarrollada por el Reglamento 1774/2004 de 30 de julio que desarrolla la Ley en orden a la ejecución de las medidas, la intervención de los equipos técnicos y el régimen disciplinario de los centros.

El Código Penal no regula específicamente el acoso escolar sino dentro de la figura del acoso, este se encuentra regulado en el Título VII Delitos contra la integridad moral en los artículos 171 a 177. Así se regula en acoso de forma genérica de tal suerte que se puede aplicar la normativa en los distintos ámbitos, como el laboral, educativo, etc.

El artículo 13 de la LO 1/1996, de Protección Jurídica del Menor obliga a los docentes y responsables de centros educativos a prestar a todo alumno el auxilio inmediato que precise, comunicando a las autoridades las situaciones de riesgo que afecte a un menor.

El artículo 9 quáter, apartado 2, de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia regula entre los deberes de los menores los relativos al ámbito escolar en donde recoge la obligación de que: “Los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso”.

Por último, la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, aunque,

(4) Oñate Cantero, A, Acoso y violencia escolar. Precisión terminológica e implicaciones jurídicas, Estudios de Derecho Judicial N° volumen: 94, pág. 2.

(5) SSTEEDH caso Irlanda contra el Reino Unido de 18 de enero de 1978, caso *Campbell y Cosans* contra el Reino Unido de 25 de febrero, caso *Labzov* contra Rusia de 16 de junio de 2005.

no es una norma legal, pero nos permite conocer la posición de la Fiscalía General del Estado en algunas cuestiones que suscita el tratamiento legal del acoso escolar.

4. Tipo penal delito contra la integridad moral

Como ha puesto de manifiesto Subijana Zunzunegui el art. 173 del CP fue inicialmente fuertemente criticado por su ambigüedad y falta de taxatividad, pero también lo es que ha sido objeto de una interpretación precisa y perfilada por el Tribunal Supremo a lo largo de estos años.

El acoso escolar es incardinable dentro de la descripción típica del art. 173 que se encuentra incluido en el Título VII del CP, es decir, nos encontramos dentro de los delitos contra la integridad moral. La jurisprudencia del Tribunal Supremo estima que la integridad moral comprende todas las facetas de la personalidad: la identidad individual, el equilibrio físico, la autoestima o el respeto ajeno que debe acompañar a todo ser humano⁽⁶⁾.

El bien jurídico protegido por este tipo penal es la dignidad humana, y así, el derecho de toda persona a ser tratada como tal, sin ser humillada o vejada, cualesquiera que sean las circunstancias en las que se encuentre y la relación que tenga con otra persona.

En lo que respecta a la estructura típica del delito entienden la doctrina y la jurisprudencia que estamos ante un delito de resultado, como hemos afirmado, en el que la conducta típica consistiría en infligir a otra persona un trato degradante. El dolo debe abarcar conocimiento y voluntad.

El resultado típico debe ser un menoscabo de la integridad moral, cuyo concepto ha sido perfectamente perfilado por el TEDH⁽⁷⁾, que liga el derecho a la integridad moral a la inviolabilidad o incolumidad de la persona humana, en consecuencia, el derecho a ser tratado como un ser humano libre por el mero hecho de serlo. En todo caso debe mediar entre la actividad típica y el resultado una relación de causalidad, y el resultado debe ser objetivamente imputable a la conducta típica.

En todo caso, lo que sí resulta claro, y así lo ha establecido ya la jurisprudencia, es que no se identifica ni se requiere la producción de una lesión psíquica que de darse sí integraría el tipo penal de las lesiones⁽⁸⁾.

El maltrato debe alcanzar un nivel mínimo de severidad. Debemos recordar que en Derecho Penal rige el principio de intervención mínima y de subsidiariedad, ese nivel mínimo de severidad depende de las circunstancias del caso, tales como duración del tratamiento, sus efectos físicos y mentales y en algunos casos el sexo, edad y estado de salud de la víctima. En ciertos casos el hecho podrá tener su trascendencia en el ámbito educativo o administrativo frente a las autoridades académicas, pero ha de quedar fuera del ámbito penal. Así se ha pronunciado el TEDH a la hora de interpretar y aplicar el art. 3 del CEDH exigiendo un nivel mínimo de severidad en el concepto de tortura o trato inhumano o denigrante. En este sentido la Sentencia de 18 de enero de 1978 en el caso Irlanda contra Reino Unido establece que el concepto de malos tratos o tortura estipulado se refiere sólo a los casos que revisten una cierta gravedad, y que esta gravedad mínima ha de estimarse de acuerdo con las circunstancias del caso y de la víctima⁽⁹⁾.

La expresión “trato degradante” de acuerdo con el Tribunal Supremo⁽¹⁰⁾ presupone una cierta permanencia, o al menos repetición, del comportamiento

(6)

SSTS de la sala 2ª de 8 de mayo de 2002; 20 de julio de 2004; 22 de enero de 2015; 10 de febrero de 2015, entre otras.

(7)

STEDH n.º 2/1978, de 18 enero caso Irlanda contra el Reino Unido”, n.º 3/1978, de 25 abril, “caso Tyrer”, y n.º 1/1982, de 25 de febrero “caso Campbell y Cossans”, n.º 6/1980, de 6 noviembre de 1980, “caso Guzzardi”, n.º 13/1989, de 7 de julio “caso Soering”, n.º 27/1991, de 20 de marzo, “caso Cruz Varas y otros”, n.º 49/1991, de 30 de octubre “caso Vilvarajah”.

(8)

STS de la sala 2ª n.º 489/2003 de 2 de abril.

(9)

En igual sentido S.S.T.E.D.H. de 25 de febrero de 1982 caso *Campbell y Cosans* contra el Reino Unido); la de 2 de junio de 2005 caso *Novoselov* contra Rusia y 16 de junio de 2005 caso *Labzov* contra Rusia

(10)

STS de la sala 2ª n.º 819/2002, de 8 de mayo.

degradante, pues en otro caso no habría “trato” sino simplemente de “ataque”. Mantiene Subijana Zunzunegui⁽¹¹⁾ que el trato degradante alude a todas aquellas situaciones que produzcan un sentimiento de humillación o sensación de envilecimiento, ante los demás o ante sí mismo, si bien, entendemos, que para que la conducta sea subsumible en el art.173 del CP es necesario un mínimo de severidad desde el punto de vista objetivo.

Entiende el Tribunal Supremo que cuando existe una multiplicidad de partícipes origina en el ánimo del agente una situación de desamparo que facilita la comisión delictiva y que debe tener adecuada respuesta en la concurrencia de la agravante de superioridad. Pero el abuso de superioridad no es inherente al delito, porque el mismo puede ser perfectamente cometido por una sola persona, no requiriendo participación colectiva alguna. En los supuestos en que los agresores conozcan perfectamente tal situación numérica y esta sea aprovechada para la comisión delictiva, minimizando que no anulando la defensa de la víctima, será de apreciar la citada agravante.

Sin embargo, en varias decisiones el Tribunal Supremo ha entendido apreciable el delito con respecto a actuaciones puntuales de particular intensidad en su ataque al bien jurídico, como en la STS n.º 819/2002, de 8 de mayo, la cual afirma: “siempre que en esa conducta única se aprecie una intensidad lesiva para la dignidad humana suficiente para su encuadre en el precepto; es decir, un solo acto, si se prueba brutal, cruel o humillante puede ser calificado de degradante si tiene intensidad suficiente para ello”; también en las SSTs n.º 489/2003, de 2 de abril, y 5 de junio de 2003.

4.1. El ciberacoso

El acoso como el resto de las actuaciones humanas va evolucionando cómo evolucionan las costumbres, el ambiente, etc. Las formas de acoso de hoy son diferentes probablemente a las que se cometían en el pasado, aunque todas tengan en común el constituir un atentado contra la integridad moral. Esta evolución se observa claramente en todas las manifestaciones de la delincuencia juvenil. Nuestros menores cada vez permanecen menos tiempo en la calle y más tiempo en el uso de las nuevas tecnologías, por ello venimos observando un claro cambio en el tipo de delitos cometidos en la Jurisdicción de menores. Un claro ejemplo es el ciberacoso o *ciberbullying*.

Destaca la Cuerda Arnau⁽¹²⁾ que en Reino Unido es frecuente denominar “*happy slapping*” (golpeando felizmente o plácidamente sería una traducción aceptable) a las conductas, generalmente de menores, consistentes en filmar la agresión u hostigar físicamente a otro con la específica finalidad de difundir esas imágenes, en definitivas conocidas en España como *ciberbullying*. Destaca la autora que se trata de una terminología minoritaria entre nosotros y que efectivamente sus manifestaciones, se han producido en el contexto de una dinámica de acoso escolar, razón por la cual se puede considerar una modalidad más de acoso, sin perjuicio de que pudiera tener autonomía a efectos de recibir una calificación jurídica independiente. Como hemos puesto de manifiesto en este tipo de actos no solo se atenta contra la integridad moral, sino también, contra otros bienes jurídicos como la imagen o intimidad. Estaríamos en consecuencia, ante un concurso de delitos que debe resolverse conforme al art. 177 del CP.

Entendemos que, en realidad, es una modalidad mixta o una modalidad de acoso en que se utilizan las nuevas tecnologías surgida en los últimos años.

⁽¹¹⁾ Subijana Zunzunegui, ob cit.

⁽¹²⁾ Cuerda Arnau, ML Menores y redes sociales: protección penal de los menores en el entorno digital, Cuadernos Digitales de Formación N°30, 2013.

En esta modalidad los actos de acoso se registran a través de dispositivos móviles y seguidamente se cuelgan en internet en las redes sociales. Una vez captado por el dispositivo se transmiten rápidamente entre los menores (WhatsApp...), lo que definitivamente destruye a la víctima, que se ve pública y generalmente denigrada.

Cuerda Aranau⁽¹³⁾ afirma que el *ciberbullying* es un acoso moral entre jóvenes que tiene lugar con el empleo de las TIC. Entiende la autora que esta última es su única peculiaridad, pues por lo demás comparte las características definitorias y consecuencias jurídicas que se predicen del llamado “acoso escolar” o acoso entre menores, pues este adjetivo no se refiere tanto al entorno en que se produce cuanto al hecho de que tiene lugar entre “escolares”, esto es, entre menores. Afirma que por lo tanto, el *ciberbullying* participa de las notas definitorias del acoso. También el elenco de conductas es amplísimo y van desde las agresiones físicas que son colgadas en internet y rápidamente difundidas en la red, crear un perfil falso suplantando la identidad del acosado para enviar mensajes comprometedores o delictivos; entrar su e-mail enviando mensajes íntimos, ofensivos, pidiendo dinero; colgar en Internet imágenes, reales o ficticias, de la víctima, etc.

Debe tenerse en cuenta que, por las propias especialidades de Internet, cualquier dato o información vertidos a la red incrementa exponencialmente sus posibles conocedores, pero es que, además, deja una huella indeleble en el tiempo que permite que otros chacales del sufrimiento ajeno se unan al hostigamiento con posterioridad (p. ej. en un foro, en redes sociales como Facebook, Tuenti o Twitter).

Estos hechos atentan no solo atenta contra la integridad moral, sino también contra la intimidad o la imagen, según el art. 197 CP.

Existen pocas resoluciones sobre este tipo de acoso. Encontramos el Auto de la Audiencia de Madrid de 7 de junio de 2011, en el que se resuelve sobre la posibilidad de autorización judicial a fin de obtener el IP, pese a encontrarnos en presencia de un delito menos grave.

“Por lo tanto, aunque los delitos investigados no lleven aparejadas penas que tengan la consideración de graves, no podemos dejar de lado otras conductas que de otro modo sería imposible su persecución, puesto que muchos de los delitos producidos a través de la red requieren de una averiguación de las direcciones de IP”.

Más interesante resulta el Auto de la Audiencia Provincial de Santander de 25 de mayo de 2012, de esta resolución se desprende las notas características para poder apreciar que existe ciberacoso, afirma:

“El maltrato o acoso escolar, conocido popularmente en los medios de comunicación pero también en el ámbito de la sociología y la educación por el término anglosajón “bullying” (literalmente, intimidación o acoso, derivado del sustantivo “bully”, matón/a y del verbo “to bully”, meterse con alguien, intimidarle) -“ciberbullying” cuando se comete utilizando la informática e internet, también denominado “ciberacoso”- es un fenómeno frecuente en nuestros días y que en ocasiones pasa desapercibido, consistiendo en una acción reiterada a través de diferentes formas de acoso u hostigamiento hacia un alumno llevado a cabo por un compañero o, más frecuentemente, por

⁽¹³⁾
Cuerda Arnau, *ob cit.*

un grupo de compañeros, en el que la víctima se encuentra en una situación de inferioridad respecto al agresor o agresores, manifestándose no solo a través de peleas o agresiones físicas, sino que con frecuencia se nutre de un conjunto de intimidaciones de diferente índole que dejan al agredido sin respuesta, tales como intimidaciones verbales (insultos, motes, siembra de rumores), intimidaciones psicológicas (amenazas para provocar miedo o simplemente para obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere ni debe hacer), agresiones físicas, tanto directas (peleas, palizas o simplemente “collejas”) como indirectas (destrazo de materiales personales, pequeños hurtos, etc.) y aislamiento social, bien impidiendo a él o la joven participar, bien ignorando su presencia y no contando con él en las actividades normales entre amigos o compañeros de clase.

O, más brevemente, podríamos afirmar que el “*bullying*” abarcaría un catálogo de conductas, en general permanentes o continuadas en el tiempo y desarrolladas por uno o más alumnos/as sobre otro/a, susceptibles de provocar en la víctima sentimientos de terror, de angustia e inferioridad idóneos para humillarle, envilecerle y quebrantar, en su caso, su resistencia física y moral”.

4.2. El nuevo delito de stalking del art. 172 ter

La Ley 1/2015 de 30 de marzo de reforma del CP recoge un nuevo delito de acoso, castigando todas aquellas conductas que menoscaben gravemente la libertad y la seguridad de la víctima a la que se somete a una vigilancia constante, persecuciones u otros actos de hostigamiento.

De acuerdo con la Exposición de Motivos de la Ley, este nuevo delito está destinado a ofrecer respuesta a conductas de indudable gravedad que, en muchas ocasiones, no podían ser calificadas como coacciones o amenazas. Se trata de todos aquellos supuestos en los que, sin llegar a producirse necesariamente el anuncio explícito o no de la intención de coartar la libertad de la víctima, (coacciones), se producen conductas reiteradas por medio de las cuales se menoscaba gravemente la libertad y sentimiento de seguridad de la víctima, a la que se somete a persecuciones o vigilancias constantes, llamadas reiteradas, u otros actos continuos de hostigamiento.

Se trata de un delito común, ya que el texto utiliza la expresión “el que”. Por tanto, puede cometerse por cualquier persona, en nuestro caso sería un menor de edad. De la misma manera, utiliza el término “persona” para referirse al sujeto pasivo del delito.

Alude Cuerda Arnau⁽¹⁴⁾ a *cyberstalking*, destacando que las notas que comúnmente definen al *bullying* y al *stalking* son distintas, pues, pese a la ambigüedad y dificultad definitoria que encierra esta nueva forma de denominar a algunos actos de hostigamiento, presenta rasgos que lo alejan de las conductas de acoso escolar.

Ahora bien, lo que se sanciona en el *stalking* es el acoso o acecho obsesivo, insistente, reiterado y no consentido a otra persona que perturbe gravemente el desarrollo de su vida cotidiana. En el *cyberstalking* van desde llamar por teléfono, enviar cartas, correos electrónicos, vigilar y seguir a alguien a distancia, etc.

⁽¹²⁾ Véase: “Manifiesto Cluetrain”. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto_Cluetrain

⁽¹³⁾ “También se han utilizado otros nombres para referirse a este grupo de la población, como Generación V (por virtual), Generación C (por comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación de Internet o incluso Generación Google, cuyas características comunes que los definen son las tecnologías de la información y comunicación (TIC)” (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016, 97).

⁽¹⁴⁾ Cuerda Arnau, ob cit, pág 4.

Requiere:

1. Existencia de actos de acoso de distinta naturaleza eso sí de forma continuada.
2. Falta de consentimiento de la víctima.
3. Que estos hechos provoquen una alteración grave en le vida cotidiana.
4. Comúnmente conocido como el delito de *stalking*.
5. Solo serán perseguibles mediante denuncia de la persona agraviada o su representante legal.

La primera condena fue la del Juzgado de Instrucción número 3 de Tudela, Navarra, que dictó sentencia, de fecha 23 de marzo de 2016 condenando por un delito del art. 172 ter.

Siguiendo la resolución, las conductas que comprende el tipo penal serían:

1. La de vigilar, perseguir o buscar su cercanía física: entiende la resolución que incluirían conductas tanto de proximidad física como de simple observación a distancia y a través de dispositivos electrónicos como GPS y cámaras de video vigilancia.
2. También la de establecer o intentar establecer contacto con ella a través de cualquier medio de comunicación o por medio de terceras personas. En consecuencia, incluye pues, tanto la tentativa de contacto el propio contacto consumado.
3. Así mismo, comprende el uso indebido de sus datos personales para la adquisición de productos o mercancías, el contrato de servicios o hacer que terceras personas se pongan en contacto con ella: entrarían en este supuesto casos en que el sujeto activo publica un anuncio en Internet ofreciendo algún servicio que provoca que la víctima reciba múltiples llamadas.
4. Atentar contra su libertad o el patrimonio o contra la libertad o patrimonio de otra persona próxima a ella. No se especifica qué clase de atentado contra la libertad o patrimonio. Es decir, si se trata de los ya específicamente tipificados en el Código Penal, o bien si se incluyen también conductas no tipificadas como delito. Alguna parte de la doctrina defiende la inclusión de la amenaza de atentado a la libertad, y de la amenaza y atentado contra la vida y la integridad física. Pese a que estos ya se encuentran tipificados en el correspondiente delito de amenazas o coacciones, también lo están los correspondientes delitos contra el patrimonio y contra la libertad.

El bien jurídico infringido por el *stalking* es la libertad en general, pero también podría infringirse otros bienes jurídicos como el honor, la integridad moral o la intimidad. Las conductas de *stalking* afectan al proceso de formación de la voluntad de la víctima, en tanto que la sensación de temor e intranquilidad o angustia que produce el repetido acechamiento por parte del acosador le lleva a cambiar sus hábitos, sus horarios, sus lugares de paso, sus números de teléfono, cuentas de correo electrónico, e incluso de lugar de residencia y trabajo.

De acuerdo con la Exposición de Motivos de la Ley 1/2015 de 30 de marzo, se protege asimismo el bien jurídico de la seguridad. Esto es, el derecho al sosiego y a la tranquilidad personal. No obstante, sólo adquirirán relevancia penal las conductas que limiten la libertad de obrar del sujeto pasivo, sin que el mero sentimiento de temor o molestia sea punible.

5. Concurso de delitos

Los delitos de acoso en general, y el acoso escolar en particular no suelen cometerse aisladamente, sino que suelen aparecer con una generalidad de conductas constitutivas de otros tipos penales, entre los que encontramos a modo ejemplificativo:

- a) Delito de lesiones (arts. 147 y ss del Código Penal).
- b) Delito de amenazas (arts. 169 a 171 del CP).
- c) Delito de coacciones (art. 172 del CP).
- d) Delitos de injurias y calumnias (arts. 205 a 210 del CP).
- e) Delito de agresiones o abusos sexuales (arts. 178 y ss del CP).
- f) Delito de homicidio doloso (art. 138 del CP).
- g) Delito de asesinato (art. 139 del Código Penal).
- h) Delito de homicidio imprudente (art. 142 del CP).
- i) Delito de inducción al suicidio (art. 143,1CP).

Cuando, además del atentado a la integridad moral penado en el art. 173.1, se produjere lesión o daño a la vida, integridad física, salud, libertad sexual o bienes de la víctima o de un tercero, el art. 177 señala que se castigarán los hechos separadamente, excepto cuando aquél ya se halle especialmente castigado por la ley.

La finalidad de la regla concursal recogida en el art. 177 no es otra que configurar los delitos contra la integridad moral como una realidad axiológica, propia, autónoma e independiente de otros delitos cometidos en el curso de los hechos como el derecho a la vida, a la integridad física, a la libertad en sus diversas manifestaciones o al honor⁽¹⁵⁾.

En este sentido se pronuncia la sentencia del Tribunal Supremo nº 1218/2004 de TS, Sala 2ª, de lo Penal, 2 de noviembre de 2004, al afirmar:

“No cabe la menor duda que tanto nuestra Constitución como el CP. configuran la integridad moral como una realidad axiológica, propia, autónoma e independiente de aquellos derechos, y tan evidente es así que el art. 177 del CP. establece una regla concursal que obliga a castigar separadamente las lesiones a estos bienes de los producidos a la integridad moral. De aquí se deduce también que no todo atentado a la misma, necesariamente, habrá de comportar un atentado a los otros bienes jurídicos. En consecuencia, es posible a imaginar la existencia de comportamientos típicos que únicamente quiebren la integridad moral sin reportar daño alguno a otros bienes personalísimos.”

6. Ley orgánica de responsabilidad penal del menor (LORPM)

Como pone de manifiesto la exposición de motivos de la LORPM, esta es formalmente penal y materialmente sancionadora educativa. Estamos en presencia de un derecho de prevención especial, no de prevención general, lo que se persigue con las medidas del art. 7 de la LORPM no es tanto retributiva o de sanción, sino más bien de reinserción y resocialización del menor.

⁽¹⁵⁾ SSTS de la sala 2ª de 5 de junio de 2003, 2 de noviembre de 2004 y 22 de febrero y 30 de junio de 2005, entre otras.

La LORPM se encuentra fuertemente adaptada a la Convención de derechos del niño y acoge el modelo de la responsabilidad. Se convierte así a los menores mayores de 14 años y menores de 18 en responsable penal de los hechos que cometa y que sean constitutivo de un delito. Ahora bien, ello les convierte en titulares de derechos y garantías procesales. Pero a los menores no se les impone penas previstas para adultos, sino solo medidas específicas de contenido educativo para su reinserción y resocialización.

En cuanto al ámbito de aplicación de la LORPM, la misma se aplica a menores mayores de 14 y menores de 18 años que hubieran cometido hechos, acciones u omisiones, constitutivas de delito conforme al Código Penal y las Leyes penales especiales. España acoge el criterio bilógico puro por lo que solo se tiene en cuenta el aspecto cronológico de la edad.

Por lo tanto, cuando el autor del acoso sea un menor de 14 años, entonces no será de aplicación la Ley y el hecho será impune. Así el art. 3 de la Ley señala que cuando el Ministerio Fiscal esté conociendo de una causa y aparezca que el autor es menor de 13 años, entonces, solicitará el sobreseimiento del expediente y pondrá el hecho en conocimiento de la Entidad Pública de Menores por si hubiera que adoptar una medida respecto del menor pero ya desde el ámbito de protección al amparo de la Ley 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del menor. Ahora bien, el hecho de que no exista responsabilidad penal no quiere decir que no exista una responsabilidad civil de los padres que se podrá reclamar ante la Jurisdicción civil conforme a los artículos 1902 y sig. del CC.

Por lo tanto, quedaran excluidos de la Jurisdicción de menor ante un hecho de acoso escolar:

1. Menores de 14 años. Sujetos a la Ley 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor.
2. Mayores de 18 años. Jurisdicción de adultos. Por la propia naturaleza del delito de acoso escolar este se da en el ámbito de menores en edad escolar.

6.1. Desistimiento, conciliación y reparación

Dada la naturaleza especial del proceso penal de menores nos tenemos que plantear varias cuestiones procesales en torno al mismo.

Las normas internacionales han establecido las bases del derecho penal juvenil, Así debemos destacar: Las Reglas Mínimas de ONU para la administración de Justicia de Menores de 20 noviembre 1985 y la Convención de 20 de noviembre 1989. Esta normativa internacional acoge el principio de intervención mínima, el principio de subsidiariedad y el principio de oportunidad. Estas normas entienden que el menor, aunque cometa un delito, no necesariamente tienen que pasar por un proceso penal y que en ocasiones pasar por un proceso penal es perjudicial para el menor. No debemos olvidar que lo que se pretende es el bienestar del menor.

Como expone Subijana Zunzunegui⁽¹⁶⁾ “el Derecho penal, en la tarea de evitación de las conductas violentas en el contexto educativo, constituye el último recurso en manos del Estado”.

Todo ello lleva a plantearon las siguientes cuestiones ante un delito de acoso escolar: ¿Puede no incoarse expediente de reforma? ¿Puede

⁽¹⁶⁾ Subijana Zunzunegui, El acoso escolar una lectura victimológica de la legislación penal, pág11.

acordarse la medición, conciliación y reparación? ¿Puede no incoarse expediente de reforma? ¿Puede acordarse la medición, conciliación y reparación?

La respuesta la encontramos en los artículos 18, 19 y 51,3 de la LORPM.

El artículo 18 prevé el desistimiento en la incoación del expediente de reforma. El precepto permite que el Ministerio Fiscal pueda desistir de la incoación del expediente cuando los hechos denunciados constituyan delitos menos graves sin violencia o intimidación en las personas. En este caso debe darse traslado de lo actuado a la entidad pública de protección de menores por si hubiera que adoptar una medida de protección prevista en la Ley 1/96 de 15 de enero de protección jurídica del menor.

La Instrucción de la Fiscalía1/2005 sobre el acoso escolar, tras recomendar prescindir de la persecución penal en casos leves de acoso escolar, ahora bien, indica que “incluso las denuncias que hagan referencia a hechos en principio leves, si se cometen con la nota de habitualidad o reiteración en el tiempo, deben dar lugar como regla general a la incoación de un expediente”.

Compartimos este criterio, pues, aunque el delito del art 173 del CP exige una severidad mínima, pueden existir conductas que, ante la habitualidad y reiteración, impidan la aplicación del art 18 de la LORPM, entendemos que la reiteración de hechos, demuestra la existencia de déficits y problemas en el menor y hace necesaria una intervención educativa y, en consecuencia, la incoación de expediente de Reforma.

El art. 19 LORPM recoge la conciliación, la reparación o la realización de una tarea socioeducativa a cuyo favor hubiera informado el Equipo Técnico. Por lo tanto, distinguimos entre:

- a. La conciliación, se entiende producida “cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima y ésta acepte sus disculpas”.
- b. La reparación, consiste en “el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquellos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva”.
- c. La realización de tareas socioeducativas a cuyo favor hubieran informado los Equipos Técnicos.

Tenemos que tener en cuenta que, aunque la LORPM alude a la conciliación y reparación, el Reglamento que desarrolla la LORPM habla de mediación como concepto sinónimo a aquellas.

La conciliación consiste en que el menor pide disculpas a la víctima y estas son aceptadas por ella. En la reparación, además, se compromete a realizar una determinada actividad en favor de la víctima o de un tercero, seguida de su realización efectiva. También el menor puede realizar una determinada actividad socioeducativa a cuyo favor hubiera informado el Equipo Técnico.

Todas ellas ponen fin al expediente ya iniciado, por lo tanto, el Ministerio Fiscal lo pondrá en conocimiento del Juez de menores a fin de proceder al sobreseimiento del expediente de reforma.

Para su aplicación es necesario que se trate de un delito menos grave, es decir con violencia o intimidación no grave, por lo tanto, el precepto es plenamente aplicable a los delitos de acoso escolar cuando este no se presente con violencia o intimidación grave.

El legislador también prevé la conciliación durante la ejecución de la medida en el art. 51,3 de la LORPM, permitiendo que también en esta fase procesal se produzca la conciliación del menor con la víctima. Así el Juez podrá dejar sin efecto la medida impuesta en cualquier momento de su cumplimiento, si el juez lo estima que el tiempo cumplido de medida es suficiente reproche. De esta forma establece el precepto que:

“La conciliación del menor con la víctima, en cualquier momento en que se produzca el acuerdo entre ambos a que se refiere al art. 19 de la presente Ley, podrá dejar sin efecto la medida impuesta cuando el Juez así lo acuerde, a propuesta del Ministerio fiscal o del Letrado del menor y oídos el Equipo técnico y la representación de la entidad pública de protección o reforma de menores”.

En este caso la conciliación corresponderá llevarla a cabo a la Entidad Pública de Reforma. No prevé la aplicación limitación alguna en cuando al delito o en cuanto a la medida. No obstante, entendemos, que en todo caso se deberán respetar los periodos de seguridad impuestos por el legislador para el cumplimiento de la medida en determinados delitos y que impiden su modificación⁽¹⁷⁾.

6.2. Medidas cautelares

La siguiente cuestión que debemos plantearnos a la vista de las especialidades de la LORPM es si: ¿Se pueden adoptar medidas cautelares en el delito de acoso escolar? ¿Se pueden adoptar medidas cautelares de internamiento?

A tal respecto tenemos que tener en cuenta que las medidas cautelares vienen reguladas en el art. 28 de la LORPM. De acuerdo con el precepto para su adopción es necesario la existencia de indicios racionales de la comisión de un hecho delictivo o riesgo de que el menor eluda u obstruya la acción de la justicia o atente contra los bienes jurídicos de la víctima. Concurriendo estos requisitos el Juez de menores adoptará la medida en medio abierto, estas solo será la libertad vigilada, la prohibición de acercamiento o comunicación y la convivencia con otra persona familia o grupo educativo. Estas medidas se celebran en trámite escrito.

Para las medidas de internamiento se tendrá en cuenta la gravedad del hecho, las circunstancias personales del menor en especial el riesgo de fuga y el hecho de haber cometido hechos anteriores de análogas características. En este caso se celebrará una comparecencia a instancia del Ministerio Fiscal o de la acusación particular, oídos el letrado del menor y el representante del Equipo Técnico y la entidad pública de reforma. La duración será de hasta 6 meses prorrogables a instancia del Ministerio Fiscal por otros tres meses como máximo.

6.3. Prueba pericial

La Instrucción de la Fiscalía 10/2005 considera especialmente recomendable en los casos de acoso escolar acordar como diligencia instructora la prueba pericial psicológica de la víctima. Que consiste en el examen pericial de la víctima a efectos de su evaluación psicológica, por entender que “podrá” ser un indicio del acoso el representado por el hecho base de que el menor haya sufrido:

⁽¹⁷⁾ Periodos de seguridad en que las medidas no pueden ser modificadas conforme a los art.13 y 51 de la LORPM. Estos se introducen en el art9 y 10 de la LORPM con la reforma 8/2006 de 4 de diciembre

1. Modificaciones de carácter;
2. Brusco descenso en el rendimiento escolar;
3. Abandono de aficiones;
4. Depresión;
5. Negativa a asistir al centro escolar.

Consideramos que, aunque inicialmente puede constituir un indicio a la hora de incoar expediente, no obstante, estos hechos pueden tener explicaciones alternativas, por lo que habrá de tratarse de excluir otras posibilidades. Entendemos que puede ser de ayuda a efectos de acreditar la existencia de un delito de acoso escolar, pero por sí sola no tiene entidad suficiente para sustentar una condena, salvo que venga avalada o corroborada por otras pruebas en el acto de juicio oral.

6.4. Proceso penal de menores. especialidades

La LORPM regula un procedimiento basado en los principios de flexibilidad, agilidad, publicidad restringida de las actuaciones procesales, intervención de los Equipos técnicos y utilización de un lenguaje comprensible para el menor.

El procedimiento consta de dos partes bien diferenciadas la fase de instrucción a cargo del Ministerio Fiscal y la fase de audiencia o juicio a cargo del juez de menores.

El procedimiento penal de menores es el único procedimiento en España en que la instrucción corresponde al Ministerio Fiscal, pero el Ministerio Fiscal no es un órgano jurisdiccional conforme al art. 120 de la CE por lo que no puede acordar diligencias restrictivas de derechos fundamentales ni medidas cautelares, las cuales conforme al art. 23,3 de la LORPM corresponden al Juez de Menores. Así el art. 2 del Reglamento que desarrolla la LORPM 1774/20004 de 30 de julio salvo la detención el resto de diligencias restrictivas de derechos fundamentales deberán ser solicitadas por la policía al Ministerio Fiscal, para que por su conducto sean solicitados al Juez de menores.

En la fase de juicio las especialidades se centran en cuanto a la protección de víctima del acoso escolar, generalmente menores de edad.

La reforma 4/2015 de 27 de abril que traspone en la LECrim la directiva 2012/29 sobre el Estatuto de la víctima en el proceso penal y recoge una serie de especialidades para la protección de la víctima menor de edad.

Estas son de aplicación al proceso penal de menores conforme a la disposición final 1º de la LORPM. Especialmente encontramos los artículos 433, 448 y 701 bis en la LECrim.

El art. 433 de LECrim afirma que en los supuestos de los testigos víctimas menores de edad, en atención a su falta de madurez o cuando resulte necesario para evitarles los graves perjuicios de la victimización secundaria, podrá acordarse que se les tome declaración mediante la intervención de expertos. Con esta finalidad, podrá acordarse también que las preguntas se trasladen a la víctima directamente por los expertos o, incluso, excluir o limitar la presencia de las partes en el lugar de la exploración de la víctima. En estos casos, el Juez dispondrá lo necesario para facilitar las partes la posibilidad de trasladar preguntas o de pedir aclaraciones a la

víctima, siempre que ello resulte posible. El juez ordenará la grabación de la declaración por medios audiovisuales.

También los artículos 448 y 707 LECrim señalan en dos momentos procesales diferentes, la instrucción o la fase de juicio oral, que la declaración de los testigos menores de edad y de las personas con capacidad judicialmente modificada podrá llevarse a cabo evitando la confrontación visual de los mismos con el inculpado, utilizando para ello cualquier medio técnico que haga posible la práctica de esta prueba.

Tenemos que poner de manifiesto que el legislador al trasponer la Directiva 2012/29 proclama una serie de derechos, pero estos deben ser atemperados con los derechos y garantías procesales del menor expedientado. En concreto respecto al procedimiento previsto en el art 433 de la LECrim, la Jurisprudencia del TEDH⁽¹⁸⁾ ha exigido para ser respetuoso con el derecho a un proceso justo y equitativo artículo 6.3 d) CEDH deberán respetarse los derechos del inculpado:

1. Debe ser informado de que se va a oír a la víctima menor de edad.
2. Debe tener una oportunidad de observar dicha exploración, bien en el momento en que se produce o después, a través de su grabación audiovisual.
3. Debe tener la posibilidad de dirigir preguntas al menor, de forma directa o indirecta, bien durante el desarrollo de la primera exploración o en una ocasión posterior.

Si la inculpación es posterior se le da a conocer la existencia de la exploración,

4. Acceder a su contenido mediante su grabación audiovisual.
5. Tener la posibilidad procesal de cuestionarla, ya sea en fase de investigación o en el juicio oral.
6. Poder pedir una ampliación sobre aquellos aspectos adicionales sobre los que la defensa considera deben ser interrogados.

Lo que se pretende en el art. 433 de la LECrim es tomar una sola declaración a la víctima grabarla y reproducirla en el acto de juicio oral, de tal suerte que pese al art. 741 de la LECrim que exige la práctica de las pruebas en el acto del juicio, permita sustentar una posible sentencia condenatoria. Con ello busca evitar la victimización secundaria y el olvido del hecho frecuente en estas edades. Pero es una prueba excepcional y requiere estar dotada de garantías que contrarresten una posible vulneración del derecho a la defensa. La naturaleza y finalidad de este procedimiento viene recogido en la famosa sentencia de 16 de junio de 2005 del Tribunal de Justicia de la UE conocido como caso *Pupino* en el que se acusaba a una maestra de escuela de haber maltratado a niños menores de seis años en el momento de suceder los hechos, el Tribunal de Justicia de la UE señala que los Estados miembros de la UE deben establecer mecanismos para que las víctimas vulnerables puedan prestar declaración protegiendo su seguridad.

⁽¹⁸⁾
STEDH caso P.S. contra Alemania 26 de marzo 1996; S.N. contra Suecia, de 2 de julio de 2002; STEDH caso AM contra Italia 14 de diciembre 1999; STEDH caso A.S. contra Finlandia 28 de septiembre de 2010.

7. Las medidas del artículo 7 de la LORPM

Una de las especialidades previstas en la LORPM es que a los menores sólo se les puede imponer las medidas específicamente reguladas en el art.7 de la LORPM,

medidas de contenido educativo y no penas previstas para adultos, por ello nos preguntamos: ¿Qué medidas se pueden imponer a los menores responsables de un delito de acoso escolar? ¿Se pueden imponer medidas de internamiento? ¿Se pueden interponer medidas de internamiento en régimen cerrado?

Para dar respuesta a estas preguntas tenemos que acudir a las reglas de imposición de medidas reguladas en los arts. 9 y 10 de la LORPM.

A continuación, abordamos ambos preceptos que regulan las reglas de duración de las medidas dado que las medidas y su duración no solo tienen en cuenta el hecho cometido y su gravedad, sino también la edad del menor al establecer la LORPM franjas sancionadoras de edad y sus circunstancias personales familiares y sociales.

7.1. Regla general de duración de las medidas

En cuanto a la duración de las medidas la LORPM como regla general establece que la medida no podrá exceder de dos años. La prestación en beneficio de la comunidad no podrá superar las 100 horas. La permanencia de fin de semana no podrá superar las 8 permanencias. Las acciones u omisiones imprudentes no podrán ser sancionadas con medidas de internamiento en régimen cerrado. Pero esta regla general tiene importantes modificaciones.

Así, solo se impondrán medidas de internamiento en régimen cerrado cuando los hechos sean:

1. Los tipificados como delito grave por el Código Penal o las leyes penales especiales.
2. Siendo tipificados como delitos menos graves sean cometidos con violencia o intimidación en las personas o se pongan en grave riesgo la vida o integridad física de las mismas. A este supuesto respondería el delito de acoso escolar que en la mayor parte de los supuestos se devuelve con actos de violencia e intimidación en las personas.
3. Siendo tipificados como delitos menos graves se cometan en grupo o el menor perteneciere o actuare al servicio de una banda, organización o asociación, incluso de carácter transitorio.

En estos supuestos:

Si el menor tuviera 14 o 15 años tendrían una duración de 3 años, las prestaciones de servicio en beneficio de la comunidad de hasta 150 horas de prestaciones de servicios y las permanencias de fines de semana en cetro podrían llegar hasta 12.

Si el menor tuviera 16 o 17 años las medidas tendrían una duración de hasta 6 años, las prestaciones de servicio en beneficio de la comunidad de hasta 200 horas y las permanencias de fines de semana en cetro podrían llegar hasta 16.

En esta última franja de 16 o 17 años si el hecho reviste extrema gravedad y se entiende que reviste extrema gravedad cuando existe reincidencia la medida será necesariamente de internamiento en cerrado de 1 a 6 años seguido de una Libertad Vigilada de hasta 5 años. Solo podrá ser modificada si ha transcurrido 1 año de la duración de la medida de internamiento impuesta.

En consecuencia, no siendo el delito de acoso del art. 173 un delito grave conforme al CP, cuando el delito de acoso escolar se desenvuelva con violencia o intimidación en las personas o se ponga en riesgo la vida o

integridad física de las mismas se puede acordar la medida de internamiento en régimen cerrado. De acuerdo con el precepto sería igualmente aplicable cuando la actuación fuera grupal, si bien esta previsión tiene escasa acogida desde la jurisdicción de menores, dado que olvida el legislador que la delincuencia juvenil por naturaleza es una delincuencia grupal. Así Oñate Cantero destaca que el delito de acoso suele ser un delito de naturaleza grupal⁽¹⁹⁾. Lo cierto es que no suele ser apreciado jurisprudencialmente dado que esta circunstancia ya está prevista como agravante y como elemento del tipo en muchos delitos. En consecuencia, no puede ser considerado el menor de peor condición que el adulto, por ello no se aplica en la práctica.

7. 2. Medidas de internamiento

En el delito de acoso escolar, en consecuencia, cabe la posibilidad de acordar un internamiento incluso en régimen cerrado. Si el menor tiene 16 o 17 años y los hechos revisten extrema gravedad por existir reincidencia entonces la medida a imponer será necesariamente un internamiento en cerrado de 1 a 6 años seguido de una L-V hasta 5 años. Solo podrá modificar la medida una vez transcurrido un año de la duración de la medida de internamiento impuesta.

No obstante, hay que recordar que conforme al art. 37 de la Convención de Derechos del niño y a las Regla 14 de las Reglas Mínimas ONU para la administración de justicia de menores las medidas privativas de libertad solo podrán ser acordadas como último recurso y por el tiempo mínimo imprescindible.

Cuando además en los hechos cometidos se incurre también en un delito con pena superior a 15 años en el CP; de homicidio del art. 139 del CP; de asesinato del art. 138; una agresión sexual del art. 179 CP; la agresión sexual agravada del art.180 del CP, produciéndose un concurso entre el delito de acoso y alguno de los enumerados, la medida será necesariamente un internamiento en régimen cerrado cualquiera que sea su edad.

Entonces la duración será:

- a) Si el menor tiene 14 o 15 años de edad, la medida a imponer necesariamente será una medida de internamiento en régimen cerrado de 1 a 5 años de duración, complementada en su caso por otra medida de libertad vigilada de hasta 3 años.
- b) 16 o 17 años de edad, una medida de internamiento en régimen cerrado de 1 a 8 años de duración, complementada en su caso por otra de libertad vigilada con asistencia educativa de hasta 5 años. Solo podrá ser modificada la medida trascurrida la mitad de la duración de la medida de internamiento impuesta.

En definitiva, cuando el acoso escolar se cometa con delitos gravísimos como homicidio, asesinato, agresión sexual la medida necesariamente será un internamiento en régimen cerrado. Lo mismo sucederá cuando el menor tenga 16 o 17 años y el hecho revista extrema gravedad al existir reincidencia.

7.3. Prohibición de acercamiento y comunicación

El abanico de medidas recogidas en el art. 7 de la LORPM es muy amplio, así encontramos: el tratamiento ambulatorio; la asistencia a centro de día; la libertad vigilada; la prohibición de aproximarse o comunicarse con

⁽¹⁹⁾

Oñate Cantero A, ob cit, pág. 2.

la víctima; la convivencia con otra persona, familia o grupo educativo; las prestaciones en beneficio de la comunidad; la realización de tareas socioeducativas; la amonestación; la prohibición de acercamiento. Pero de todas ellas las medidas más utilizadas son la libertad vigilada y la prohibición de acercamiento y comunicación con la víctima, su familia y persona que el juez designe, o de comunicarse con ella telefónica, telemáticamente o de cualquier otra forma oral visual o escrita. Por eso nos centraremos en estas dos medidas, sin perjuicio, de que se puedan poner cualesquiera otras de las enumeradas en el art. 7 de la LORPM.

La prohibición de acercamiento y comunicación con la víctima se introduce en el elenco de medidas del art. 7 de la Ley con la reforma 8/2006 de 4 de diciembre, pero el legislador no distingue entre medidas principales y accesorias en dicho precepto, como si sucede en derecho penal de adultos.

Es una medida mero-asegurativa, es decir, no tiene contenido educativo. No obstante, el legislador en el art. 7 de la LORPM permite imponer una o varias medidas con independencia que sean uno o varios hechos. Lo habitual es imponer junto con esta medida otra de contenido educativo.

El legislador no prevé el control electrónico, por lo que no es posible el control electrónico como en derecho penal de adultos, dado que las restricciones de derechos deben ser objeto siempre de interpretación restrictiva. Esta falta de previsión no responde a un olvido del legislador, por el contrario se evita dado que podría estigmatizar al menor y afectar a la confidencialidad.

Cuando se acuerde la medida y el menor expedientado y la víctima acudan al mismo centro escolar, se produce un conflicto de intereses entre su derecho a la educación y el cumplimiento de la medida, esto puede suponer el que el menor expedientado tenga que abandonar el centro educativo a fin de cumplir la distancia establecida por el Juez de Menores. En este caso prevalece necesariamente la protección de los derechos de la víctima, en especial su seguridad, por lo que el menor expedientado deberá ser trasladado de centro escolar.

7.4. Libertad vigilada

La medida de libertad vigilada es una de las más frecuentemente impuestas en la práctica por los Juzgados de Menores, supone un seguimiento que realiza el Juez a los menores permite imponer reglas de conducta: 1.^ª Obligación de asistir con regularidad al centro docente correspondiente, si el menor está en edad de escolarización obligatoria, y acreditar ante el Juez dicha asistencia regular o justificar en su caso las ausencias, cuantas veces fuere requerido para ello. 2.^ª Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares. 3.^ª Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos. 4.^ª Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa. 5.^ª Obligación de residir en un lugar determinado. 6.^ª Obligación de comparecer personalmente ante el Juzgado de Menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas. 7.^ª Cualesquiera otras obligaciones que el Juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal, estime convenientes para la reinserción social del sentenciado.

En consecuencia, es una medida con contenido en blanco por lo que permite abordar los déficits que presenta el menor en los distintos ámbitos. También

permite la adopción de reglas de conductas entre las que encontramos someter al menor a programas especializados, por lo tanto, permite adoptar reglas de conducta prevista y cualesquiera otras encaminadas a la reinserción y reeducación del menor infractor, reglas de conducta que le permitan interiorizar el hecho para no volverlo a cometer. En especial programas educativos que aborden el respeto a los otros alumnos, a la diversidad, la empatía, el control de impulsos, etc.

8. Responsabilidad civil

El legislador acoge en el art. 61,3 de la LORPM la responsabilidad civil solidaria de los padres, tutores, acogedores o guardadores legales o de hecho por este orden. El sistema diseñado por el legislador cumple una doble finalidad: En primer lugar, dar mayor protección a las víctimas al liberarlas de tener que probar la culpa del responsable civil, protegiéndolas también frente a la frecuente insolvencia de los menores, al ampliar el círculo de los responsables solidarios con él. En segundo lugar, conseguir una mayor implicación de los padres y demás responsables en el proceso de socialización de los menores, imponiéndoles las consecuencias civiles de las infracciones que éstos cometan por la trasgresión del conjunto de deberes que tienen sobre ellos.

8.1. Naturaleza de la responsabilidad civil en la LORPM

El sistema recogido en el art. 61.3 de la LORPM es calificado en la exposición de motivos como revolucionario. Desconozco si es o no revolucionario, lo que está claro es que se aparta de la responsabilidad civil prevista en el Código Civil y en el Código Penal. Estamos en presencia de una responsabilidad objetiva basada en la imputación objetiva y ajena a toda idea de culpa o negligencia. Los enumerados en el art. 61,3 de la LORPM responden, aunque hubieran actuado con la diligencia debida. Solo se podrá moderar cuando acredite que no ha favorecido la conducta del menor, pero no excluir.

Nos debemos plantear si los centros docentes se encuentran o no incluidos dentro del art. 61.3 de la LORPM. También si es o no compatible con la de los padres o no.

El art. 61,3 ha sido objeto de muchas interpretaciones en relación con la expresión “por este orden”. Una postura inicial mantenía una interpretación literal del supuesto(20), entienden que el precepto establece un sistema de responsabilidad civil solidaria de carácter objetivo de forma sucesiva y excluyente, a las personas y en el orden enumerado por el art. 61.3 de la LO 5/2000. Mantienen una interpretación literal afirmando que la enumeración recogida en el art. 61,3 de la LORPM es exclusiva y excluyente, desde esta perspectiva respondería en primer término los padres, solo a falta de estos los tutores, y así sucesivamente. Pero esta interpretación se encuentra en la actualidad superada y no es compatible con la enumeración del artículo, dado que pueden concurrir más de uno de los enumerados en el citado precepto. Ello dio lugar a una segunda posición que mantiene la posición acumulativa según la cual pueden concurrir uno o varios de los enumerados en el precepto. A su vez se desdobra en dos corrientes, la acumulativa solidaria(21) en la que todos los responsables están en el mismo plano de igualdad, la subsidiaria(22) conforme la cual responderá el primero, si es insolvente el segundo y así sucesivamente. Una tercera postura ecléctica que entiende que hay que ir a quien desarrolle las efectivas funciones tuitivas respecto del menor(23).

(20)
SAP Lleida sección 1ª, nº 187/2015 de 13 mayo 2015, Rec. 10/2015; Las Palmas de Gran Canaria sec 1ª nº 213/2013 de 26 noviembre 2013, Rec. 672/2013.

(21)
SAP de Cantabria de 23 de diciembre de 2003; SAP de la Rioja de 8 de enero de 2015.

(22)
SAP de las Palmas, sec2ª de 15 de noviembre de 2013.

(23)
SAP de Álava, sec1ª, nº46/09 13 de febrero de 2009.

Aunque no existe pronunciamiento del Tribunal Supremo, dado el difícil acceso casacional, la mayor parte de la jurisprudencia se mantiene a favor de dos interpretaciones, de un lado la acumulativa solidaria según la cual podrían concurrir varios de los enumerados en el art. 61,3 de la LORPM, entre ellos los padres y el centro docente. De otro lado, la ecléctica, material, lógica y sistemática, que considera que debe atenderse a las efectivas facultades que los diversos responsables tengan atribuidas sobre el menor en el momento de acaecer los hechos que determinen su responsabilidad, facultades que se corresponden con los consiguientes deberes jurídicos de educación y de control o vigilancia del menor, pudiendo recaer solo en el centro escolar⁽²⁴⁾.

La Instrucción FGE 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil la considera incluida, al afirmar:

“A estos efectos puede fundamentarse la petición en la figura del guardador del art. 61.3 de la LORPM, en la que puede incluirse también al centro docente, por ser quien en esos momentos está ejerciendo funciones de guarda.

También cabrá anclar la reclamación dirigida contra el centro educativo en el art. 1903.5 CC, pues no debe, a este respecto, olvidarse la cláusula general de supletoriedad contenida en el artículo 4.3 del Título Preliminar del Código Civil. Si para fundamentar la responsabilidad de los centros docentes ha de acudir al Código Civil habrán de tenerse muy presentes los criterios de interpretación que al respecto viene manteniendo la Sala Civil del Tribunal Supremo”⁽²⁵⁾.

Por lo tanto ambas son válidas o bien se incluye a los centros docentes dentro de concepto de guardadores de hecho del art. 61.3 de la LORPM, o bien, responderán de forma subsidiaria por aplicación de la disposición final primera en relación con el art. 120 CP.

Los centros docentes suelen celebrar contratos de seguros con compañías aseguradoras a fin de garantizar los riesgos que surjan en relación con la responsabilidad civil derivada de la actividad desarrollada. Con ocasión de esta garantía suelen surgir problemas en orden a la legitimación activa y pasiva de dichas compañías aseguradoras.

También estarán legitimadas activamente las Compañías de Seguros que hubieran indemnizado a los perjudicados hasta el límite de la indemnización, de conformidad con art. 64 de la LORPM en el ejercicio de la acción subrogatoria del art. 43 de la Ley de 8 de octubre de 1980.

A su vez, el art. 63 LORPM recoge una regla de responsabilidad civil directa de los aseguradores hasta el límite contratado, según la cual: “los aseguradores que hubiesen asumido el riesgo de las responsabilidades pecuniarias derivadas de los actos de los menores a los que se refiere la presente Ley serán responsables civiles directos hasta el límite de la indemnización legalmente establecida o convencionalmente pactada, sin perjuicio de su derecho de repetición contra quien corresponda”. Acción de repetición prevista en el art. 76 de la Ley de contrato de seguro de 8 de octubre de 1980.

La reiterada jurisprudencia del Tribunal Supremo señala que la solidaridad propia de las acciones de responsabilidad extracontractual del art. 1902 CC excluye el litis consorcio pasivo necesario, siendo la responsabilidad civil

⁽²⁴⁾ SAP de Santa Cruz de Tenerife, sec2º 9-10-2007, nº645/2007, de Guipúzcoa, Sección 1ª, Sentencia 43/2009 de 10 Feb. 2009, Rec. 1029/208.

⁽²⁵⁾ SSTs (Sala de lo Civil), de 21 noviembre 1990, núm. 524/1993, de 20 mayo, núm. 210/1997, de 10 marzo núm. 178/1999, de 8 marzo, núm. 349/2000, de 10 abril y núm. 1266/2001, de 28 diciembre”.

solidaria, el perjudicado puede dirigir su acción contra cualquiera de los que considere responsables del evento(26).

Por lo que no se da un litisconsorcio pasivo necesario en los vínculos de solidaridad que se producen entre los varios causantes de un hecho dañoso y sus respectivas entidades aseguradoras, ya que en materia de culpa extracontractual la situación de litisconsorcio pasivo necesario no resulta forzosa, porque la responsabilidad de los art. 1.902 y 1.903 del CC es solidaria, Sentencias del Tribunal Supremo de fechas 19 de Enero de 1.988 , 24 de Marzo de 1.988 , 24 de Junio de 1.992 , 19 de Diciembre de 1.995 , entre otras muchas(27).

La legitimación para ejercitar la acción civil en el seno del procedimiento de menores solo la ostentan el Ministerio Fiscal, los perjudicados y las compañías aseguradoras que se tengan por partes interesadas, y carecen de ella las personas contra las que se dirija la acción civil, de modo que no pueden traer al proceso a otros posibles responsables civiles. En definitiva, en el proceso penal de menores no puede el responsable civil traer al proceso a otras personas.

Por lo tanto, la existencia de un contrato de seguro no exime a responsable civil de la responsabilidad, añadiendo que la acción directa que el artículo 76 de la Ley de Contrato de Seguro de 8 de octubre de 1980 confiere al perjudicado y sus herederos es de ejercicio facultativo por parte de aquéllos, y que ello no impide que los declarados responsables civiles en un proceso civil o penal puedan en virtud del contrato de seguro, ejercitar el derecho de repetición contra la entidad aseguradora, de acuerdo con el art. 1144 del CC(28).

8.2. La moderación y sus características

La segunda cuestión que debe ser abordada en torno a la responsabilidad civil prevista en el precepto es la moderación. Debemos destacar que la moderación por su propia naturaleza no es apreciable de oficio, ni al alza ni a la baja, sino que es de justicia rogada, por lo que tiene que ser alegada e invocada por los responsables civiles. La carga de la prueba recae en quien la invoca, es decir por los enumerados en el art. 61,3 de la LORM(29). Es de carácter discrecional por Jueces y Tribunales, ahora bien, se acceda o no a la moderación, cualquiera que sea la decisión ha de ser motivada de conformidad con el art 120 CE y 438,3 de la LOPJ. La moderación como excepción a la regla general debe ser interpretada restrictivamente por jueces y tribunales.

La sentencia de la Audiencia Provincial de Valencia, SEC. 5ª, S 20-6-2008 señala que: “En cuanto a los criterios para determinar el concreto porcentaje de moderación, se ha de estar al caso concreto, pero ha de tenerse en cuenta que la regla general ha de ser la no moderación o la no rebaja en absoluto, dada la dicción legal, de la que resulta la excepcionalidad de la moderación”.

(26)

En este sentido SAP de Santa Cruz de Tenerife, Sección 5ª, Sentencia 388/2012 de 31 octubre de 2012, Rec. 13/2012

(27)

SAP de Las Palmas, Sección 1ª, 213/2013 de 26 noviembre de 2013, Rec. 672/2013.

(28)

SAP de Cádiz, Sección 4ª, 221/2012 de 29 junio de 2012, Rec. 26/2012.

(29)

En este sentido SAP Asturias núm. 145/2003 (Sección 2ª), de 22 mayo.

8.3. Favorecer la conducta del menor; empleo de la diligencia debida

La jurisprudencia menor fundamenta la facultad de moderación en los esfuerzos desplegados por los progenitores para socializar adecuadamente a sus hijos. En definitiva, se fundamenta en la “buena gestión del proceso educativo del hijo”. Se discute si la moderación debe basarse en un juicio genérico a la gestión educativa, o por el contrario debe apoyarse en circunstancias concretas directamente relacionadas con el supuesto litigioso que de un modo especial aconsejen una atenuación de la responsabilidad.

Pues bien, esta última es la posición mayoritaria al fundamentarse en la mayor parte de los casos en las circunstancias personales, familiares y sociales del menor. Quien informa sobre esa gestión suelen ser los Equipos Técnicos en su informe, por eso en la mayor parte de las sentencias la jurisprudencia se basa en ellos.

9. Responsabilidad civil cuando los hechos son cometidos por menores de 14 años

Cuando los hechos sean cometidos por un menor de 14 años queda exento de responsabilidad penal conforme a la LORPM, ahora bien, ello no quiere decir que no surja la responsabilidad civil de los padres del menor art. 1903,2 CC.

De acuerdo con el precepto los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo “su guarda”. La obligación de responder corresponde a ambos progenitores siempre que los dos tengan la guarda del menor. El fundamento de la responsabilidad de los padres se encuentra en una presunción iuris tantum de culpa “in vigilando” o “in educando”. Pero se trata de una responsabilidad extracontractual cuasiobjetiva, los padres quedan liberados cuando acrediten que han obrado con la diligencia de un buen padre de familia. Existe una inversión de la carga de la prueba a favor del perjudicado, recae así la carga de la prueba en los padres. Por lo tanto, de naturaleza distinta a la del art61,3 de la LORPM.

Los requisitos para que prospere:

1. La existencia de un daño.
2. Una acción u omisión en la que intervenga cualquier tipo de culpa o negligencia.
3. Una relación de causalidad entre la acción u omisión y el daño ocasionado.

Estamos en presencia de una responsabilidad cuasi objetiva, por lo tanto, produce una inversión de la carga de la prueba, pero puede el responsable quedar liberado si acredita que actuó con la diligencia debida. Debe ser los padres, en consecuencia, quien acredite que actuó con la “diligencia debida” o de un “buen padre de familia”.

En igual sentido cuando los hechos son cometidos por un menor de 14 años dentro de un centro docente y en horario escolar responde el centro docente. Así el art. 1903,6 CC señala que las personas o entidades que sean titulares de un centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias.

Esta responsabilidad se encuentra vinculada a la obligación que la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor impone en el art. 13: la obligación a toda persona o autoridad de comunicar a la autoridad o sus agentes las situaciones de riesgo que puedan afectar a un menor sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise. Esta obligación tiene su fundamento, a su vez, en el art. 3,3 de la Convención de Derechos del niño que proclama que los Estados miembros se aseguraran que las autoridades, instituciones y personal encargados del cuidado y educación de los niños garanticen su seguridad y lleven a cabo una supervisión adecuada.

Por lo tanto, los centros docentes privados responden cuando los hechos sucedan en sus dependencias y en horario escolar. Pero también se extiende esta responsabilidad a otros supuestos como son al periodo del transporte escolar, las actividades extraescolares, las vistas culturales o los viajes de fin de curso.

También en este caso estamos en presencia de una responsabilidad civil cuasiobjetiva. Esta, como hemos expuesto, exige culpa o negligencia. Se produce una inversión de la carga de la prueba a cargo de los centros que desarrollan una actividad en principio susceptible de producir daño. No habrá responsabilidad cuando las personas mencionadas en el precepto acrediten que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño.

Cuando se trata de un centro público, sin embargo, entran en juego el art. 139 y ss. de la Ley 30/92 de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común que regula la responsabilidad por el funcionamiento del servicio público docente no universitario.

Son muchas dudas, en ocasiones, las que puede suscitar la jurisdicción competente, pero ante la duda sobre si la jurisdicción competente es administrativa o civil, tenemos que entender que prevalece la competencia de la jurisdicción contencioso-administrativa cuando nos encontremos ante un centro público(30), cualquiera que se la persona física a las que también se dirijan.

10. Non bis in idem

Los problemas que se pueden suscitar en el entorno escolar, al concurrir junto con una normativa administrativa otras de orden penal, es el poder incurrir en que la prohibición de que un solo hecho pueda ser doblemente sancionado. En los supuestos de acoso escolar puede ocurrir que el menor expedientado haya cumplido una sanción en el ámbito escolar o educativo y posteriormente se incoe expediente de reforma en la Jurisdicción de menores por el Ministerio Fiscal y tras la instrucción del expediente y la celebración del juicio pueda ser objeto de una medida de las recogidas en el art. 7 de la LORPM. Este problema debe ser resuelto desde la óptica de la triple identidad. A tal respecto debemos recordar que conforme a la jurisprudencia más reciente la prohibición de duplicidad de sanciones administrativa y penal sólo se dará cuando concurra una triple identidad de sujeto, hecho y fundamento, entendida, esta última, como identidad de interés protegido(31). Desde esta perspectiva no es suficiente la mera dualidad de normas sobre un mismo supuesto de hecho en el ámbito escolar y en el ámbito penal.

A mayor abundamiento incluso cuando la conducta enjuiciada haya sido ya objeto de sanción disciplinaria en el ámbito escolar, no está excluida su persecución y sanción penal. En este sentido el Tribunal Constitucional mediante sentencia dictada por el Pleno nº 2/2003, de 16 de enero mantiene la compatibilidad. Esta sentencia se aparta de la doctrina jurisprudencial anterior y permite la imposición de una sanción en vía penal, cuando en su duración se tienen en cuenta la primera sanción administrativa impuesta.

(30)

STS de la sala 3ª de 14 de marzo de 2002.

(31)

STC nº 2/1981 de 30 de enero y STS nº 234/1991, de 10 de diciembre.

Referencias bibliográficas

De la Cuerda Arnau, MI (2013): "Menores y redes sociales: protección penal de los menores en el entorno digital", *Cuadernos Digitales de Formación* Nº30, 2013.

García Esteban, MD (2015): "Cuestiones problemáticas en alguna tipología de delitos cometidos por menores (violencia de género, violencia doméstica, acoso escolar y delitos contra la libertad e indemnidad sexual)", *Encuentro de jueces de menores*, CGPJ, MADRID.

Oñate Cantero, A (2006): "Acoso y violencia escolar. Precisión terminológica e implicaciones jurídicas", en *El mobbing desde la perspectiva social, penal y administrativa*, Estudios de Derecho Judicial N°:94.

Sanchez García, Ma. (2007): "Violencia en la escuela: tratamiento penal del acoso escolar desde el sistema del Derecho penal de menores", en *Los derechos fundamentales en la educación*, CGPJ, Madrid.

Subijana Zunzunegui, IJ. (2006): "El acoso escolar una lectura victimológica de la legislación", en *El mobbing desde la perspectiva social, penal y administrativa*, CGPJ, Madrid.

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

**Algunos ejemplos institucionales
ante el acoso escolar**

David Teatino Gómez. Inspector jefe del Cuerpo Nacional de Policía, Área de Seguridad Ciudadana, del Gabinete de Coordinación y Estudios. Secretaría de Estado de Seguridad.

Rosa María Tourís López. Alférez de la Guardia Civil, Área de Estadística, del Gabinete de Coordinación y Estudios. Secretaría de Estado de Seguridad.

El Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos

El Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los Centros educativos y sus entornos acaba de cumplir diez años de vigencia, a lo largo de los cuales se ha visto avalado por la excelente acogida que año tras año viene recibiendo por parte de la comunidad educativa. En este periodo ha pasado a convertirse en la pieza angular de la actividad del Ministerio del Interior en relación con la infancia y la juventud, absorbiendo a otros planes y actuaciones orientados al mismo grupo poblacional, y dilatando su marco de acción inicial hasta convertirse en la herramienta que capitaliza la mayor parte de las actuaciones preventivas de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado en este ámbito. Al mismo tiempo, este Plan se ha mostrado como una herramienta muy flexible, que ha sabido adaptarse en este tiempo a las nuevas necesidades y a las nuevas amenazas que, asociadas con frecuencia al mal uso de las nuevas tecnologías, han ido surgiendo en el entorno de nuestra juventud.

Palabras clave: juventud, convivencia, detección, colaboración, acoso, ciberacoso, víctima.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDN), firmada en 1989, en su artículo 19, establece que *“los Estados Parte adoptarán las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo”*.

En este sentido, nuestra Constitución (CE), comienza diciendo que *“la Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones”*. Por otra parte, el artículo 10 dice que *“la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social”*.

Además, el artículo 39.4 CE apunta que *“los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”*.

A pesar de tan tempranos antecedentes, no fue hasta marzo de 2006, cuando el Gobierno, con el acuerdo de los sindicatos de enseñanza, Organizaciones de Centros Educativos y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS), aprobó un “Plan para la mejora de la convivencia escolar”, con la finalidad de fomentar hábitos y conductas que promovieran la

convivencia en estos entornos. El Ministerio del Interior cooperó en el diseño de dicho Plan a través de su participación en el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y la Prevención de Conflictos y de otras iniciativas en la misma línea como el portal de la convivencia del Ministerio de Educación.

Posteriormente, el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana en su reunión de 20 de abril de 2006, acordó la constitución de un Grupo de Trabajo de Juventud y Seguridad que, coordinado por la Secretaría de Estado de Seguridad, contó con la participación del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), el Instituto de la Juventud, el Consejo de la Juventud de España y las secciones de juventud de los sindicatos CC.OO y U.G.T. con el objeto de proponer medidas, en el campo de la cooperación policial, con las Administraciones Públicas y los agentes sociales, para contribuir a abordar las materias de seguridad relacionadas con los jóvenes.

Una de las conclusiones del citado grupo de trabajo se materializó con la firma, en diciembre del mismo año, de un Acuerdo Marco entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio del Interior para la convivencia y mejora de la seguridad escolar. En el marco de las conclusiones alcanzadas por el grupo de trabajo, y a fin de desarrollar dicho Acuerdo, se convino en la necesidad de elaborar un “Plan Director para la Convivencia y Mejora de la seguridad escolar” que recogiera las líneas de actuación a seguir en la materia, con los siguientes objetivos:

- Responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de niños y jóvenes en la escuela y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar.

Para ello se quería poner a disposición de los responsables de la comunidad educativa, directivos, personal docente y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, los conocimientos técnicos y la colaboración de expertos policiales para la prevención, detección y solución de los eventuales episodios de violencia, acoso u otros actos delictivos que pudieran producirse en estos entornos y que afectasen a cualquiera de los agentes intervinientes en el proceso educativo: alumnos, profesores y comunidad escolar, fomentando la corresponsabilidad en la denuncia de las infracciones detectadas.

- Mejorar el conocimiento de los menores y jóvenes sobre los recursos policiales para la prevención de la delincuencia y protección de las víctimas, y sobre las cuestiones de seguridad ciudadana que inciden en materias como acoso escolar, bandas juveniles, acceso a drogas y alcohol, vandalismo, xenofobia o racismo, impulsando la celebración de actividades, charlas y conferencias en los centros escolares dirigidas a los alumnos e impartidas por expertos policiales.
- Contribuir a concienciar a los alumnos de la necesidad de erradicar las conductas violentas del ámbito escolar, buscando el desarrollo de conductas proactivas en el rechazo y denuncia de tales comportamientos e informarles de los recursos de que la sociedad dispone para ayudarles.
- Mejorar la vigilancia policial en las inmediaciones de los centros escolares.
- Articular mecanismos e instrumentos de coordinación permanentes en todo el territorio nacional, entre los expertos policiales y las autoridades

docentes, comunidad educativa, asociaciones de padres y madres de alumnos y otras organizaciones.

- Cooperar con el Ministerio de Educación en el Plan para la Mejora de la Convivencia Escolar a través de la participación en el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y la Prevención de Conflictos y de otras iniciativas como el portal de la convivencia.

Todos estos objetivos junto con las líneas de actuación a seguir en esta materia se plasmaron finalmente en la aprobación de la Instrucción 3/2007 del Secretario de Estado de Seguridad, por la que se ponía en marcha el Plan Director, con una vigencia inicial de dos años, que fue objeto de renovaciones periódicas mediante distintas instrucciones del Secretario de Estado de Seguridad, hasta la publicación de la instrucción 7/2013, que aprueba el texto actualmente vigente y confiere al Plan carácter permanente, insertándolo dentro de las líneas de actuación a largo plazo del Ministerio del Interior.

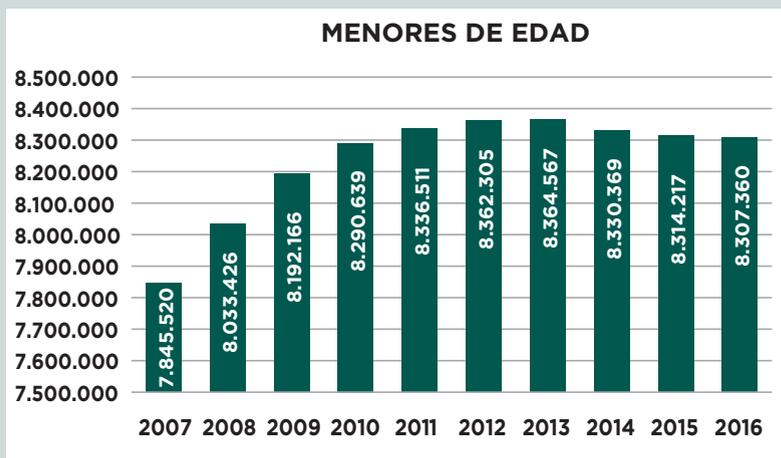
Actualmente, se puede decir que el Plan Director está consolidado y goza de amplia aceptación en la gran mayoría de los centros educativos de nuestro país, con los que existe una comunicación corriente y de manera periódica para la transmisión recíproca de información y efectuar la solicitud de las actividades que contempla entre los diferentes actores que intervienen. En consecuencia, el Plan Director se ha convertido en la herramienta a través de la que el Ministerio del Interior canaliza prioritariamente todas sus actuaciones en relación con la problemática, de cualquier naturaleza, que pueda afectar a los menores o a los entornos escolares, hasta el punto de que gradualmente ha ido absorbiendo a otros planes o actuaciones que incidían sobre el mismo ámbito de actuación, aunque desde un punto de vista diferente. Éste ha sido el caso del “Plan Estratégico de Respuesta Policial al Consumo y Tráfico Minorista de Drogas en los Centros Educativos y sus Entornos”, regulado en origen por la Instrucción de la Secretaría de Estado de Seguridad 25/2005 y sus sucesivas actualizaciones, que se centraba inicialmente en la reducción de la oferta de drogas a los consumidores más jóvenes, principalmente a través de actividades de vigilancia policial y desarticulación de puntos de venta de estas sustancias en el entorno de los centros escolares. Actuaciones que han acabado quedando englobadas en las funciones de vigilancia de los centros escolares previstas en el Plan Director.

Objetivos y contenidos del Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos

El Plan Director persigue de manera clara establecer canales permanentes que traten de mejorar la coordinación entre el Ministerio del Interior, a través de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, con la comunidad educativa, todo ello con el propósito de dar cumplimiento a los mandatos legales vigentes. Su ámbito de actuación queda limitado a los menores de edad dentro del entorno escolar, es decir, al colectivo de personas que se encuentra por debajo de los 18 años.

Al hablar de niños y niñas y la juventud, es necesario determinar que en nuestro país dicha población alcanza unas cifras significativas, tal y como refleja el gráfico 1. No obstante, en el último año, los datos registrados (8.307.360) presentan un ligero descenso con respecto a 2015 (8.314.271). Una tendencia que viene produciéndose desde 2013.

Gráfico 1. Población menores de edad, Españoles/Extranjeros.



Fuente: 2007-2016 (INE).

Según la publicación elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*“Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2014-2015”*), de 22 de febrero de 2017, en el curso 2014-2015 el alumnado del sistema educativo asciende a 10.858.260. De ellos, 8.101.473 (74,6%) alumnos cursan enseñanzas de Régimen General no universitarias. Como así recoge este documento, la escolarización es prácticamente absoluta cuando se refiere a estudiantes de 3 años (94,9%) a los 16 años (95,1%). Sin embargo, ésta disminuye gradualmente a medida que aumenta la edad de los alumnos y alumnas, alcanzado tasas por encima del 70% hasta la edad de los 19 años (73,0%).

En relación al alumnado de enseñanzas de Régimen General no universitarias, el 68,0% asisten a centros públicos y el 25,6% a centros concertados, siendo tan solo el 6,4% el que se encuentra escolarizado en instituciones de carácter privado no concertado.

Además, el 8,6% del alumnado matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias es de nacionalidad extranjera. La distribución de este alumnado se produce de manera desigualdad por todo el territorio nacional, así Illes Balears reúne el 14,1% y La Rioja el 13,7%.

Para alcanzar sus objetivos, el Plan cuenta con los correspondientes instrumentos de coordinación, evaluación, control y seguimiento, y con la identificación de los distintos agentes necesarios para su puesta en práctica, articulándose a través de cuatro líneas de actuación fundamentales:

1. Conferencias y actividades en los centros escolares dirigidas a los alumnos centradas en la realización de charlas, visitas y actividades en centros escolares, dirigidas a los menores y jóvenes e impartidas por miembros de los Cuerpos de Seguridad. Las líneas básicas a desarrollar mediante dichas actividades eran las siguientes:
 - Facilitar información general a los menores y jóvenes de los principales problemas de seguridad que les afectan como colectivo, prestando especial atención a los siguientes aspectos:

- Consecuencias del acoso escolar en quienes lo padecen, así como de la responsabilidad de todos de combatirlo y denunciarlo.
 - Prevención del consumo de drogas y alcohol por los menores y jóvenes.
 - Otras cuestiones como bandas juveniles, conductas incívicas y vandálicas, racismo y xenofobia, riesgos de seguridad asociados a las nuevas tecnologías etc.
 - Ventajas de fomentar hábitos y conductas que promuevan la mejor convivencia frente a los conflictos o actos de violencia entre alumnos o con otros miembros de la comunidad educativa.
- Sensibilizar y orientar a los alumnos sobre aquellos comportamientos que pueden derivar en acciones violentas o delictivas, fomentando los valores de responsabilidad, igualdad, respeto y convivencia.
 - Facilitarles herramientas para la prevención de conflictos y para evitar el riesgo de convertirse en víctimas de determinadas conductas como abusos o agresiones sexuales, acoso escolar, acceso a determinados contenidos de Internet, etc.
 - Inculcar la necesidad de comunicar o solicitar ayuda a los padres y profesores, respecto de los hechos que se produzcan en el interior o fuera del centro escolar, cuando la gravedad de la situación lo aconseje.
 - Mejorar su conocimiento y confianza en relación con el funcionamiento de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y el servicio público que prestan a la comunidad.
2. Mecanismos de comunicación y colaboración con la comunidad educativa. El objetivo fundamental de esta línea de actuación consistía en facilitar a los directivos, al personal docente y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de los centros que desearan participar en el programa mecanismos de comunicación y colaboración con los expertos policiales en materia de menores y de jóvenes, con la finalidad de ofrecerles la posibilidad de concertar reuniones con los expertos policiales para obtener de los mismos asistencia técnica y apoyo en las siguientes materias:
- Información general sobre los problemas de seguridad que implican mayor riesgo para los menores y jóvenes, buscando mejorar su conocimiento y la adquisición de pautas de detección de los comportamientos y actitudes que suelen manifestar los jóvenes que los padecen:
 - Acoso escolar.
 - Consumo y tráfico de estupefacientes y alcohol.
 - Violencia contra la comunidad escolar y los centros.
 - Actividad de grupos o bandas violentas de carácter juvenil.
 - Abusos y agresiones sexuales.
 - Maltrato en el ámbito familiar.
 - Riesgos asociados a Internet y las nuevas tecnologías.
 - Comportamientos racistas y xenófobos.

- Mecanismos de prevención a desarrollar por la comunidad educativa para evitar estos problemas en el ámbito escolar y mejorar la seguridad de los centros.
 - Detección y solución de episodios problemáticos concretos que se pudieran plantear en el centro escolar.
 - Asistencia individualizada a padres de menores en situación de riesgo, bien como víctima o autores de comportamientos violentos en el centro escolar o en los ámbitos en los que se desarrolla su personalidad.
3. Mejorar la vigilancia de las inmediaciones de los centros escolares. Estas actuaciones, aunque inicialmente focalizadas en la prevención de las situaciones de consumo y tráfico de drogas, fueron ampliándose gradualmente a la prevención de todo tipo de episodios violentos relacionados con los menores y los jóvenes, buscando mejorar la seguridad global del entorno escolar, y se realizaban bajo criterios de colaboración entre las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y las Policías Locales de las principales ciudades.
 4. Otras actuaciones, de carácter complementario, dirigidas a los alumnos, y orientadas en buena medida a promover un clima de confianza entre la juventud y las fuerzas de seguridad, que comprendían actividades tales como exhibiciones y demostraciones policiales, jornadas de puertas abiertas en las dependencias policiales, convocatorias de concursos, etc.

Las diferentes líneas de actuación que comprende el Plan Director, la sensibilidad de los objetivos perseguidos y la particularidad de que sus principales destinatarios fueran menores de edad, hicieron desde el primer momento especialmente delicados todos los aspectos relacionados con la determinación y elaboración de los contenidos a impartir y del material didáctico complementario, siendo especialmente compleja la formación que de los funcionarios responsables de su ejecución, contándose desde el inicio con la colaboración del Ministerio de Educación para la elaboración de material educativo específico.

Una de las principales características de este Plan que lo diferencia claramente de la mayoría de los planes promovidos desde el Ministerio del Interior, desde su concepción inicial hasta el día de hoy, ha sido su carácter eminentemente voluntario. Son los distintos centros escolares los que deciden, en función de sus circunstancias específicas, incorporarse al Plan. También deciden la temática y contenido de las distintas charlas o actuaciones a desarrollar y los destinatarios, así como, en caso de ir dirigidas al alumnado, su rango de edades, lo que, aunque le aporta una gran flexibilidad para adaptarse a nuevas necesidades, indirectamente y de forma inevitable también supone una cierta pérdida de control sobre su evolución y sobre la capacidad para orientar sus prioridades.

De este modo, por un lado las actuaciones del Plan han dado cabida a nuevas preocupaciones, como la prevención de la aparición en la escuela de comportamientos proclives a la violencia de género o a cualquier forma de discriminación por razón de sexo u orientación sexual, a la que no se prestó atención inicialmente; y por otro lado, se ha constatado una evolución de las preocupaciones de la comunidad escolar, que han pasado de centrarse prioritariamente durante los primeros años en los problemas derivados del consumo de drogas y alcohol o relacionados directamente con el acoso

escolar, a los derivados del uso de las nuevas tecnologías, sin perjuicio de que las mismas sean actualmente probablemente el principal canal de comisión y difusión de muy diverso tipo de conductas catalogables como actos de acoso escolar.

En paralelo a esta evolución también se ha producido una progresiva ampliación de los actores participantes. Como plan nacido en el ámbito del Ministerio del Interior sus ejecutantes naturales han sido desde su origen las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado: Policía Nacional y Guardia Civil, exigiéndose de cada Cuerpo policial la articulación de una estructura de implantación y ejecución territorial a tres niveles: nacional, provincial y local, a los que se superponen las funciones de coordinación correspondientes a las distintas Delegaciones y Subdelegaciones del Gobierno, y las de seguimiento asumidas por la Secretaría de Estado de Seguridad.

Con el tiempo, a este esfuerzo se ha incorporado, además de diversas policías locales; el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género en lo referente a la prevención de la violencia sobre la mujer, y de la Secretaría de Estado de Igualdad en materia de formación y colaboración en las actividades que se vienen realizando en el entorno escolar en todos los aspectos relacionados con la prevención de la aparición en la escuela de comportamientos de violencia de género o discriminación por razón de sexo u orientación sexual; y la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) que, en virtud del convenio de colaboración suscrito con el Ministerio del Interior realiza, en esta y otras áreas, una importante labor de asesoramiento, ayuda y conexión inmediata con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, que complementa la actuación realizada por éstas. También se prevé la cooperación con otros organismos públicos con competencia en la materia como el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través de la participación en el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y la Prevención de Conflictos y en otras iniciativas como el portal de la convivencia; o el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, por medio del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), en lo tocante a las conductas discriminatorias y racistas.

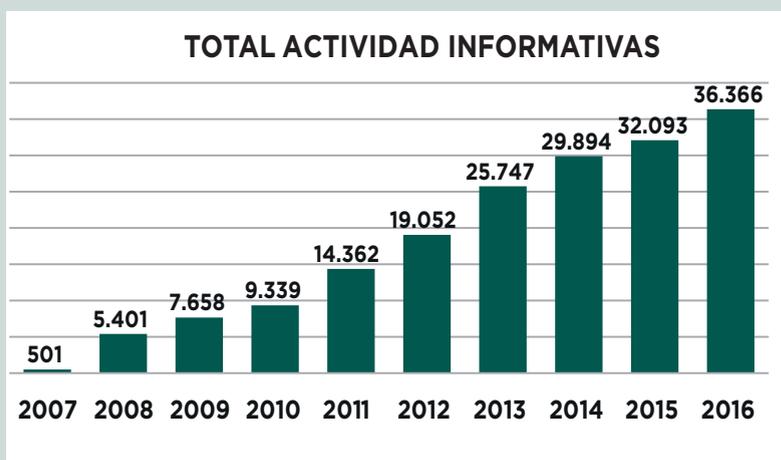
En suma, el Plan Director se ha convertido con el paso de los años en un instrumento de gran utilidad para canalizar la actuación preventiva e informativa del Ministerio del Interior en los entornos escolares y para encauzar las relaciones institucionales con otros organismos con responsabilidades en estos ámbitos, que cuenta con una gran aceptación por parte de la comunidad escolar. Al mismo tiempo hay que poner en valor su flexibilidad, al haber sido capaz de demostrar una importante capacidad de adaptación a la evolución en las amenazas existentes para los menores y los jóvenes, y a las preocupaciones que en relación con las mismas albergan sus progenitores y los centros escolares.

El Plan Director a través de los datos estadísticos

Entre 2007 y 2013, los datos estadísticos se recogían, registraban y codificaban siguiendo una metodología específica. De esta forma, y atendiendo a la sistemática establecida en este periodo, los datos finales son el resultado de realizar el cómputo de los correspondientes a cada año escolar (septiembre a junio), y no a años naturales (enero a diciembre). Es a partir del año 2013, cuando se modifica la técnica estadística inicial,

empleándose el segundo criterio mencionado para el cómputo de los datos estadísticos (años naturales). Es por lo que para que las estadísticas cumplan una de sus características esenciales, la comparabilidad, en la presentación de los datos de este artículo se ha optado por la última medida estadística. Así pues, si se cotejan los datos aquí reflejados con los publicados por el Ministerio del Interior hasta el momento, los datos correspondientes a la serie histórica 2007-2013 no coinciden con los difundidos anteriormente, ya que las publicaciones atienden a la metodología vigente en cada serie histórica. Asimismo, en relación al año 2007 sólo existen datos del 4º trimestre (septiembre-diciembre), debido a la fecha de inicio y puesta en funcionamiento del Plan Director.

Gráfico 2. **Total actividades informativas.**



Fuente: 2007-2016 (Ministerio del Interior)

La gráfica 2, relativa al conjunto de las actividades informativas realizadas por los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad en los centros escolares, muestra un crecimiento indudable de dichas prácticas año a año, fruto de esta demanda por la sociedad educativa y padres y madres de los alumnos y alumnas para abordar las problemáticas más comunes entre la comunidad escolar. Entre las cuestiones que plantean estas actividades se encuentran contenidos muy diversos como son el acoso escolar, actos vandálicos, racismo, xenofobia y cualquier forma de intolerancia, las bandas juveniles, consumo de drogas y alcohol, los peligros de las nuevas tecnologías, riesgos y seguridad en internet y redes sociales y la violencia sobre la mujer.

Se ve claramente como en nueve años, si partimos del año 2008, se han multiplicado por siete la cifra de “charlas” y actividades explicativas en el marco de este Plan Director.

Las cifras que figuran desglosadas a continuación corresponden a la serie histórica 2013-2016, teniendo en cuenta que con la entrada en vigor el 13 de julio de 2013 de la Instrucción 7/2013, los datos de ese año solo contabilizan las actividades informativas del último trimestre (septiembre a diciembre). Solo se exponen los datos del periodo mencionado, ya que con anterioridad a

2013 no se registraban de manera diferenciada por temáticas las actividades informativas realizadas, por lo que no es posible desagregar datos en este sentido. (Tabla 1)

Tabla 1. **Total actividades informativas por contenido. 2013-2016 (Ministerio del Interior)**

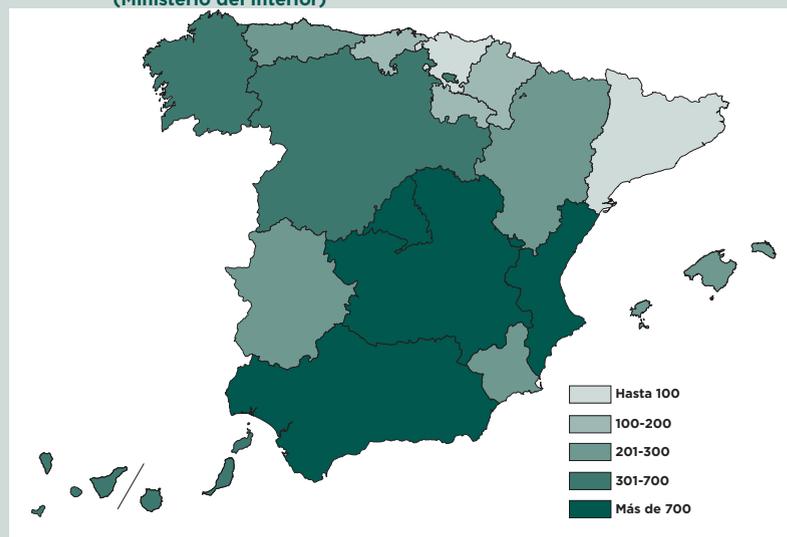
ACTIVIDADES INFORMATIVAS	2013	2014	2015	2016	Total
Charlas Acoso escolar	1.259	7.068	7.955	10.961	27.243
Charlas Bandas Juveniles	161	804	798	685	2.448
Charlas Nuevas Tecnologías	2.804	14.581	15.143	16.296	48.824
Charlas Drogas y Alcohol	757	4.436	4.745	4.491	14.429
Charlas VdG	702	3.005	3.452	3.933	11.092
TOTAL CHARLAS	5.683	29.894	32.093	36.366	104.036

Si se analizan las cifras de las actividades informativas correspondientes a “acoso escolar” (Tabla 1), al igual que ocurre con la totalidad de las “charlas” (Gráfico 2), se produce un aumento importante, situándose esta materia como la segunda más común entre las actividades de esta naturaleza detrás de la referida a las Nuevas Tecnologías y el uso de las redes sociales.

Por poner un ejemplo, en el año 2016, las “charlas” sobre acoso escolar sumaron el 30,14% del total. Esta cifra viene a poner de relieve la importancia en la actualidad de esta problemática, principalmente ante el conocimiento de ciertos hechos de especial gravedad.

A continuación, y teniendo en cuenta que no se disponen de datos de las Comunidades Autónomas de Cataluña y País Vasco, puesto que el Plan no se aplica en estas dos regiones, la distribución geográfica de las actividades informativas y “charlas” impartidas a lo largo del territorio nacional, tomando como referencia 2016, es la siguiente (Gráfico 3 datos acoso escolar, y Tabla 1 Anexo, total de “charlas” todas las materias):

Gráfico 3. **Actividades informativas sobre acoso escolar por CC.AA. 2016 (Ministerio del Interior)**



Andalucía, Madrid, Comunitat València y Castilla-La Mancha son las regiones en las que se han desarrollado un mayor número de estas actividades por parte de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y las Policías Locales.

A lo largo del Plan Director también se contemplan, dentro de las iniciativas y medidas a seguir, otras actividades distintas de las informativas, como son las reuniones de coordinación con diferentes instituciones y organismos. De esta forma, de manera habitual se celebran reuniones con Delegaciones y Subdelegaciones de Gobierno, con los Ayuntamientos, en las aulas hospitalarias, con las Federaciones que agrupan a Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, e incluso en las Universidades.

En este sentido, en el año 2016, y en relación al ámbito escolar, los datos que arrojan el Plan indican que han mantenido 22.923 reuniones con personal docente y 2.525 con AMPAS (gráficos 4 y 5).

Gráfico 4. **Total reuniones informativas con personal docente. 2007-2016 (Ministerio del Interior)**

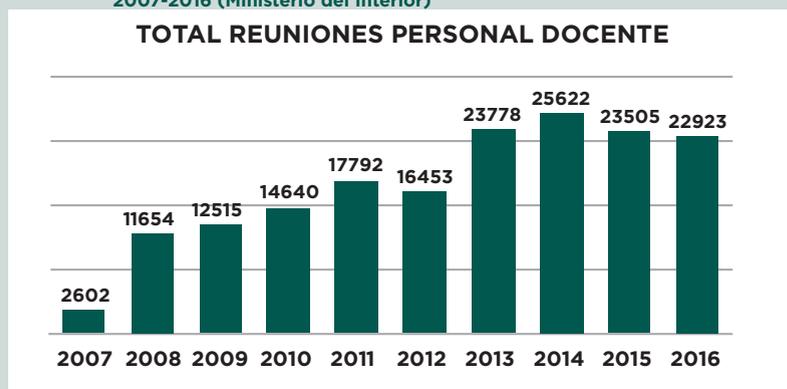
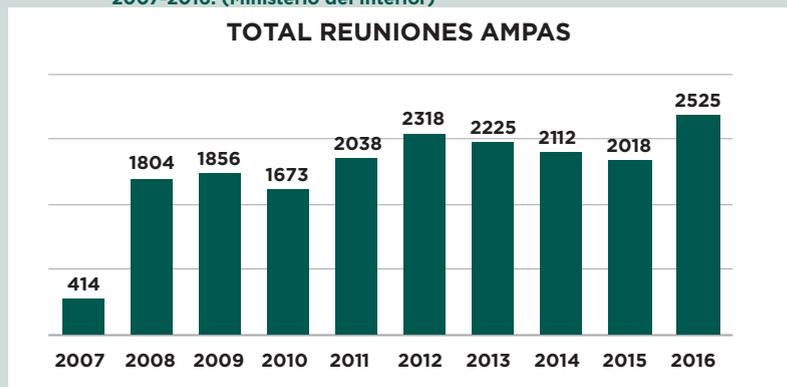


Gráfico 5. **Total actividades informativas con AMPA's. 2007-2016. (Ministerio del Interior)**



De igual forma, en este último año, el Plan Director se ha aplicado en 6.462 centros de media por trimestre, es decir, media de centros educativos participantes en el Plan ubicados en demarcación de Policía Nacional,

Guardia Civil y Policía Local. En los que, a la vez, se han realizado 109.877 servicios de vigilancia, encaminados a la detección de actividades ilícitas y todo tipo de acciones violentas o antisociales relacionadas con los menores de edad y la juventud, tratando de esta forma mejorar de forma integral la seguridad en el entorno escolar.

Por otra parte, y en el marco del Plan Director, en el año 2016, se han celebrado un total de 6.216 actividades complementarias entre las que destacan las exposiciones de efectos y material policial, exhibiciones de unidades policiales, y visitas a centros policiales, especialmente, con motivo de celebraciones locales y jornadas de puertas abiertas. La finalidad buscada con estas actividades de carácter complementario del Plan es, siempre dentro de un ambiente distendido y de cercanía, favorecer que los y las alumnas tengan un conocimiento de los distintos Cuerpos policiales y de la labor que ejercen en beneficio de la sociedad en su conjunto, así como fomentar valores de igualdad, respeto y convivencia entre los menores de edad, y generar cuotas de confianza entre la juventud y los miembros policiales.

Los datos expuestos muestran, en definitiva, la evolución seguida por este Plan Director y la gran aceptación que ha despertado desde su aprobación. Sin duda, los datos avalan la gran utilidad y eficacia de esta iniciativa.

Violencia y convivencia escolar

La Instrucción de la Fiscalía General del Estado 10/2005, de 6 de octubre, sobre tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil, define el conocido *bullying*, violencia horizontal, violencia entre iguales, o violencia entre compañeros, y dice que *“se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos concretos que lo integran en agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o en el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que el mismo sea la resultante del empleo conjunto de todas o de varias de estas modalidades”*. Es pues que, la nota principal que debe existir, es decir, la igualdad que debe ponderar en la relación entre iguales se transforma en una relación de jerarquía y dominación-sumisión entre los que acosan y el que resulta acosado. Como establece esta Instrucción *“concorre también en esta conducta una nota de desequilibrio de poder, que puede manifestarse en forma de actuación en grupo, mayor fortaleza física o edad, aprovechamiento de la discapacidad de la víctima etc.”*

La Fiscalía considera en su instrucción que todas las modalidades de acoso son actos agresivos en sentido amplio, sean físicos, verbales o psicológicos, aunque no toda agresión da lugar a acoso necesariamente, si bien valora como especialmente graves dos formas de acoso: el emocional o psicológico, debido a su escasa visibilidad, ya consista en conductas activas tendentes a impedir la participación en el grupo de la persona afectada, o en conductas pasivas de exclusión o aislamiento; y el acoso en grupo, por la difuminación del sentimiento de culpa y de la conciencia de responsabilidad de los autores. En cualquier caso, la Fiscalía concluye que conceptualmente el acoso escolar tiene lugar entre iguales y requiere de una cierta continuidad o reiteración, debiendo, por tanto, distinguirse estas conductas de los incidentes violentos, aislados u ocasionales, que propiamente no pueden calificarse como acoso aunque puedan constituir episodios de violencia escolar.

El Defensor del Pueblo, en el informe “*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*”, considera que la “*prevención sin duda es fundamental para evitar que un alumno se convierta en maltratador. Pero también lo es que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia este tipo de conductas*”. No obstante, a veces la prevención no es suficiente, y se producen situaciones que conllevan actos de la violencia en la escuela o su entorno.

El informe se hace eco de la distinción entre violencia escolar y acoso, siguiendo el criterio de los principales expertos en la materia. De acuerdo con ello, se considera que violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Y se refieren a acoso cuando esta violencia escolar, que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas. En concreto, para que pueda hablarse de acoso habrían de cumplirse los siguientes criterios: que la víctima se sienta intimidada, que se sienta excluida, que perciba al agresor como más fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado. No obstante, el propio informe reconoce que la diferencia entre acoso y maltrato se reduce generalmente a una valoración meramente cuantitativa, relacionada con la frecuencia o reiteración de las conductas que integran los actos de que se trate.

Las infracciones más graves que tienen lugar y vulneran la convivencia escolar pueden llegar a constituir un delito. De esta forma, en un acto de acoso escolar tiene cabida numerosas tipologías delictivas, si se atiende al abanico de infracciones penales que se recogen en nuestro Código Penal. Tradicionalmente en nuestro ordenamiento no se ha dado un tratamiento unitario al acoso escolar, lo que puede generar cierta dificultad para la correcta identificación y tratamiento de estas conductas.

En general, se ha considerado que los actos de acoso escolar o “*bullying*” pueden constituir delito de trato degradante, tipificado en el artículo 173.1 del Código Penal, cuando tengan entidad suficiente para producir un menoscabo grave de la integridad moral de la víctima, o impliquen actos de humillación de carácter reiterado que, sin llegar a constituir trato degradante, supongan grave acoso. Cuando estos actos se traduzcan además en la comisión de otros tipos delictivos (lesiones, coacciones, amenazas etc.) se imputará en concurso con aquellos.

Si los hechos tienen lugar mediante medios digitales nos podemos encontrar con el ciberacoso escolar o *cyberbullying*. Igualmente, estas conductas pueden ser muy variadas, pudiendo traducirse en ataques o amenazas directas, difusión de rumores o mensajes hirientes o imágenes humillantes, exclusión de grupos en línea, etc. Desde un punto de vista penal los actos concretos en los que se materializa esta modalidad de acoso pueden ser, con frecuencia, constitutivos de delitos de descubrimiento y revelación de secretos, tipificados en los artículos 197 y siguientes del Código Penal, aunque dada la transversalidad de estas conductas también pueden serlo de otros delitos como daños informáticos, usurpación del estado civil, amenazas, etc.

Las recientes reformas del Código Penal no han acabado con el tratamiento fragmentario del acoso y sus modalidades, si bien han introducido nuevos tipos penales que permiten sancionar conductas que con anterioridad podían, en

ocasiones, quedar impunes, en la medida en que no se traducían en agresión directa ni suponían menoscabo grave de la integridad moral de la víctima. En este sentido, la Ley Orgánica 1/2015 ha introducido un nuevo tipo de delito de acoso u hostigamiento recogido en el artículo 172 ter del Código Penal conocido por su denominación inglesa como *stalking*, o *cyberstalking* en aquellos supuestos en los que se utilizan dispositivos tecnológicos, y en los que, sin llegar a concretarse una amenaza o coacción, se producen conductas reiteradas por medio de las que se coarta gravemente la libertad y sentimiento de seguridad de la víctima sometiéndola de forma persistente a actos concretos de persecución o vigilancia, llamadas u otros actos continuos de hostigamiento.

También se ha introducido en el apartado 7 del artículo 197 la modalidad de ciberacoso conocida como *sexting*, penalizando la difusión sin autorización de imágenes o grabaciones de una persona obtenidas con su anuencia en un domicilio o en un lugar fuera del alcance de la mirada de terceros, cuando menoscabe gravemente la intimidad personal de la víctima. Lógicamente, todos estos hechos también pueden constituir simultáneamente delito contra la integridad moral del artículo 173.1, en atención a las circunstancias concurrentes en su comisión.

Del citado informe del Defensor del Pueblo también se pueden extraer otras conclusiones de interés que, en sus líneas generales, siguen siendo válidas y se encuentran corroboradas por los datos estadísticos recopilados por la Secretaría de Estado de Seguridad: los resultados mostraron que la mayor incidencia del maltrato se producía entre los doce y catorce años de edad, durante el primer ciclo de educación secundaria obligatoria, descendiendo paulatinamente a partir de los dieciséis años. Asimismo, de acuerdo con las manifestaciones de las propias víctimas, las formas de abuso más frecuentemente eran las agresiones verbales, sufridas aproximadamente en una tercera parte de los casos; seguidas por las agresiones físicas indirectas, tales como esconder las pertenencias de la víctima; el aislamiento o la exclusión social; y las amenazas para intimidar. Las agresiones físicas, directas o indirectas, se daban en porcentajes mucho más reducidos que, en sus formas más graves, como chantajes, amenazas con armas o abuso sexual, tenían una incidencia muy inferior.

En contraposición a las víctimas, hay que situar a los autores de los hechos ilícitos contra la convivencia escolar. En este sentido, es preciso determinar si los autores son menores de edad, si son menores de catorce años o si por el contrario son personas adultas.

La Ley 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en su artículo 1 dice que:

1. Esta Ley se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales.

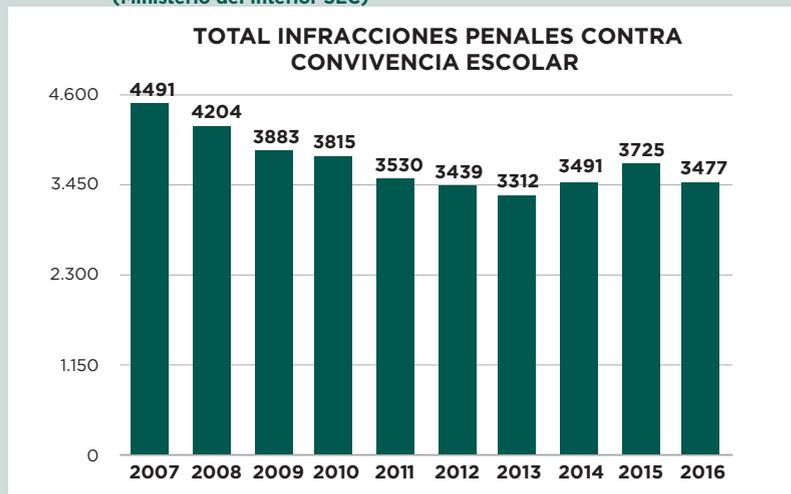
2. Las personas a las que se aplique la presente Ley gozarán de todos los derechos reconocidos en la Constitución y en el ordenamiento jurídico, particularmente en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, así como en la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989 y en todas aquellas normas sobre protección de menores contenidas en los Tratados válidamente celebrados por España.

De esta manera, los menores de catorce años no serán responsables penalmente en virtud de lo establecido en esta Ley, aunque pueden ser objeto de otras medidas de distinta naturaleza (no penal). En cambio, los mayores de dieciocho años sí incurrir en responsabilidad penal, de acuerdo con la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Así pues, la violencia y la delincuencia en el ámbito escolar es muy extensa, comprendiendo diversas representaciones que llevan a dibujar perfiles delictivos distintos, que van desde la comisión de actos de carácter leve hasta delitos graves. Los datos que a continuación se exponen, de manera detallada y específica en relación a la delincuencia que afecta a la convivencia escolar, proceden del Sistema Estadístico de Criminalidad (SEC), cuya gestión, de acuerdo con el Real Decreto 400/2012, de 17 de febrero, compete al Gabinete de Coordinación y Estudios de la Secretaría de Estado de Seguridad, y cuya finalidad es la explotación estadística de los datos que se graben por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, y por algunas Fuerzas y Cuerpos de Seguridad dependientes de las Comunidades Autónomas y Cuerpos de Policía Local.

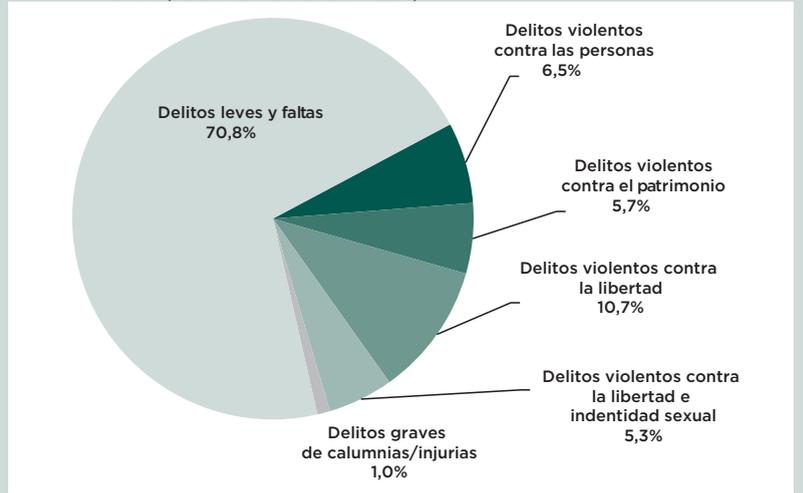
En el caso concreto que nos ocupa, a continuación se recoge la información estadística consignada en el SEC sobre infracciones penales contra la convivencia escolar en España, tomando como contexto o ámbito de comisión de tales hechos los centros docentes y las residencias estudiantiles, independientemente de la edad del agresor o autor. Sin embargo, en relación a los datos de las victimizaciones, la información incluida en este artículo se refiere a personas menores de dieciocho años, y que adquieren la condición de víctimas dentro del ámbito escolar.

Gráfico 6. **Total infracciones penales contra convivencia escolar. 2007-2016.**
(Ministerio del Interior SEC)



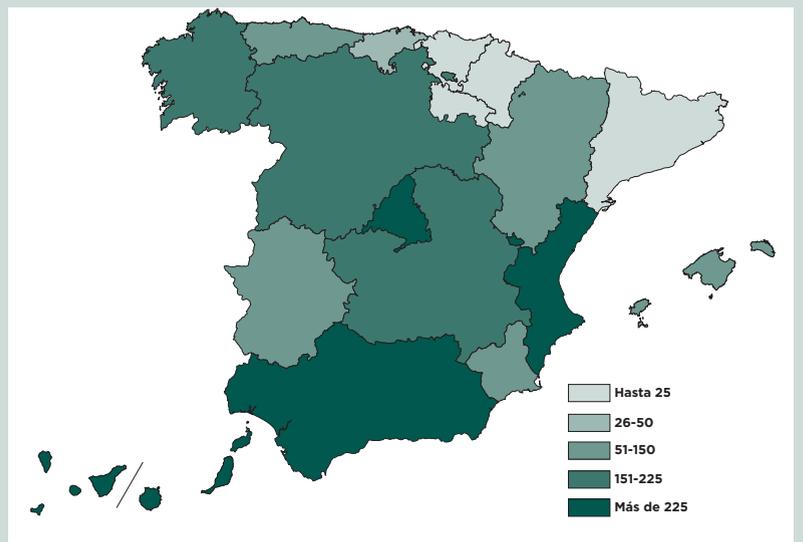
Del análisis de los resultados registrados por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, en la serie histórica 2007-2016, se distingue una disminución de los delitos contra la convivencia escolar en España. De esta forma, podemos apreciar que, en 2016, se ha conocido un total de 3.477 hechos, lo que supone un -6,65% menos con respecto al año anterior, cifras que se sitúan en niveles similares a los de 2012.

Gráfico 7. **Infracciones penales contra convivencia escolar. 2016. (Ministerio del Interior SEC)**



Sin embargo, si se analiza el total de las infracciones penales conocidas desagregadas en función de la concreta tipología penal, la mayoría de éstas corresponden a delitos leves y faltas, suponiendo un 70,8% del total.

Gráfico 8. **Infracciones penales conocidas en centros docentes y residencias estudiantiles. 2016. (Ministerio del Interior SEC)**



A nivel territorial (Gráfico 8), son las comunidades de Madrid, Andalucía y Comunitat Valenciana, las que aúnan valores superiores en relación a las infracciones penales conocidas por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, en 2016. (Además ver Tabla 3 Anexo serie histórica 2007-2016).

Por otra parte, en el Sistema Estadístico de Criminalidad (SEC), se realiza una diferenciación entre dos conceptos, víctima y victimización. El concepto de victimización hace referencia al número de hechos denunciados por personas

en los cuales manifiestan ser víctimas o perjudicados con ocasión de alguna infracción penal. Se diferencia del concepto de víctima, ya que éste se identifica con personas individuales. Se opta por la exposición de las cifras de victimizaciones, ya que con ello se muestra de manera más fiable la realidad criminal.

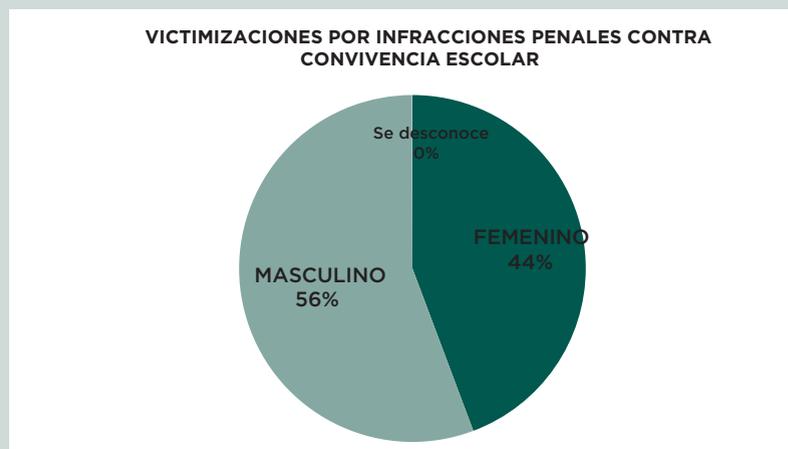
Gráfico 9. **Victimizaciones por infracciones penales contra convivencia escolar. 2007-2016. (Ministerio del Interior SEC)**



En 2016, según se aprecia en el gráfico 9, las victimizaciones que han sido registradas por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad suman un total de 2.020, es decir, un 2,9% más que en el año 2015.

Atendiendo a los datos, según el sexo de las víctimas, hay que señalar que, en general, son más numerosas las víctimas de sexo masculino que las de sexo femenino.

Gráfico 10. **Victimizaciones por infracciones penales contra convivencia escolar y sexo. 2007-2016. (Ministerio del Interior SEC)**



En concreto, en la serie histórica 2007-2016, las victimizaciones que pertenecen al sexo masculino alcanzan el 56%, frente al 44% de las de sexo femenino.

Gráfico 11. **Victimizaciones por infracciones penales contra convivencia escolar por grupos de edad. 2007-2016. (Ministerio del Interior SEC)**

VICTIMIZACIONES POR INFRACCIONES PENALES CONTRA CONVIVENCIA ESCOLAR

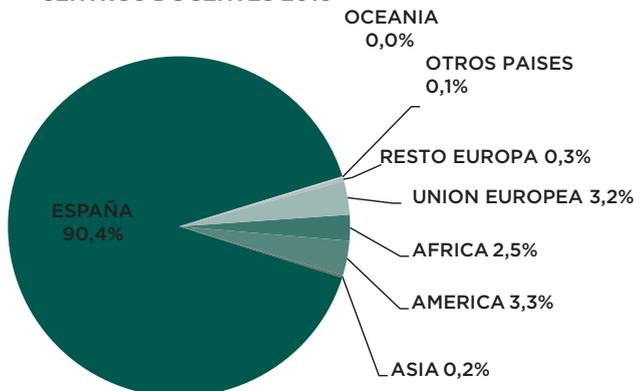


Tal y como figura en la información registrada en el Sistema Estadístico de Criminalidad (SEC) (gráfico 11) se aprecia que entre 2007 y 2016, el 66% del conjunto de las víctimas recae sobre el grupo de edad de once a quince años.

La mayoría de las victimizaciones registradas, un 90,4% recae sobre personas de nacionalidad española. (Gráfico 12).

Gráfico 12. **Victimizaciones por infracciones penales contra convivencia escolar por nacionalidad. 2016. (Ministerio del Interior SEC)**

VICTIMIZACIONES MENORES HECHOS OCURRIDOS EN CENTROS DOCENTES 2016



El ciberacoso en el Plan Director

Como se puede apreciar de todo lo expuesto, el Plan Director no se centra de modo exclusivo en el problema del acoso escolar, sino que éste queda englobado dentro de un conjunto más amplio de actividades preventivas, entre las que, como ya se ha señalado, actualmente están cobrando mayor preeminencia las relacionadas con Internet y las nuevas tecnologías debido tanto a los riesgos inherentes a las mismas como al desconocimiento que sobre estas materias suelen tener los progenitores, provocando una relativa reorientación del Plan hacia este objeto. En cualquier caso, lo cierto es que buena parte del mal uso de las nuevas tecnologías protagonizado por los jóvenes consiste en su utilización para la comisión de actos que, en términos amplios, encajan dentro de este concepto de acoso escolar.

Red.es, entidad pública empresarial del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital que depende de la Secretaría de Estado para la Sociedad de la Información y la Agenda Digital, define el ciberacoso escolar o *ciberbullying* como un tipo concreto de ciberacoso aplicado en un contexto en el que únicamente están implicados menores. Se puede definir el *ciberbullying* de una manera sencilla y concisa como el daño intencional y repetido infligido por parte de un menor o grupo de menores hacia otro menor mediante el uso de medios digitales. Los métodos más habituales son:

- Ataques directos: insultos o amenazas enviadas directamente a la víctima a través de redes sociales, mensajería instantánea y correo electrónico, robo de contraseñas para el secuestro y cierre de perfiles en redes sociales, y envío de virus informáticos.
- Publicaciones y ataques públicos: difusión de rumores, mensajes hirientes, fotos o videos humillantes, o exclusión de grupos en línea.
- Uso de otras personas y mecanismos para ejercer el ciberacoso: suplantación de identidad y creación de perfiles falsos en redes sociales y para enviar mensajes amenazantes.

Según sus estudios los actores participantes en la ejecución de estas conductas son, por lo general, los mismos que en el caso del acoso escolar tradicional: el acosador, la víctima y los espectadores. En términos generales no existe una diferencia sustancial con las formas tradicionales de acoso, más allá del medio a través del cual se comenten, aunque esta diferencia es suficiente para marcar algunas distinciones importantes, ya que, por un lado la sensación de anonimato propia de las nuevas tecnologías proporciona capacidades a menores que nunca antes se hubieran atrevido a cometer estos hechos, y por otro sus consecuencias puedan verse considerablemente agravadas por el acceso permanente a la víctima y por la rapidez y extensión de su difusión. Se trata de un problema emergente que, sin duda, está teniendo gran impacto entre los jóvenes y del que se hacen eco con frecuencia los medios de comunicación por sus graves consecuencias en algunos casos.

La nueva realidad propiciada en los entornos escolares por la aparición del fenómeno del ciberacoso, y las demandas de la comunidad escolar en relación en esta problemática, han marcado la evolución del Plan Director en los últimos años, dando pie a la inclusión en el mismo de acciones específicas de sensibilización y formación dirigidas a concienciar a los

menores y los jóvenes, así como a sus padres y a la comunidad educativa en su conjunto, sobre el uso responsable de las nuevas tecnologías y los riesgos que las mismas pueden implicar, promoviendo, a su vez, la comunicación a su entorno familiar, educativo o a las Fuerzas de Seguridad de los hechos de los que puedan ser víctimas o testigos. Asimismo se ha instado a la Policía Nacional y a la Guardia Civil a reforzar y actualizar la información on line que se ofrece a los jóvenes a través de sus respectivas cuentas en redes sociales y otros medios telemáticos, sobre aquellas cuestiones que afectan a su seguridad.

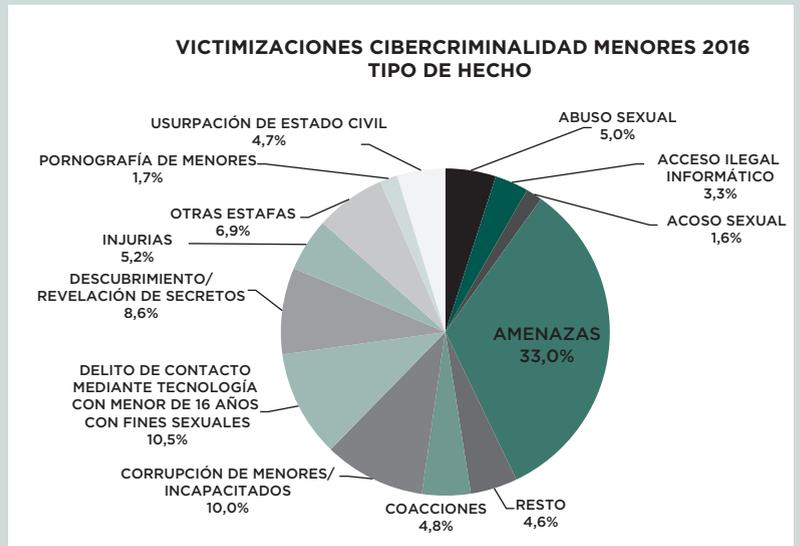
Para dar respuesta a estas necesidades e intentar adelantarse a su futura evolución, la Secretaría de Estado de Seguridad ha implantado recientemente en el contexto del Plan Director una herramienta informática que tiene por objeto garantizar la cualificación necesaria de los funcionarios policiales encargados de su ejecución, mediante la creación de un repositorio común desde el que se ofrece material actualizado relativo al uso seguro de las nuevas tecnologías e Internet, y proporcionando el apoyo necesario a las unidades policiales competentes en el desarrollo de programas de formación en la materia.

A este respecto, y siguiendo esta misma línea de actuación, es de destacar que, el 20 de octubre de 2014, la Secretaría de Estado de Seguridad y la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información suscribieron un acuerdo de colaboración para el desarrollo de actividades de formación de los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad que participan en la ejecución del Plan. Estas actuaciones han ido orientadas a la impartición de cursos monográficos en la materia dirigidos a estos agentes, a la creación de contenidos específicos para la formación pedagógica en materia de nuevas tecnologías y menores, y al suministro de materiales para las charlas en los centros escolares adaptados a las necesidades y grupos de edad de sus destinatarios. Este acuerdo ha sido objeto de renovación periódica desde su firma y ha abierto una vía de colaboración que se espera poder mantener a largo plazo, habiendo posibilitado hasta la fecha proporcionar una formación especializada a más de doscientos funcionarios policiales.

En lo que se refiere a los datos estadísticos relacionados con la cibercriminalidad, hay que señalar que los datos aportados al Sistema Estadístico de Criminalidad (SEC) se refieren a víctimas menores de dieciocho años, pero sin delimitar el contexto ámbito escolar. Asimismo hay que indicar que se aprecian algunas diferencias significativas en relación con los datos relativos a otras manifestaciones de violencia o acoso relativas a menores.

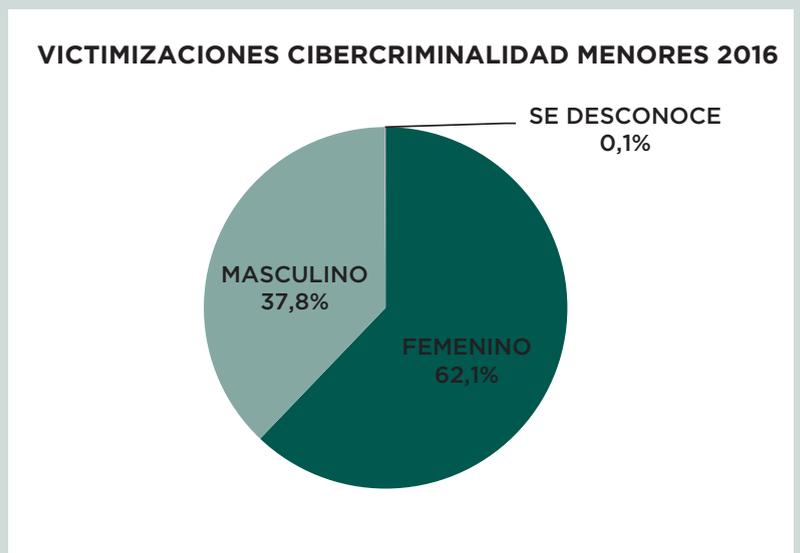
Si desagregamos las cifras de victimizaciones en relación a la concreta tipología delictiva sufrida en el ámbito de la cibercriminalidad, la mayoría de las infracciones penales se incardinan dentro de los delitos de amenazas, aunque también hay importante porcentaje de delitos de contacto mediante tecnología con menor de dieciséis años con fines sexuales y de corrupción de menores/incapacitados que, en muchos casos son protagonizados por adultos y que, por tanto, quedan fuera de los términos de relación entre iguales que caracterizan a las conductas de acoso, en cualquiera de sus modalidades. (Gráfico 13).

Gráfico 13. **Victimizaciones personas menores de edad por cibercriminalidad.2016.**
(Ministerio del Interior SEC)



Además, si observamos el perfil de la víctima en relación a la cibercriminalidad, se aprecia como dato curioso en este supuesto, y a diferencia de lo que denotan los datos de victimizaciones de menores de edad en relación a hechos ocurridos en el entorno escolar, que la cifra de las víctimas de sexo femenino es más numerosa que las de sexo masculino (Gráfico 14).

Gráfico 14. **Victimizaciones por infracciones penales contra convivencia escolar por nacionalidad. 2016.** (Ministerio del Interior SEC)



ANEXO

Tabla 1. Actividades informativas por CC.AA y provincia.
2013-2016 (Ministerio del Interior)

ACTIVIDADES INFORMATIVAS	2013	2014	2015	2016	Total
ANDALUCÍA	400	1.831	1.896	2.626	6.753
Almería	56	181	265	226	728
Cádiz	107	330	358	417	1.212
Córdoba	7	111	140	156	414
Granada	30	202	212	256	700
Huelva	16	114	57	95	282
Jaén	58	262	203	429	952
Málaga	52	250	250	334	886
Sevilla	74	381	411	713	1.579
ARAGÓN	21	192	218	297	728
Huesca	3	53	61	60	177
Teruel	5	32	35	45	117
Zaragoza	13	107	122	192	434
ASTURIAS	3	203	287	217	710
Asturias	3	203	287	217	710
ILLES BALEARS	19	103	119	184	425
Illes Balears	19	103	119	184	425
CANARIAS	143	666	714	597	2.120
Las Palmas	103	410	374	401	1.288
Santa Cruz de Tenerife	40	256	340	196	832
CANTABRIA	9	93	79	120	301
Cantabria	9	93	79	120	301
CASTILLA - LA MANCHA	57	506	558	763	1.884
Albacete	4	58	106	134	302
Ciudad Real	25	285	250	299	859
Cuenca	7	67	73	68	215
Guadalajara	0	32	80	154	266
Toledo	21	64	49	108	242
CASTILLA Y LEÓN	44	384	433	625	1.486
Ávila	10	42	33	101	186
Burgos	9	44	66	100	219
León	6	87	83	86	262
Palencia	1	20	13	17	51
Salamanca	1	22	49	42	114
Segovia	6	21	37	76	140
Soria	2	18	30	42	92
Valladolid	9	104	110	139	362
Zámora	0	26	12	22	60
CEUTA	0	29	38	29	96
Ceuta	0	29	38	29	96
COMUNITAT VALENCIANA	76	466	743	1.078	2.363
Alicante/Alacant	16	159	276	386	837
Castellón/Castelló	16	140	252	277	685
Valencia/València	44	167	215	415	841
EXTREMADURA	11	82	203	277	573
Badajoz	7	76	109	152	344
Cáceres	4	6	94	125	229
GALICIA	107	447	387	603	1.544
A Coruña	44	231	162	329	766
Lugo	35	60	71	87	253
Ourense	8	38	26	38	110
Pontevedra	20	118	128	149	415
MADRID	263	1.605	1.772	2.948	6.588
Madrid	263	1.605	1.772	2.948	6.588
MELILLA	0	29	26	29	84
Melilla	0	29	26	29	84
MURCIA	74	292	293	285	944
Murcia	74	292	293	285	944
NAVARRA	30	64	100	163	357
Navarra	30	64	100	163	357
LA RIOJA	2	76	89	120	287
La Rioja	2	76	89	120	287
Total	1.259	7.068	7.955	10.961	27.243

Tabla 2. **Total infracciones penales contra convivencia escolar. 2007-2016. (Ministerio del Interior SEC)**

TIPOLOGÍA PENAL	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
DELITOS VIOLENTOS CONTRA LAS PERSONAS	180	169	169	197	178	176	205	211	424	227
Homicidio doloso/asesinato	1	2	1	2	0	0	3	0	0	0
Delitos graves de lesiones	118	106	96	124	94	83	93	93	287	93
Riña tumultuaria	6	2	0	2	0	0	1	0	0	0
Inducción cooperación al suicidio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Delitos graves de malos tratos ámbito familiar	55	59	72	69	84	93	108	118	137	134
DELITOS VIOLENTOS CONTRA EL PATRIMONIO	360	358	306	298	215	243	179	136	380	197
Robos con violencia e intimidación	91	87	73	64	63	81	46	41	44	48
Extorsión	3	0	2	3	3	6	1	5	6	4
Delitos graves de daños	266	271	231	231	149	156	132	90	330	145
DELITOS VIOLENTOS CONTRA LA LIBERTAD	159	148	139	135	142	146	173	166	403	373
Detenciones ilegales/secuestros	5	9	2	4	5	2	6	3	8	4
Delitos graves de amenazas/coacciones	109	89	97	92	79	77	78	67	230	133
Trato degradante	30	35	27	27	46	45	72	82	143	208
Malos tratos habituales en el ámbito familiar	15	15	13	12	12	22	17	14	22	28
DELITOS VIOLENTOS CONTRA LA LIBERTAD E INDEMNIDAD SEXUAL	172	168	138	139	149	139	153	162	158	183
Agresiones sexuales	47	45	38	31	23	33	35	22	30	28
Pornografía de menores	12	7	7	11	4	4	13	16	6	7
Resto delitos contra la libertad e indemnidad sexual	113	116	93	97	122	102	105	124	122	148
DELITOS GRAVES DE CALUMNIAS/INJURIAS	27	20	18	20	11	13	17	16	33	36
TOTAL DELITOS	898	863	770	789	695	717	727	691	1.398	1.016
DELITOS LEVES Y FALTAS	3.593	3.341	3.113	3.026	2.835	2.722	2.585	2.800	2.327	2.461
TOTAL DELITOS Y FALTAS	4.491	4.204	3.883	3.815	3.530	3.439	3.312	3.491	3.725	3.477

Tabla 3. **Infracciones penales contra convivencia escolar, por provincias. 2007-2016.**
(Ministerio del Interior SEC)

PROVINCIA HECHO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Albacete	20	27	29	25	40	42	41	33	46	38
Alicante/Alacant	273	257	220	231	233	210	178	217	224	215
Almería	100	103	68	100	81	89	68	74	88	80
Araba/Álava	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Asturias	75	71	60	78	64	56	76	85	84	66
Ávila	26	24	19	27	16	17	21	20	18	21
Badajoz	78	62	61	45	62	39	57	58	60	38
Balears (Illes)	120	114	127	136	153	119	126	162	124	146
Barcelona	51	1	1	0	2	0	1	0	0	3
Bizkaia	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Burgos	24	25	18	23	27	24	29	19	27	39
Cáceres	43	37	26	17	20	16	18	24	29	13
Cádiz	205	176	155	149	140	157	149	149	184	157
Cantabria	41	31	46	58	33	41	38	41	38	38
Castellón/Castelló	55	65	50	65	54	54	54	43	37	32
Ceuta	16	22	22	30	21	8	9	7	10	20
Ciudad Real	43	39	45	41	32	39	42	51	43	29
Córdoba	76	94	75	65	85	98	66	74	67	67
Coruña (A)	102	93	72	73	67	63	65	81	64	69
Cuenca	15	15	14	19	13	21	9	15	15	16
Desconocida	8	0	1	0	0	0	0	0	0	0
EXTRANJERA	0	2	0	0	0	2	1	1	1	3
Gipuzkoa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Girona	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Granada	102	131	142	128	102	106	76	74	91	83
Guadalajara	36	25	40	20	23	22	20	31	35	30
Huelva	83	61	65	64	62	62	55	56	65	52
Huesca	16	21	19	23	12	13	9	12	13	9
Jaén	69	67	61	60	43	50	53	48	50	37
León	51	40	43	34	45	34	39	43	39	41
Lleida	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Lugo	15	17	10	13	17	19	18	15	21	20
Madrid	754	683	663	636	575	560	527	528	657	614
Málaga	273	233	211	200	223	178	165	160	157	188
Melilla	33	33	47	27	13	13	21	13	11	29
Murcia	159	143	96	134	151	131	99	135	157	141
Navarra	30	30	15	28	25	25	26	27	27	12
Ourense	11	10	15	13	11	18	20	11	12	8
Palencia	11	9	14	7	9	7	18	16	17	20
Palmas (Las)	241	224	242	181	162	192	192	200	230	188
Pontevedra	71	66	67	71	72	61	56	72	76	61
Rioja (La)	23	24	24	39	18	22	27	16	18	22
Salamanca	41	18	25	23	23	31	18	31	28	22
Santa Cruz de Tenerife	170	209	221	176	119	131	142	127	108	130
Segovia	12	9	9	19	25	10	9	5	21	8
Sevilla	289	246	210	217	205	196	185	264	234	236
Soria	5	10	4	3	7	7	8	4	4	1
Tarragona	80	51	0	1	0	0	0	0	0	2
Teruel	16	12	9	7	4	9	7	7	6	2
Toledo	61	80	80	78	84	73	74	59	64	83
Valencia/València	265	288	277	254	210	222	237	238	253	216
Valladolid	58	56	46	64	37	54	57	47	65	46
Zamora	15	7	17	10	8	13	8	9	12	5
Zaragoza	129	142	101	103	102	85	98	88	94	81
Total	4.491	4.204	3.883	3.815	3.530	3.439	3.312	3.491	3.725	3.477

Referencias bibliográficas:

Instrucción 10/2005, de la Fiscalía General del Estado, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil.

Instrucción 25/2005, de la Secretaría de Estado de Seguridad, sobre la puesta en marcha de un "Plan Estratégico de Respuesta Policial al Consumo y Tráfico Minorista de Drogas en los Centros Educativos y sus Entornos".

"Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria (1999-2006). Nuevo estudio y actualización del informe 2000". Defensor del Pueblo 2007.

Instrucción 3/2007, de la Secretaría de Estado de Seguridad, sobre la puesta en marcha de un "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar".

Instrucción 9/2009, de la Secretaría de Estado de Seguridad, para dar continuidad al "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar".

Instrucción 9/2011, de la Secretaría de Estado de Seguridad, para dar continuidad al "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar".

Instrucción 7/2013, de la Secretaría de Estado de Seguridad, sobre el "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos".

http://www.chaval.es/chavales/sites/default/files/Monografico%20Proteccion%20ante%20virus%20y%20fraudes_Red.es.pdf "Capacitación en materia de seguridad TIC para padres, madres, tutores y educadores de menores de edad. Monográfico ciberacoso escolar (ciberbullying)" Red.es.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). "Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2014-2015".

Los protocolos contra el acoso escolar en las Comunidades Autónomas: el ejemplo del nuevo protocolo de actuación y el Equipo de Apoyo para los centros educativos de la Comunidad de Madrid

En el presente artículo, se sitúa el protocolo de actuación en situaciones de acoso escolar elaborado por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, en el marco general de protocolos existentes en otras Comunidades Autónomas, así como la creación y funciones específicas del Equipo de Apoyo, dependiente de la Subdirección General de Inspección Educativa, dentro de las actuaciones desarrolladas por la Consejería de Educación al amparo de lo establecido en su Plan de lucha contra el acoso escolar. De este modo, se obtiene una visión en perspectiva de las medidas y actuaciones de la Comunidad de Madrid en el marco general de desarrollo de estrategias similares en el ámbito nacional.

Palabras clave: acoso escolar, *ciberbullying*, protocolos de actuación, prevención y detección, unidades específicas de apoyo

El protocolo de actuación contra el acoso de la Comunidad de Madrid en perspectiva con los de otras Comunidades Autónomas

Mucho ha llovido desde las primeras publicaciones que alertaban sobre el desarrollo de situaciones de acoso escolar entre iguales iniciadas por Dan Olweus, en los años 70.

Aquellos estudios pioneros, contextualizados en el ámbito de los países nórdicos, en los que se desmitificaban ideas tales como que la violencia en la escuela curtía, o que la violencia entre iguales era cosa de niños y bromas sin importancia, se trasladaron después al mundo anglosajón, debiendo esperar, en España, a los años 80, para encontrar los primeros estudios adaptados a nuestro contexto.

Enmarcados en el ámbito de las investigaciones sobre el maltrato entre iguales y la mejora de la convivencia en los centros educativos, los distintos trabajos y estudios sobre el acoso escolar, experimentaron un aumento exponencial al difundirse casos y situaciones de extrema gravedad, que hicieron patente ante la sociedad un problema que, si bien ha existido siempre, no se había considerado como tal.

En este sentido, la visibilización del acoso, la sensibilización de la sociedad y la toma de conciencia de la trascendencia de esta forma de maltrato y

violencia entre iguales -que daña con graves consecuencias a todos los que se ven implicados en él-, ha dado lugar al desarrollo, con carácter sistemático, de instrumentos de actuación protocolizados destinados a que los centros educativos de las distintas Comunidades Autónomas cuenten con una secuencia de actuaciones pautadas, destinadas a una intervención rápida y eficaz, diseñada para garantizar los derechos de las víctimas y a hacer cesar las situaciones de hostigamiento.

El interés social ha repercutido en el desarrollo, por parte de las distintas Administraciones educativas, de distintas iniciativas y planes encaminados a lograr una actuación integral, exhaustiva y coordinada entre las diferentes instancias implicadas, a fomentar la prevención -la mejor estrategia para evitar que se lleguen a producir situaciones de acoso escolar y un elemento clave para la mejora de la convivencia en los centros educativos-, y a ofrecer instrumentos claros y precisos para orientar y guiar la intervención en casos de posible acoso, de modo que todos los centros cuenten con instrumentos, recursos y medios adecuados para facilitar el diagnóstico y la intervención que haga cesar la situación.

En este sentido, interesa valorar el progreso en el desarrollo de estos protocolos e instrumentos de intervención, por cuanto implican y representan la apuesta efectiva y sin ambages, de todas las Comunidades Autónomas por frenar y erradicar este problema en los centros educativos.

Este objetivo, implícito en las leyes educativas -que propugnan las relaciones respetuosas y libres de prejuicios, así como la resolución pacífica de los conflictos como fines y objetivos inherentes a todo proceso educativo-, ha ido tomando cuerpo a través de distintas iniciativas, muchas de las cuales se han incorporado a los usos y trabajo de los centros docentes, a través, a su vez, de disposiciones normativas que obligan a los centros a la intervención en caso de posibles situaciones de acoso, señalando la importancia y trascendencia de que la comunidad educativa cuente con la formación necesaria, instrumentos y materiales adecuados para que los profesores tengan nociones e información precisa de qué es el acoso escolar, cómo detectarlo y cómo intervenir de manera que sus acciones neutralicen y erradiquen el problema. Estas actuaciones vienen, en todos los casos, acompañadas de la necesidad de implementar medidas preventivas destinadas a mejorar la convivencia y a minimizar las situaciones de riesgo y vulnerabilidad, trabajando los principios de empatía, cohesión grupal, aceptación de las diferencias como un valor enriquecedor y estrategias de aprendizaje para la resolución pacífica de los conflictos. Algunas Comunidades articulan estas iniciativas a través de planes específicos, mientras que en otros casos, las medidas preventivas se incorporan a los planes de convivencia y de acción tutorial.

Como veremos a continuación, las Comunidades Autónomas que no contaban con instrumentos o protocolos específicos, se han ido dotando de ellos, mientras que aquellas que ya contaban con instrumentos, orientaciones o incluso protocolos, los han ido actualizando para incorporar nuevas situaciones que reclamaban cabida en ellos: principalmente el ciberacoso escolar o *ciberbullying*, fenómeno derivado del acceso, cada vez más precoz, de los menores al mundo de las tecnologías de la información y la comunicación y, concretamente, a las redes sociales, cuyo uso maximiza el impacto de las situaciones de acoso, convirtiendo a la víctima en blanco de un número indefinido e incontrolable de observadores, vulnerando además el espacio privado de hogar, de modo que ni siquiera con el regreso a casa, se siente a salvo y segura. Asimismo, esta línea de maltrato entre iguales ha derivado en el desarrollo de formas de violencia de control en las relaciones

de pareja de los adolescentes, todo lo cual ha dado lugar al desarrollo de actuaciones específicas para prevenir estas situaciones.

El Ministerio de Educación ha realizado un compendio de la mayoría de los protocolos existentes en las distintas Comunidades Autónomas, que se pueden consultar a través de su página web: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/recursos/guia.html>

A continuación y sin ánimo de exhaustividad, repasaremos algunos de los protocolos existentes en distintas Comunidades Autónomas, antes de centrarnos específicamente en el de la Comunidad de Madrid. Se destacan aquellos aspectos más relevantes, así como el marco normativo en el que se insertan.

Castilla-La Mancha

La Comunidad contaba con un protocolo de actuación en caso de maltrato entre iguales, publicado por Resolución de 20 de enero de 2006, que ha sido revisado y actualizado mediante la Resolución de 18 de enero de 2017, que establece un protocolo específico para situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de CLM. De acuerdo con la fundamentación normativa, esta revisión viene motivada por el desarrollo de nuevas formas de maltrato entre iguales en el ámbito del acoso, como el *ciberbullying*, así como por la creciente sensibilización de la sociedad ante toda forma de maltrato y discriminación entre iguales.

El protocolo integra medidas de prevención y sensibilización con aspectos clave para la detección y un protocolo de intervención, que parte de la denuncia de una situación de posible acoso, conlleva la constitución de una comisión de acoso, el desarrollo de un plan de intervención -orientado a la realización de actuaciones con todos los participantes (agresor/es, acosado, observadores, docentes, familia)-, así como instrucciones pautadas de puesta en conocimiento de la situación ante las autoridades educativas y otras instancias tales como la Fiscalía de Menores, Servicios Sociales, etc.

Se insiste en la importancia de un buen sistema de prevención a través de actuaciones de sensibilización destinadas a la mejora de la convivencia en los centros, que deben integrarse en los documentos institucionales, desde el Proyecto educativo a la Programación general anual. Se destaca la importancia de la participación coordinada y unívoca de la comunidad educativa para el correcto funcionamiento y aplicación de los instrumentos.

Se facilitan anexos para el desarrollo del protocolo, así como materiales y recursos externos para el trabajo y asesoramiento en la materia.

El protocolo es sintético, integral, exhaustivo y de aplicación obligada para los centros públicos, para los privados concertados, que deben adaptarlo a sus normas de convivencia, y en ciertos aspectos para los privados, que tienen la obligación de recoger las denuncias e informar de manera inmediata de la situación de acoso a la Inspección Educativa.

En la resolución reguladora se incluyen los anexos del protocolo, las medidas preventivas y documentos de apoyo, que incluyen referencias legislativas y recursos externos.

Región de Murcia

Mediante la Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, se dictan instrucciones en relación con situaciones

de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Esta Resolución se ampara en el marco normativo que recoge la obligación de los centros de incorporar acciones preventivas del acoso escolar específicas en los planes de convivencia, así como la obligación de poner en marcha actuaciones destinadas a la detección y comunicación de estas situaciones. Por ello, las Instrucciones precitadas desarrollan una serie de pautas de actuación para facilitar a los centros sostenidos con fondos públicos la detección e intervención de acoso entre escolares. La Resolución se acompaña de una serie de anexos para el desarrollo de las actuaciones.

El proceso se inicia con la puesta en conocimiento de la dirección de los centros, por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, de la existencia de acoso escolar o de indicios razonables. En un primer momento de la fase de detección, el director, a través del jefe de estudios, encargará al tutor de la presunta víctima que reúna información facilitándole un Anexo de indicadores incluido en la Resolución. Si de esta información se confirma la existencia de indicios, el director podrá establecer las medidas de urgencia que se consideren oportunas y dará indicación al tutor, o persona que designe, para continuar con el proceso de verificación, para lo cual se establece una secuencia de entrevistas, facilitándose pautas para su desarrollo. La Resolución contempla la posibilidad de que el director, constatada la situación de acoso, requiera la actuación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico para la Convivencia Escolar.

A partir del informe generado por las actuaciones de verificación, el director decidirá la incoación de expediente disciplinario, si procede. En este caso, informará por escrito a la Fiscalía de Menores y, si el autor o autores son menores de 14 años, se informará también a la Consejería competente en materia de protección de menores.

Se incluyen medidas de intervención con la víctima, el agresor o agresores y los observadores. Los Anexos facilitan indicadores para la detección y un modelo de informe de la situación detectada. Si bien las actuaciones se detallan en la Resolución, no se incluyen modelos de anexos para cada una de dichas actuaciones, por lo que, si bien se pautan acciones concretas, se deja a criterio de los centros la formulación escrita de las mismas.

El director asume toda la responsabilidad en el desarrollo del proceso.

A su vez, la Comunidad ha desarrollado un documento denominado Protocolos AVE -Protocolos de apoyo inmediato y coordinado a víctimas escolares-, de fecha 16 de febrero de 2015, que incluye uno específico de atención a estudiantes objeto de acoso escolar. Se presentan pautas para la detección, intervención y seguimiento con carácter general, orientativo y no prescriptivo.

Cantabria

De acuerdo con el art. 48.1 del Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria, la Consejería de Educación ha puesto a disposición de los centros educativos un protocolo de actuación ante una posible situación de acoso escolar.

Se trata de un protocolo de carácter orientativo, dado que cada centro educativo puede decidir qué procedimiento seguir y qué medidas adoptar en situaciones de acoso escolar.

Incluye breves definiciones, indicadores y principios de actuación (confidencialidad y discreción, celeridad, urgencia e intervención efectiva).

Se inicia con la comunicación al equipo directivo de una situación de posible acoso escolar. A partir de este momento, se constituye un equipo de valoración, formado por el director, el orientador y un profesor. Se determina la comunicación inmediata de la situación a la Inspección Educativa y a la Unidad de Convivencia.

La secuencia de acciones continúa con la verificación de la situación (mediante observación y una serie de entrevistas para las que se ofrecen guiones) -actuación destinada a consolidar los indicios de la fase anterior-, que concluye con la emisión de un informe, el desarrollo de una reunión de valoración -a la que puede asistir la Inspección de centro según la gravedad del caso- y la remisión de un informe a la Inspección Educativa. Asimismo, es el momento en que el director, a la vista del informe presentado por los responsables que han reunido la información, puede determinar la incoación de expediente disciplinario.

En caso de confirmarse la situación de acoso escolar, se establecen distintas acciones de comunicación: a las familias de los implicados, a la Inspección Educativa, a la Unidad de Convivencia y a los profesores de los alumnos implicados. Además, se puede dar traslado de la situación, en su caso, a la Policía Nacional, Guardia Civil, Fiscalía de Menores y Servicios Sociales. Se hace constar que la Policía siempre remite a la Fiscalía las denuncias recibidas y que el centro, en caso de detectar posible situación de desprotección de alguno de los menores implicados, debe remitir informe a los Servicios Sociales. Se proponen medidas de actuación con la víctima, agresor/es, observadores, grupo, familias y toda la comunidad educativa.

El protocolo resulta bastante exhaustivo y facilita pautas precisas de actuación, tanto a nivel interno como externo, estableciendo cauces específicos de traslado de la situación a la autoridad educativa, así como a otras instancias administrativas y judiciales, modelos para el desarrollo de las distintas acciones, pautas para entrevistas, actuaciones con los implicados, diagrama de actuaciones e información sobre recursos.

Comunidad Valenciana

La Orden 62/2014, de 28 de julio, actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar, incluyendo en su Anexo I el correspondiente al acoso escolar y ciberacoso. Este Anexo debe incorporarse al plan de convivencia de los centros sostenidos con fondos públicos.

El protocolo presenta una estructura de actuaciones sintética: arranca con la comunicación al ED por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento o sospechas de que se pueda estar produciendo una situación de acoso. Esta comunicación da lugar a las primeras actuaciones: el equipo directivo recaba información rápidamente, el equipo de intervención planifica con celeridad los recursos, secuencia de entrevistas, etc. que debe llevarse a cabo, al tiempo que se establecen propuestas de medidas de urgencia. Se contempla la aplicación de medidas disciplinarias en su caso. Se recogen distintas vías de comunicación de la incidencia: a la comisión de convivencia del consejo escolar, al Registro

central y a la Inspección de Educación. Se contempla que si la situación se agrava o sobrepasa las competencias o capacidad del centro, éste lo comunicará a la Inspección para que, si lo estima oportuno, se requiera el asesoramiento o intervención de la Unidad de Atención e Intervención del Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia de la Comunidad Valenciana de la Dirección Territorial correspondiente.

En la referencia a la comunicación a las familias de los alumnos implicados, se hace constar que, si el centro lo considera oportuno, recomendará a las familias la denuncia ante las Fuerzas de Seguridad del Estado. Se refleja el seguimiento por la Inspección del centro y la Unidad de Atención e Intervención y finalmente, se presenta la definición de medidas de tratamiento individualizado con la víctima, agresor/es, así como de sensibilización con observadores, familias y resto de alumnado. Se remite, con carácter orientativo a Guía web de la Consellería.

La secuencia de acciones establecida es sintética, precisa y abierta. La principal ventaja es que el modelo es adaptable a otras problemáticas de convivencia, por lo que se facilita la actuación de los centros a través de un esquema común. El único anexo modelo es el de comunicación a la Fiscalía de Menores de las situaciones que pudieran constituir falta o delito penal.

Gobierno de Aragón

Desde 2008, al amparo del Acuerdo para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos, la Comunidad cuenta con un documento genérico, denominado Protocolos de actuación ante un conflicto grave con violencia entre alumnos, aplicable tanto a situaciones de acoso escolar como a otros conflictos de convivencia que impliquen violencia entre iguales. Este protocolo, que estructura las distintas actuaciones de detección e intervención en cuatro fases, se halla actualmente en proceso de revisión y actualización en el marco del I Plan integral contra el acoso escolar (2016-2018).

Debido a su carácter genérico, se hace constar que "Se trata de protocolos orientativos que necesitan ser contextualizados en los centros" para, tras un periodo de utilización, ser incluidos en los documentos institucionales.

La serie de protocolos presenta un mismo modelo adaptado a distintas situaciones. Incluye fases generales de 1) detección y control de la situación, 2) estudio y valoración, 3) instrucción de expediente disciplinario, en su caso y 4) medidas de apoyo y seguimiento. Se ofrecen referencias a documentos de apoyo.

Estos protocolos vienen a complementar los contemplados en la Guía "Cuento contigo", si bien, el correspondiente al acoso escolar incluido en dicha Guía -a la que remite el protocolo genérico considerando recomendable su aplicación en supuestos de acoso escolar-, resulta muy exhaustivo y detallado en todas sus acciones, desde la prevención hasta el plan de intervención, pasando por la comunicación a instancias administrativas y judiciales, en su caso. Todas las actuaciones se presentan como recomendaciones, sin carácter prescriptivo en ningún caso.

Comunidad Foral de Navarra

La Comunidad foral cuenta con un Protocolo desarrollado al amparo del Decreto Foral 47/2010 (recientemente modificado por el Decreto Foral 57/2014) y en la Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de

Educación, por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. Su art. 15, sobre el acoso escolar, establece la obligación de los centros de investigar toda conducta sospechosa de acoso, y de aplicar, en el ejercicio de su autonomía, un protocolo de actuación, cuya responsabilidad compete al director.

Se establece que el plan de convivencia de cada centro contendrá un protocolo de actuación contra el acoso, así como los responsables de su aplicación. Se ofrece un modelo para que cada centro lo asuma o lo adapte y se implementan orientaciones para ciberacoso y violencia de género.

Se presenta un esquema de actuaciones muy detalladas que incluye un cronograma de aplicación. Destaca que la persona responsable de realizar la toma de información del caso podrá ser liberada de parte de sus clases para desarrollar esta función. Una vez dictaminada la situación, se comunica a Inspección y se puede recurrir a la Asesoría para la convivencia. De acuerdo con el cronograma, el tercer día se establece un plan de intervención. Al final del proceso, se emite informe a la Inspección educativa.

Las actuaciones se acompañan de anexos de carácter orientativo.

País Vasco

Esta Comunidad desarrolló ya en el curso 2004/05 una Guía de actuación en los centros educativos ante el acoso escolar en los centros educativos de la CAPV que incluye un protocolo de actuación que determina los pasos que deben seguir los centros educativos en los casos en que se detecte o se tenga conocimiento de una posible situación de acoso escolar. La Guía ha sido modificada y actualizada en dos ocasiones con el fin de dar entrada a nuevas situaciones como el *ciberbullying* o para ampliar los contenidos referidos a la prevención de la violencia sexista, ampliando la importancia del acoso sexual o sexista. La Guía incluye un capítulo introductorio sobre el acoso, el protocolo de actuación ante casos de acoso escolar y una serie de anexos. El protocolo obedece a la necesidad de garantizar una actuación rápida, eficaz y efectiva en casos de acoso escolar.

La aplicación del protocolo está regulada mediante una Resolución de la Viceministra de Educación sobre las instrucciones que regulan la aplicación del protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la CAPV, de fecha 18 de enero de 2016. El protocolo tiene un carácter básico y preceptivo, si bien se contempla la posibilidad de que cada centro, en virtud de sus circunstancias y en el marco de las normas de convivencia establecidas, lo adapte, ampliándolo.

El protocolo establece una base previa a la apertura del protocolo que se iniciará a partir de la denuncia de posible situación y que implica un periodo de indagaciones para dictaminar la existencia o no de acoso y la pertinente apertura del protocolo. En ese momento inicial, se constituye un equipo de seguimiento del caso. Se determina que se informará a Inspección Educativa a la mayor brevedad desde que se tiene conocimiento.

A continuación, se pauta el procedimiento de toma de información destinada a la adopción de las medidas oportunas. Así, en el caso de que no se verifique la situación de acoso, se establece el desarrollo de medidas preventivas. Si, por el contrario, se dictamina la existencia de acoso escolar, se desarrolla un Plan de actuación, que incluya las medidas oportunas para la

resolución de la situación conforme con las establecidas en la propia Guía. Se establece que en los casos de especial gravedad o en los que haya indicios de delito, se comunicarán los hechos al Ministerio Fiscal.

Se incluye un anexo que sintetiza las fases de actuación y una serie de anexos para realizar y consignar el resultado de todas las actuaciones previstas, así como modelos de informe para las distintas instancias implicadas.

Junta de Andalucía

Mediante la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos, se establece el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar (Anexo I).

El protocolo, que parte de una breve síntesis de características, manifestaciones y consecuencias del acoso escolar, incluye las siguientes fases de desarrollo: cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una posible situación de acoso informará al ED o al tutor u orientador que, a su vez, comunicará los hechos al director. Se llevarán a cabo medidas inmediatas de recopilación de información y, en su caso, se aplicarán medidas de urgencia que incluirán tanto las que garanticen la seguridad de la presunta víctima como las cautelares dirigidas al alumno o alumna acosador/a, informándose a la Inspección de Educación del inicio del protocolo. Se dará traslado de la situación a las familias de los alumnos implicados, así como al resto de profesionales que atienden al alumno acosado, todo ello con la debida confidencialidad y protección de la intimidad de los menores afectados.

A continuación, el equipo directivo llevará a cabo un proceso de recogida de información a partir de distintas fuentes y consignará el resultado en un informe. A partir de ese momento, la dirección del centro procederá a la aplicación de las medidas disciplinarias oportunas y todo ello se comunicará a la comisión de convivencia del centro y mediante informe, al Servicio Provincial de Inspección Educativa.

Asimismo, el equipo directivo establecerá el conjunto de medidas y actuaciones específicas de intervención individualizada con la víctima y el/ los agresor/es, así como actuaciones de sensibilización destinadas al resto del alumnado y alumnado observador. También se incluyen actuaciones con las familias y con el profesorado y el personal de administración y servicios. La Inspección realizará el seguimiento del caso.

Se ha desarrollado, además del anterior, un protocolo específico de actuación en casos de ciberacoso, regulado por las Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso. En él, se distinguen dos situaciones posibles: 1) situaciones de ciberacoso entre iguales y 2) cuando el menor es víctima de ciberacoso por un adulto. En este protocolo, pautado y bastante preciso, se establece además, la creación de un Equipo provincial de seguimiento del acoso escolar y el ciberacoso por cada Delegación Territorial.

Los centros tienen acceso a numerosos recursos, estudios, planes de autoanálisis y materiales a través de la página web de la Consejería de Educación.

El protocolo de actuación contra el acoso de la Comunidad de Madrid

La Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, a través de la Viceconsejería de Organización Educativa y de la Subdirección General de Inspección Educativa, ha elaborado un protocolo de actuación destinado a detectar, intervenir y hacer cesar la situación de acoso escolar y cuya aplicación resulta preceptiva para todos los centros públicos y sostenidos con fondos públicos, a tenor de las Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y Organización Educativa sobre la actuación contra el acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid, de entrada en vigor el día 2 de noviembre de 2016.

El protocolo forma parte del Plan de lucha contra el acoso escolar aprobado el por el Gobierno de la Comunidad, que incluye una batería de medidas de carácter permanente y estructural para prevenir el acoso y para erradicarlo. El plan contempla una serie de acciones institucionales, entre las que se cuenta, además de la publicación del protocolo de actuación, la creación de un Observatorio de la convivencia, formación específica para la comunidad docente o la constitución de un Equipo de apoyo específico para intervención en casos de especial gravedad o complejidad, así como elaboración de recursos y materiales para los centros educativos, campañas publicitarias, etc.

El nuevo protocolo de actuación contra el acoso escolar se enmarca, a su vez, en la Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos, elaborada por la Subdirección General de Inspección Educativa, que revisa y actualiza el material disponible para los centros desde el curso 2012: el denominado Protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid, que hasta la fecha de entrada en vigor del nuevo, era de uso recomendable, pero no obligado.

La revisión y actualización de la documentación destinada a los centros para la lucha contra el acoso escolar, constituyó una actuación preferente dentro del Plan general de actuación de la Inspección Educativa correspondiente al curso 2015-16, regulado por la Resolución de la Viceconsejería de Organización Educativa de 16 de septiembre de 2015. Para el desarrollo de esta tarea, se constituyó un equipo interterritorial formado por Inspectores pertenecientes a las cinco Direcciones de Área Territorial de Madrid, cuyo resultado es la Guía de actuación contra el acoso escolar que contiene el protocolo de actuación.

La Guía se estructura en cuatro capítulos: el primero se dedica a la conceptualización del acoso escolar y el objetivo es facilitar la información clave, sintética pero exhaustiva, de la naturaleza, manifestaciones, consecuencias del problema y responsabilidades legales. El segundo apartado se dedica a la prevención e incluye medidas de formación y sensibilización dirigidas a la comunidad educativa, facilitando orientaciones claras y precisas a los centros para la incorporación de estas medidas a sus documentos institucionales y a sus actuaciones habituales. El tercer apartado se dedica a facilitar a los centros indicadores y estrategias para la detección de y el cuarto desarrolla de forma exhaustiva el nuevo protocolo de actuación.

El objetivo final es facilitar a los centros educativos en un documento único las claves, instrumentos y herramientas para desarrollar una lucha eficaz contra el acoso, un sistema sencillo para la detección de situaciones de acoso o riesgo

de acoso y un protocolo de intervención destinado a garantizar los derechos básicos de los alumnos y la seguridad jurídica de los centros. La finalidad de integrar esta información en un documento único es doble:

1. Transmitir la idea de que para obtener resultados positivos en la lucha contra el acoso escolar en sus distintas manifestaciones, el problema tiene que abordarse antes de que se manifieste, por lo que deben fomentarse estrategias y actuaciones destinadas a la prevención y cuyo ámbito de diseño y desarrollo parta de los documentos institucionales y se concrete en la acción docente transversal y en las tareas tutoriales.
2. Establecer un protocolo de actuación que estructure las acciones de los centros educativos en las situaciones de posible acoso escolar en una doble dirección: la intervención interna -garantizando la seguridad del alumno presuntamente acosado mediante el establecimiento de un Plan de intervención individualizado en el que intervenga un grupo de actuación creado específicamente para el caso y desarrollando las medidas disciplinarias establecidas al efecto en el Decreto 15/2007-, y la puesta en conocimiento y comunicación del caso a otras instancias.

Esta Guía contiene una serie de novedades con respecto a la documentación anterior, a la que sustituye:

- Incorporación del *ciberbullying* como apartado con entidad propia y densa conceptualización, destinado a contextualizar el fenómeno imparable de la omnipresencia de las TIC en el mundo de los adolescentes, nativos digitales, cuyas vidas transcurren sincronizadas a sus dispositivos móviles y a las redes sociales, a las que se trasladan las relaciones presenciales. Se parte de datos significativos tales como el retraso en la edad de inicio en el uso en dichas redes o el hecho de que un tercio de los contactos de los menores en Internet son desconocidos. Asimismo, se clasifican los distintos indicadores y manifestaciones de ciberacoso escolar, así otros delitos informáticos de los que los menores pueden ser víctimas (*grooming*, *sexting*) o autores (difusión de imágenes o información personal de otros sin autorización), sin conciencia crítica de sus acciones y llevando a cabo actuaciones de autovulneración de su privacidad e intimidad. Se incluye también un apartado que aborda la violencia digital de control, cuya manifestación en las relaciones sentimentales de los adolescentes ha ido adquiriendo una dimensión preocupante. Se promueve la adquisición de una competencia digital basada en el respeto y la capacidad crítica y se ofrecen a los centros indicaciones de actuación, así como medidas para desarrollar actuaciones de mejora de la convivencia digital.
- Incorporación de un apartado específico sobre identidad y diversidad de género, destinado a facilitar información y estrategias para la prevención de toda forma de discriminación en el ámbito educativo y, concretamente, el acoso homofóbico y transfóbico por razón de identidad de género, en aplicación del art. 31.3 de la Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid.
- Se incide en la importancia del desarrollo de actuaciones preventivas como principal estrategia en la lucha contra el acoso escolar. La prevención es la mejor herramienta de la que disponen los centros docentes ya que, además de evitar situaciones de acoso, dota a las comunidades educativas de formación, sensibilización y conocimiento de los recursos disponibles para actuar de manera inmediata con el fin de corregir y erradicar las situaciones

de acoso. Se trata, en suma, de que los centros revisen y actualicen sus planes y estructuras organizativas con el fin de favorecer el desarrollo de actuaciones preventivas desde una perspectiva proactiva, para lo cual resulta fundamental que este trabajo se lleve a cabo bajo los principios de participación y coordinación y que refleje el compromiso claro y sin fisuras de la comunidad educativa en la tolerancia cero al acoso escolar. Se insiste en la importancia de una buena formación, la extensión de buenas prácticas y una correcta elaboración y diseño de acciones destinadas a lograr un clima adecuado de respeto en la convivencia del centro a través de documentos y planes preceptivos, como el Plan de convivencia o el Plan de acción tutorial, revisión de objetivos de la Programación general anual, de aspectos organizativos y curriculares, colaboración con otras administraciones, etc. Se destaca la importancia de planificar acciones tutoriales orientadas a potenciar la empatía, la resolución pacífica de conflictos, la valoración positiva de la diferencia y las habilidades sociales.

- Incorporación, en el apartado de detección de acoso escolar y situaciones de riesgo, de la aplicación Sociescuela, un test sociométrico para la detección precoz e intervención en situaciones de acoso escolar, elaborado por Javier Martín Babarro, profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la UCM. Durante el curso escolar 2015-16, se inició el pilotaje del uso de esta herramienta, ofreciéndose en convocatoria abierta a los centros, si bien limitada inicialmente a un número determinado de participantes. El número de solicitudes desbordó las expectativas y la aplicación se implementó en todos los centros solicitantes, con buenos resultados de acuerdo con las valoraciones obtenidas. Mediante la realización de un breve cuestionario por parte de los alumnos de cada grupo de clase, la aplicación traza mapas grupales en los que se detecta a los alumnos en situación de vulnerabilidad por encontrarse aislados o sin redes sociales de apoyo. Es preciso recordar la importancia que los grupos de iguales tienen en el problema del acoso escolar, no sólo porque en general, en la estructura del grupo se encuentra muchas veces la raíz de la percepción de uno de sus miembros como diferente -lo que puede llevar a que sea señalado y objeto de burla-, sino también porque, de acuerdo con numerosos estudios, la actitud que el grupo de observadores asume ante una situación de acoso, determina que ésta pueda ser fácilmente neutralizada y eliminada (cuando el grupo rechaza la conducta del acosador) o reforzada (cuando el grupo se muestra indiferente, pasivo o aplaude el liderazgo negativo del/los acosador/es). La herramienta, cuya génesis se remonta a 2005, y que se aplica con carácter institucional en otras comunidades autónomas, describe los mapas de grupos y las relaciones internas de sus miembros, genera tanto heteroinformes como autoinformes, y en función de las variables obtenidas, propone medidas preventivas concretas para la reconducción de las situaciones de riesgo, mediante al creación de círculos de apoyo entorno a los alumnos aislados, aprovechando para ello los datos de alumnos prosociales. La aplicación sociométrica se ha ido adaptando a las necesidades de los centros y permanece en constante actualización.
- Revisión del protocolo existente y reconversión en un documento que estructura actuaciones secuenciadas y muy pautadas cuya principal novedad es la incorporación de un plan de intervención específico e individualizado, que garantiza una actuación integral mediante la intervención con todos los participantes (agredido, agresor/es, observadores, equipo docente, ambas familias).

- Todo este material, junto con otros recursos de apoyo para el trabajo de los centros, se ha alojado en una página web denominada Mejora de la convivencia y clima social de los centros docentes, que permite su manejo modular y un acceso rápido e intuitivo a toda la información.

Centrándonos ya en el protocolo de actuación, su aplicación está regulada en las Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación no Universitaria, Juventud y Deporte y Organización Educativa sobre la actuación contra el acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.

El protocolo presenta unas instrucciones de aplicación, precisa los principios generales de actuación, incorpora un diagrama de intervención, un resumen de manifestaciones e indicadores para la detección y una serie de siete anexos para la intervención.

El objetivo primordial es pautar acciones de intervención desde el momento en que se tiene sospecha de que puede estar produciéndose un caso de acoso escolar o se recibe en un centro la denuncia de su posibilidad. Estas acciones están destinadas a salvaguardar los derechos básicos de la víctima, así como a garantizar la seguridad jurídica de los centros en sus actuaciones. Por lo tanto, los centros quedan obligados a activar el protocolo en el momento en que se recibe la denuncia de una posible situación de acoso, siendo los directores los responsables directos de su aplicación. En todo momento del procedimiento, los directores podrán solicitar el asesoramiento de la Inspección Educativa, así como la intervención, en casos de especial gravedad o complejidad, del Equipo de apoyo especializado, cuya creación y funciones se abordarán más adelante.

Todas las actuaciones del protocolo deberán desarrollarse bajo los principios de confidencialidad, sigilo y diligencia.

La secuencia de actuaciones del protocolo

La secuencia básica de las actuaciones se compone de las siguientes fases:

1. Notificación de hechos susceptibles de constituir acoso escolar.
2. Fase de averiguaciones: toma de información relativa a la notificación.
3. Reunión para determinar si la situación denunciada constituye o no acoso escolar.
4. Desarrollo de la intervención en caso de acoso escolar mediante el desarrollo del Plan de intervención específico, con seguimiento y evaluación periódicos.
5. Comunicación de la situación de acoso escolar a la Fiscalía de Menores, en su caso.
6. Comunicación de la situación de acoso al Director/a de Área Territorial correspondiente.

Pasando al análisis detallado, el protocolo se inicia con la notificación al director o directora del centro de la existencia de indicios de posible acoso escolar (Anexo I. a). En este primer anexo, que da lugar a la activación del protocolo, se recoge la información básica (hechos denunciados, presunta víctima, presuntos agresores, posibles testigos, etc.). Se añade un Anexo I. b, destinado específicamente a los alumnos del centro, con el fin de que, en caso de que

sean testigos de alguna situación que consideren acoso escolar, lo pongan en conocimiento del director, aunque pueden hacerlo desde el anonimato. Esta posibilidad se consideró un aspecto importante, dado que el acoso suele manifestarse de forma soterrada, a espaldas de las figuras de autoridad (profesores), en momentos en que no se hallan presentes, y dado que es en la naturaleza y configuración del grupo en el que se encuentra el origen de la discriminación violenta que supone el acoso escolar: el diferente es elegido por un líder o líderes negativos para adquirir poder a través de una relación de dominio-sumisión que, si no es rechazada por el grupo (que teme denunciar o que observa con indiferencia), progresa rápidamente, incrementando el sufrimiento de la víctima. Por ello, se ofrece a los alumnos posibles testigos la posibilidad de denunciar la situación, rompiendo la ley del silencio.

A partir de la notificación inicial, la primera actuación consiste en la indagación y toma de información: el/la director/a, con carácter inmediato, designará a dos docentes, para que el menor tiempo posible, recaben información con datos fehacientes, a partir de los datos consignados en el Anexo I.a o I. b. Para ello, les entregará el Anexo II, que incluye una descripción de todas las manifestaciones de acoso escolar en sus distintas modalidades (agresiones físicas, verbales, emocionales, *ciberbullying*, acoso sexual, violencia de género y LGTBifobia), así como apartados para consignar el lugar y fecha del hecho, la especificación de la reiteración o frecuencia y los testigos y evidencias.

Una vez reunida la información, el director convocará a una reunión a los profesionales que han reunido la información, al jefe de estudios o jefe de estudios adjunto, al tutor del alumno presunta víctima del acoso, al orientador o quien desempeñe sus funciones en los centros privados concertados, a los docentes que han reunido la información del Anexo II y al profesor técnico de Servicios a la comunidad, en su caso. El objetivo de esta reunión, de la que se levantará acta conforme al Anexo III, es determinar, a partir de la información recabada, si existen o no indicios de acoso, establecer medidas de urgencia, si proceden, diseñar y aplicar con carácter inmediato, en caso de que se verifique la existencia de acoso escolar, el plan de intervención específico, así como las medidas disciplinarias correspondientes.

El Anexo III incluye la presentación sintética de las tres posibles situaciones que pueden darse en dicha reunión:

- 1) No se verifican indicios de acoso: en este caso, se revisan y potencian medidas preventivas de mejora del convivencia, de acuerdo con la batería propuesta en el capítulo de Prevención de la Guía de actuación contra el acoso escolar.
- 2) Sí hay indicios de acoso escolar. En este caso, se implementa el apartado de evidencias y se procede a la activación, en esta misma reunión, del plan de intervención, de acuerdo con el Anexo IV. Asimismo, es el momento de trasladar la información a la Inspección Educativa. Se incluye la puesta en marcha de las medidas disciplinarias correspondientes, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- 3) No hay evidencias suficientes y la información recopilada no permite obtener conclusiones concluyentes, en cuyo caso, se abrirá un nuevo periodo de toma de información que culminará con la repetición de esta reunión.

El plan de intervención se desarrolla por extenso en el Anexo IV, que engloba tres documentos: 1) El Anexo IV. a contiene el diseño base, genérico y modelo del plan, e incluye la constitución de un grupo de actuación específico, cuya composición queda a elección de los centros -si bien siempre debe figurar el director-, modelos de actuaciones específicas con el alumno acosado, con el alumno acosador, con las familias de ambos, con el equipo docente, con los grupos de alumnos espectadores, así como la referencia obligada a la frecuencia de evaluación del plan. Es importante destacar que siendo obligatoria la puesta en marcha de un plan de intervención individualizado y adaptado, las actuaciones que se presentan son orientativas, pudiendo cada centro, en función de su naturaleza, etapa educativa y circunstancias del caso concreto, adaptarlas o implementarlas. 2) Anexo IV. b: la concreción del plan específico del centro para la situación verificada de acoso, con indicación expresa del responsable de cada una de las actuaciones pautadas. 3) Anexo IV.c: modelo de acta de seguimiento del plan con expresión del cumplimiento de cada una de las medidas (sí/no), la valoración de sus efectos (positivos/negativos/irrelevantes) y la propuesta de continuidad (sí/no).

El Anexo V establece el modelo de comunicación del caso a la Fiscalía de Menores, con indicación de las medidas educativas del plan de intervención, así como de las medidas disciplinarias.

El Anexo VI es el informe dirigido al Director/a del Área Territorial correspondiente. Incorpora los datos esenciales del caso, adjunta copia de los Anexos II, III y IV.b, indicación de las medidas disciplinarias adoptadas así como fechas de comunicación del caso a las familias de los alumnos implicados, a la Fiscalía de Menores, Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado y otras instituciones, en su caso.

Se incluyen, finalmente, un modelo de acta orientativo para guiar las reuniones con las familias de los alumnos.

El equipo de apoyo

Dentro de las medidas destinadas a facilitar la lucha contra el acoso escolar a los centros educativos, se ha creado una unidad específica de asesoramiento y ayuda en situaciones de complejidad o gravedad que así lo requieran: el Equipo de apoyo dependiente de la Subdirección General de Inspección Educativa.

Así, mediante Resolución de 10 de mayo de 2016, la Viceconsejería de Organización Educativa dicta instrucciones a la Subdirección General de Inspección Educativa para el asesoramiento en materia de prevención e intervención en situaciones de acoso escolar y ciberacoso. Entre dichas instrucciones destaca la de “Informar y asesorar a los equipos directivos, en casos de acoso y ciberacoso colaborando en su análisis y valoración y, en su caso, elaborando propuestas de intervención”. Para ello, se crea un Equipo de apoyo integrado por un Inspector de Educación, que actúa como coordinador, y dos asesores técnico-docentes del cuerpo de Profesores de enseñanza secundaria, de la especialidad de Orientación educativa. Estos profesionales pueden solicitar, a su vez, la intervención de miembros de otras administraciones, tales como Servicios Sociales, Salud mental, Cuerpos de seguridad del estado, Fiscalía de Menores, lo cual hace efectivo el principio de coordinación entre Administraciones, fundamental para abordar con éxito casos complejos que requieran de la puesta en marcha de medidas o actuaciones multidisciplinarias.

Las principales actuaciones del Equipo se centran en la respuesta a consultas de los centros educativos en relación con posibles casos de acoso escolar,

analizando la información facilitada para determinar si pueden encuadrarse en el tipo del acoso escolar o se trata de conflictos de convivencia de otra naturaleza, ofreciendo pautas de actuación acordes con la Guía de actuación contra el acoso escolar y con el protocolo de actuación, presentando los recursos más acordes para la intervención de los centros.

Además, el Equipo lleva a cabo intervenciones presenciales, desplazándose a los centros en casos de especial gravedad para llevar a cabo labores de asesoramiento, entrevistas con todos los agentes implicados en los procesos de detección e intervención (equipos directivos, tutores, orientadores, profesores técnicos de Servicios a la comunidad, etc.). Se ofrecen pautas de actuación, se analizan los procedimientos ya realizados, se solventan dudas y se facilita asesoramiento para la reorientación del caso cuando es necesario. El Equipo ofrece a los centros que lo requieren, ante la complejidad o gravedad de la situación planteada, un asesoramiento especializado, una visión técnica amplia, con perspectiva objetiva y que, además de implicar la revisión y asesoramiento sobre el desarrollo del protocolo, ofrece también pautas pedagógicas, educativas, de acción tutorial, trabajo con los alumnos afectados y sus familias, etc. Se trata, por tanto, de actuaciones de calado, amplio espectro y complejas, que abordan la situación desde distintas perspectivas y destinadas a que aquellos centros que se sienten desbordados por la complejidad del caso, obtengan una respuesta rápida y efectiva de profesionales cualificados y formados en estrategias de prevención, detección y corrección del acoso escolar.

Además, el equipo atiende -de acuerdo con la función de colaborar con la red de centros de formación-, las solicitudes de actuaciones formativas tanto de la red de la Consejería de Educación, como de otras administraciones, tales como ayuntamientos, etc., ofreciendo charlas sobre el protocolo de actuación, acciones tutoriales preventivas destinadas a la mejora de la convivencia y erradicación de riesgo de acoso escolar, etc.

Las actuaciones del equipo se llevan a cabo, previa demanda, en centros públicos, privados o concertados y se atiende a todas las etapas educativas.

Conclusiones

En este repaso por una muestra de los protocolos de actuación en casos de acoso escolar existentes en distintas Comunidades Autónomas, se pone de manifiesto que todos comparten una serie de rasgos, que permiten trazar los elementos comunes de la actuación que, hoy por hoy, se lleva a cabo en los centros docentes para erradicar el acoso escolar y para actuar en los casos en que se detectan indicios, así:

- Obligación de todo miembro de la comunidad educativa de poner en conocimiento del equipo directivo las situaciones de posible acoso escolar de las que hayan sido testigo o tenido indicios o conocimiento.
- Responsabilidad del/a director/a del centro de poner en marcha actuaciones ante la denuncia de indicios.
- Primera fase de la actuación: indagación para la verificación de la denuncia o indicios detectados, que incluye recogida de información, evidencias, testigos y entrevistas con los implicados, en su caso.
- En caso de verificarse la situación, establecimiento de medidas de urgencia, si proceden, y puesta en conocimiento de la Inspección educativa.
- En general, pero no siempre, recurso a asesoramiento externo a través de unidades o equipos especializados en convivencia.

- Establecimiento de medidas de intervención fundamentalmente con los tres agentes del triángulo del *bullying* (acosado-acosador/es-observadores), aunque se suelen incluir, en general, actuaciones específicas con las familias de todos los implicados, equipos docentes y resto de la comunidad educativa.
- Traslado de la información en caso de verificarse el acoso a los responsables educativos de la Comunidad correspondiente y a otras instancias tales como la Fiscalía de Menores, Servicios Sociales.
- Principios generales de actuación: celeridad, confidencialidad, prudencia y efectividad en garantizar los derechos de las víctimas.
- Combinación de la actuación pedagógica y tutorial con medidas disciplinarias reguladas por Decretos/ Órdenes de convivencia, derechos y deberes de los alumnos, etc.
- Importancia asignada a la prevención, instándose a los centros a desarrollar medidas de prevención y sensibilización, destinadas a erradicar el problema antes de que se plantee, trabajando la empatía, el respeto por la diferencia y la resolución pacífica de conflictos.
- Tendencia extendida a la revisión de los documentos ya existentes: modificaciones y actualizaciones en curso.
- Oferta a los centros de recursos complementarios a los protocolos a través de guías, manuales o materiales para el trabajo de prevención o actuación en caso de intervención en situaciones de acoso escolar.
- Progresiva implementación de servicios adicionales: servicios telefónicos de urgencia, o 24 horas, unidades específicas de convivencia, planes integrales de lucha contra el acoso, etc.
- Progresiva implementación de temática y situaciones vinculadas con el acoso: *ciberbullying*, acoso homofóbico, acoso sexista, etc.

Las principales diferencias se encuentran en:

- El grado de obligatoriedad de emplear el protocolo que se ofrece: preceptivo o recomendable, si bien se insiste en la necesidad de que todos los centros cuenten con un protocolo de actuación, que puede corresponderse con el ofrecido o implementarse y adaptarse.
- Establecimiento de plazos preceptivos para el desarrollo de determinadas fases de la actuación protocolizada (toma de información, emisión de informes, etc.).
- Número y destinatarios de informes de comunicación de la situación, una vez verificada.

En definitiva, con diferencias en el grado de concreción de fases y actuaciones, así como en el establecimiento de modelos más o menos fijos, el estudio comparado de una muestra de protocolos de actuación en situaciones de acoso escolar de distintas Comunidades Autónomas, revela la importancia creciente atribuida por las Administraciones a la necesidad de dotar a los centros educativos de instrumentos pautados y bien estructurados destinados a facilitar su intervención en situaciones de acoso escolar, bajo los principios de garantía de los derechos de la víctima y tolerancia cero a esta forma de violencia.

Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno

Promover la convivencia pacífica en los centros educativos es cosa de todos. De toda la comunidad educativa. Y de su contexto. Pero especialmente, debe ser asunto también del alumnado. Dotarle de protagonismo resulta esencial en el desarrollo de proyectos que pretendan erradicar la violencia y el maltrato en las relaciones interpersonales. Entre los diferentes agentes y, por supuesto, entre los iguales. El presente texto pretende acercar al lector el marco conceptual que da cuerpo a este tipo de iniciativas y resaltar de modo expreso los numerosos ejemplos de buenas prácticas y de modelos de concreción de la ayuda entre iguales como paradigma de interpretación de la realidad e intervención en materia de promoción de la convivencia pacífica y democrática en los contextos educativos. Se ilustran así prácticas y modelos que vienen desarrollándose ya desde hace dos décadas en nuestro país, en un claro ejemplo de compromiso y la implicación de muchos centros y comunidades educativas por el trabajo bien hecho y el desarrollo de planes que incorporen en el corazón de su ideario la creación de propuestas de trabajo colaborativas, participativas y de entendimiento, relación interpersonal y resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: Ayuda entre iguales, alumnado Ayudante, Ayudantes TIC, alumnos mediadores, mediación escolar, tutoría entre iguales, convivencia en centros educativos, prevención acoso escolar

La ayuda entre iguales: aspectos introductorios

Lo que hagan los centros educativos para prevenir, detectar e intervenir contra el acoso escolar importa y mucho. Puede parecer esta afirmación una perogrullada, si bien parece necesario y conveniente seguir insistiendo en esta idea para alcanzar cotas de eficiencia, utilizando los medios de los que disponemos para alcanzar nuestros objetivos en el menor tiempo posible y con procedimientos aplicables y sostenibles. El compromiso y disposición con el que las comunidades educativas deciden hacer frente al acoso entre iguales desde la perspectiva de la prevención y la pronta detección, sin perjuicio de la adecuada intervención, por supuesto, son elementos esenciales para fijar los objetivos y actuar con criterio, planificación y confianza.

Existen claves⁽¹⁾ y elementos que permiten definir, planificar y afrontar esta tarea en los centros educativos; escenarios para la acción que, de forma integrada, deben permitir la configuración de planes sencillos, pero de largo recorrido. Hablamos de planes que se concreten en acciones sencillas, accesibles y asequibles en los siempre complejos dibujos organizativos de los centros; acciones, asimismo, bien hechas y, sobre todo, compartidas por todos. Ese parece ser el esquema que funciona⁽²⁾. El equipo directivo y la comisión de convivencia en el centro de las operaciones, y en su órbita, con protagonismo y proactividad, tres equipos, cuando menos, imprescindibles.

(1) Los *delegados de convivencia del profesorado*, un equipo formado por

(1) http://www.abc.es/familia/educacion/abci-diez-claves-para-centros-educativos-acaben-acoso-201603231558_noticia.html

(2) [ursos para la elaboración de programas para la prevención del acoso escolar en los centros educativos](http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/2ab4125c-3630-4d91-a63a-167876709252/RECURSOS_Preveni%C3%B3n_Acoso_Escolar%2020_10_16_DEF.pdf?t=1488273793929)
http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/2ab4125c-3630-4d91-a63a-167876709252/RECURSOS_Preveni%C3%B3n_Acoso_Escolar%2020_10_16_DEF.pdf?t=1488273793929

algunos profesores, tutores a poder ser, coordinados por una figura que pueda representarlos y guiar su trabajo; (2) los *delegados de convivencia de cada clase*, representado también por un pequeño equipo; y (3), los *delegados de convivencia del alumnado del centro*, auténticos motores en los procesos de información y sensibilización para la promoción de la convivencia y la prevención del acoso escolar. Una estructura pensada por y para la generación de modelos, entornos y prácticas de convivencia pacífica, que no huya ni esconda los conflictos y que muestre el corazón de la respuesta rápida y pertinente, en la planificación e intervención participada. Pocas cosas, insisto, bien hechas, sencillas y conocidas y compartidas por todos los miembros de la comunidad educativa.

El modelo: un plan integral, definido por un proyecto educativo, un plan de convivencia operativo y eficaz, y unas normas elaboradas y decididas entre todos; una escuela pensada de modo colectivo; una visión del centro educativo entendido como comunidad solidaria, centrada en el apoyo mutuo, en la confianza entre los miembros; agentes activos coordinados y con funciones claras; y entre estos agentes, el alumnado como motor de la reflexión y ayuda con los compañeros; y, por supuesto, tiempo para hacer y pensar juntos, padres, profesores y alumnos; tiempo para desarrollar la acción tutorial con los grupos de alumnos, para definir y vestir un compromiso conjunto por la convivencia saludable y contra el acoso, prevenirlo, detectarlo, actuar con rapidez y criterio educativo.

El papel de los compañeros en el desarrollo de acciones para el tratamiento de los conflictos en los centros educativos tiene trayectoria suficiente⁽³⁾ en nuestro país como para alejar definitivamente las dudas sobre su eficacia y pertinencia. Diferentes modelos, bien documentados y asentados en prácticas contrastadas. Modelos que han permitido dar respuesta sustantiva y han contribuido a hacer de no pocos centros educativos ejemplos visibles de modos de actuar consistentes y resistentes. Diferentes denominaciones: alumnos mediadores, alumnos ayudantes, tutoría entre iguales... Y diferentes modelos de intervención también. Con un objetivo común: al menos, contribuir a desarrollar buenas prácticas de convivencia y definir pautas para la prevención y resolución de conflictos.

En el supuesto que nos ocupa, es necesario resaltar una idea. La acción *con* el alumnado y *del* alumnado debe partir de criterios y parámetros que permitan trabajar con grupos de alumnos comprometidos e implicados sin que las costuras de la organización y de las necesidades de unos y de otros, incluidas las derivadas del desarrollo ordinario de los planes de estudio, salten en pedazos o configuren un marco inalcanzable. O escasamente sostenible sin apoyos externos.

Pocas cosas, bien hechas, pensadas colectivamente y compartidas. Ese es, probablemente, el reto. El alumnado de cada centro, todo el alumnado, debe conocer el compromiso y el convencimiento de caminar hacia un centro *libre de acoso*. Alejado de comportamientos en los que la violencia y el maltrato, en cualquiera de sus dimensiones, aflore de modo cotidiano. Y el equipo directivo debe dar muestras de esa visión de modo estable y natural. La apuesta por configurar de un equipo de delegados de convivencia (o *alumnos ayudantes*), preferentemente de los últimos cursos de educación secundaria, es, seguramente, un buen principio. No solo. Un equipo de chicos y chicas que puedan integrarse en un proyecto de aprendizaje y servicio⁽⁴⁾ y contribuyan con su trabajo a afianzar la idea de que *esto-de-la-convivencia-pacífica* y *del-borra* el acoso⁽⁵⁾ va en serio.

(3)

El modelo de alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios (Andrés, S. y Barrios, A., 2006)
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_129.pdf

(4)

Aprendizaje y Servicio: <http://rosenbatlle.net/aprendizaje-servicio/>

Porque ellos pueden ser muchos e importantes: agentes que dan ejemplo, hablan, escuchan y, también, explican y argumentan. Y cuidan, protegen, acompañan. Y, en ocasiones, contribuyen, junto al profesorado, al siempre complejo proceso de mediar en situaciones específicas de conflicto.

Porque son muchos e importantes los que defienden la solidaridad, y aceptan también, claro, el error, pero comentado, reflexionado. Con un fin, aprender de lo que pasa y ser, poco a poco, mejores cada día. Individualmente. Y como grupo, como colectivo. No se hace referencia aquí a chicos y chicas con perfil de *vigilantes*, con chalecos visibles que les signifiquen. Hablamos, más bien, de alumnos y alumnas que, formados adecuadamente por los miembros de la comunidad educativa responsables de la convivencia en el centro (delegados de convivencia del profesorado, tutores, miembros de la comisión de convivencia, incluso grupos mixtos con la incorporación de padres y madres...) desarrollen acciones planificadas para la información, sensibilización y formación de los alumnos del centro, con sesiones específicas y materiales preparados por el propio centro. Alumnos que se convierten en modelos, en referentes. Alumnos que marcan un estilo y muestran el rostro de implicación del centro por extender una idea central. Podemos erradicar el acoso. No el conflicto o los conflictos. Estos habrá que atenderlos, y resolverlos. O más bien, modificar su estructura y características, de modo que puedan ser gestionados saludablemente; y no generen sufrimiento innecesario. Pero adiós a la violencia, al maltrato. Ese es el norte hacia el que dirigirse.

Ni siquiera en este modelo es necesaria (aunque sí conveniente) la capacidad para mediar (aprendizaje complejo, sin duda). Sino más bien de comunicar, de ayudar a profundizar en las ideas, en los hechos. Ayudar a pensar. Juntos. No faltan en el mercado programas, planes y proyectos. Pero necesitamos, antes, durante y después, estructuras y agentes. Y acciones combinadas. Y sostenidas. En un plan integral. En el que los padres y madres, por cierto, deben estar también presentes. Alejémonos de la visión corta y mezquina que supuso en los años sesenta y setenta del siglo pasado la definición de los denominados programas y materiales a prueba de profesores. *Esos-que eran tan-buenos-que suplirían-la-incapacidad-de-los-docentes-para-innovar...* Sin desperdicio esta miserable visión.

Alumnos y alumnas que ayudan⁽⁶⁾. Y se comprometen. Y son mostrados. Y se muestran. Se hacen visibles por las aulas. Y en los blogs y webs de los centros. Y traen un soplo de aire fresco a cualquier estructura y organización. Alumnos y alumnas que, con la adecuada planificación representan la reflexión, la información y la formación conjuntas. Y también la detección y derivación, en su caso. Pero especialmente la acción directa con los compañeros para reflexionar sobre conceptos, prácticas, experiencias. Convertidos en referentes como delegados de convivencia del alumnado del centro. Un grupo que con el paso de cada curso dará entrada a nuevos miembros, consolidando y extendido la influencia. Un grupo que en poco tiempo podrá alcanzar niveles de capacitación suficiente que permita, incluso, la formación de nuevos integrantes, y, con ello, la extensión de la idea, del modelo, de la visión. Son los mejores agentes.

(5)
Borra el acoso: <https://www.youtube.com/watch?v=fsMDdKIHoT4>

(6)
Blog Educación y desarrollo social: <https://blogluengo.blogspot.com.es/2013/02/proyecto-de-alumnos-ayudantes-en-tic.html>

Equipos de convivencia del alumnado

La ayuda entre iguales es considerada desde hace tiempo un potente catalizador de cualquier iniciativa que tenga por objeto en un centro educativo promover la convivencia pacífica, resolver o gestionar

adecuadamente los conflictos que se producen en el normal desarrollo de las relaciones interpersonales entre compañeros y, por supuesto, prevenir, detectar y actuar en situaciones de acoso o violencia entre iguales.

En la práctica cotidiana, el desarrollo de programas de ayuda entre iguales en los centros educativos suele llevarse a la práctica en modelos y formatos diferentes. Algunos muy diferentes. Y no es inhabitual encontrar modelos que, enmarcados en un mismo concepto específico (por ejemplo, alumnos mediadores), adoptan, sin embargo, objetivos y caminos muy diferentes en su implementación y recorrido prácticos. Y, claro, presumiblemente también en los resultados obtenidos. Pero es la interacción entre iguales, con todo su potencial lo que guía, sin duda, el espíritu de este tipo de modelos de trabajo en las comunidades educativas. Apelando siempre al protagonismo del alumnado en su más exquisita esencia. Protagonismo para pensar en la convivencia, generar convivencia, vivir las relaciones personales en la comunidad educativa desde una concepción del diálogo y la participación en la toma de decisiones sobre normas de conducta, la escucha y la implicación conjunta en los proyectos, y en la vivencia de una manera de interpretar el hecho de convivir y construir conjuntamente una comunidad educativa.

Con independencia de la forma concreta que adopten los programas de ayuda, el objetivo de los niños y jóvenes participantes consiste en ofrecer apoyo emocional y amistad a los compañeros que estén en situación de riesgo. Los ayudantes suelen seleccionarse por sus características personales y su disposición a ayudar a los demás. Dependiendo de la naturaleza del programa, pueden tener la misma edad que sus compañeros o ser algo mayores. Por regla general, el programa se centra en la creación de equipos entre los participantes y en proporcionar a los ayudantes conocimientos adicionales sobre el carácter de este tipo de relación. Un programa típico de preparación comienza con un período de orientación en el que los alumnos aprenden los fundamentos, los valores y los fines de la postura de ayuda (Cowie, 2008).

Los compañeros que prestan la ayuda participan en actividades prácticas, pueden colaborar en acciones diferentes⁽⁷⁾, algunas fuera del horario escolar, como apoyo en las tareas escolares, o contribuyendo con apoyo emocional a alumnado en situación de vulnerabilidad por alguna circunstancia.

En los centros educativos vienen desarrollándose no pocos modelos y programas que, inspirados en la participación y colaboración activa en la resolución de conflictos en los centros educativos, se han mostrado eficaces como prácticas para la prevención, detección e intervención en situaciones conflictivas de naturaleza interpersonal y, en algunos casos, en situaciones de acoso escolar. No es este el espacio para describirlas todas, si bien conviene resaltar modelos de intervención basados en la mediación entre iguales (Fernández y Orlandini., 2001), el proyecto SAVE (Ortega y del Rey, 2001), el modelo integrado de mejora de la convivencia (Torrego, J.C., 2000, 2003, 2006), la tutoría entre iguales (González Bellido, 2015), el aprendizaje cooperativo⁽⁸⁾ (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), los equipos de ayuda⁽⁹⁾ (Avilés, Torres y Vian, 2008) y el proyecto de alumnos ayudantes TIC (Luengo, J.A., 2013, 2014), específicamente diseñado este último para desarrollar contextos en red de información y sensibilización entre iguales para la prevención de riesgos y promoción del buen uso de las tecnologías de la información y comunicación por niños y adolescentes. Este último modelo, desarrollado en la Comunidad de Madrid durante los últimos cuatro cursos escolares (2013-2017) asienta sus bases en principios sencillos para la innovación educativa: (1) pocas cosas, (2) bien hechas y (3) compartidas por todos (Luengo, 2014).

(7)
IES Joaquín Araujo,
Fuenlabrada (Madrid):
http://ies.joaquinaraujo.fuenlabrada.educa.madrid.org/wordpress/?page_id=1974.

(8)
Aprendizaje cooperativo y
prevención de la violencia.
http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AprendizajeAC_Preencion_Diaz-Aguado_8p.pdf.

(9)
Equipos de ayuda, maltrato
entre iguales y convivencia
escolar
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_289.pdf.

Cuadro I

Entre los objetivos de un Programa de Alumnado Ayudante, se pueden mencionar, entre otros, los siguientes:

- Fomentar la colaboración, el conocimiento y búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar.
- Reducir los casos de acoso entre alumnos o alumnas.
- Disminuir la conflictividad y, con ello, la aplicación de medidas sancionadoras.
- Mejorar la seguridad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Favorecer la participación directa del alumnado en la resolución de conflictos de la escuela.
- Crear canales de comunicación y de conocimiento mutuo entre educadores y educadoras y alumnado, mejorando la autoestima de todos los y las participantes en el programa.
- Establecer una organización escolar específica para tratar las formas violentas de afrontar los conflictos.
- Incrementar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad.

Algunas funciones del Alumnado Ayudante son:

- Ayudar a sus compañeros y compañeras cuando alguien les molesta o necesitan que los escuchen. No les aconseja, sino que les escucha.
- Liderar actividades de grupo en el recreo o en clase.
- Ayudar a otro compañero o compañera cuando tenga alguna dificultad con un profesor o profesora, mediando para la resolución del conflicto.
- Ayudar a otros compañeros o compañeras en la organización de grupos de apoyo en tareas académicas, o como Alumnado Ayudante en alguna materia que se le dé bien.
- Ayudar a alumnos o alumnas que estén tristes o decaídos por algún problema personal y que necesiten que alguien les escuche o les preste un poco de atención.
- Acoger a los recién llegados al centro y actúa como acompañante.
- Facilitar una mejora de la convivencia en el grupo.

(Tomado de Junta de Andalucía: Programa de alumnado ayudante⁽¹⁰⁾)

Muchos alumnos son capaces de ayudar a sus compañeros sin necesidad de haber desarrollado actividades de formación para tal fin. Esta es una evidencia. La capacidad para empatizar, acompañar, apoyar, reforzar la encontramos en muchos alumnos y alumnas de modo natural. La ayuda entre compañeros forma parte de un tipo de habilidad emocional y de relación interpersonal para la que algunos alumnos y alumnas parecen estar especialmente dotados. No obstante, la formación en ayuda entre iguales puede incorporar habilidades y competencias que mejoran sensiblemente las capacidades iniciales y capacitan para desarrollar acciones en situaciones especialmente delicadas, ligadas de modo ordinario a la colaboración, apoyo, cuidado y ayuda de compañeros especialmente vulnerables. Pero es importante acotar una serie de ideas esenciales en estos procesos:

Ayudar no es mediar. Esto representa una obviedad, pero no siempre parece estar claro. Muchos programas denominados de alumnos mediadores no incorporan en absoluto las habilidades de la mediación en sus programas formativos, ni, más importante, en sus desarrollos prácticos.

La mediación es un proceso complejo, que requiere formación específica y que está orientada a la gestión, modificación y, en su caso, resolución de conflictos interpersonales. No es sencillo plantear este escenario para alumnado de educación secundaria y mucho menos para la educación primaria.

(10)

Recursos Educativos sobre convivencia Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/ayudante>

Los programas de mediación(11) se han desarrollado, no obstante, entre alumnos de educación secundaria. Si bien precisan de una supervisión exquisita por parte del profesorado encargado del desarrollo del plan.

Los programas de mediación(12) se han configurado asimismo en torno a equipos mixtos, formados por profesores y alumnos, que definen y desarrollan modelos de trabajo compartidos, profundamente colaborativos, con funciones específicas y de amplio espectro (tomado de Plan de Convivencia IES Madrid Sur(13), Madrid, p.12):

- Fomentar el diálogo como forma habitual de relación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Formar y mantener un equipo de mediadores/as competentes y con las destrezas y habilidades necesarias para resolver, en la medida de lo posible, los conflictos que puedan surgir en nuestra comunidad educativa.
- Crear estilos de resolución de conflictos que no conlleven necesariamente la sanción y/o el enfrentamiento entre las partes, fomentando el diálogo, la comprensión y el entendimiento entre las partes.
- Prevenir los conflictos (favoreciendo experiencias de éxito para todo el alumnado, evitando que haya personas excluidas, facilitando entornos agradables, limpios, decorados con detalle).
- Fomentar la implicación y participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- Favorecer el intercambio de experiencias y la comprensión entre alumnado procedente de diferentes culturas.
- Crear momentos de encuentro para fomentar los valores del equipo y la pertenencia al mismo.

El acoso entre iguales, sin embargo, no representa un ámbito especialmente adecuado para el desarrollo de acciones de mediación. Partiendo de la necesidad de diferenciar los conceptos(14) de conflicto entre iguales y situación de acoso o maltrato entre iguales, el marco de la mediación entre iguales puede entenderse, adecuadamente supervisado y orientado, para la acción en situaciones de conflicto entre compañeros, fruto de la complejidad que atesoran las relaciones interpersonales en el día a día, especialmente en las edades que son de referencia. Es importante considerar que una situación de conflicto entre iguales (no gestionada o no adecuadamente gestionada) puede derivar en una situación de acoso.

Gran parte de los programas desarrollados por los centros que llevan aparejada la denominación de programas de mediación son, en realidad, programas de ayuda entre iguales, asentados por supuesto en la formación del alumnado en determinadas capacidades específicas relacionadas con de modo genérico las habilidades emocionales, como, por ejemplo, acoger a los alumnos recién incorporados al centro, ser sensible a las necesidades que puedan manifestar compañeros especialmente vulnerables, dialogar y escuchar, detectar posibles situaciones de conflicto interpersonal o de acoso en el aula y empatizar y ayudar a compañeros en situaciones de dificultad.

Algunos modelos de ayuda entre iguales

Los programas de ayuda entre iguales se configuran como un escenario de trabajo de gran utilidad para la promoción y mejora de la convivencia pacífica

(11)

Consultar Blog de Mediación del IES Las Musas, de Madrid. <http://mediacionlasmusas.blogspot.com.es/>

(12)

Mediación de conflictos: caso práctico. <https://www.youtube.com/watch?v=rPile-zzdkM>

(13)

IES Madrid Sur, Madrid: ies.madridsur.madrid.educa.madrid.org/PLANCONVIVENC.doc.

(14)

Acoso o maltrato entre iguales: Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios" (Olweus, 1993). Conflicto: Es una situación en la que dos o más personas entren en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles, o, al menos, se perciben como tales. (Mediación de conflictos en instituciones educativas, Torrego, J.C., 2000. Narcea).

en los centros educativos y, especialmente, para la prevención, detección e intervención en situaciones de violencia entre iguales y acoso escolar.

En el origen. Los delegados de clase

En educación secundaria, debe señalarse, en primer lugar, a los delegados de clase como figuras con valor y significado propio en materia de prevención y detección de situaciones problemáticas. Según lo establecido en el Art. 77 del RD 83/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Funciones de los delegados de grupo, corresponde a los delegados de grupo:

- Fomentar la convivencia entre los alumnos de su grupo.
- Colaborar con el tutor y con la junta de profesores del grupo en los temas que afecten al funcionamiento de éste.
- Colaborar con los profesores y con los órganos de gobierno del instituto para el buen funcionamiento del mismo.

Se hace referencia a funciones tasadas y, por tanto, perfectamente definibles en cualquier marco de planificación para la suma de esfuerzos de agentes educativos especialmente señalados en materia de promoción de convivencia. La posibilidad de contar con estas figuras en los procesos y acciones para la prevención de situaciones de acoso escolar se considera un elemento de gran relevancia en el recorrido a desarrollar. Puede resultar de interés la configuración de un equipo de delegados que, conjuntamente con el Equipo Directivo y otros equipos que se detallan a continuación, puede convertirse en un efectivo y activo grupo de agentes para la prevención y la detección. No obstante, es un hecho que no siempre los alumnos elegidos como delegados de clase disponen de las habilidades y valores que deben entenderse como referentes en el contexto que estamos describiendo. No es un modelo que haya funcionado para la promoción de la convivencia.

Los alumnos ayudantes de cada grupo-clase (en ocasiones, alumnos mediadores, o mejor, integrantes de equipos mixtos de mediación: profesores y alumnos).

Por tanto, no es infrecuente que centros educativos implicados en esta materia definan un procedimiento para la elección de alumnos ayudantes en convivencia, en ocasiones denominados alumnos mediadores, de manera que se garantice la representación de cada grupo con la implicación de un alumno o alumna que aporta un valor añadido a la visión y vivencia de la convivencia en cada grupo-clase. Entendidas sus funciones individualmente, en colaboración con cada tutor en la prevención y detección de situaciones conflictivas, pero también como grupo, que reflexiona y opina, conjuntamente con los delegados de convivencia de otros sectores de la comunidad educativa, en el diseño y desarrollo de acciones para la prevención, este conjunto de alumnos y alumnas puede y debe contribuir en gran medida en las distancias cortas del día en día en cada clase, en las actividades de prevención y detección propias de la acción tutorial y, esto es importante, en la visibilidad de la relevancia que el centro otorga a este tipo de procesos.

Aspecto importante a considerar puede ser la posibilidad de contar con estas figuras en educación primaria⁽¹⁵⁾, de modo singular en 6º curso. La definición de estas figuras para la colaboración con los tutores puede coadyuvar de manera sensible en la percepción del alumnado de la relevancia e importancia

(15)
Consultar: La mediación entre iguales en educación primaria (Valdivia, R. Trabajo Fin de Grado, 2015). <http://bit.ly/2jOUFdP>

que el centro educativo da y va a dar a las relaciones entre alumnos. Hablaríamos, pues, de alumnos y compañeros sensibilizados con:

- Promover el adecuado clima de convivencia.
- Colaborar en la propuesta de actuaciones encaminadas a mejorar la convivencia en el centro.
- Colaborar en la prevención y detección de posibles casos de acoso escolar y *ciberbullying* en el grupo-clase.
- Informar a otros miembros del equipo de los casos de los que puedan tener información o conocimiento.
- Recibir y gestionar información directa o indirecta de los alumnos. Ayudar, en su caso, a canalizar la solicitud de apoyo externo a alumnos que puedan verse comprometidos en ese tipo de situaciones.
- Participar en la información y sensibilización de alumnos.

La existencia de figuras de referencia⁽¹⁶⁾ en el aula entre los compañeros, que han sido elegidos por el grupo con arreglo a funciones previamente señaladas es, sin lugar a dudas, un elemento no pequeño en cualquier proceso que pretenda definirse para la prevención de conductas de maltrato o violencia entre iguales. Este tipo de modelo concretaría la idea plasmada en el Modelo integrado⁽¹⁷⁾ de gestión de la convivencia (Torrego y Villaoslada, 2004). Hablamos de modelos testado⁽¹⁸⁾ y experimentados, de amplia trayectoria ya en nuestro sistema educativo (Torrego y Galán, 2008).

En este contexto, el centro contaría con un grupo-equipo de ayudantes, pertenecientes a cada uno de los grupos clase y elegidos por el grupo según características previamente definidas, que desarrollaría una labor preventiva a nivel grupal y también, por ende, en el contexto de la comunidad educativa (Fernández, 2008) ⁽¹⁹⁾.

Entre las tareas fundamentales que este tipo de ayudantes desarrollan, se encuentran:

- Acoger al recién llegado.
- Detectar y ayudar a compañeros tristes y poco integrados.
- Apaciguar y favorecer el diálogo en situaciones de conflicto entre compañeros por enfados, peleas, malas relaciones, etc.
- Promover actividades de mejora de la convivencia en sus grupos clase.
- Pertenecer y participar en el equipo de ayudantes.

Este modelo de trabajo con y de iguales está viviendo sus procesos de ajuste y adaptación, incluso, en la etapa de educación primaria.

En una línea de desarrollo próximo a este modelo, es imprescindible citar, asimismo, los modelos de ayuda entre iguales en los que la idea y experiencia de la mediación se hace práctica. La mediación escolar persigue la gestión y resolución (o, en su caso, reducción y modificación) de los conflictos interpersonales que se dan en el contexto de la convivencia de los centros educativos (Ortega y del Rey, 2006). Se constituye, pues, como un método para la gestión de los conflictos en el que las partes implicadas y enfrentadas recurren de forma voluntaria a una tercera persona, imparcial, que facilita el proceso para llegar a acuerdos satisfactorios para las partes. Se trata de una negociación de naturaleza cooperativa que habilita espacios para la búsqueda de soluciones en un contexto de confidencialidad e interés mutuo

⁽¹⁶⁾

De especial interés: IES Las Américas, de Parla: La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES Las Américas de Parla. <http://www.ammediadores.es/nueva/wp-content/uploads/2014/12/6.3.pdf>

⁽¹⁷⁾

Torrego y Villaoslada. Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de los conflictos: <http://bit.ly/2hKE9ys>

⁽¹⁸⁾

Torrego y Galán, 2008: Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. Revista de Educación, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp. 369-394.

⁽¹⁹⁾

Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. (Fernández, I., 2008). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912320.pdf>

por la resolución (Torrego, 2008). Si bien aquí nos referimos de manera expresa a los conflictos que viven los iguales en su cotidiano y complejo aprendizaje de la relación interpersonal, los procesos de mediación escolar pueden abordar conflictos entre cualquier integrante de la comunidad educativa. Los mediadores, ordinariamente configurados en este modelo por equipos mixtos (profesorado y alumnado) busca romper las asimetrías de poder entre las partes del conflicto, y, desde la neutralidad, abonar el terreno para la comunicación y expresión de emociones, sentimientos, ideas, necesidades e intereses (Fernández, 2008). Son numerosas las experiencias que se están desarrollando siguiendo este modelo de intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos (Ver cuadro II).

Cuadro II

Consultar:

- Programa de Mediación en el IES Madrid Sur(20), de Madrid.
- Programa de ayuda entre iguales IES Luis Buñuel(21), de Zaragoza.
- Colegio Esclavas(22) de Chamberí, Madrid.
- Programa de alumnos ayudante mediador(23). Miguel Vaquero IES Miguel Catalán, Silvia Hernández CIFE Juan de Lanuza. Adaptado de Isabel Fernández.
- IES San Juan Bautista(24), Madrid.
- El modelo en el IES San Juan Bautista(25) de Madrid. TVE La aventura del Saber (enero, 2017).
- IES Miguel Catalán(26), Coslada (Madrid).
- Blog Convivencia y Aprendizaje Cooperativo(27) (UAH).

(20)
Premio Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid 2007: https://drive.google.com/file/d/OB0j74_gjfAMvb2lCdDdHZS1J5XM/view (pp. 151-238)

(21)
<http://ieslbuza.es/ayuda-entre-iguales/>

(22)
<http://www.elmundo.es/madrid/2017/01/09/5872336b268e3e635b8b4630.html>

(23)
https://convivencia.files.wordpress.com/2014/05/modelo_vaquero_hernandez.pdf

(24)
<http://www.20minutos.es/noticia/2658138/0/alumnos-ayudantes/programa-acoso-escolar/instituto-san-juan-bautista/>

(25)
<http://www.rtve.es/alcarta/videos/la-aventura-del-saber/aventurajacoso/3880812/>

(26)
<http://cifesabinigo.catedu.es/wp-content/uploads/2016/04/Modelo-Ayudante-Mediador-IES-Catalán.pdf>

(27)
<http://www3.uah.es/convivenciayaprendizaje-cooperativo/>

Este modelo de trabajo entre pares abrió ya hace más de una década una manera de afrontar los conflictos interpersonales entre iguales en los centros educativos. Y ha venido a contribuir, sin duda, a vertebrar metodologías de trabajo en las que el protagonismo de los compañeros y compañeras ha adquirido un realce sustancial en el manejo de las situaciones conflictivas, muchas de ellas, al menos en no pocos casos, origen de posibles situaciones acoso entre iguales, en las que la condición de superioridad jerárquica, la intencionalidad y la reiteración acaban por hacerse presentes y patentes.

Los alumnos ayudantes: trabajando con “los mayores” del centro educativo

La terminología utilizada en los modelos de intervención de alumnado en gestión de conflictos interpersonales en sentido amplio incorpora conceptos diferentes que, en ocasiones, pueden llegar a generar interpretaciones confusas sobre modos de colaboración, funciones y actividades a desarrollar. Entre otros, se sugieren términos ya citados como mediación entre iguales (Torrego et al., 2000), tutoría entre iguales (González Bellido, 2015) o ayuda entre iguales (Fernández y Orlandini, 2001).

En esta modalidad se aboga por el modelo de alumnado ayudante de mayor edad en el centro educativo (3º/4º de ESO) desde la consideración de la posibilidad de ayuda (1) mediante la colaboración con los tutores en el desarrollo de sesiones de información y sensibilización de alumnado de cursos superiores a grupos de menor edad del propio centro o de centros del entorno, y (2) en el contexto de colaboración como agentes de convivencia del centro

(ver cuadro a continuación). Ambas funciones pueden ser perfectamente compatibles, organizando formación, tiempos y espacios para ello.

Se hace referencia, pues, a un modelo de alumnos y alumnas ayudantes como agentes de la convivencia. Con habilidades y competencias específicas para su intervención:

- Capacidad para comunicar, informar, sensibilizar.
- Sensibilidad y buen trato con los compañeros.
- Receptividad y capacidad de observación.
- Capacidad para la colaboración, la acogida de compañeros o iguales.
- Capacidad para la ayuda y el acompañamiento: estar con, charlar, escuchar a los que están atravesando por situaciones personales o interpersonales complejas.
- Interés y disposición para colaborar en iniciativas de aprendizaje cooperativo, solidaridad y aprendizaje-servicio.
- Capacidad para la ayuda, no para la vigilancia y el control.
- Habilidad para colaborar en el desarrollo de acciones que mejoren la relación entre iguales.
- Capacidad de comunicación y argumentación.
- Los círculos de amigos

Se trata de un modelo desarrollado en escuelas como la Saint Francis School de Kitchener (Ontario, Canadá) o la Helen Hansen School de Cedar Falls (Iowa, EEUU), donde se ponen en marcha *círculos de compañeros y compañeras* con el objetivo de establecer nexos de relación interpersonal entre el alumnado y, en su caso, también con docentes utilizando la empatía, y las relaciones de atención mutua. Muy propio de los modelos de educación inclusiva(28), la idea se concreta en que un grupo de alumnos y alumnas, que pueden estar acompañados de algún profesor, se constituyen en un grupo de ayuda y que, de forma voluntaria, apoyan a alumnos que tienen menos amigos en la escuela, o los que acaban de llegar al centro, o que tienen dificultades para relacionarse. En general, a los más vulnerables. Se trata de un proyecto organizado esencialmente para incrementar la participación y cohesión interpersonal y social, con importante repercusión como modelo de compromiso y conducta en el centro y en toda la comunidad educativa Thomas, Walker y Webb, (1998).

La ayuda entre iguales desde la información y sensibilización de los más pequeños

Una modalidad de intervención basada en este modelo es el Proyecto de Alumnos Ayudantes TIC(29) puesto en funcionamiento en la Comunidad de Madrid(30) a partir del trabajo desarrollado por centros educativos y asentado en la idea del trabajo compartido, generador de redes de colaboración entre centros y etapas de educación secundaria y primaria y basado en la generosidad digital como elemento dinamizador y de difusión de las prácticas desarrolladas y de los materiales(31) elaborados. El proyecto de Alumnos Ayudantes TIC ha alcanzado un nivel de implementación notable en diferentes zonas de Madrid y España(32).

Sus principios, objetivos y componentes ilustran una propuesta(33) para la promoción del buen uso de las TIC por niños y adolescentes, basada en cuatro ejes fundamentales:

(28)

Sancho, C. (2012). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art7.pdf>

(29)

Proyecto de Alumnos Ayudantes TIC: <http://ayudantesticsur.blogspot.com.es>
<https://blogluengo.blogspot.com.es/2013/02/proyecto-de-alumnos-ayudantes-en-tic.html>

(30)

El Proyecto Ayudantes TIC en la Aventura del Saber TVE2: <https://www.youtube.com/watch?v=PlniMuNiN-l&feature=youtu.be>

(31)

Materiales del Proyecto Alumnos Ayudantes TIC: <http://ayudantesticsur.blogspot.com.es/2016/05/proyecto-y-materiales-curso-201516.html>

(32)

El proyecto de Ayudantes TIC en Extremadura: <http://enmarchaconlastic.educarex.es/ayudantes>

(33)

Blog CRIF Las Acacias, Comunidad de Madrid: <http://blog.crifacacias.es/2017/03/el-proyecto-de-alumnos-ayudantes-tic-en-10-principios/>

- Es necesario trabajar la información y la sensibilización cuanto antes, especialmente en las franjas de edad en las que el conflicto grave no ha aflorado en el marco de las relaciones interpersonales entre compañeros.
- Es necesario hacerlo trabajando desde los valores esenciales: principios sustantivos de consideración de la intimidad y privacidad personal, respeto, ayuda mutua, empatía y solidaridad.
- Hemos de aprovechar el conocimiento disponible y la capacidad de persuasión que atesoran los alumnos de mayor edad y formarlos para que puedan desarrollar actividades de información y sensibilización con los grupos de menor edad.
- La posibilidad de crear redes de trabajo en colaboración entre centros educativos (o entre etapas educativas). Institutos de educación secundaria(34), por ejemplo, que trabajan en la información y sensibilización del alumnado de los últimos cursos de educación primaria de los CEIP de la zona. Y alumnado de secundaria que presta su ayuda al centro en materia de información y sensibilización trabajando activamente con el señalado alumnado de primaria del propio centro (centros concertados y privados).

En el contexto de este proyecto, el presente modelo sugiere la posibilidad de organizar el equipo de ayudantes de convivencia del alumnado bajo los parámetros de colaboración y ayuda en los procesos de información y sensibilización a desarrollar según la concreción en cada aula del Plan de Acción Tutorial del centro. No hablaríamos, pues, de equipos de alumnos formados en mediación (sin perjuicio, por supuesto, de aprovechar toda la experiencia en este sentido que puedan tener un buen número de centros en la región, o de posibles decisiones *ex novo* de trabajar en ese modelo por parte del centro educativo) sino, más bien, de la formación alumnos ayudantes en la tarea de informar y sensibilizar a alumnado de cursos inferiores.

Se plantea, así, la propuesta que a continuación se detalla y que ha de contribuir a la configuración de un equipo de ayudantes de convivencia del colectivo de alumnos en el centro, preferentemente de 3º o 4º curso de ESO, conocido por toda la comunidad educativa, que opera como referencia para la ayuda, insistimos, de los tutores en los procesos desarrollados y actividades para informar, formar y sensibilizar sobre la necesaria prevención de situaciones de acoso entre iguales y *ciberbullying*.

Los alumnos ayudantes realizarían, consecuentemente, actividades de:

- Colaboración con los tutores de grupo en el desarrollo de actividades de información y sensibilización de alumnado de cursos inferiores sobre contenidos relacionados con el desarrollo de valores pro-sociales: respeto, ayuda entre iguales, colaboración, solidaridad, empatía.
- Colaboración con los tutores de grupo en el desarrollo de actividades de información y sensibilización de alumnado de cursos inferiores sobre contenidos relacionados con la conceptualización de los fenómenos de acoso escolar y *ciberbullying*.

Con los siguientes pasos a seguir

- Selección del alumnado ayudante. Presentación de la iniciativa y sensibilización en grupos de ESO desde la perspectiva del Aprendizaje-Servicio. Para la elección de los alumnos ayudantes se sugiere partir de la voluntariedad de estos para formar parte del equipo, si bien en algunos

(34)
 Blog El País (Escuelas en red): http://elpais.com/elpais/2015/05/24/escuelas_en_red/1432445400_143244.html

centros pueden concretarse planes de desarrollo con la participación de alumnos y alumnas que ya formen parte de algún tipo de experiencia relacionada con experiencias de apoyo o mediación entre iguales en situaciones de conflicto. Parece adecuado presentar la iniciativa a los cursos de 3º de ESO; esta circunstancia permite mantener, al menos durante dos cursos escolares (3º y 4º) los equipos que se formen durante el proceso, sin perjuicio, lógicamente, de la incorporación de nuevos alumnos al inicio de cada curso escolar.

- Información a padres y madres de la iniciativa planteada y del interés de sus hijos en formar parte activa de la misma. Gestión de autorizaciones.
- Formación del alumnado ayudante. El proceso de formación del alumnado para el desarrollo de las actividades sugeridas lleva aparejada de modo ordinario la duda sobre la formación de los formadores. Y, en esa misma línea, la reflexión sobre si el profesorado del centro está adecuadamente formados para llevar adelante un proyecto de esta naturaleza y/o si precisan de alguna formación complementaria que habilite de una manera eficiente la tarea a desarrollar.
- La planificación que se detalla a continuación configura, al menos, tres posibles escenarios para su desarrollo:

Cuadro III

Planificación de la organización del proyecto

Tomado de: Ejes para la planificación (2): los Equipos de ayuda en convivencia y el Equipo para la Prevención del acoso escolar y del ciberacoso del centro educativo⁽³⁵⁾.

Opción 1

El centro y agentes responsables de la configuración del trabajo de equipos de ayudantes cuentan con formación y experiencia suficiente para trabajar con el alumnado seleccionado para la actividad como equipo de ayudantes de convivencia del centro. Este es un contexto a considerar en un porcentaje importante de centros en la actualidad. Muchos centros educativos y profesores cuentan con experiencia contrastada en el diseño e implementación de este tipo de proyectos y, por tanto, con bagaje de formación más que suficiente para abordarlo sin dificultad alguna. Los contenidos de trabajo a desarrollar con el alumnado pueden, asimismo, ser tratados con las sugerencias de actividad que se detallan en los Anexos I y II: Ejemplificaciones para el desarrollo de las sesiones de información y sensibilización del Plan de Acción Tutorial del Documento⁽³⁶⁾ "Recursos para la organización de programas para la prevención del acoso escolar en los centros educativos"

Opción 2

El centro y agentes responsables de la configuración del trabajo de equipos de ayudantes cuentan con formación inicial para trabajar con el alumnado seleccionado para la actividad como equipo de ayudantes de convivencia del centro. No son pocos los centros que van acumulando experiencia en este tipo de proyectos de innovación basados en el fomento del protagonismo del alumnado para colaborar en la prevención, detección e intervención en conflictos interpersonales en el alumnado y en situaciones de acoso escolar y ciberacoso, si bien precisan de alguna actividad de apoyo a través de la formación para adquirir competencia esencial y autosuficiencia de modo estable. En este tipo de escenario se sugiere la posibilidad de organización de actividades de formación en centro, con modalidades como el Grupo de Trabajo o el Seminario de formación. No obstante, pueden encontrarse materiales para desarrollar los contenidos de trabajo con el alumnado en las sugerencias de actividad que se detallan en los citados Anexos I y II: Ejemplificaciones para el desarrollo de las sesiones de información y sensibilización del Plan de Acción Tutorial.

Asimismo, se proponen los siguientes materiales, accesibles en la red:

- La gestión de los conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención⁽³⁷⁾ (Pantoja, 2005).
- Habilidades de comunicación⁽³⁸⁾ (Dulcic y Fajardo).
- Y específicamente para educación primaria: La resolución creativa de conflictos. Manual de Actividades⁽³⁹⁾ (Kreidler, 2007).

Opción 3

El centro y agentes responsables de la configuración del trabajo de equipos de ayudantes no cuentan con formación para trabajar con el alumnado seleccionado para la actividad como equipo de ayudantes de convivencia del centro y desarrollar un proyecto como el que es de referencia. Amén de lo expresado

(35)

Ejes para la planificación:
http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos-a-nivel-de-centro/-/visor/ejes-para-la-planificacion-en-convivencia-y-el-equipo-para-la-prevencion-del-acoso-escolar-y-del-ciberacoso-del-centro-educativo?p_p_col_pos=1

(36)

<http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos-a-nivel-de-centro>

(37)

http://www4.ujen.es/-apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf

(38)

https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades_de_comunicacionfuhem_cip26p.pdf

(39)

<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article273>

en puntos anteriores sobre sugerencias de material de apoyo para el trabajo, se entiende que este escenario llevaría implícita la necesidad de orientación y formación específica, bien a través de las modalidades citadas en la opción 2 o en formato específico de curso a través de la red formación.

Preferentemente, durante el primer cuatrimestre del curso. La iniciativa plantea el trabajo en un mínimo de cinco sesiones, planificadas según posibilidades y opciones organizativas del centro y en función del grupo de alumnos seleccionados. Las sesiones de formación incorporan tres módulos esenciales de contenido más las sesiones de ensayo: (1) Habilidades esenciales de comunicación a grupos pequeños y técnicas básicas para la comunicación eficaz; (2) Sesión de trabajo sobre el fenómeno del acoso escolar, sus consecuencias, prevención, detección e intervención; (3) Sesión sobre la práctica del respeto y ética en las relaciones en la comunicación en red y prevención del ciberacoso; (4 y 5) Sesiones de ensayo de las exposiciones. Ver Anexos I y II: Ejemplificaciones para el desarrollo de las sesiones de información y sensibilización del Plan de Acción Tutorial (ya citados).

El modelo puede completarse con la configuración de un equipo de ayudantes del centro, de los grupos de mayor edad, conocidos y visibilizados por las acciones que desarrollan; no solo podrían llevar a efecto intervenciones de sensibilización con el alumnado de primaria, de centros de la zona o del propio centro, sino también con el alumnado de los dos primeros cursos de la ESO en el propio centro, tanto en centros públicos como concertados, sino que podrían desarrollar experiencias de alumnos ayudantes que recogen preocupaciones y escuchan a los más pequeños en espacios y tiempos, planificados especialmente para ello en los recreos, con un sistema de turnos, por ejemplo.

Cuadro IV

La experiencia del Colegio Alkor de Alcorcón, contada por sus protagonistas

Tomado de: Ejes para la planificación (2): los Equipos de ayuda en convivencia y el Equipo para la Prevención del acoso escolar y del ciberacoso del centro educativo

Ana García-Trevijano y Nuria Velasco, Coordinadoras del proyecto "Orejas Amigas (Aula de escucha)"

Sin condiciones. Te escucho.

Vivimos deprisa. Todos corremos y tenemos poco tiempo. Es así en casa, en el trabajo, en el colegio. Solo que a veces no podemos seguir, continuamos inmersos en nuestra rutina pero hay un nudo en nosotros que ya no nos deja correr, trabajar, y a veces, ni siquiera comer o dormir. Entonces hay que hablar. La palabra cura. La palabra dicha porque la prisionera, la que dejamos dentro de nosotros y se va enquistando, esa, esa solo hace daño. Pensando todo esto (en un momento de esos en que uno se para) y algunas cosas más (pues son varios años ya los que llevamos sacando adelante proyectos dentro de nuestro Plan de Convivencia) surge Orejas amigas. Y es que si hay algo mejor todavía que soltar lo que se nos ha anudado es que alguien esté al otro lado, tomando nota de lo que decimos, poniéndose en nuestro lugar, escuchándonos, sin condiciones. No es mucho, pero en estos tiempos que corren (como nosotros) a veces parece demasiado. Por eso decidimos apostar por este espacio en el que los alumnos son los protagonistas, este lugar en el que no hay juicios, ni prejuicios, donde uno puede desahogarse y hasta solucionar sus problemas. Aprender y estar bien. No hay mejor binomio. Puedes parar un poco y leer lo que viene a continuación. Y quién sabe, igual, algún día, tú también eres una oreja amiga.

El detonante, la chispa que provocó la apertura del aula de Orejas Amigas del Colegio Alkor fue una sesión formativa de los chicos y chicas del Proyecto de Alumnos Ayudantes TIC. Al terminar, una alumna de primaria solicitó hablar con ellos para contarles un problema que había tenido y pedir ayuda y consejo. La intervención resultó muy provechosa y acertada por lo que pensamos en la conveniencia de organizar esta ayuda de manera más "oficial".

Para ello organizamos al equipo constituido por los alumnos voluntarios del grupo de Delegados de 'Buentrato' y Alumnos Ayudantes TIC, preparamos sesiones básicas de formación en mediación y resolución de conflictos insistiendo mucho en saber diferenciar los casos que incumben al aula y pueden solucionarse a ese nivel y aquellos otros que, por sus características, deben ser derivados a los tutores o a Orientación.

Asimismo, pactamos espacios y tiempos. Los alumnos trabajarían siempre de dos en dos para asegurar la objetividad y sentirse apoyados. De esta manera, los alumnos del centro saben que todos los miércoles, en la hora del recreo tienen a su disposición una pareja de alumnos en un aula fija que estarán encantados de escucharles y aconsejarles.

"El *Aula de escucha de Orejas amigas* es una iniciativa presentada por Nuria, una profesora del colegio y Ana, la orientadora a raíz de la influencia del proyecto de Alumnos Ayudantes TIC y Delegados de 'Buentrato'. Vieron que se necesitaba este apoyo para ofrecer esta ayuda a los alumnos con problemas.

Antes de comenzar el proyecto nos dieron unas pequeñas charlas sobre mediación para que pudiéramos realmente ayudar a quien lo necesitaba estando más capacitados para ello. Invertimos tiempo en organizarlo. Además, es una iniciativa que se realiza en los patios por lo que requiere por parte de los alumnos que formamos parte del proyecto bastante compromiso y, de alguna forma, un sacrificio. La recompensa de sentir que ayudas a alguien y como te lo agradecen crea una satisfacción inmensa.

A veces es difícil dar la confianza requerida a los alumnos para esta actividad 'pues tienen que sentir que estás plenamente a su lado, transmitirles la seriedad y compromiso del momento.

Fue un poco difícil al principio, pero después de ver que su reacción era completamente positiva, y que acudían a nosotros con confianza, sin miedo y cómodos, nosotros mismos nos sentíamos más a gusto, pues veíamos que el esfuerzo puesto para que este proyecto saliera adelante valía la pena."

(Henar Pereda, alumna coordinadora Alumnos Ayudantes TIC 2014-15)

"Somos un grupo de estudiantes, tanto del Proyecto de 'Buentrato' de ANAR como de Alumnos Ayudantes TIC, a los que se nos propuso formar parte de un proyecto llamado Orejas amigas. Es un aula de escucha activa, donde nosotros, los mayores, ejercemos de moderadores respecto a los problemas con los que nos vienen los más pequeños de la ESO y de primaria. A esta actividad se asiste voluntariamente y solo si las partes quieren de verdad solucionarlo, nosotros no podemos obligar a nadie a querer resolver un conflicto. Nuestra tarea no es dictarles la solución a su discusión, sino guiarlos para que ellos lleguen hasta ella mediante ejercicios de empatía y escucharse el uno al otro. Como es lógico, vas a hacer más caso a una norma en la que has colaborado que a una que te han impuesto. Así de sencillo, aplicamos este método con los chavales. Nosotros, aun así, les podemos dar consejos para que el resultado sea mejor, pero son ellos los que deciden cómo acabar el problema. Con esto, conseguimos que aprendan a llegar a acuerdos entre ellos y a respetar las ideas y el punto de vista de los demás. Nosotros, obviamente, también aprendemos de esta experiencia a cómo afrontar los problemas y cómo ayudar a los demás. Es una experiencia genial."

(Lucía Montero, alumna coordinadora Proyecto 'Buentrato' (ANAR)

"Se podría decir que formar parte de Orejas amigas es una de las experiencias más bonitas que he tenido desde que me involucré en convivencia en el proyecto de Alumnos Ayudantes TIC. Es una satisfacción personal cuando ves que esas personas; las cuales han depositado en ti su confianza, te confían sus problemas e inquietudes pensando que tú serás capaz de ayudarles. En cierto modo se podría decir que Orejas amigas no son solo esas sesiones de ayuda, sino que se amplía a otros ambientes, como podrían ser los recreos o el comedor. El resto de alumnos va cogiendo confianza contigo y tratándote como a un igual, no como a una figura de autoridad. Y la confianza y el cariño crecen notablemente. Al formar parte de este proyecto también maduras y aprendes, te das cuenta de la importancia de las acciones y de cómo estas pueden llegar a afectar en la vida de los demás. También aprendes técnicas de moderación y llegas a comprender más los problemas de cada edad; ya que los problemas de un niño de 5º de primaria se diferencian en gran medida con los de la ESO. He tenido la oportunidad de hacer frente a problemas mayores y problemas de menor rango. Se podría decir que a lo largo de este año me ha dado tiempo a comprender más el pequeño mundo que es nuestro colegio. Y por ello, os recomiendo que os involucréis en cualquier proyecto de esta índole. Cuando la gente forma parte de este proyecto, tan especial, crece como persona por los valores aprendidos y por la madurez acumulada. La pregunta final sería: ¿Quién no querría formar parte de Orejas amigas? ¿Quién no querría ayudar al resto de gente desinteresadamente? No dudéis; Orejas amigas es un proyecto que hay que vivir, aprovechar la oportunidad que os ofrece el colegio. Podréis cambiar la vida a alguien. Lo digo por experiencia propia..."

(Carla Maruente, alumna coordinadora Alumnos Ayudantes TIC 2015-16).

Estos equipos de ayudantes podrían desarrollar, asimismo talleres en los Colegios Públicos de educación infantil y primaria con padres de alumnado de 5º y 6º de primaria (o con padres de alumnado de esta edad en centros concertados o privados), y talleres con padres de los cursos de educación secundaria. La intervención, implementada ya en diversos centros, versaría sobre el trabajo que realizan los ayudantes en materia de sensibilización, con el uso de los materiales didácticos trabajados con el alumnado de menor edad. Los alumnos de estos equipos de ayudantes podrían llevar a efecto, asimismo, funciones de tutoría entre iguales (ver siguiente modelo) de grupos de alumnado de menor edad, en el contexto de acogida, escucha, apoyo y, en su caso derivación al profesorado de demandas específicas de ayuda por parte de los alumnos.

(41)

Programa Cibermentores en la Comunidad de Madrid: <http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/programas/-/visor/programa-cibermentores>

(42)

Ciberayudantes IES Goya: <https://alumnosayudantes.wordpress.com/cibervoluntariado/>

(43)

Reporteros 360 (Telemadrid): <http://www.telemadrid.es/programas/reporteros-360-acoso-escolar>

(44)

IES Madrid Sur: http://ies.madridsur.madrid.educa.madrid.org/planes_y_proyectos.htm

(45)

Fundación ANAR: <https://www.anar.org/anar-en-colegios-e-institutos/>

Cuadro V

Consultar también:

- Programa Cibermentores(41)
- Programa Ciberayudantes(42) (IES Parque Goya, Zaragoza)
- "Así se trabaja contra el acoso entre iguales": Reporteros 360(43) (Telemadrid).
- De especial interés la experiencia del IES Madrid Sur, en Madrid con alumnado de 3º y 4º de ESO y Bachillerato que forman parte del Equipo de Mediación del Centro, junto con profesores. Ver Plan de Convivencia(44), p. 14).

Un programa de especial relevancia en este modelo de intervención y ayuda entre iguales lo representa el programa Buentrato(45) que la Fundación ANAR desarrolla en Colegio e Institutos. El proyecto trabaja por convertir a los adolescentes en agentes activos de cambio en su comunidad educativa. Un objetivo que se consigue a través del empoderamiento de un pequeño grupo de alumnos que, apoyado por profesionales de la Fundación siguiendo un plan específico de formación y trabajo colaborativo, se encarga de formar

a sus iguales en el buen trato y ayudar a resolver algunos conflictos que los alumnos mantengan con otros compañeros.

El modelo de Tutoría entre iguales (tutoría 1 a 1)

Los programas de tutoría entre iguales (Durán, 2006)⁽⁴⁶⁾ (*peer tutoring*) están avalados y amparados desde hace más de 30 años por la investigación educativa y son recomendados como práctica de éxito por la UNESCO, especialmente en la medida en que contribuyen a la inclusión efectiva y estable de todo el alumnado. Nos referimos en este apartado a un modelo de *tutoría de 1 a 1*. Esta es la referencia. Se trata de un plan que apuesta por la ayuda entre iguales desde la concepción del apoyo individual, de la referencia estable. Un modelo de gran interés, sin duda, y muy útil en el desarrollo de cualquier iniciativa que pretenda promover la prevención de la violencia y el maltrato entre iguales, su detección y los procesos de intervención.

La tutoría entre iguales⁽⁴⁷⁾ es una estrategia educativa práctica y efectiva para la convivencia escolar. Este recurso nace en el contexto de experiencias de colaboración que un alumno ofrece a otro compañero del centro o clase tras una petición expresa de ayuda. Tradicionalmente la tutoría entre iguales se ha aplicado para favorecer el aprendizaje de materias curriculares como, por ejemplo, los idiomas o las matemáticas.

Sin embargo, en este caso, los centros educativos pueden adaptar este recurso de participación y prevención para favorecer el desarrollo educativo, personal y social. Este es el escenario que describimos específicamente en estas líneas. Diferentes estudios demuestran que implementando un sistema de ayuda entre iguales, se pueden aprovechar las capacidades, habilidades y puntos fuertes de los alumnos para enriquecer sus propias vidas y las de los demás. Por otro lado, este modelo puede contribuir a ayudar al alumnado a resolver otros problemas o dificultades como, por ejemplo, el paso de la escuela primaria a secundaria, la adaptación a un nuevo instituto, los conflictos entre iguales no relacionados con la violencia, etc.

Destaca el programa TEI⁽⁴⁸⁾ desarrollado por González Bellido, que inicia su desarrollo en el 2002 y el proceso de implementación en centros educativos de primaria y secundaria en el 2003. Un magnífico programa de convivencia institucional que implica a toda la comunidad educativa, orientado a mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta. El modelo se basa en la tutorización emocional entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos. Hablamos de un escalado en esta acción de apoyo y ayuda entre iguales, en las que alumnos de cursos superiores se hacen cargo del apoyo de alumnos de cursos inferiores: así, por ejemplo, (1) en educación secundaria, los alumnos de 3º son tutores emocionales de los de 1º; (2) en educación primaria, los alumnos de 5º son tutores emocionales de los de 3º; (3) en infantil, los alumnos de 5 años son tutores emocionales de los de 3 años. Con una diferencia básica de dos cursos escolares, esta función de ayuda podría concretarse también otros cursos.

La tutoría entre iguales tiene un carácter institucional⁽⁴⁹⁾; los objetivos (ver Cuadro VI) del modelo no abordan un conjunto de acciones aisladas realizadas por los alumnos, sino que considera y habilita implica la creación de una cultura general por la paz y la no violencia que afecta a toda la comunidad educativa y que requiere de la participación de todos los agentes y sectores educativos. Resulta de especial interés la creación de una red de

⁽⁴⁶⁾ Aula. Tutoría entre iguales: algunas prácticas. Núm.153 - Julio, Agosto 2006: http://www.grao.com/revistas/aula/153_154-tutoria-entre-iguales-algunas-practicas/tutoria-entre-iguales-la-diversidad-en-positivo

⁽⁴⁷⁾ El Programa TEI en TVE: TVE 2: https://www.youtube.com/watch?v=X1t9ZrJsF_M

⁽⁴⁸⁾ Programa TEI: <http://programatei.com/programa-tei/>

⁽⁴⁹⁾ Programa TEI en Radio-TV Agüimes: <https://www.youtube.com/watch?v=2YRy703yAE8>

centros TEI *Tolerancia Cero*, en la que están integrados todos los centros que aplican, comparten y desarrollan iniciativas, materiales y buenas prácticas en la prevención de la violencia y el acoso escolar con este modelo.

Cuadro VI

(Tomado de: Tutoría entre iguales. IES Front Maritim(50), Barcelona. p. 46)

Los objetivos del Programa TEI:

- Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre los efectos de la violencia.
- Concienciar a la comunidad educativa sobre las causas de la violencia e informar sobre las consecuencias personales, sociales y educativas.
- Facilitar el proceso de integración de alumnos, hacia una educación inclusiva.
- Crear un referente (tutor/a) para favorecer la autoestima y disminuir la inseguridad que provocan los espacios y las situaciones desconocidas.
- Empoderar al alumnado como sujeto dinámico de la convivencia, en la prevención de la violencia.
- Desarrollar la empatía y el compromiso individual y del grupo clase (espectadores) ante el sufrimiento de las víctimas de actos de violencia y acoso escolar.
- Compensar el desequilibrio de poder y fuerza propio de la violencia y el acoso desde una perspectiva preventiva y disuasoria.
- Integrar la "TOLERANCIA CERO" respecto a la violencia y maltrato, como un rasgo de identidad del centro educativo.
- Desarrollar y compartir la RED DE CENTROS TEI, TOLERANCIA CERO respecto a la violencia y el acoso escolar.

Una experiencia especialmente notable en la aplicación y desarrollo de este modelo de tutoría entre iguales está representada por el Proyecto Pigmalión, desarrollado en la Comunidad Valenciana(51), con notables réplicas en la Comunidad de Aragón(52), entre otras.

Algunas ideas para concluir

Nada de lo que se desarrolle en un centro educativo para nuestro alumnado deberíamos llevarlo a efecto sin el protagonismo y empoderamiento de éste. Nada para nuestros alumnos y alumnas sin nuestros alumnos y alumnas podría ser la referencia. Su capacidad para hacerse presente de forma activa y comprometida en los procesos de promoción de la convivencia pacífica y de relaciones interpersonales saludables entre los diferentes agentes de las comunidades educativas, pero especialmente entre chicos y chicas, es inestimable. Los diferentes modelos que permiten trabajar con niños, niñas y adolescentes en este tipo de planes y, especialmente en la prevención, detección e intervención en situaciones de violencia y maltrato entre pares llevan tiempo evidenciando sus resultados y sostenibilidad. La elaboración de planes(53) específicos con estos objetivos ha de sustentarse en el trabajo con y de alumnos y alumnas, favoreciendo su implicación y su capacidad, entre otras acciones importantes, para comunicar, para informar, sensibilizar, ayudar y apoyar a los compañeros más vulnerables. Los modelos referenciados en este texto representan una humilde exposición de las alternativas innovadoras que los centros educativos de nuestro país llevan tiempo desarrollando con gran eficacia y eficiencia.

(50)
IES Front Maritim: <http://www.noalacoso.org/TEI.pdf>

(51)
Proyecto Pigmalión (Valencia):
<http://pilarperezesteve.es/proyecto-pigmalion-tutoria-entre-iguales/>

(52)
IES Mar de Aragón. Proyecto Pigmalión:
<http://sapereau3.blogspot.com.es/2017/03/proyecto-pigmalion-segundo-curso.html>

(53)
Mejora de la convivencia y clima social en centros educativos en la Comunidad de Madrid
<http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos>

Referencias bibliográficas

Avilés J.M., Torres N., Vian M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Education and Psychology*. N° 16. Vol. 6(3). P. 863-886.

Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270. Junio. Praxis. Barcelona. (p. 57-59).

Díaz Aguado, M.J.; Martínez, R. y Martín, G. (2004). Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: INJUVE.

Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales: la diversidad en positivo. *Aula*. Tutoría entre iguales: algunas prácticas. Núm.153-154

- Fernández, I. y Orlandini, G.** (2001). La ayuda entre iguales: un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 304 (p.97-100).
- González Bellido, A.** (2015). Programa TEI. Tutoría entre iguales. *Innovación Educativa*, n.º 25, 2015: pp. 17-32.
- Luengo, J.A.** (2013). Promover valores y ética en las relaciones digitales: la necesidad de actuar cuanto antes. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, mayo de 2013. n.º 18.
- Luengo, J. A.** (2014): *Guía de ciberbullying, prevenir y actuar*. Madrid: COP. (pp. 57-69). Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>
- Ortega, R.** (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenca, *Revista de Educación*, n.º 326. Pp. 297-310.
- Ortega, R. y Del Rey, R.** (2001): El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenca escolar. *Revista de Educación*, núm. 326 (2001), pp. 297-310. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32617.pdf?documentId=0901e72b8125db20>
- Ortega, R. y del Rey, R.** (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 2. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- Thomas, G., Walker, D. Webb, J.** (1998). *The making of the Inclusive School*. London: Routledge United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1994). Declaración de Salamanca. Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Torrego, J.C.** (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.
- Torrego, J.C.** (Coord.). (2003): *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid. Consejería Educación. Comunidad de Madrid.
- Torrego, J.C.** (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora para la convivencia: estrategias mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Otros Recursos

- Consejería de Educación, Juventud y Deporte.** Comunidad de Madrid. Ejes para la planificación: los Equipos de ayuda en convivencia y el Equipo para la Prevención del acoso escolar y del ciberacoso del centro educativo. Recuperado de <http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos/-/visor/ejes-para-la-planificacion-2-los-equipos-de-ayuda-en-convivencia-y-el-equipo-para-la-prevencion-del-acoso-escolar-y-del-ciberacoso-del-centro-educativo>.
- Programa SAVE contra la violencia escolar** (Sevilla). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32617.pdf?documentId=0901e72b8125db20>.
- Bakeola, convivencia, conflictos y derechos humanos.** Programa Ikaasle Laguntzaile (Gipuzcoa y Vizcaya). Recuperado de <http://www.ayudaentreiguales.org/>.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía.** Alumnado Ayudante y Mediación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/ayudante>
- Materiales IES Mar de Cádiz, de El Puerto de Santa María** (Cádiz). Alumnado Ayudante. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/OB0j74_gjfAMvT2ZTSzdCWEJhNHc/view.

Para saber más

- AAVV.** (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Revista de Psicología Educativa* (Número especial). Madrid. COP.
- Aguirre, A.** y otros (2005). La mediación escolar. *Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.
- Avilés, J.M.** (2013). Análisis Psicosocial del Ciberbullying: Claves para una Educación. Moral. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 34(1), pp. 65-73. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf>.
- Avilés, J.M.** (2013): Bullying y ciberbullying: apuntes para un proyecto antibullying. *Revista CONVIVES (en línea)*. Revista digital de la Asociación CONVIVES, Vol. 3. pp. 4-15. Madrid. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/OBwmG_rAXpAZfOGVRZUZyc29xUTQ/view.
- Avilés, J.M.** (2015). *Proyecto Antibullying*. Madrid: CEPE.
- Caño, M. y Moncosí, I.** (2016). Sistemas de ayuda entre iguales en la etapa secundaria obligatoria: *Materiales prácticos para su puesta en marcha y desarrollo*. Ed. Academia Española.
- Convives: la voz del alumnado.** Recuperado de <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2014/09/revista-convives-n-7-la-voz-del-alumnado.html>.

- Cowie, H. y Fernández, F.J.** (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas. Desarrollo y retos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Nº 9. Vol. 4 (2). Pp. 201-310. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116>.
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid:** Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado ante situaciones problemáticas en los centros educativos. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/circulares/pdf/guia_consulta_profesor.pdf.
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.** (2011). Cyberbullying. *Guía de recursos para centros educativos*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3149&tipo=documento>.
- Del Barrio, C.** (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, Vol. 3. pp. 25-35. Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J.** (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamérica de Educación*. Nº 037. OEI. Madrid. P. 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J.** *Convivencia escolar y Prevención de la violencia*. MECED. Madrid. Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín, J.** (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, Vol. 362. pp. 348-379.
- Fernández, I.** (2008): Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón* 60 (4), 137-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912320.pdf>.
- Garaigordobil, M.** (2011): Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 2. Pp. 233-254. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying-ES.pdf>.
- Garaigordobil, M.** (2011): *Bullying, y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. FOCAD. Recuperado de <http://www.psicologiaysexologia.org/wp-content/uploads/2013/11/Bullying-y-cyberbullying.pdf>.
- Garaigordobil, M.** (2014): *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir el bullying y el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- González Bellido, A.** (2002). Programa de Tutoría entre iguales. Recuperado de <http://programatei.com/programa-tei/> y
- INFOCOP** (2015): 40 años de investigación sobre acoso y bullying. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=5825&cat=49.
- Luengo, J.A.* (2012). "Menores e intimidad en la red: cuando los demás son objetos". En *Menores y nuevas tecnologías*, Ed. Ténos y Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. Págs. 167-207.
- Luengo, J.A. y Benito, M.** (2014). "Educar en el buen uso de las TIC: El proyecto de alumnos ayudantes en el IES parque de Lisboa". *Revista Convives*, nº 7. La voz del alumnado. Septiembre, 2014 <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2014/09/revista-convives-n-7-la-voz-del-alumnado.html>.
- Lucas-Molina, B; Pérez-Albéniz, A y Giménez-Dasí, M.** (2015): La evolución del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 2016. Vol. 37 (1), pp. 27-35. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2659.pdf>.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A.** (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 31(4), pp. 515-528.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J.** (2008): Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2008, 8, 2, 183-192.
- Pantoja, A.** (2005): *La gestión de los conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: MECED. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf <http://pse.elsevier.es/es/#.V4SudJT7W4>.
- Red.es** (2015): *Guía de Actuación contra el Ciberacoso*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Gobierno de España. Recuperado de http://www.chaval.es/chavales/sites/default/files/Guia_Actuaci%C3%B3n_contra_Ciberacoso_vf_pi.pdf.
- Red.es** (2015). *Guía SOS contra el ciberacoso*: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Gobierno de España. Recuperado de http://www.chaval.es/chavales/sites/default/files/Guia_SOS_Educadores_vf_pi.pdf.
- Save the Children** (2015): *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.
- Torrego, J.C.** (coord.) (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. y Galán A.** (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos escolares. *Revista de Educación*, 347. Pp. 369-394.
- Uruñuela, P.** (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos: una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Graciela Sánchez Ramos. Psicóloga experta en infancia y adolescencia. Coordinadora del Programa "Buentrato- ANAR".

José Luis Blanco López. Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El 'Buentrato', programa de prevención del acoso escolar, otros tipos de violencia y dificultades de relación. Una experiencia de éxito con alumnos, profesores y familia

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte colabora activamente y de forma bilateral con la Fundación ANAR dentro del ámbito de la convivencia escolar y la preocupación compartida por el bienestar de todo el alumnado que conforma el sistema educativo español.

El 'Buentrato' es un programa cuyos orígenes se remontan al año 2007 en ANAR-Perú y que cuenta con 6 años de desarrollo en España. Unicef - Naciones Unidas reconoció este programa en el año 2010 por ser un ejemplo de "Buenas Prácticas de Participación Infantil en la defensa de los derechos del niño"

El CNIIE apoya el desarrollo del 'Buentrato' en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla desde el año 2012 por su carácter innovador en la prevención del acoso escolar, otros tipos de violencia y las dificultades de relación.

El objetivo de este artículo es explicar el programa 'Buentrato' como respuesta preventiva y de carácter colaborativo, en la que un grupo de adolescentes participantes ofrecerá, a través de la ayuda entre iguales, una respuesta positiva a los conflictos que se desarrollan en los centros escolares. Este programa de formadores transmite los valores y habilidades sociales, contrarias a la violencia que padecen y ejercen los menores de edad (acoso escolar, violencia de género, violencia ascendente y violencia intrafamiliar).

Palabras clave: 'Buentrato', Respeto a las diferencias, dificultades de convivencia, acoso escolar, individualismo, comunidad, responsabilidad social, ayuda entre iguales, aula de escucha, modelos sanos de referencia, agentes activos de cambio, resolución de conflictos, participación infantil.

Introducción

El 'Buentrato' es un Programa de participación infantil que invierte la palabra maltrato en 'buentrato' presentándola con un sentido positivo y como una respuesta que se opone en espejo frente al primer concepto.

Consiste en dar formación en valores y en habilidades básicas contrarias a la violencia a alumnos voluntarios de segundo ciclo de secundaria para que ellos a su vez se conviertan en "formadores" de sus compañeros de cursos inferiores, representando modelos sanos de referencia para ellos, y fomentando un trato que facilite la convivencia entre iguales.

Después de estar formados, realizan una acción a favor del 'buentrato'. Una de ellas es la conocida como "Aula de Escucha", un espacio donde los adolescentes pueden pensar con la compañía de estos alumnos voluntarios y reflexionar sobre las preocupaciones o dificultades que comparta cualquier compañero.

Se realizan sesiones conjuntas de los jóvenes con padres y con profesores para que pongan en común sus preocupaciones y busquen alternativas de solución a sus conflictos.

Esta formación tiene como objetivo promover el buen trato entre iguales y con adultos y prevenir el maltrato en sus diversas modalidades, además de fomentar que los alumnos adquieran responsabilidad social y una participación activa en sus comunidades. En estas sesiones, tanto los alumnos como los padres y profesores adquieren herramientas de comunicación y habilidades sociales para favorecer el buen trato entre compañeros y con los adultos que los rodean.

Los orígenes del 'Buentrato': la responsabilidad colectiva y el concepto de comunidad

El programa comienza de forma anecdótica cuando un niño de 11 años llama al Teléfono ANAR pidiendo ayuda por una situación personal. Los psicólogos que atienden la llamada, le escuchan con atención y le acompañan a pensar qué hacer con ese problema. Tras haberlo resuelto, se pone en contacto de nuevo con ANAR para agradecer la ayuda recibida y pregunta “¿qué puedo hacer yo por vosotros?”

Los psicólogos de ANAR, le invitan a valorar su propuesta y a planificarla para que sea útil para otros chicos/as. A la pregunta del niño: “¿qué puedo hacer yo por los demás?” subyace la idea de comunidad: “Yo soy porque nosotros somos”, la ayuda mutua, y el compromiso con los demás. Los psicólogos de ANAR identifican muy bien este concepto en la demanda del niño, saben que convivir es tener en cuenta al otro, y que eso favorece tanto al individuo como al grupo. Es un beneficio para todos.

Con este método que parte de los filósofos griegos y su idea del “bien común”, se produce una multiplicidad de beneficios, un efecto de cascada en el alumnado.

Este hecho es la base del programa 'Buentrato' y es sobre la que descansa toda su filosofía: ayudar a los compañeros. Señala la importancia de la responsabilidad colectiva, de tener interiorizado la idea de **comunidad**, donde los demás no sólo no me son ajenos, sino que sin tener en cuenta al otro no es posible la convivencia, porque mi propio bienestar depende de un bienestar común.

La base del 'Buentrato' es entender que el ser humano no es individualista, es un ser social que necesita cooperar con los demás.

Caldeiro, G (2017, p.1)

“La propuesta de trabajo cooperativo, se entiende como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. El Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por crear una interdependencia positiva. Su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo.

El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos”.

David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec (1999), sostuvieron que:

“Los miembros del grupo tienen la convicción de que habrán de irse a pique o bien salir a flote todos juntos, y que si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos. En segundo lugar, cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. En tercer lugar, los miembros del grupo trabajan codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza”.

Objetivos del programa: la convivencia en las aulas

A veces confundimos el acoso con dificultades de relación que pueden surgir en cualquier vínculo. A esta edad, púberes y adolescentes están construyendo sus propios recursos personales para hacer amigos, para investigar qué cosas pueden compartir con los demás, averiguar qué les puede gustar a sus iguales e iniciar amistades. Este proceso es complejo, y a veces aparecen conflictos típicos de la edad evolutiva.

Del testimonio de muchos alumnos y alumnas, sabemos que no les eligen para jugar o para compartir tiempos y espacios de recreo, en ocasiones lo que hay detrás de eso, son dificultades personales para adaptarse a una nueva situación que exige construir otros recursos propios en una nueva etapa, que hay que atender y acompañar desde otro lugar que no responde al acoso escolar, por ejemplo:

1. **IMPONER/SOMETER** Alumnos que quieren imponer sus criterios a los demás. (Lo que los alumnos llaman “es un marimandón/a” o la conocida como líder en el grupo de las chicas).

Mijares (1992, p.15) sostiene que:

“Convivir es vivir con otro y no para el otro ni contra el otro”.

Siguiendo esta afirmación, imponer los criterios es borrar al otro, es someterle.

Convivir es respetar los rasgos del otro que no son ideales, son reales, son diferentes a lo esperado. Lo que llamamos respeto, es la posibilidad de comprender al amigo o compañero sin enjuiciarlo, aceptar el rasgo que caracteriza al compañero, el rasgo diferencial, que aunque yo no lo entienda o lo comparta, es suyo, de mi compañero, no lo puedo anular, ni borrar. Por ejemplo, tener distintos gustos, cuando a un niño no le gusta el fútbol y prefiere jugar con sus compañeras y el resto de sus compañeros le aíslan o le rechazan por no compartir intereses comunes. Lo que subyace a este ejemplo es la imposición del mismo criterio para todos.

2. **AISLAMIENTO:** chicos/as que no pueden arriesgarse a compartir con otros cosas personales, porque creen que lo suyo no es importante, y entonces no dan oportunidad a que los demás les conozcan.
3. **CONFLICTOS RELACIONALES** conflictos que surgen cuando aparece un tercer amigo y surgen los celos y una dificultad de reorganizar la amistad en función de los lugares que hay que construir en este nuevo vínculo.
4. **RECHAZO A LO DIFERENTE** El encuentro con lo raro, lo inesperado, lo nuevo, lo que no encaja con lo anterior y conocido o con lo esperado

y deseado, aparece siempre como un desencuentro respecto de lo considerado natural o normal, poniéndolo en crisis. Cuando las diferencias no pueden ser puestas en palabras, habladas, jugadas, aparece el malestar: borrar las diferencias con violencia, echar la culpa a todo lo de fuera; el odio etc.

Niños y adolescentes necesitan compañía y escucha para: afrontar todas estas dificultades, poder desarrollar habilidades que les permitan establecer vínculos, convivir con los compañeros e incluirse socialmente. Estas situaciones forman parte de la convivencia y no se trata de acoso escolar, pero no por ello hay que restarle importancia, por eso el objetivo principal del programa 'Buentrato' es mejorar las relaciones que se establecen con los compañeros y con los adultos. Los conflictos forman parte de toda relación humana, es necesario escucharlos y atenderlos. Silenciarlos genera mucho malestar, incluso si se enquistan pueden llegar a convertirse en casos de acoso escolar.

El objetivo principal del programa 'Buentrato' es facilitar la convivencia y prevenir la violencia en cualquiera de sus formas (violencia ascendente y descendente, violencia de género, acoso escolar, xenofobia, resolución de conflictos de forma violenta, maltrato hacia el profesorado, maltrato infantil, ciberacoso etc.) en los centros escolares.

Lo hacemos dando protagonismo a los adolescentes y convirtiéndolos en agentes activos de cambio en sus comunidades educativas y en modelos sanos de referencia de los alumnos más pequeños, porque pensamos que nadie mejor que los propios adolescentes para comunicarse y transmitir sus ideas a otros compañeros. Ellos no escuchan de la misma forma a los adultos que a los iguales.

Construcción histórico-social: algunos de los orígenes del acoso escolar y de las dificultades de convivencia a las que atiende el programa 'Buentrato'

Si el ser humano es de naturaleza socio-histórica y hay una relación dialéctica entre estructura social e individual, hay que preguntarse qué modelo de socialización y educación ofrecemos a nuestros adolescentes para relacionarse con los demás. Para poder intervenir con ellos, es necesario acudir al origen o raíz de algunos de los problemas de convivencia que se producen diariamente en la vida cotidiana de los alumnos.

La adolescencia es una etapa evolutiva que se caracteriza fundamentalmente por la despedida de la identidad infantil. Dejan de ser niños pero tampoco son adultos. Tienen que construir una nueva identidad a partir de lo recibido en la familia, en el grupo de pares y en el contexto escolar y social.

Desde el programa 'Buentrato' hacemos un análisis de los roles adolescentes y los valores que se les transmite hoy día a los jóvenes desde la televisión, publicidad, series, películas, literatura, dispositivos multimedia, medios de comunicación etcétera con los que forman parte de su identidad en esta etapa evolutiva. La cultura actual determina parte de la forma de ser de nuestros jóvenes.

(Cucco, 1997) se ha dedicado durante muchos años a realizar un análisis pormenorizado de los valores que se transmiten desde nuestro sistema social y cómo estos influyen en la forma de relacionarnos con otros.

A continuación enumeraremos algunos de ellos:

1. La estructura social promueve relaciones que tienen su base en el **individualismo**, donde mis necesidades son las que importan y las de los demás me son ajenas e indiferentes. Por ello nos encontramos en los centros escolares afirmaciones de los alumnos del tipo: *“si un amigo mío está sufriendo una situación injusta o de acoso escolar, no tengo duda que le voy a ayudar, sin embargo si es solamente un compañero, no. Su sufrimiento no me compromete”*.

El individualismo es uno de los rasgos esenciales de nuestra cultura que tiene unas consecuencias perjudiciales en la convivencia. *“Voy a mi rollo”, “Voy a mi bola”, “paso”, “no es mi problema”* son expresiones cotidianas con las que los adolescentes legitiman su forma de responder a las necesidades de los otros. Consideran que no tienen ninguna obligación ni ética ni moral de brindar ayuda al compañero. Esto ocurre habitualmente cuando en el aula observan cómo uno o varios alumnos se burlan de otro, le rechazan, hacen el vacío o le critican... Por regla general suelen responder con el “pasotismo”. Consideran que el sufrimiento ajeno no les incumbe salvo cuando se trata de un vínculo estrecho, un amigo o amiga.

¿Cuáles son las fuentes desde las que van conformando el individualismo?

Tanto el ámbito escolar como social están definidos por la competitividad: lo que importa es la consecución de los objetivos propios, y las necesidades de los demás no me incumben.

En la Escuela los resultados académicos se consiguen mayoritariamente de forma individual. No se suelen utilizar metodologías de trabajo cooperativo en las que los éxitos propios deriven de una colaboración en equipo con otros compañeros. Con estas condiciones, es muy difícil que los alumnos vayan interiorizando la idea de responsabilidad colectiva y del interés común. Si mi bienestar no depende del de los demás, entonces puedo “ir a mi bola”.

Caballero (2009, p.49-50) sostiene que:

“Nos sorprendemos del comportamiento de nuestros estudiantes y pretendemos ignorar que parte de los motivos de tales comportamientos están en los modelos de relación interpersonal y de solución de problemas a los que están expuestos. Nuestros escolares viven en esa contradicción: se les ofrece un modelo, pero se les exige otro de comportamiento”.

“Si planteo como modo de conseguir mis objetivos prioritariamente el individualismo o la competitividad (y eso es lo legítimo en este sistema social, económico, de socialización, de relación..., (...) el resultado “lógico” (dentro de la lógica del mercado) es la confrontación competitiva y la consecución de beneficios en el menor tiempo posible”.

“Si el otro no importa, si sólo es un medio para que “mis” fines, necesidades y deseos se cubran, cualquier cosa vale, todo es posible, todo es legítimo”.

“En definitiva, el mercado genera en los individuos el deseo (de tener poder, de consumir, de poseer inmediatamente) y nos escandalizamos de que lo quieran cumplir”.

“Éstas, y no otras, son las reglas del juego que definen las formas de relación entre las personas, colectivos y comunidades (...)”.

“Si el que triunfa en este sistema no es ni el más solidario, ni el más sabio, ni el más coherente, ni el más esforzado, ni el más sensible, sino el que tiene más suerte, amigos más influyentes, poderosos o menos escrupulos (...), entonces ¿qué hago yo aquí, en la escuela, seis horas al día?”.

Este modelo de socialización dificulta el desarrollo solidario entre compañeros y hace obstáculo a la creación de una comunidad entre iguales. El conocido lema: “todos para uno y uno para todos”, no es la tónica habitual de las aulas de nuestros escolares. Frente al sufrimiento del compañero aparecen el silencio y la indiferencia, legitimada por la idea de que si me limito solamente a observar una injusticia, no paso a formar parte de la misma, porque simplemente “no estoy haciendo nada malo”.

A esta idea hay que añadir la figura del alumno o los alumnos alentadores de una situación injusta contra otro compañero pero que sin embargo no ejecutan la acción. Está muy arraigada en el mundo escolar la idea de que solamente el que lleva a cabo el acto es el responsable y culpable del mismo, aquellas personas que han favorecido las condiciones para que ese hecho se de son consideradas exentas de toda responsabilidad frente a lo ocurrido. Lo que subyace a esta forma de concebir las relaciones humanas es un individualismo feroz.

El concepto de responsabilidad colectiva e interés común, se debe empezar a construir en las escuelas si queremos evitar el acoso escolar. Si los alumnos forman su identidad a partir de valores como este, podremos resolver los problemas de convivencia y dar una respuesta adecuada a los conflictos de convivencia que tienen lugar en los centros escolares.

El acoso escolar se sostiene gracias a todos esos alumnos espectadores que actúan por omisión o consentimiento, legitimados y respaldados por una sociedad en la que se fomenta el individualismo y la convicción que el sufrimiento del otro me es ajeno y por tanto no me incumbe hacer nada. Se hace necesario empezar a fomentar en las Escuelas la idea de un “nosotros”. La ayuda mutua debe formar parte de nuestro imaginario social.

En los sistemas educativos no existe una trayectoria de trabajo cooperativo. La mayor parte del sistema de evaluación se basa en valorar aquellos aprendizajes o trabajos realizados de forma individual. Las actividades dentro del aula están organizadas desde la experiencia individual.

Realizar las tareas de manera colectiva supone un grado de complejidad muy grande que requiere de una organización institucional que lo sostenga, sin embargo, los beneficios que se obtienen de esta metodología son muy importantes. Supone una mayor toma de conciencia del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, mayor protagonismo, se construyen vínculos que implican crear una comunidad, y se permite que el alumnado se socialice desde el cuidado, el respeto y la solidaridad. El hecho de que los logros propios dependan a su vez de los ajenos, permite a los alumnos ir construyendo una identidad colectiva, que va a predisponer al alumnado a intervenir en una situación de acoso, ya que si el compañerismo forma parte de la vida cotidiana del centro se va a generalizar a la convivencia. Por tanto podemos concluir que el

aprendizaje cooperativo es una herramienta no sólo académica sino también de convivencia.

Por otro lado cada vez hay más chicos repetidores que abandonan los estudios antes de acabar la secundaria, con pocas expectativas de futuro. La estructura individualista-competitiva, fomenta las diferencias entre unos alumnos y otros. En la clase hay un pequeño grupo de alumnos que protagonizan los éxitos y el reconocimiento y otro grupo que apenas interviene, que fracasa y no alcanza los objetivos mínimos requeridos para pasar de curso. Los alumnos de riesgo se encuentran con frecuencia en este último grupo. En muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. La realización de tareas de manera colectiva ayudaría a que no se produjera esa situación de discriminación negativa.

Como a los adolescentes no les enseñamos adecuadamente el verdadero concepto de vivir en sociedad: “los demás no sólo no me son indiferentes sino que yo soy porque somos”, nos parece necesario ahondar en esta idea como una clave fundamental para facilitar la convivencia y para trabajar desde cualquier programa educativo que quiera mejorarla. En el ‘Buentrato’ incidimos muchísimo en este aspecto como clave transversal a todas las fases del programa.

Si acudimos a un concepto filosófico africano conocido como “Ubuntu” podemos percibir la diferencia entre concebir a los otros como parte de mi felicidad y concebirlos como contrincantes o adversarios.

“Ubuntu es una regla ética sudafricana enfocada en la lealtad de las personas y las relaciones entre éstas. La palabra proviene de las lenguas zulú y xhosa. Ubuntu es visto como un concepto africano tradicional.”

“Hay varias traducciones posibles del término al español, las comunes son:

- “Humanidad hacia otros”.
- “Soy porque nosotros somos”.
- “Una persona se hace humana a través de las otras personas”.
- “Una persona es persona en razón de las otras personas”.
- “Todo lo que es mío, es para todos”.
- “Yo soy lo que soy en función de lo que todos somos”.
- “La creencia es un enlace universal de compartir que conecta a toda la humanidad.”
- “Humildad”.
- “Empatía”.

“Una persona con Ubuntu es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos”

2. **El consumo de cosas materiales** tiene tanto peso en los adolescentes que parte de la identidad queda definida por lo que se tiene y no por lo que se es, quedando las relaciones sociales mediadas por las cosas. La máxima de

Descartes “Pienso luego existo” queda relegada por “Tengo luego existo”. Por ejemplo un adolescente que tenga moto tiene más éxito social y es más valorado por su grupo de iguales que uno que no lo tenga, al igual que una adolescente que va vestida a la moda frente a otra que lleve ropa que no está relacionada con lo actual. Estos valores pueden ser motivos de exclusión del grupo de iguales, de no elección de un compañero.

3. En el mundo actual prima **la inmediatez**, todo debe ser “aquí, ahora y ya”. Esto provoca grandes dificultades a los adolescentes para tolerar cualquier frustración que les presente la vida cotidiana. Si no pueden soportar que el mundo no sea como quieren y esperan, les resultará muy complicado resolver los conflictos que forman parte de toda relación social.
4. Si además las cosas deben ser resueltas de manera inmediata no se puede tomar distancia del problema, ni pararse a pensar y reflexionar sobre lo ocurrido para buscar la solución adecuada. Por el contrario van a pasar del estímulo recibido directamente a la acción sin que medie el pensamiento. Hay un **predominio de la acción** en detrimento de la palabra, del lenguaje y la reflexión.
5. Respecto a la **identidad adolescente** ¿qué características valoran los adolescentes en el chico o la chica para que éste/a sea guay o popular?

Lo que los alumnos valoran como guay es el chico “fuerte”, que va de “malote”: aquel que no expresa sus sentimientos porque lo puede todo. Este es un modelo que también se está generalizando a las chicas adolescentes, y también ellas empiezan a considerar que reconocer sus errores y mostrar fragilidad es quedar como unas idiotas.

Si para ser reconocido por el grupo de iguales el chico tiene que comportarse como un “malote”, se va a ver obligado a meterse con los demás, faltarle el respeto al profesor, pegarse etc. Todo esto genera graves dificultades de relación en nuestros jóvenes.

Los valores sociales con los que los adolescentes construyen su identidad

- Adolescencia es una etapa evolutiva de rebeldía, de lucha por la libertad y las cosas injustas pero los adolescentes describen a los chicos “guays” enganchados a mucha dependencia (consumo de bienes materiales, drogas...).
- Adolescencia es un momento en el que la amistad se convierte en un elemento primordial alrededor del cual giran la mayoría de vivencias, sin embargo observamos que hay muchos conflictos y peleas, porque se valora que los chicos sean “unos malotes, se metan en líos, falten el respeto a la autoridad de adultos y profesores etc”.
- Adolescencia es investigar, descubrir, ensayar y equivocarse para aprender pero en esta etapa comprobamos que hay mucha droga. Si la adolescencia tiene que ser un lugar de encuentro con otro ¿cómo es posible el encuentro con droga de por medio?

La sociedad en la que vivimos da mucho valor a los éxitos mientras que castiga los fracasos. No se valoran positivamente los errores y se asignan juicios despectivos a: los temores y vergüenzas frente a lo desconocido, o al reconocimiento del error. Por ejemplo, normalizamos el uso del refrán “A

veces se gana y a veces se pierde” en lugar de “a veces se gana y a veces se aprende”. Esta situación nos obliga a esconder estos sentimientos humanos, por ello los adolescentes sólo se pueden enfrentar a la novedad a través de las drogas, de modo que si hacen el ridículo, si se comportan torpemente ante su primera vez de cualquier situación, puedan achacarlo a que esa torpeza es la consecuencia de la droga. De ese modo se salvan del mote “pardillo/a”.

Teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa evolutiva de aprendizaje social y que todo aprendizaje implica una etapa inicial de inexperiencia, desacierto, ensayo, torpeza etc. se deberían normalizar y valorar estas actitudes como parte de cualquier aprendizaje humano.

Dificultades en la resolución de conflictos: el perdón interpretado como humillación

Siguiendo la línea explicada en el punto anterior, sobre la dificultad de los adolescentes para reconocer un error, en nuestro trabajo con ellos observamos que una gran mayoría tienen dificultades para resolver conflictos y reparar el daño causado a otro porque consideran que pedir perdón es humillarse.

Reconocer que han hecho algo mal, que se han equivocado lo experimentan como algo denigrante y lo relacionan con una personalidad débil. Nuestra sociedad tiene una cultura en la que se premia el acierto y se castiga el error, por eso es mejor no reconocer que nos hemos confundido. Desde el dicho popular “a veces se gana y a veces se pierde” que comentábamos en el punto anterior, el mundo se concibe dividido en ganadores y perdedores, vencedores y vencidos. Desde ahí, a los adolescentes les cuesta mucho sustituir el verbo perder por aprender.

El otro miedo subyacente es el del rechazo. “*Si pido disculpas y no me perdona quedará como un pardillo*”. Los adolescentes tienen mucho miedo a desnudarse, a exponerse ante los demás. Expresar sus sentimientos de arrepentimiento es considerado por el grupo de iguales como un signo de debilidad. Lo que ellos valoran como guay es el chico que no expresa sus sentimientos porque lo puede todo. Este es un modelo que como hemos dicho anteriormente, también se está generalizando a las chicas adolescentes, y también ellas empiezan a considerar que reconocer sus errores y mostrar fragilidad es quedar como unas “idiotas”, proyectar una imagen ridícula.

Este concepto del perdón deriva de una sociedad enferma de exitismo, en la que hay que demostrar constantemente que todo nos va bien y que tenemos una trayectoria llena de éxitos. Hay una falta de humildad presente en nuestra cultura. Reconocer nuestras limitaciones es una acción que tiene poca cabida en una sociedad egocéntrica en la que existe mucho miedo a la crítica.

Desde esta posición, la resolución de conflictos se complejiza. El programa ‘Buentrato’ brinda una oportunidad constante a los adolescentes de comprobar que reconocer el daño causado y repararlo, es una experiencia que genera mucho bienestar y que enriquece y permite el crecimiento personal.

Alumnos del ‘Buentrato’: agentes activos de cambio y modelos sanos de referencia

Cuando reflexionamos con los adolescentes sobre todos estos valores, hacen un análisis muy crítico, manifiestan su desacuerdo y responden ofreciendo su tiempo y dedicación para hablar a los más pequeños sobre otra forma de ser

adolescente. Reivindican poder ser ellos mismos, sin seguir modas impuestas, sin quedar atrapados en cánones de belleza y respetando las diferencias.

Lo que observamos en los centros escolares, es que la mayoría de alumnos tienen ganas de construir un mundo más humano, más solidario y más justo, pero se sienten presionados por una serie de valores que les someten a una forma de relación no saludable que produce numerosos desencuentros.

Los adolescentes están expuestos a estos valores diariamente a través de la televisión, de la sociedad de consumo en la que están inmersos, de la reproducción constante de formas de relación individualista etc.

Lo que perseguimos con el programa 'Buentrato' es que los alumnos puedan romper las cadenas de ese sometimiento social a dichos valores y tengan la oportunidad de construir formas de relacionarse más saludables, que le lleven a reconocer a los demás, respetar las diferencias y que les permita relacionarse de forma más saludable. Esto sólo lo pueden conseguir con la compañía de otros alumnos, es decir juntos, y con la ayuda de los adultos que les rodean, por eso estamos siempre respaldando y supervisando sus iniciativas, y por ello trabajamos en grupo.

Formamos a los adolescentes, debatimos y reflexionamos con ellos sobre preocupaciones que les afectan. Escuchamos sus miedos, una escucha libre de prejuicios que no dictamina lo que tienen que hacer.

Las sesiones formativas las impartimos con alumnos de 3º y 4º de la ESO con el fin de que ellos se conviertan en formadores de sus compañeros más pequeños de 1º y 2º ESO y en modelos de referencia saludables.

La reflexión de los valores negativos y la comunicación de los saludables, son los propios alumnos los que se los transmiten a otros a través de unas sesiones que imparten a 1º y 2º ESO. Ahí radica una de las claves del programa, los adolescentes cobran protagonismo y les damos poder para que se sientan capaces de hacer algo por mejorar la convivencia de su centro, eso repercute en su autoestima y en su identidad, que junto a los elementos de análisis que les brindamos en la formación para que sean capaces de interpretar las problemáticas y buscar alternativas, se traduce a acciones concretas de mejora de la convivencia que veremos más adelante.

Los objetivos que tienen los adolescentes que imparten las sesiones a 1º y 2º ESO son:

1. Brindar herramientas a los alumnos más jóvenes que les permitan afrontar la presión de grupo de una forma saludable.
2. Transmitir valores que fomentan la convivencia, el encuentro y el respeto a las diferencias.
3. Ofrecerles su ayuda y orientación para que puedan gestionar adecuadamente las malas experiencias de relación
4. Brindarles elementos de análisis con los que puedan identificar tanto problemas de convivencia como la resolución de conflictos.

La presión de grupo o la influencia social y la necesidad de ser reconocidos por su grupo de iguales

Los adolescentes están invadidos por numerosas sensaciones que le son nuevas. Al perder su lugar y posición infantil quedan descolocados y

tienen que volver a buscar qué lugar ocupan en el mundo. Encontrar un nuevo espacio en el que sentirse reconocidos y acogidos es para ellos una necesidad vital a la que da respuesta el grupo de pares, por eso para el adolescente muchas veces es más importante reír las gracias que los compañeros hacen en clase y conseguir con ello una complicidad que le ayuda a ubicarse, que por ejemplo atender la explicación del profesor, o detener una situación que hace sufrir a quien tienen al lado.

Si lo pensamos en términos psicológicos, se juegan más cosas con el reconocimiento de sus iguales que con los adultos, y muchas veces estas dos condiciones se presentan como opuestas: *“si ríes las gracias en contra de un compañero o del profesor eres de los míos, si no lo haces eres un pardillo”*. Que se descanten por la primera opción y no por la segunda no significa que no tengan respeto al profesor, quieran pasar de él, muestren desinterés por los estudios o quieran hacer daño a un compañero. Lo que observamos es que la mayoría de adolescentes, sino todos, les preocupa ver sufrir a alguien; aprobar la asignatura y tener buena relación con el profesor, pero la opinión de los demás tiene tanto peso que a veces tienen que renunciar a ello en contra de lo que les gustaría.

Los adolescentes están sometidos a una presión de grupo muy grande que dicta de forma implícita que el alumno que hace reír al resto de compañeros, aún a costa del profesor o de otro compañero, recibe una valoración muy alta por sus iguales, lo que se traduce a que es mejor aceptado, respetado y buscado por los demás.

La mayoría de las veces el alumnado no tiene el objetivo de faltar el respeto al docente o a un compañero, sino de buscar la aprobación del grupo de iguales, sin embargo ambas acciones se vuelven incompatibles cuando se realizan en un espacio y un tiempo inadecuados. Hacer una gracia en clase a priori no tiene nada malo, salvo cuando eso implica dañar a un compañero o que el grupo se desconcentre durante un periodo de tiempo tal, que impide volver a la tarea académica y cumplir el objetivo necesario para esa clase concreta.

Cuando los alumnos han interiorizado y asumido que aquel que tiene la capacidad de hacer reír a la clase es uno de los mejores valorados, estamos ante una encrucijada compleja de resolver, puesto que esto les coloca muchas veces en la tesitura de elegir entre: ser reconocido por su grupo de iguales y encontrar un lugar importante en el mismo, o atender la explicación del profesor y prestar atención a sus estudios, a costa muchas veces de ser tachado de “pardillo”.

El grupo de iguales, **moldea el comportamiento, la acción** del alumno individual, a través de las actitudes y acciones que valora en sus iguales, asignando etiquetas a los compañeros que **condicionan su forma de pensar** sobre sí mismo, de **sentir** y de **actuar**.

Erich Fromm escribía en su libro *El arte de amar*: “El ansia de relación es el deseo más poderoso del hombre, la pasión fundamental, la fuerza que aglutina a la especie humana, al clan, a la familia, a la sociedad”

Este deseo es el que empuja a los alumnos a reproducir ciertos comportamientos con los que incluso la mayoría de las veces no se sienten identificados ni cómodos, y que sin embargo llevan a cabo para tener el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales y sentirse reconocidos por sus compañeros y respetados por ellos. Por ejemplo: reír las gracias a los

compañeros que se meten con otros; animar en una pelea; excluir o ignorar a un miembro del grupo, beber alcohol etcétera...

Es importante dar fuerza a los adolescentes para que puedan encontrar su lugar junto a sus iguales sin que esa identidad tenga que pasar por meterse con otros compañeros, excluir a alguien, seguir una moda consumista que les atrapa y merma su libertad, renunciar a sus estudios u oponerse al profesorado. Es cierto que la adolescencia se caracteriza por cierta rebeldía y que a veces definen su identidad por la oposición entre generaciones, de ahí que cuestionen tanto al profesorado, sin embargo si esa oposición no se transforma en pregunta por las diferencias esenciales entre las generaciones, estamos ante una sumisión. La búsqueda de: "¿quién soy yo?" la tienen que construir sin someterse ni oponerse al adulto.

Si ayudamos a los adolescentes a canalizar la rebeldía por otro camino más saludable, a cuestionar a sus generaciones ascendentes de forma creativa y a desarrollar una postura crítica sobre las cosas que las grandes empresas del consumo les quieren imponer, estaremos evitando que se vean obligados a elegir entre los que representan el liderazgo en su grupo de pares y los demás, o entre sus iguales y el profesorado. Ambos lejos de ser incompatibles, se complementan. Su identidad la tienen que jugar en otro terreno que no es este. Pero para ello necesitan de la compañía adecuada de los adultos y de una interpretación adecuada de la realidad que los atañe.

El 'Buentrato' fomenta el apoyo grupal para transformar la presión de grupo negativa en presión positiva y canalizarla hacia algo constructivo y saludable.

El respeto a las diferencias:

Mijares (1992, p.15) define la convivencia como: ***"Convivir es vivir con otro, y no para el otro ni contra el otro"***. En nuestro trabajo con adolescentes observamos que se produce verdadera convivencia entre los jóvenes cuando hay cuidado y respeto a las diferencias sin someterse a los demás, sin adquirir un determinado comportamiento presionados por la moda, como comentábamos anteriormente, y sin imponer el punto de vista propio al otro.

En los centros escolares nos encontramos con que muchas de las relaciones que se producen entre los alumnos a nivel grupal se basan en la sumisión de muchos miembros del grupo a los deseos del que asume el rol de líder o bien en la oposición a este. Es difícil que se produzca un respeto a las diferencias que permita convivir con el que se tiene al lado sin caer en ninguno de los polos opuestos sumisión-oposición.

Esto ocurre por muchos motivos, entre ellos porque nuestra sociedad concibe lo diferente en términos cualitativos de bueno o malo asignando un juicio de valor a la categoría: diferencia. Frente a la diferencia uno tiene que ser mejor que otro.

Lo diferente siempre nos interpela, abre una pregunta a cerca de uno mismo y de la posición o el lugar que ocupa respecto a los demás. Nos exige nuevas respuestas, nuevas identidades y nuevos vínculos. Este cuestionamiento es una oportunidad para desarrollar nuevas capacidades, crecer, evolucionar e integrarnos socialmente, sin embargo nuestra sociedad interpreta lo diferente como una amenaza, como algo que puede ponernos en riesgo. Frente a esta lectura de la realidad no cabe otra respuesta que controlar lo diferente y aislarlo para intentar que no nos haga interrogarnos y mantener nuestro

equilibrio psicológico. Por este motivo los adolescentes separan, apartan, aíslan a los chicos/as que piensan de forma diferente a ellos, que tienen distintos gustos musicales, ideológicos, diferentes modos de vivir y entender la adolescencia etcétera.

Es necesario que desde la sociedad y la institución educativa podamos acercarnos a lo diferente sin emitir un juicio de valor y sin posicionarnos desde la competencia, solo así podremos descubrir lo diferente y enriquecernos con ello. Este es uno de los objetivos que se trabaja a través del programa 'Buentrato'.

Acciones a favor del 'Buentrato'

Después de las charlas que los alumnos de 3º y 4º ESO dan a los compañeros más pequeños de 1º y 2º ESO sobre todos los aspectos mencionados anteriormente, se continúa el trabajo a lo largo de todo el curso escolar. Los primeros invitan a los segundos a que cuenten con y confíen en ellos, así como a hacer cosas juntos con el objetivo de que a todos les resulte cómodo pasar tiempo con sus iguales en el centro escolar.

Algunas de estas acciones concretas que llevan a cabo a favor del 'buentrato, son:

1. Apadrinamiento de alumnos de 1º y 2º ESO por parte de los mayores en un IES de la Ciudad Autónoma de Melilla, financiada por el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación.
2. Cadena de favores de un IES de la Ciudad Autónoma de Ceuta, financiado por el CNIIE y de otro del municipio de Coslada (Madrid).
3. Intervención en los recreos en conflictos entre iguales Aula de Escucha, en dificultades entre profesor-alumno o acompañando a alumnos que se sienten solos y necesitan buscar la escucha de un igual etcétera en Madrid y Ceuta.
4. Acogida de los alumnos nuevos que son trasladados desde otros centros a mitad de curso
5. Organizar juegos en los recreos para integrar a los alumnos de 1º y 2º ESO.
6. Detener peleas, pedir ayuda para intervenir con un/a compañero/a que lo están pasando mal etc.

Aula de escucha (Madrid) o punto de comunicación (Ceuta)

Los alumnos del 'Buentrato' además de formar a sus compañeros más pequeños, intervienen en los recreos en conflictos entre iguales, en dificultades entre profesor-alumno o acompañando a alumnos que se sienten solos y necesitan buscar la escucha de un igual.

Ponen en marcha acciones como el **"Punto de comunicación"** en Ceuta. Es un aula donde han atendido a alumnos procedentes de otros países como menores inmigrantes no acompañados de Marruecos o refugiados de la Guerra de Siria, aislados de su grupo de iguales debido a problemas para comunicarse en castellano.

Los alumnos del 'Buentrato' en Ceuta son en su mayoría musulmanes que hablan árabe magrebí o dariya, dialecto que le permite comunicarse medianamente con alumnos procedentes de otros países árabes. Son

chicos que se sienten muy solos a los que los jóvenes del 'Buentrato' les han ofrecido su escucha y les han brindado una compañía solidaria y un acompañamiento en la integración de su nueva y difícil realidad.

"El Aula de Escucha" es una acción similar que han desarrollado en Madrid. Los alumnos del 'Buentato' se han agrupado por equipos de 3 o 4 alumnos que se han ocupado de atender durante el recreo a sus compañeros con problemas de convivencia. Se han elaborado protocolos de actuación para abordar las diferentes situaciones a las que tenían que hacer frente.

Su intervención la realizan siempre desde una escucha libre de prejuicios, que no juzga la acción del alumno que tienen delante sino que le acompañan a pensar sobre lo ocurrido, y a que tome conciencia por sí mismo de su responsabilidad en la situación. Esta posición permite que el compañero que acude a pedir ayuda, pueda escucharse a sí mismo sacar toda su potencia y transformar su comportamiento.

Ingala (2017, p.1)

"Se puede transmitir la capacidad de escucha desprejuiciada, como recurso que cualquier ser humano puede llegar a usar, del que puede disponer en cada momento que le sea requerido, es decir, se puede aprender a escuchar porque forma parte de los recursos estructurales de nuestro aparato psíquico." Todos nos podemos beneficiar de esta escucha"

La comunidad educativa: ¿qué seríamos capaces de conseguir todos juntos?

Consideramos muy importante trabajar con los padres y los profesores como pilares fuertes del cambio, por ello tenemos sesiones de escucha mutua de sus dificultades y problemas y búsqueda de alternativas entre padres e hijos, y alumnos y profesores.

En palabras de Martínez, S. (2016, p.5)

"Familia y escuela se necesitan, se complementan y se repiensen. Ambas están en constante proceso de reconocimiento, de aproximación, de establecer un entramado de relaciones, en busca de un equilibrio mutuo y de espacios cálidos, cercanos y de confianza, donde se compartan encuentros que favorezcan la creación de relaciones cordiales, amables, basadas en el respeto, la escucha, el diálogo y la implicación de todas las personas que componen la comunidad educativa"

Padres y profesores son partes inseparables de la compleja trama de la comunidad educativa, siendo radicalmente irreductibles el uno al otro, a la vez que absolutamente indisociables.

Para hacer posible el 'Buentrato', tenemos que dar cuenta de la relación dialéctica entre la estructura familiar y la educativa, entre los que se da procesos de interacción. En toda comunidad se da un sistema vincular donde ocurren procesos complejos que implican a todas las partes integrantes, no sólo afectándolas, también constituyéndolas como tal.

Es necesaria la participación de todas las partes, para mejorar la convivencia escolar, cada uno desde su lugar, y los alumnos necesitan sentir la cercanía de los adultos.

En el programa 'Buentrato' los padres pueden apoyar desde el AMPA. En los encuentros con los alumnos refuerzan la labor de estos, dialogan conjuntamente, comparten sus dificultades de relación y buscan alternativas de solución a las mismas tratando de generalizar todo lo aprendido a la relación familiar. La experiencia es que se establecen vínculos de comunicación muy gratos entre ellos y surge una necesidad de tener más encuentros inter generacionales.

En las reuniones de padres de inicio de curso los alumnos del 'Buentrato' explican a los padres de 1º y 2º ESO el programa. Es una iniciativa que los primeros agradecen bastante pues les da mucha tranquilidad cuando saben que los alumnos mayores pueden ayudar a sus hijos más pequeños, con la integración de principio de curso, a la vez que observan que hay modelos sanos de referencia en los que sus recién aterrizados hijos pueden fijarse. A los padres les preocupa mucho con quiénes van sus hijos y qué valores tienen estos.

También se realizan encuentros entre los alumnos y los profesores.

Los alumnos del 'Buentrato' tienen sesiones con los profesores con el objetivo de analizar sus problemáticas y buscar soluciones a las mismas.

Uno de los problemas que complican la convivencia es la falta de entendimiento entre profesores y alumnos, generados por la falta de tiempo para pararnos a pensar y escucharnos, así como por los espacios tan saturados y la necesidad de mejorar algunas habilidades de profesores y alumnos para gestionar el aula y crear un buen clima.

Los modelos coercitivos basados en el miedo al castigo, dificultan las relaciones, sin embargo el diálogo, la escucha, y la búsqueda conjunta de soluciones justas facilitan la convivencia.

Para crear un buen clima escolar es necesario que los profesores escuchen un poco más allá de lo manifiesto y observable a los alumnos, y que estos respeten a los profesores. Las conductas disruptivas y las faltas de respeto contribuyen a crear malestar.

En el encuentro entre profesores y adolescentes intentan buscar soluciones a estas situaciones. Los alumnos explican todo lo aprendido en el programa así como las funciones realizadas, y reciben un reconocimiento que potencia su autoestima y su motivación para seguir trabajando.

La creatividad de los adolescentes

A lo largo del año, los alumnos realizan campañas de publicidad para difundir el mensaje del 'buentrato' en toda su comunidad educativa, y plasman sus iniciativas para mejorar la convivencia en trabajos creativos muy buenos: vídeos, videoclips, canciones, pósters, murales, cómics, obras de teatro, campañas de publicidad de *whatsApp*, etc.

Fomentar la capacidad creativa de los jóvenes es un recurso que les ayuda a desarrollar una reflexión profunda del mundo que les rodea y entrenar su capacidad crítica. Además es un medio para dar a conocer sus preocupaciones y los asuntos que les afectan.

Es muy importante recoger la creatividad de los jóvenes y reconocerla como parte de un aprendizaje, una transmisión.



Campaña Whatsapp

Anuncios: ¡No te pelees! (IES Clara Campoamor)

Cómic: Si necesitas ayuda... (IES Clara Campoamor)

ideoclip: Violencia de género: Chico vs. Chica & Chico vs Chico? Trabajo Colegio Siglo XXI

Campañas de whatsapp: Extiende el 'buentrato' (Scuola Italiana)

RAP: Si necesitas ayuda, llama ANAR... (IES Clara Campoamor)

Presentaciones p.point: Álbum de apadrinamientos: Sección Reina Victoria (Mellilla). El grupo base sensibilizó al resto de chicos de 3º y 4º de la ESO sobre la importancia de ayudar a los más pequeños 1º y 2º de ESO a integrarse, cuando llegan al instituto, sobre todo aquellos que son más débiles y tienen problemas para relacionarse y se sienten solos.

Campañas publicitarias: 'Las pulseras del buentrato' (Scuola Italiana)

Murales: -El árbol del 'buentrato' IES Tirso de Molina " Representa a la gran familia que formamos todos los chicos y chicas del instituto". Hay problemas, peleas, malos rollos, es normal, como en las familias ..., hay que resolverlo, para que todos nos sintamos bien. " El buentrato nos ha enseñado a intentar resolver los problemas sin pelear".

Participación infantil: foro de jóvenes

Dentro de muchos institutos se fomenta un tipo de aprendizaje basada en la adquisición de conocimientos memorística, donde el que sabe es el profesor y el que no sabe es el alumno. El proceso de enseñanza y aprendizaje bajo esta perspectiva es considerado de forma unidireccional: el alumno permanece en silencio y de él se espera que se esfuerce en aprender lo que se le manda, estudie lo que se le indica y obedezca. Desde esta posición, no se tiene en cuenta la capacidad del alumno y la potencia que tiene cuando se le deja participar en la comunidad educativa junto a otros alumnos.

Por la propia estructura de la institución: tiempos y organización rígida, donde los alumnos interaccionan la mayor parte del tiempo con los

compañeros de su misma clase y no con otros, la gran parte del trabajo que se realiza con los alumnos no tiene en cuenta la participación infantil. Existen distintas concepciones erróneas de lo que es la participación, así nos lo hizo ver Roger en su escalera, donde los tres primeros ítem no se consideran participación en sí misma.

Observamos que cuando a los adolescentes se les hace protagonistas de sus acciones, se les escucha, y se les permite decidir las actuaciones que les parecen más adecuadas llevar a cabo, el rendimiento en el programa y la motivación mejoran.

Fomentar la participación infantil implica que puedan trabajar junto con otros alumnos de su edad, incluso realizar acciones con los más pequeños. De esta forma el conocimiento teórico se transforma en práctico y el aprendizaje es mayor.

Recomendamos que desde los centros escolares no solamente se transmita un saber sino que también se rescate la potencia de los adolescentes.

Consejo de la Juventud de España (1999 p.19)

“A partir del siglo XX, aparece un nuevo concepto social de la infancia, los niños y, especialmente, las niñas se consideran una ciudadanía con unas necesidades específicas”.

“A finales del siglo XX, los niños y las niñas empiezan a contemplarse como un grupo social, con una serie de derechos reconocidos a nivel internacional.”

“La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, porque se decidió completar la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y cubrir los vacíos legales existentes”.

Santa (2012, p.8-9)

La mayoría de las personas, digan lo que digan, entienden la **Participación infantil como preciudadanía**, es decir, que los niños “tienen que hacer como si participaran, **pero sin poder decidir libremente**”.

“Libertad de opinión” (art. 12º):“el niño (y la niña) tiene derecho a expresar sus opiniones y a que éstas sean tenidas en cuenta en todo aquello que les afecte. Con tal fin se dará oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas del procedimiento de la ley nacional”.

“La participación infantil no es un fin en sí misma, tiene el valor de ser un medio para el cambio social que lleve a la mejora de la calidad de vida de las personas, incluidos obviamente los niños. Es un componente fundamental para el aprendizaje de la ciudadanía y el respeto a la democracia.”

Al finalizar el curso escolar realizamos un Foro de Jóvenes en el que participan alumnos seleccionados de todos los centros educativos, con el fin de seguir empoderando a los jóvenes. Durante tres días están trabajando sobre temas que les preocupan y le afectan: las relaciones de convivencia con sus iguales, con sus padres, profesores, las relaciones de pareja y la violencia de género, el ocio saludable, el respeto a las diferencias etc.

Resultados del programa:

Los resultados del programa son muy positivos, mejora la convivencia y alumnos que han sufrido acoso pasan de ser víctimas a ayudantes que tratan de evitar que otros sufran lo mismo que ellos. También nos comunican que la metodología que empleamos ayuda mucho a los profesores a reflexionar y les da herramientas para afrontar problemáticas de los adolescentes frente a la que se veían sin recursos.

- El programa 'Buentrato' ayuda a tomar conciencia a los adolescentes que el acoso escolar lejos de ser un juego tiene graves consecuencias psicológicas. Después de participar en él reconocen ser sensibles al sufrimiento ajeno.
- El 'Buentrato' pone palabra al dolor y transmite que los alumnos juntos son capaces de decir: ¡basta al maltrato! A la mayoría de los adolescentes no les resulta indiferente el dolor ajeno, sin embargo no se atreven a actuar individualmente. El 'Buentrato' fomenta el apoyo grupal para transformar la presión de grupo negativa en presión positiva y canalizarla hacia algo constructivo y saludable.
- Después de participar en el programa se sienten capaces de ayudar a quien lo necesita y de intervenir en situaciones injustas para un compañero. Detectan problemas que se producen en el aula o en los recreos; avisan de las peleas que se van a producir o que ya han tenido lugar. Consiguen que los conflictos no se enquisten; cuando los problemas de relación no se hablan ni son escuchados, no pueden ser pensados ni reparados, esto hace que los conflictos entre iguales se mantengan a lo largo de todo un curso o incluso una etapa escolar. Lo que logran estos alumnos a través del Aula de Escucha es que sus iguales puedan sentirse escuchados y puedan pensar, por qué ha ocurrido un conflicto y qué hacer a partir de él.
- Aumenta su autoestima cuando comprueban que son capaces de preparar e impartir charlas a sus compañeros más pequeños y de ayudarles, así como superar el miedo escénico.
- Gracias a la cohesión de grupo construyen un auto concepto de alumnos ayudantes de sus compañeros y de su comunidad educativa. Son conscientes que la convivencia es cosa de todos y están comprometidos con el sufrimiento ajeno. Posición que les ayuda a transmitir a los compañeros que no se pueden quedar indiferentes cuando ven a alguien que lo está pasando mal. La etiqueta de "chivato" no tiene cabida.
- Toman la iniciativa para implementar acciones que mejoran la convivencia, sintiéndose respaldados y apoyados por los adultos que participan en el programa (profesores, padres, coordinadores de ANAR).
- Reflexionan sobre las causas que originan dificultades en la convivencia: impaciencia, no tener en cuenta al otro, no respetar las diferencias, elección del momento adecuado para resolver un conflicto etc.
- Cuando se les escucha y se les toma en cuenta sienten que lo que tienen que decir/hacer tiene sentido y aumenta su creatividad y sus ganas de seguir haciendo cosas.
- Algunas de las palabras que utilizan para definir la participación en el programa son: compromiso, trabajo en equipo, colaboración, transmitir

valores, ayuda, resolver conflictos de otro modo, aprendizaje, enseñar, reflexionar, compartir, mejorar como persona, crecimiento etc

- Se convierten en modelos de referencia para otros compañeros. Los más pequeños necesitan ver otras formas de pensar, sentir, comportarse. Cuando los alumnos del 'Buentrato' van a dar charlas, muestran otras formas de vivir la adolescencia. Einstein decía "no hay nada que se pueda conseguir sino ha sido imaginado previamente" Lo que los alumnos hacen es dar posibilidad a imaginar otra forma de ser adolescente.

Algunas claves para que funcionen los programas de convivencia

1. Carácter de voluntariedad. Es importante que los alumnos puedan elegir si quieren o no participar, y dedicar un tiempo a investigar cuál es su deseo, pues el programa debe conectarse con este.
2. Incorporar desde el inicio el concepto de responsabilidad colectiva: los demás no sólo no me son ajenos, sino que sin tener en cuenta al otro no es posible la convivencia "Soy porque nosotros somos y en función de lo que todos somos" Mi bienestar individual depende del colectivo. (Para evitar situaciones injustas o de acoso escolar hay que fomentar el apoyo grupal, transformar la presión de grupo negativa en presión positiva y canalizarla hacia algo constructivo y saludable).
3. Participación infantil: es imprescindible escuchar a los jóvenes, interesarnos por lo que piensan y sienten. Darles voz, acompañarles y apoyarles para que puedan llevar a cabo iniciativas en su comunidad escolar. El instituto debe ser un lugar que los estudiantes sientan como propio.
4. El instituto debe ser un espacio para el encuentro entre las distintas generaciones, donde no sólo se va a transmitir un saber sino donde se han de rescatar las potencias propias de los jóvenes.
5. Dar prioridad a las diferencias porque enriquecen a los participantes, ayudan a hacerse preguntas, crear y abordar dudas y a experimentar la necesidad de investigar con otros. Es necesario acercarse a las diferencias sin emitir un juicio de valor que categorice en términos de bueno o malo.
6. Analizar lo social, qué valores se transmiten hoy en día a los jóvenes desde los medios de comunicación, la publicidad, las series, las películas etc.
7. Fomentar el acompañamiento solidario entre los jóvenes, que los alumnos sepan que pueden contar con otros. En el 'buentrato' los mayores acompañan a los más pequeños. En palabras de los adolescentes "al ser sus iguales confían más en nosotros que en un psicólogo que no conocen de nada".
8. Trabajar el 'contraconsenso'. Es importante que en el imaginario social exista un 'contraconsenso', si hoy está aceptada la idea del "todo vale" los alumnos del 'buentrato' con su mera presencia transmiten "no todo está permitido".
9. Ser algo para el otro: los adolescentes necesitan saber que aquello que piensan, sienten y proponen tiene un sentido para otro.
10. Trabajar con toda la comunidad educativa. Entre todos podemos. ¿Qué seríamos capaces de construir todos juntos?

Notas sobre neurociencia con el programa del CNIIE

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte colabora activamente y de forma bilateral con la Fundación Anar dentro del ámbito de la convivencia escolar y la preocupación compartida por el bienestar de todo el alumnado que conforma el sistema educativo español.

En este marco de responsabilidad y protección de la infancia y la adolescencia el Ministerio de Educación ha elaborado el Plan Nacional de Neurociencia aplicada a la educación, que nos aporta la base epistemológica para el cambio profundo que la metodología necesita en este nuevo paradigma educativo.

Las neurociencias nos aportan un conocimiento profundo de todos los mecanismos neurocognitivos que intervienen en el desarrollo de nuestros pequeños genios, el programa 'Buentrato' constituye un sustrato transversal de primera categoría en el control de las emociones y de su localización en nuestro cerebro; el sistema límbico.

Las emociones no han evolucionado como sentimientos conscientes, permanecen alojadas en la parte más antigua de nuestro cerebro y de ahí afloran, a veces, demasiado frecuentemente por encima de las cogniciones.

Es importantísimo seguir avanzando y potenciando programas de calidad como el del 'Buentrato' de la Fundación ANAR.

Que consolidamos con el "Buentrato"?

Resolver los conflictos de forma pacífica... múltiples estudios basados en la neurociencia nos recuerdan los cambios cerebrales que se producen en los niños sometidos a entornos violentos, la importancia de las neuronas espejo y cómo influye en el neurodesarrollo de la personalidad la crianza en ambientes de agresión.

Los conceptos de empatía, imagen refleja, tolerancia a la frustración, locus de control, se potencian, educan y modelan desde el aula. El Programa 'Buentrato' nos enseña con resultados empíricamente demostrados que hay que confiar en la fuerza de la educación.

El "Buentrato" es una protección integral, un cuidado exquisito de todas las necesidades de los niños-as, de forma simultánea e interrelacionadas, así debemos atenderlos.

Un conocimiento profundo de la neurobiología del desarrollo nos permitirá una intervención educativa adecuada en cada una de esas etapas claves del proceso evolutivo de niño a adulto y prevenir todo tipo de accidentes, muchas veces, producidos por la negligencia y el desconocimiento.

Las singularidades del desarrollo neurobiológico durante la Educación Preescolar están signadas por la urgencia e importancia de lo ineludible.

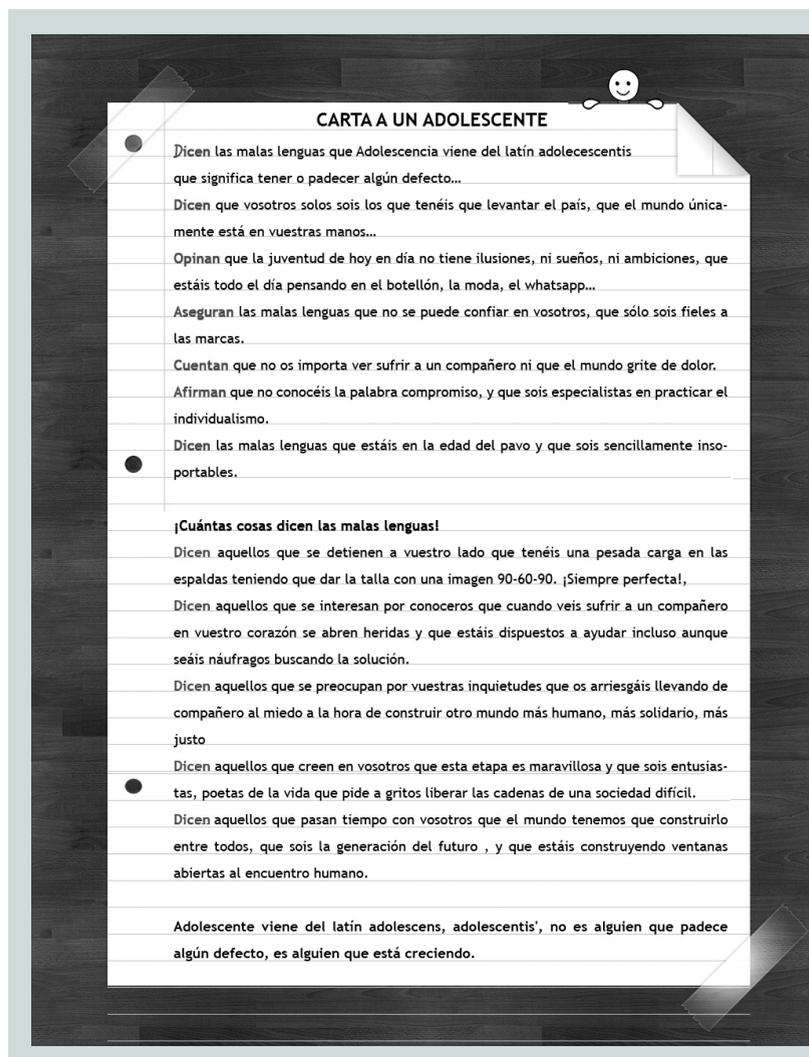
Debemos velar por el cumplimiento de los Derechos del Niño desde la coordinación institucional, como ejemplo este programa de colaboración entre el Ministerio de Educación Cultura y Deporte y la Fundación ANAR.

Establecer desde la educación verdaderos códigos de conducta en todos los lugares donde hay niños, Este código deontológico de respeto a la infancia y a la adolescencia ha de estar presente en toda la vida, educativa, familiar y social de nuestros alumnos.

“Como no me vas a querer.. si soy capaz de soñar todos los sueños, Incluso el más lindo de todos; Soñar que tú me amas”.

(Jairo Anibal Niño)

Reflejamos nuestra experiencia con adolescentes en esta carta:



Referencias bibliográficas:

Aguirre, A. y otros (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.

Ayerbe, P. (2000). Convivencia y violencia en la ESO: aspectos didácticos organizativos, en Lorenzo, M.; García, M.D.; Torres, J.A.; Ortega, J.A.; Debón, S. y Notoria, A. (eds) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo editorial universitario, 339-368.

Caballero, A. (2009) *La crisis de la Escuela Educadora*. Laertes.

Caldeiro, G. El trabajo cooperativo en el aula. Obtenida el 10 de abril de 2017, de <https://docs.google.com/document/d/1-Zs...9k/export?format=pdf&hl=en>

Consejo de la Juventud de España. (1999) *Confancia, con voz*.

- CUCCO, M.** (1997. Revisado 2014). Aspectos psicosociales de la adolescencia. Dossier Plan de Formación Municipal. Ayuntamiento de Madrid.
- David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec** (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G.** (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación.* Madrid: Instituto de la Juventud.
- Fromm, E.** El arte de amar (2009) Paidós Ibérica.
- Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña.** (2016). Acoso escolar: I Estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación.
- Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña.** (2017). Acoso escolar: II Estudio sobre acoso escolar y "ciberbullying" según los afectados.
- Fundación ANAR.** (2016). Guía Fundación ANAR: prevención y actuación contra el bullying y el ciberbullying.
- Ingala A, y Mijares. MC** (2017) Inclusión y Riesgo Social Artículo de circulación interna Centro Psicoanalítico Cepyp Uno.
- (INJUVE) Instituto de la Juventud.** (2014). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.
- Martínez, S.** (2016, marzo) Familia y escuela. Dos miradas complementarias e imprescindibles. En Revista Digital de la Asociación Convives, 5.
- Mijares. MC.** (1992) ¿Por qué juegan los niños? Cepyp (Madrid).
- Mijares. MC.** (2012) El juego libre comunicacional como instrumento de prevención de la violencia. Centro Psicoanalítico Cepyp Uno.
- Ortega, R.** (2000). Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Santa, A.** Participación Infantil Obtenida el 10 de abril de 2017 de <https://www.cibercorresponsales.org/pages/la-participacion-infantil>.

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

**El importante papel de la familia
frente al acoso escolar**

Pepa Horno Goicoechea. Psicóloga y consultora en infancia, afectividad y protección en "Espirales Consultoría de Infancia".

F. Javier Romeo Biedma. Psicólogo y consultor en infancia, afectividad, protección y comunicación interpersonal en "Espirales Consultoría de Infancia".

Las familias ante el acoso escolar

Las familias pueden desempeñar un papel clave en la prevención, detección e intervención contra el acoso escolar. Identificar el acoso como una forma de violencia entre niños, niñas y adolescentes es el primer paso para comprender la relación entre afecto, poder y violencia, la diferencia como un elemento de exclusión social así como la corresponsabilidad en la erradicación del acoso. Las familias pueden prestar atención a tres indicadores básicos de detección: el aislamiento, el cambio de carácter y la revelación del acoso. Y cuando se detecta el acoso, las familias deben asegurarse de nombrar el acoso como tal, mostrar congruencia emocional como adultos y empatía hacia los niños, niñas y adolescentes, evitando la culpabilización y desarrollando respuestas proactivas desde la responsabilidad. El artículo recoge estrategias para abordar el acoso desde las familias desde una educación emocional positiva.

Palabras clave: Familias, acoso escolar, poder, consciencia corporal, revelación, entorno de seguridad.

1. El acoso como forma de violencia entre niños, niñas y adolescentes

La violencia se define como *"el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos en el desarrollo, o privaciones y atenta contra el derecho a la salud y a la vida de la población"* (OMS, 2002).

Por lo tanto, la violencia es una vulneración de los derechos humanos de la o las víctimas, supone siempre un daño psicológico (además del daño físico o riesgo de sufrirlo) que debe ser evaluado y se basa en el abuso de poder en la relación entre quien agrede y quien sufre la agresión.

Existen diferentes formas de violencia, y en concreto la violencia interpersonal es la que se ejerce por parte de una persona contra otra, y la violencia entre niños, niñas y adolescentes es aquella en la que tanto quien agrede como quien padece la agresión son menores de 18 años. Por ello ambos han de ser considerados como niños o niñas y, por lo tanto, como sujetos de protección.

Dentro de la violencia existe también una gradación, un continuo que va desde una agresión puntual hasta el maltrato, que es la forma más extrema de violencia donde las agresiones son continuadas y sistemáticas, o bien especialmente intensas. En el caso de la violencia entre niños, niñas y adolescentes a ese maltrato, cuando sucede en un entorno grupal, se le ha llamado acoso. En el acoso las agresiones son muy intensas o se repiten con frecuencia y de modo impredecible para la víctima, y al mismo tiempo son agresiones intencionadas por parte de quien agrede y focalizadas siempre en una persona. Es importante tener presente que al acoso no se llega siempre por una gran intensidad en la agresión, sino por esa repetición cotidiana de la agresión. Por eso a veces es difícil de detectar, porque las primeras

agresiones, las emocionales, suceden de forma sutil pero constante. Suelen tener más que ver con hacer el vacío, o con el aislamiento o el rechazo y un entorno sin la formación adecuada puede trivializar las agresiones, considerándolas “algo normal a estas edades”.

Respecto al acoso escolar además es necesario que las familias tengan claras tres especificidades:

1. Que se llame “escolar” no significa que el acoso suceda solo en la escuela. Cuando un niño, niña o adolescente está siendo acosado puede serlo en todos sus espacios de relación. Estos espacios incluyen no solo la escuela sino las redes sociales, los espacios de ocio del barrio o los espacios deportivos entre otros. Además, es importante tener en cuenta que cuando el acoso sucede en un municipio pequeño, el acoso afecta a toda la vida del niño, niña o adolescente, porque todos los espacios de relación están unidos entre sí. En una gran ciudad es posible preservar espacios de relación diferenciados, pero en un pueblo pequeño no (Horno y Ferreres, 2016).
2. El acoso se da entre niños, niñas y adolescentes. Lo que quiere decir que tanto la víctima como el agresor o la agresora son niños y deben ser tratados como tales. Sin embargo, que ambos sean niños, niñas o adolescentes no quiere decir que no exista una relación de poder entre víctima y agresor. Sin esa posición de poder quien agrede no podría hacerlo.
3. Aunque el acoso se produzca por parte de un niño contra otro en concreto, es importante ser consciente de la dimensión grupal del acoso. Es una forma de maltrato que se da en presencia del grupo, bien en la escuela, en las redes sociales, o en cualquier otro espacio de relación. El grupo desempeña un papel fundamental en la erradicación del acoso. Pero las personas pertenecientes a ese grupo pueden participar del mismo asumiendo un rol de observador, de testigo pasivo, de testigo activo, de colaborador o de incitador del acoso (Díaz-Aguado et al., 2004). Estos roles no son excluyentes entre sí ni tampoco estáticos en el tiempo.

Ante el fenómeno del acoso, las familias desempeñan un papel clave en tres niveles:

1. La prevención de cualquier forma de violencia entre niños, niñas y adolescentes. El papel de las familias como agente de prevención es clave en el fenómeno del acoso escolar. Pero para poder afrontar ese rol preventivo de una forma eficaz es necesario que las familias puedan plantearse que:
 - 1.1. Sus niños, niñas y adolescentes pueden ser víctimas de alguna forma de violencia.
 - 1.2. Sus niños, niñas y adolescentes pueden ejercer violencia sobre otros niños, niñas o adolescentes.
 - 1.3. Sus niños, niñas y adolescentes pueden estar siendo testigos de formas de violencia ejercidas por otros niños, niñas y adolescentes en un grupo al que ellos pertenecen o en espacios de relación que comparten con ellos.
2. La detección de cualquier forma de violencia entre niños, niñas y adolescentes, en especial de la que sus niños, niñas y adolescentes puedan estar viviendo como víctimas o ejerciendo como agresores o agresoras.

3. La erradicación de cualquier forma de violencia entre niños, niñas y adolescentes que esté sucediendo en los espacios de relación donde conviven sus niños y niñas. Las familias tienen un papel esencial cuando se detecte un caso de acoso escolar para su erradicación temprana y la recuperación del daño vivido no solo por la víctima sino por todo el grupo donde el acoso ha tenido lugar.

2. Claves para la comprensión del acoso entre niños, niñas y adolescentes

Para poder ejercer un rol activo y responsable en la erradicación del acoso escolar, los padres, madres y otros adultos de referencia han de conocer las claves que hacen posible todas las formas de violencia. De este modo podrán desarrollar su función preventiva, trabajando de forma activa y consciente estos contenidos con los niños, niñas y adolescentes en el hogar. También podrán volver a estos elementos si les toca intervenir en el proceso de recuperación de un caso de acoso vivido por sus niños, niñas y adolescentes o en el grupo en el que estos conviven.

La primera clave de toda forma de violencia es **el manejo del poder en las relaciones interpersonales**. La violencia está basada en un abuso de poder en la relación interpersonal entre quien agrede y quien recibe la agresión. Es decir, una persona no ejerce violencia contra quien quiere sino contra quien puede, porque para poder ejercer violencia sobre alguien, sea un niño o un adulto, la persona tiene que haber logrado antes una posición de poder sobre el otro que le permita abusar de él o ella.

El poder se puede definir como “la capacidad para influir en otra persona”. Es, por lo tanto, un concepto a priori neutro. No es algo negativo tener poder, el problema es el uso que la persona hace de ese poder. Porque es como “una moneda de dos caras”. Tener poder sobre otra persona brinda la posibilidad de hacer bien y de hacer daño juntos, porque se puede utilizar esa influencia para hacer sentir bien al otro, enseñarle o ayudarlo; o se puede utilizar esa misma influencia para hacerle daño. Si la persona no tiene poder, no puede hacer daño.

Hay cuatro formas de lograr una posición de poder sobre otra persona: el amor, la autoridad, la fuerza y la diferencia social (Horno, 2009).

- El amor: Una persona tiene poder sobre aquellas personas que la aman. Sobre esas personas puede influir, hacerlas sentir queridas, valiosas, únicas y elegidas, o hacerlas sentir poco valiosas, prescindibles, inútiles o no queridas. Muchos de los casos de acoso empiezan en el marco de una relación de amistad que se rompe o de una relación de pareja destructiva entre adolescentes (Paz y Fernández, 2014).
- La autoridad: una persona tiene poder sobre todas aquellas personas que le reconozcan un rol de autoridad, bien personal o social. Quienes educan han de tener autoridad sobre los niños, niñas y adolescentes o no podrán educarlos porque los niños y niñas no les seguirán. Pero también pueden usar la autoridad que los niños y niñas les reconocen para dañarlos. Pero en un colegio no solo los adultos tienen autoridad. Los alumnos mayores juegan un rol de autoridad sobre los más pequeños. Y en una clase hay niños y niñas a quienes se les otorga una posición de autoridad porque tienen mayor liderazgo, porque son mejores jugando al fútbol, quienes antes se inician en algún tema... Hay muchos motivos por los que los niños y niñas pueden otorgarle autoridad a otro chico o chica.

- La fuerza física: una persona tiene poder sobre todos los que sean más débiles físicamente. Esa fuerza física la puede utilizar para protegerles o para hacerles daño. Un padre que ve que su hijo va a cruzar la calle y viene un coche usará su fuerza física de forma protectora y positiva para agarrar al niño e impedir que le atropellen, pero también la puede usar de manera negativa para pegarle una bofetada, donde lo que hay es un desahogo personal y un daño para el niño. En una clase, todos los niños o niñas que son más fuertes físicamente pueden abusar de esa fuerza. Y si un niño o niña que es más débil físicamente quiere agredir a alguien más fuerte físicamente, es probable que busque el apoyo de otros niños y niñas porque en grupo tendrá una posición de mayor fuerza. Por eso en grupo se dan grados de violencia que raramente se dan de forma individual, porque los niños y niñas (a los adultos les ocurre igual) se sienten más poderosos.
- La diferencia social: una persona tiene poder sobre todas las personas o colectivos que por alguna característica son minoritarios o están en posición de inferioridad. Las desigualdades sociales crean estructuras de poder que posibilitan la violencia. El acoso escolar ocurre especialmente contra los grupos vulnerables, entre los que conviene destacar a los niños y niñas de nacionalidades, razas o etnias minoritarias, niños y niñas de orientaciones sexuales minoritarias, niños y niñas con alguna discapacidad, niños y niñas que viven en centros de protección o en acogimiento o los niños y niñas adoptados. También contra niños y niñas que son vividos por el grupo como “diferentes” por algún motivo: el niño con gafas, la niña obesa o el adolescente que tartamudea, por ejemplo. Una diferencia que podría ser enfocada como una riqueza para el grupo puede ser también enfocada como motivo de exclusión.

Por todo ello, una de las estrategias esenciales para la prevención y erradicación del acoso escolar es enseñar a los niños, niñas y adolescentes a reconocer y elegir a quién quieren dar poder en su vida. Enseñarles a vincularse a aquellos que los cuidan. Enseñarles a tener como referentes a admirar y seguir a personas con valores que madres, padres y otros adultos de referencia deseen para sus niños y niñas. Enseñarles a no situarse en posiciones de desigualdad o amenaza física.

Pero también enseñarles a ser conscientes del poder que tienen ellos sobre otras personas, para hacerse responsables de utilizar ese poder de forma positiva. Porque a menudo la violencia, en lo que tiene de abuso de poder, es la salida más fácil y rápida para obtener lo que uno desea. Es una tentación y la persona tiene que elegir de forma consciente el camino más difícil: el de la honestidad, el afrontamiento del conflicto y asumir la libertad del otro para darle o no darle lo que desea.

Conviene detenerse algo más en la **relación entre el afecto, el poder y la violencia** (Horno, 2009) de cara a la erradicación del acoso escolar. Muchas familias cuando surgen los primeros indicadores de violencia tienden a posicionar a los niños, niñas y adolescentes desde “*Si te quisiera no te haría esto*”, “*Si te hace esto no es tu amigo*” o “*Eso no se le hace a una amiga*”. Se plantean el amor y la violencia como excluyentes, como vivencias que no pueden darse juntas en una misma relación.

Sin embargo, es importante ser conscientes de que los modelos afectivos internalizados de muchas personas incluyen formas de violencia psicológica como pautas de relación normalizadas: el chantaje, la manipulación, la amenaza o la culpabilización forman parte de la forma de relacionarse en

muchos hogares. Además, no todos los vínculos afectivos son positivos, existen vínculos afectivos negativos, que son dañinos para las personas, pero eso no los hace menos vínculos ni menos fuertes. Los niños, niñas y adolescentes pueden generar amistades dañinas con la misma fuerza e intensidad que las amistades positivas.

Por eso es necesario trabajar con los niños, niñas y adolescentes la **diferencia entre “querer bien” y “querer mal”**. Alguien que “quiere bien” es alguien que le cuida, alguien que le abraza, alguien que comparte sus secretos y guarda los que él o ella comparte, que nunca le humilla ni le ridiculiza ante los demás, alguien que le ayuda cuando tiene un problema y que buscará ayuda en un adulto en caso de no poder ayudarle él mismo. Alguien que le “quiere mal”, por el contrario, es alguien que le ignora, que no le saluda, que no se preocupa por cómo se siente o lo que necesita, alguien que le amenaza con abandonarle, alguien que le chantajea con contar sus secretos, alguien que le propone hacer cosas dañinas o alguien que cuando sufre o tiene un problema no le ayuda ni busca ayuda.

Una de las formas más habituales de violencia entre niños, niñas y adolescentes es la exclusión del grupo. Y es un elemento que está relacionado con la diferencia entre “querer bien” y “querer mal”. Una persona que le “quiere bien” es una persona que le integra afectivamente en su grupo. Una persona que le “quiere mal” es una persona que le aísla, que le enfrenta a los demás niños y niñas o incluso a su familia, una persona que niega ser su amigo o que le amenaza repetidamente con dejarle solo o sola.

El acoso se da especialmente contra los grupos vulnerables. Pero el motivo por el que estos grupos o esas personas se encuentran en situación de vulnerabilidad es doble. Por un lado, por el valor social negativo que se otorga a la diferencia que los caracteriza. Por otro, por las condiciones de violencia estructural y desigualdad en las que socialmente se les obliga a vivir. El ejemplo pueden ser las personas con discapacidad física, sensorial o psíquica. La sociedad afronta la discapacidad como una carencia en vez de una característica diferencial. Y en nuestra sociedad existe una violencia estructural contra las personas con discapacidad desde el momento en que no se les garantizan las condiciones para desarrollarse plenamente en condiciones de igualdad respecto a las personas sin discapacidad.

Por todo ello, la segunda clave a trabajar en las familias es el **valor que se otorga a la diferencia**, a quien es diferente del niño o la niña por algún motivo. Todas las personas somos diferentes, esto es simplemente un hecho más, un elemento que nos caracteriza. Puede haber características más o menos habituales, pero no hay dos personas iguales, del mismo modo que no hay personas o características mejores o peores. Sin embargo, en la medida en que se afronta la diferencia desde el miedo, como una amenaza o como un problema se crean las condiciones para la violencia. Y si se afronta la diferencia desde la carencia y la desigualdad se promueve la exclusión social de estos colectivos o personas.

Contemplar la diferencia como una mera condición descriptiva de la persona sin otorgarle valor afectivo alguno es una de las estrategias clave de la erradicación de toda forma de violencia. E incluso en muchos casos se puede afrontar bien la diferencia como una riqueza, como algo deseable por lo que tiene de aprendizaje para todas las personas.

La tercera clave para comprender el acoso está relacionada con el ámbito de relación y los códigos que se establecen en cada ámbito. No se trata solo de

los modelos de relación afectiva que se establecen o de cómo afrontar las diferencias que caracterizan a todas las personas sino de incorporar **pautas de protección específicas ajustadas a cada ámbito de relación**. El objetivo último es convertir cualquier entorno de convivencia y desarrollo de niños, niñas y adolescentes en un entorno de seguridad, donde la violencia no se dé sencillamente porque el entorno no la permita.

En la escuela hay pautas de protección específicas que las familias deben promover de forma activa: la formación de los educadores y educadoras sobre la temática del acoso y las estrategias de prevención; el trabajo de los contenidos temáticos como parte también del currículo escolar; el diseño de los espacios físicos de forma segura pensando no solo en los criterios básicos contemplados ya en la legislación sobre espacios educativos sino en aspectos como los espacios al aire libre, las entradas y salidas del centro, la localización y el acceso a los servicios de los niños, niñas y adolescentes; las pautas de coordinación del equipo educativo en las actividades escolares; la intervención que se realiza en la vigilancia de los recreos; el acompañamiento en situaciones de crisis; etc. Son elementos que las familias deben promover como parte de la comunidad educativa.

Pero existe otro ámbito donde las familias desempeñan un papel clave a la hora de generar las condiciones protectoras para el acceso y uso del niño, niña o adolescente a ese entorno: **internet, los móviles y las redes sociales**. Las redes sociales son un ámbito de relación específico para los niños, niñas y adolescentes que no se puede obviar. Los padres, madres y otros adultos de referencia deben conocer ese entorno de relación y sus códigos, formar parte de ese entorno y proporcionar a los niños y niñas pautas específicas de protección para que puedan manejarse con seguridad en esos espacios virtuales.

Hay elementos sencillos pero esenciales de responsabilidad de las familias, como mantener los ordenadores en los espacios comunes de la casa, utilizar filtros de seguridad, establecer edades de acceso a los móviles y las redes sociales acordes con la madurez de cada niño o niña para poder manejarlas, enseñar a los niños y niñas a manejar los códigos de seguridad de las redes, etc. Son elementos innegociables del proceso educativo hoy en día y herramientas esenciales de la prevención del acoso, que como se mencionó al principio, puede que se inicie en la escuela pero se generalizará a las redes sociales, multiplicando de forma exponencial el daño para el niño, niña o adolescente víctima de acoso. No puede aislarse en ningún momento del proceso del acoso, y a la violencia ejercida en el ámbito de relación directa se añade el maltrato psicológico derivado de la agresión verbal o física continuada, la humillación pública, la difusión de contenidos falsos, o de la difusión de su privacidad que creía compartir en un entorno seguro y ve expuesta públicamente. A ese acoso generalizado a través de las redes sociales se le llama "*ciberbullying*". Todo esto sin entrar en otras problemáticas de violencia en las redes sociales como el *grooming* o el *sexting* (Bartrina, 2012).

Y la última clave para comprender el acoso tiene que ver con el papel del grupo y el entorno en el acoso. En los programas de erradicación del acoso, la estrategia que se ha demostrado más eficaz es el trabajo con los niños, niñas y adolescentes testigos del acoso promoviendo su **corresponsabilidad**. Esta clave conlleva dos elementos esenciales.

Por un lado, trabajar la empatía con el dolor ajeno y la comprensión de la vivencia de la víctima. Sobre este aspecto es necesario que las familias comprendan que la empatía no se educa solo desde la conexión emocional

con el otro, sino que el primer paso para la empatía con el otro es la **conexión con los propios estados emocionales**. En la medida en que un niño, niña o adolescente puede reconocer su tristeza, su rabia o su miedo, ponerles nombre y darles forma, podrá reconocer esas mismas emociones en los demás. En este sentido, tiene un papel clave la emoción de la tristeza, ya que favorece la quietud, la conexión interior y la elaboración de los duelos. Si las familias educan a los niños y niñas impidiéndoles de forma sistemática las pequeñas tristezas de la vida diaria, entonces están dificultando también el desarrollo de la empatía en ellos. Un buen ejemplo de este proceso es la tolerancia a la frustración, que no deja de ser un microduelo que el niño o niña vive cuando no logra aquello que desea. Si las familias siempre dan lo que el niño, niña o adolescente quiere, y no le enseñan a gestionar su frustración, tampoco podrá respetar fácilmente los límites que los demás le marquen, empezando por los otros niños, niñas o adolescentes. Permitir (no buscar ni provocar intencionadamente) la frustración y la tristeza que conlleva enseña a los niños y niñas dos elementos clave: la regulación de sus propios límites y el respeto a los límites que les marcan los demás, así como la comprensión de la tristeza en sí mismos y en el otro.

Además, la conexión con los propios estados emocionales viene condicionada por la **consciencia corporal**. Las emociones surgen de las vivencias, y estas son sensoriales, motoras y corporales. La consciencia corporal es el primer elemento clave de la conexión emocional con el interior. Pero lograr que los niños, niñas y adolescentes tengan una consciencia clara de sus sensaciones corporales y que aprendan a utilizar estas sensaciones corporales como criterios de protección requiere un trabajo de consciencia por parte de las familias. Deben aprender a respetar las sensaciones corporales de sus niños y niñas y ayudarles a nombrarlas y darles forma. A este proceso se le llama “mentalización” o “función reflexiva” (Bateman y Fonagy, 2016). Es el proceso por el que madres, padres u otros adultos de referencia dan forma a la experiencia vivencial y corporal del niño o niña. Una forma que ellos por sí mismos no pueden darle, sobre todo cuando esa vivencia emocional es muy invasiva, tanto en positivo (por ejemplo, la excitación nerviosa el día anterior a su cumpleaños) como en negativo (por ejemplo, el enfado que les inunda cuando están cansados).

Pero la condición para poder cumplir esa función de mentalización de la experiencia vivencial del niño es la propia consciencia de madres, padres y otros adultos de referencia sobre sus estados corporales, sus necesidades y sus vivencias, de forma que puedan diferenciarlas de las de los niños y niñas. Por lo tanto, es el autocuidado de las familias, especialmente de madres y padres, y no tanto el cuidado de los niños y niñas, lo que va a ser condición para generar niños, niñas y adolescentes capaces de conectar emocionalmente con las necesidades del otro. Del mismo modo que es la conexión emocional con su interior lo que va a posibilitar al niño o niña conectar con las emociones del otro. El trabajo a través de la dimensión corporal mediante el baile, los juegos físicos compartidos o metodologías específicas como el Focusing (Stapert y Verliefde, 2011) van a ser imprescindibles para su desarrollo.

Un segundo elemento para trabajar la corresponsabilidad es disponer de **mecanismos de participación significativa en las familias y las escuelas**, de forma que los niños, niñas y adolescentes aprendan que son capaces de transformar el entorno en el que viven, que no están impotentes, que tienen un margen real de acción para ayudar y cambiar las cosas. Los programas de intervención en acoso escolar que mayor eficacia han demostrado han

sido los basados en la intervención con los testigos, que cuando se implican y se alían con las víctimas, aíslan al agresor o agresora que abandona el acoso al encontrar que no solo no es eficaz sino que le aísla del grupo y le deja solo o sola (ver el programa finlandés KiVa: <http://www.kivaprogram.net/spain>). Por lo tanto, lo que más debe importar a madres, padres u otros adultos de referencia no es tanto pensar que sus niños y niñas puedan estar siendo víctimas de acoso, como plantearse qué es lo que van a hacer en el caso seguro de que lo presencien. Porque en la medida en que se impliquen reducirán no solo el acoso que esté sucediendo en ese momento sino la probabilidad de ser ellos mismos víctimas en el futuro.

Pero para lograr esa implicación, la corresponsabilidad tiene que ser una vivencia presente en las familias, que deben acostumbrar a sus niños y niñas a participar de las decisiones familiares, a corresponsabilizarse de las tareas del hogar de forma gradual acorde con su edad, a vivenciar cada día que son capaces de aportar de forma significativa, no solo de recibir de los adultos. Esa vivencia de corresponsabilidad la generalizarán a sus otros entornos de convivencia. Por el contrario, si los niños, niñas y adolescentes crecen en un entorno sobreprotector que les da las cosas hechas y no les educa en la corresponsabilidad, cuando llegue el momento y surjan las dificultades se sentirán sobrepasados y sin recursos personales para poder afrontarlas.

3. Indicadores de detección de un caso de acoso que sean visibles para las familias

La dinámica del acoso está construida sobre el secreto que fuerzan quienes agreden sobre sus víctimas y sobre quienes observan, de modo que los indicadores de detección de situaciones de acoso van a ser especialmente invisibles para las familias hasta que la situación está muy avanzada. Por eso la sensibilización respecto a indicadores clave es especialmente relevante.

El primer indicador es el **aislamiento social**. Durante la infancia los niños y las niñas están aprendiendo cómo funciona el mundo a todos los niveles, incluido el nivel social. Por eso es importante que tengan iguales en distintos ámbitos con quienes ir descubriendo las relaciones sociales de forma constructiva: en el centro educativo, en una asociación de ocio y tiempo libre, entrenando un deporte o disfrutando de alguna actividad fuera del colegio. En ese desarrollo habrá niños y niñas con mayor extroversión y más amistades, y en otros casos (un niño más tímido, una niña más introvertida) tendrán un círculo más reducido, pero en el que se sientan bien igualmente. Cuando llega la adolescencia, comienza un desarrollo de la identidad aún más importante a través de pares, con los cambios emocionales propios de la edad, y serán frecuentes cambios de humor con las amistades, enamoramientos apasionados pero fugaces y descubrimiento de grupos y afinidades que cambian con el tiempo. Todo esto se enmarca en el desarrollo normal y saludable. Sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso el primer impacto es el aislamiento: muchos de sus iguales o bien se suman a las agresiones, o bien se mantienen aparte para evitar ser víctimas a su vez. De modo que la primera pregunta que pueden hacerse las familias es “¿Conozco a las amistades de mi hijo o hija? ¿Sé cómo se comportan con él o con ella?”. Y lo más sencillo es invitar regularmente a merendar, a estudiar, a ver una película en casa... y ver cómo funcionan las relaciones sociales (e intervenir cuando sea necesario).

El segundo indicador de que un niño, niña o adolescente está sufriendo algún tipo de violencia (que puede no ser acoso, pero que siempre será importante

investigar), es el **cambio de carácter**. Es necesario diferenciar la evolución del carácter con la edad de un cambio drástico (y a peor): el niño que era alegre ahora se muestra alicaído, la niña que era tranquila ahora se muestra agresiva, el adolescente que iba bien en los estudios empieza a suspender varias asignaturas, la adolescente que reía con frecuencia hace semanas que no sonríe. Y en esos casos la clave estará en la comunicación, en el abordaje directo pero cuidadoso del origen de esos cambios y de ese malestar.

Desafortunadamente, en muchos casos el primer indicador que detecta una familia es el último: la **revelación**. A menudo el niño, niña o adolescente ha ido dejando pistas de que está sufriendo, y por eso es importante hacer caso (y tomar las acciones oportunas) desde las revelaciones de situaciones iniciales, antes de que avance la situación de acoso. Pero si el acoso ya está establecido, la revelación por parte del niño, niña o adolescente (o el descubrimiento por parte de la familia por otros medios) es el momento en el que transmitirle cuatro mensajes clave: 1) *“Te creo”* (para contrarrestar el pacto de silencio); 2) *“Eres muy valiente por habérmelo dicho (o por haber aguantado eso)”* (para validar su experiencia y empoderar en la dirección de pedir ayuda); 3) *“No es tu culpa”* (para empezar a trabajar contra la culpabilización externa e interna) y 4) *“Vamos a buscar una solución para que vuelvas a sentirte bien”* (y hacerlo, para resolver el problema).

4. La vivencia de las familias ante el acoso

Lo ideal sería que las familias identificasen las situaciones de violencia lo más pronto posible, antes de que se consoliden como acoso tanto en las víctimas, en quienes agreden y en quienes lo observan. Sin embargo, la realidad es que los casos se detectan cuando el proceso de acoso está ya muy avanzado. La vivencia de las familias entonces puede ser un elemento más de tensión que incrementa la violencia (especialmente cuando se pone en funcionamiento la culpabilización), o por el contrario un punto de toma de consciencia y de vuelta a una situación de protección para todas las partes implicadas. Por todo esto, los padres y las madres, y los adultos de la familia en general, pueden seguir ciertas pautas para la recuperación del equilibrio.

Cuando se identifica una situación de acoso, la primera respuesta que es necesario cultivar en las familias es **nombrar la realidad del acoso**. La agresión concreta que da la alarma entre los adultos no es más que la punta de un iceberg que lleva mucho tiempo desarrollándose en la vida de los niños, niñas y adolescentes, y que pueden haber normalizado como *“En este colegio ocurren estas cosas”* o *“Cuando juegas en el parque del barrio te arriesgas a que te suceda algo así”*. Las familias deben poder nombrar la situación de forma clara, para que las víctimas salgan del círculo de victimización en que las han encerrado. Decir *“Eso no es una broma, eso es violencia y no tendría que haberte pasado”*, *“Eso no es arreglar un problema, eso es una agresión y no va a continuar así”* es el primer paso para que las víctimas puedan empezar a tomar consciencia de que las experiencias de acoso no son “algo normal que pasa en la vida”, sino que han sido situaciones de agresión que no se han detectado antes, pero que a partir de ese momento se van a atajar.

Es necesario complementar la dimensión cognitiva con la afectiva de la **congruencia emocional**. Las familias deben manifestar su dolor y su rabia. Y al hacerlo han de intentar no inundar a los niños, niñas o adolescentes. El descubrimiento suele realizarse cuando se produce una situación extrema que revela que el proceso llevaba ya cierto tiempo, y que el nivel de ocultación

ante los adultos se había mantenido durante un periodo prolongado. La respuesta habitual más frecuente en las familias es la angustia y la culpa por no haberlo visto y por no haber actuado antes: *“¿Cómo ha podido pasar esto?”*, *“¿Cómo no me he enterado antes?”* y *“¿Qué más no estaré viendo?”* son las preguntas que surgen inmediatamente. Si el acoso se ha descubierto por una situación especialmente intensa, la víctima estará en una situación de máxima tensión, de modo que la respuesta de las madres, los padres y otros adultos de referencia pueden acabar de desestabilizarla. Así que la siguiente pauta es que las personas adultas se escuchen interiormente, o que se desahoguen con alguien adulto externo al problema, para después estar en disposición de acoger al niño, niña o adolescente. Es importante saber que las víctimas (y en cierto grado también quienes agreden y quienes observan) habrán interiorizado la situación como un modelo de relación normalizado, y que van a necesitar de la consciencia de los adultos para poner palabras a su vivencia emocional. Por eso no es momento de dejarse llevar por la angustia propia, pero sí de nombrar la experiencia de la víctima: *“Has tenido que pasar mucho miedo, ¿no?, puedes empezar a desahogarte que te escucho”, “Ha debido de ser muy angustiante, ¿verdad?, si quieres puedes contarme cómo lo has vivido tú”*. De las tres emociones básicas relacionadas con la protección (miedo, tristeza y rabia), las víctimas han experimentado sentimientos relacionados con el miedo (la incertidumbre de cuándo será la siguiente agresión, miedo a que los demás o su familia se enteren, a que le hagan daño) y con la tristeza (la sensación de soledad y aislamiento), y el primer paso para la recuperación será desarrollar también los sentimientos de rabia. Ahí, el ejemplo de los adultos de referencia es imprescindible para una canalización sana del enfado: *“Yo como adulto estoy muy enfadado con que hayas sufrido esa situación. No es justo, tú te mereces que te traten bien”*. A partir de mensajes como este, el niño, niña o adolescente que ha sufrido acoso puede comenzar a interiorizar el respeto que merece y el enfado ante la vulneración de su integridad. El manejo del enfado en las personas adultas del entorno es clave en la educación desde el afecto: la rabia es un afecto que habla de protección de valores, y necesitan verlo actuado sanamente tanto quienes sufren la agresión (*“Yo que soy mayor estoy muy enfadado con esta situación y tú tienes derecho a enfadarte también, porque no tendría que haber ocurrido y tendrías que sentirte a gusto en el colegio/barrio/internet”*) como quienes agreden (*“Yo como adulto estoy muy enfadado con lo que has hecho, entiendo que puedas pasarlo mal a veces, pero eso no justifica que se lo hagas pasar mal a otros y tenemos que ver cómo vas a arreglarlo”*) y quienes observan (*“Yo como tu padre/madre tengo un enfado monumental con que hayas estado viendo situaciones como esta y no me hayas dicho nada. Entiendo que no quieras enfrentarte a solas, pero los valores de nuestra familia se definen por el respeto a todas las personas. Cuéntame cómo has vivido tú la situación para quedarte sin pedir ayuda, y vamos a ver qué podemos hacer para mejorarlo”*).

En esta línea va a ser necesario un trabajo de **empatía** con todas las partes implicadas, entendiendo la empatía como “la capacidad de percibir cómo se siente otra persona desde su propio punto de vista, sin perder el punto de vista propio”. La empatía va a servir para comprender las vivencias de cada niño, niña o adolescente (como víctima, como testigo o como quien agrede), para poder conducirlos a una solución positiva para todas las partes. En las familias va a suponer un esfuerzo, la empatía consiste en separarse de la vivencia cotidiana, el *“Pero si yo ya conozco a mi hijo/hija”, e investigar algo como “Yo me sentiría así en esa situación, pero ¿cómo se siente mi hijo o hija para haber hecho o tolerado eso?”*.

Todo el sistema de acoso se ha mantenido mediante un pacto de silencio entre quienes agreden, las víctimas y el entorno que favorece (o que no impide) las agresiones. Eso implica que va a ser muy bajo el nivel de autoestima de todas las partes implicadas (de quienes agreden y quienes observan también, porque con una autoestima sana hubieran hecho algo distinto), de modo que hay que **evitar la culpabilización** (que perpetuaría los sentimientos de inferioridad que llevan a la agresión, al acoso o a la inacción como testigos) **y trabajar desde la responsabilidad**. Es necesario trabajar con la víctima que no es culpable del acoso (aunque muchas veces quienes la agreden se lo hayan hecho creer), y que puede hacer cosas para protegerse, como pedir ayuda y hablar, como está haciendo. Es necesario también trabajar con quienes agreden su responsabilidad respecto a sus propios actos: han hecho daño conscientemente, y ahora tienen que asumir tanto de dónde surge ese impulso agresor (es probable que hayan sufrido otras violencias y que esa sea la manera, dañina e inadecuada, de expresarlo, así que tendrá que aprender a pedir ayuda, y recibirla para resolver el origen) como la reparación del daño (simbólicamente, reparar el daño no solo resulta beneficioso para la víctima, sino que también les permite a quienes han agredido empezar a trabajar sus propias experiencias de violencia con un modelo más asertivo). Y es necesario, por último, trabajar con quienes observan, desde la responsabilidad en el entorno tanto hacia otros niños, niñas y adolescentes como hacia sí mismos, para evitar posibles agresiones en el futuro.

Y si bien en el momento del descubrimiento de la situación de acoso son importantes todos los aspectos anteriores, que se despliegan en la escucha y la conversación con los niños, niñas y adolescentes, el otro elemento clave es la **proactividad**: el acoso no se resuelve por sí solo, y ahí las madres, los padres y los adultos de referencia tienen que buscar respuestas efectivas para detener el acoso y para que se reparen los daños, sabiendo que sus actuaciones serán modelos a interiorizar por todos los niños, niñas y adolescentes implicados. En este aspecto hay dos actuaciones clave. En primer lugar está la **intervención con los adultos del entorno donde se ha producido el acoso** (con el centro educativo, o con educadores de la asociación, o con monitores de centro deportivo...): lo ideal es que se produzca una colaboración, pero la falta de ella no debe conducir a la inacción ni a la perpetuación de la situación (los padres y las madres deben transmitirle a la víctima que merece respeto y que van a luchar por conseguirlo). Por otro lado, la revelación de una situación de acoso exige **extender la red de personas de seguridad**, tanto de iguales (es momento de invitar a amigos y amigas a casa, o si no tiene, implicar a primos, vecinas, compañeros y compañeras de otras actividades seguras) como de adultos (según el proverbio africano que dice “*Es necesaria una tribu para educar a un niño o niña*”, habrá que buscar personas adultas de referencia con quienes se pueda confiar, como familiares, padres y madres de las amistades de los niños, niñas y adolescentes, educadores, entrenadoras...).

5. Estrategias para abordar el acoso con los niños y niñas en las familias

La responsabilidad última de la prevención y erradicación del acoso corresponde a los adultos a cargo de ese espacio educativo, tanto familias como escuela. Precisamente por eso, una estrategia clave para la erradicación del acoso será **enseñarles a pedir ayuda al adulto**, a buscar un referente de protección y seguridad cercano. El mensaje protector por excelencia tanto por parte de las familias como por parte de la escuela a los niños, niñas y adolescentes ha de ser

“*Pide ayuda*”, no “*Sé fuerte*” o “*Defiéndete solo*”. Por mucho que se introduzcan estrategias de mediación para la erradicación del acoso, esos procesos de mediación siempre han de ser guiados y supervisados por un adulto que garantice ese entorno de seguridad y el manejo adecuado de la situación.

Las familias han de trabajar las **habilidades para la revelación** del dolor y sufrimiento que estén viviendo sus niños y niñas, venga de quien venga. Pero esas habilidades van a requerir varios elementos clave. El primero ya ha sido mencionado, una conexión emocional fluida con el interior y una adecuada **consciencia corporal** en el niño, niña o adolescente (Stapert y Verliefde, 2011). Sin ese nivel de conexión difícilmente el niño o la niña va a revelar el acoso porque a veces puede darse el caso de que ni siquiera sea consciente de estar siendo agredido, sobre todo cuando quien le agrede utilice la violencia psicológica, la manipulación, el chantaje o la amenaza y especialmente cuando exista una relación afectiva de amistad o de pareja entre adolescentes con esa persona.

El segundo elemento clave para promover las habilidades de revelación en los niños, niñas y adolescentes es generar una **comunicación honesta y fluida en las familias**. Si existe una comunicación honesta y fluida, los niños, niñas y adolescentes recurrirán a sus familias cuando tengan miedo, o dudas o cuando se sientan mal. Les parecerá tan obvio hacerlo como cuando recurrían a sus padres porque no sabían resolver un problema de matemáticas (ver Faber y Mazlish, 2013; Gordon, 2006; Kashtan, 2014).

Pero esa comunicación es, una vez más, el resultado de una vivencia mantenida en la cotidianidad. Las familias donde esos cauces de comunicación existen son familias acostumbradas a conversar en las comidas, casi siempre sin la televisión encendida para poder hacer escucha activa real de lo que se están contando los unos a los otros; los padres tienen por costumbre compartir sus vivencias cotidianas de forma gradual según la edad del niño pero constante a lo largo de toda su vida y no ocultan sus propios estados emocionales, dándoles forma y poniéndoles palabras para que los niños, niñas y adolescentes puedan aprender a reconocer en ellos estados similares. Familias, en definitiva, donde existen dos elementos claves: presencia física y afectiva y consciencia por parte de los adultos.

Y una vez que se ha cultivado la consciencia corporal y conexión emocional interior en el niño o niña y se ha creado una comunicación honesta y fluida en la familia, hay que romper la dinámica del secreto que sustenta el acoso. Y para ello existe una pauta educativa de protección muy útil: **la diferencia entre los “buenos secretos” y los “malos secretos”**. En el acoso quien agrede siempre intenta que las víctimas mantengan en secreto lo que está sucediendo para salir impune y poder prolongarlo.

Por eso esta clave educativa cumple una función preventiva esencial. Los secretos forman parte de la intimidad de las personas y en principio se guardan. Esos son los “buenos secretos”. Revelar un “buen secreto” es ser un “chivato”. Pero existen los “malos secretos”, en los que pasa lo contrario: revelar un “mal secreto” es ser un buen amigo, ser protector. Los “malos secretos” son de tres tipos: los que conllevan que el propio niño, niña o adolescente se haga daño; los que conllevan hacer daño a una tercera persona; y los que impliquen hacer algo que los niños, niñas o adolescentes nunca podrían hacer delante de sus padres.

Estos criterios son esenciales, porque a veces los “malos secretos” vienen legitimados de forma inconsciente dentro de la misma familia. Un ejemplo

claro sería cuando los abuelos compran a los niños golosinas que sus padres les tienen prohibidas y les dicen *“Pero esto es un secreto entre tú y yo, no se lo digas a mamá que se enfadará”*. No se trata de no comprar las golosinas (al menos no siempre), pero sí de que el adulto, en este caso el abuelo o la abuela, asuman la responsabilidad de la decisión ante los padres. El argumento al niño debería ser algo como *“Cómetelas con tranquilidad, que ya hablaré yo con mamá y si se enfada, lo hará conmigo porque he sido yo quien te las ha comprado”*. Este ejemplo en algo pequeño se puede generalizar a la cotidianidad y a otros secretos mucho más graves y dañinos. El acoso es un “mal secreto” porque implica hacerse daño a uno mismo y a otras personas. Y como “mal secreto” ha de ser revelado.

Y para concluir, se resumen las estrategias de actuación de las familias que se han ido planteando y que surgen de forma natural al poner consciencia en las claves temáticas del acoso y en la vivencia de las familias ante el mismo.

1. **Pensar en los niños y niñas no solo como posibles víctimas, sino como posibles agresores y seguros testigos de violencia en el ámbito escolar.** De este modo las familias cuando aborden el tema lo harán centrados ante todo en promover la **corresponsabilidad** de los niños, niñas y adolescentes ante la erradicación del acoso que presencien y en la revelación del que puedan llegar a vivir.
2. Enseñar a los niños, niñas y adolescentes a **gestionar el poder en sus relaciones interpersonales**, de forma que puedan ser conscientes de a quién quieren dar poder en su vida. Pero también enseñarles a ser conscientes de sobre quiénes tienen ellos poder, para aprender y hacerse responsables de utilizar ese poder de forma positiva.
3. Promover en los niños, niñas y adolescentes la **conexión emocional con su interior y la consciencia corporal**. Solo en la medida en que los niños, niñas y adolescentes sean capaces de conectar con sus propios estados emocionales y sus propias sensaciones, podrán conectar emocionalmente con los de los demás.
4. Promover **modelos afectivos sanos en las relaciones familiares**, donde el amor esté unido al cuidado y al respeto, eliminando de la educación el chantaje, la amenaza, el castigo violento física o emocionalmente, la culpa o la manipulación.
5. Promover la **visión de la diferencia como un hecho más**, como una característica descriptiva y común a todas las personas. Todos somos diferentes, y la diferencia no debe implicar desigualdad. La desigualdad es una forma de violencia estructural que genera vulnerabilidad en los colectivos y personas con características minoritarias.
6. Promover **entornos de seguridad** en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Promover pautas para que los entornos de convivencia de niños, niñas y adolescentes sean entornos de seguridad en la escuela, en las familias, en los espacios de ocio o deportivos y en las redes sociales.
7. Promover los **mecanismos de participación significativa** de niños, niñas y adolescentes en las familias y la escuela, que les sirvan para fomentar su **corresponsabilidad** en la prevención y erradicación del acoso.
8. Promover las **habilidades para la revelación** en los niños, niñas y adolescentes: generar una comunicación honesta y fluida, promover su consciencia emocional y corporal, enseñarles a pedir ayuda y la diferencia entre los “buenos” y “malos” secretos.

9. Demandar que existan en las escuelas **mecanismos de denuncia anónimos y accesibles directamente** para los niños, niñas y adolescentes (número del teléfono del menor visible y accesible, buzones de denuncia, que los niños, niñas y adolescentes sepan dónde acudir a la policía o a servicios sociales).
10. Y si llega la revelación de un caso de acoso:
 1. Actuar de manera proactiva desde la responsabilidad, evitando la culpabilización.
 2. Nombrar la realidad del acoso, para que los niños, niñas y adolescentes tomen consciencia de la situación.
 3. Expresar las emociones que genera en padres, madres y adultos de referencia de forma congruente emocionalmente. Legitimar la rabia como emoción protectora.
 4. Escuchar desde la empatía, pero transmitiendo también los valores propios.
 5. Ampliar la red de apoyo, tanto entre iguales como por parte de otros adultos protectores.

Referencias bibliográficas

- Bartrina, M.J.** (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departamento de Justicia: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada).
- Bateman, A. y Fonagy, P.** (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cava Mesa, M.J.* (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Intervención Psicosocial*, 20(2), 183-192.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Van der Meulen, K., y Gutiérrez, H.** (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de la Juventud*, 62/03. Madrid: Instituto de la Juventud de España.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G.** (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Faber, A. y Mazlish, E.** (2013). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.
- Gordon, T.** (2006). *Técnicas eficaces para padres*. Barcelona: Medici.
- Horno, P.** (2009). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Horno, P. y Ferreres, A.** (2016). *Los municipios ante la violencia entre niños, niñas y adolescentes. Guía de actuación ante las diferentes formas de violencia entre niños, niñas y adolescentes en el ámbito municipal*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Kashtan, I.** (2014). *Ser padres desde el corazón. Compartir los regalos de la compasión, la conexión y la elección*. Barcelona: Acanto.
- Organización Mundial de la Salud** (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.
- Paz, J.I., y Fernández, P.** (2014). *El novio de mi hija la maltrata: ¿Qué podemos hacer? Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*. Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Save the Children* (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children.
- Stapert, M. y Verliefde, E.** (2011). *Focusing con niños. El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio y en casa*. Bilbao: Ed. Desclée.

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

**Buenas prácticas en la difusión del
acoso escolar**

Alevizos Stefanos. Psicólogo. ONG "La Sonrisa del Niño". Coordinador del departamento de Sesiones Interactivas y Preventivas y del departamento de Consejería Infantil.

Peter Dankmeijer, Gale. Profesor. Consultor senior en temas de gays y lesbianas, en áreas de capacitación, educación y prevención de enfermedades (VIH/SIDA).



Diarios sobre *bullying*: un documental acerca del acoso escolar

De acuerdo a la organización Mundial de la Salud (2010), el *bullying* es un importante problema de salud pública ya que sus consecuencias se prolongan hasta la edad adulta. Hay una cantidad significativa de investigación que se centra en él y en métodos eficaces para su prevención y concienciación, especialmente en las escuelas. Asimismo, el uso de nuevos materiales audiovisuales e interactivos ayuda a modernizar las escuelas y hacer atractivo el proceso educativo, tanto para los alumnos como para los formadores.

Sobre la base de lo anterior la Red Europea Antibullying ha producido un documental titulado "Diarios sobre el *Bullying*", para informar a estudiantes, profesores y padres sobre el mismo y algunas de sus formas específicas, tales como acoso sexual, homofóbico, por origen étnico o país de origen, además del acoso físico y verbal.

El miembro griego de la Red Europea Antibullying, "The Smile of a Child", que también ejerce la Presidencia de dicha Red, propone esta película como herramienta de información y prevención contra el *bullying* con una metodología de uso inherente.

Palabras clave: *Bullying*, Diarios sobre el *Bullying*, documental, nuevas tecnologías, proceso educativo, concienciación

Introducción

La Red Europea *Antibullying* (EAN, por sus siglas en inglés), creada en enero de 2013 en el marco de un proyecto homónimo financiado por la UE, se estableció oficialmente en Bruselas como asociación internacional sin ánimo de lucro en marzo de 2015. EAN es una red activa de organizaciones que trabajan en toda Europa para combatir el acoso y la violencia escolar reuniendo a organizaciones que trabajan en su prevención y la intervención.

Actualmente, la red EAN reúne a 21 miembros de 16 Estados miembros de la UE. Los miembros de la red participan en las áreas de prevención y lucha contra el acoso escolar en todas sus diversas formas y han demostrado una experiencia significativa en la ejecución de proyectos europeos en su contra. El distinguido Profesor de Psicología y experto mundial en el área del *bullying* y el *ciberbullying*, Dan Olweus, sirve como miembro honorario de la Junta, al igual que el Profesor Peter Smith, Profesor Emérito en el Departamento de Psicología, Goldsmiths, de la Universidad de Londres, Reino Unido.

La asociación tiene los siguientes objetivos de utilidad internacional sin ánimo de lucro:

- i) Producir, desarrollar y compartir información sobre políticas y buenas prácticas en relación con el acoso y la violencia escolar.
- ii) Desarrollar las capacidades de sus miembros a través del intercambio de buenas prácticas y conocimientos especializados y la implementación de cursos, talleres, etc.

- iii) Ayudar a los niños y jóvenes, así como a los padres y maestros, a responder al acoso y violencia escolar.
- iv) Sensibilizar al público en lo que se refiere a la prevención y la respuesta al *bullying*.
- v) Vigilar e influir en las políticas a nivel nacional y europeo formulando recomendaciones a instituciones internacionales como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo de Europa y las Naciones Unidas.
- vi) Potenciar vínculos entre los miembros de los países europeos, así como con otras asociaciones europeas que trabajan en esta área.

Para alcanzar los objetivos mencionados, EAN ha desarrollado hasta el momento algunas herramientas como:

- Una Guía de Buenas Prácticas. EAN ha publicado una Guía Europea de Buenas Prácticas contra el *Bullying* que incorpora una selección de ejemplos anteriores de buenas prácticas dentro de los Estados miembros.
- Una aplicación interactiva para *smartphones* que recoge y promueve las mejores prácticas en el campo.
- Un documento sobre la estrategia EAN, que incluye recomendaciones destinadas a desarrollar una estrategia europea común contra el acoso.
- Una campaña de concienciación a nivel de la UE sobre la necesidad de institucionalizar un Día Europeo Contra el *Bullying*.

Los miembros de la EAN organizan conferencias periódicas nacionales e internacionales sobre *bullying* y *ciberbullying*.

Y, finalmente, ha producido el documental “Diarios sobre el *Bullying*” con el fin de sensibilizar sobre el problema.

Las actividades emprendidas por la Red Europea *Antibullying* con el objetivo de combatir el acoso y la violencia escolar en Europa son, entre otras, las siguientes:

- Lanzamiento de campañas informativas y de sensibilización a nivel nacional y europeo.
- Facilitación de reuniones para los miembros a nivel bilateral y multilateral con el fin de intercambiar información, buenas prácticas y experiencias y reforzar el desarrollo de sus capacidades.
- Creación de herramientas útiles tanto para los miembros como para otros beneficiarios.
- Organización de conferencias, seminarios, cursos y otros eventos internacionales.
- Participación en conferencias, seminarios, cursos y otros eventos.
- Desarrollo de una conciencia común a nivel nacional, europeo e internacional.
- Realizar investigaciones en campos relacionados con el *bullying* y la violencia escolar en cooperación con centros de investigación, centros educativos o universidades.
- Obtener, cobrar y recibir dinero y fondos por medio de contribuciones, honorarios, donaciones, suscripciones, legados, subvenciones y cualquier otro método lícito.

Diarios sobre el *Bullying*

El documental de *Bullying Diaries* incluye entrevistas a personas que estuvieron involucradas en situaciones de acoso en la escuela u otros lugares como víctimas o como autores. El objetivo de la película es describir el fenómeno y señalar sus causas.

Las historias comenzaron con chistes, burlas en el patio de la escuela entre compañeros, y evolucionaron a acoso, que traumatizó emocionalmente a los involucrados. Este trauma tiene un efecto en su vida adulta. La pregunta que se plantea es “los niños hablaron, ¿vamos a escuchar?” La percepción común es que el acoso escolar es un hecho inevitable durante los años de colegio o instituto, porque los estudiantes pueden participar fácilmente en burlas y peleas. La clave es distinguir la diferencia entre una broma y el acoso, ya que burlarse de las características sociales o físicas de otra persona puede ser ofensivo o humillante. Georgia (18 años) como víctima de *bullying* en años escolares describe lo doloroso que fue para ella y cómo le llevó a un intento de suicidio. Devan (16 años) y Stefanos (25 años) revelan cómo sus compañeros convirtieron su vida en un infierno.

El documental “Diarios sobre el *Bullying*” fue filmado en Grecia y en el Reino Unido. Fue creado durante el proyecto europeo «Red Europea *Antibullying*» (European *Antibullying* Network), que fue concedido por el programa Daphne III. La película fue creada por “The Smile of a Child” y el resto de socios del proyecto, es decir, 16 organizaciones, que trabajan en el campo del *bullying* en 12 países de la UE. La duración de la película es de 51 minutos y da la oportunidad a niños y niñas de hablar de su experiencia como víctimas o autores. Distinguidos profesores de Europa, como Dan Olweus (Profesor de Psicología), Akis Giovazolias (Profesor Asistente de Psicología en la Universidad de Creta) y otros científicos, profesores y periodistas, que son activistas contra el *bullying*, tratan de comprender y cubrir todos los aspectos de éste.

Los puntos principales que se incluyen en el documental son:

- Tipos de acoso físico.
- Tipos de acoso sexual.
- Tipos de acoso verbal .
- Tipos de acoso homofóbico.
- Tipos de acoso debido a la raza y país de origen.

Al mismo tiempo, los miembros de la comunidad científica cuestionan la existencia del *bullying*.

Algunos de los testimonios de los estudiantes (frases) en la película son:

- «El *bullying* es como una prisión. Tú no puedes hacer nada. Estás tan asustado que no puedes hacer nada. Simplemente te sientas, esperas y esperas hasta que no te encuentras bien. Tampoco la persona que lo hace.» Estudiante de 6º curso.
- «Llegué a un punto donde odiaba a la gente.» Estudiante de Secundaria.
- «Nunca fui un niño fuerte. No podía salir con otros chicos. Yo era un poco más afeminado y otros niños no querían ningún contacto conmigo.» Hombre, 25 años.

- «Me llamaron “negro”, dijeron que traerían al Amanecer Dorado.»
Estudiante de 6º curso.

El documental tiene tres objetivos principales:

1. Sensibilización.
2. Mostrar las emociones de una persona que sufre el *bullying*.
3. Señalar las causas que emergen de este fenómeno centrándose también en la perspectiva del que acosa.

Es una película relevante para los estudiantes (niños y niñas), pero también para los padres y tutores, los profesores y la comunidad científica.

Necesidad de conciencia

Muchas encuestas a nivel europeo revelan las altas tasas de *bullying* entre los estudiantes. Sin embargo, éstas están en constante cambio porque, como indica el Informe de las Naciones Unidas sobre “La violencia contra los niños” (2006), cuanto más consciente es el público sobre un tema, mayor es la tasa de incidentes denunciados (Pinheiro 2006: 122). Desde esta perspectiva, el *bullying* se considera un problema con predicción negativa (NCSR, 2002).

La investigación, la intervención y la prevención deben dirigirse a toda la comunidad escolar, como estudiantes, padres, maestros y material escolar (Rigby, 2008). Las encuestas tienen una brecha en cuanto a la cultura escolar, el sesgo de las intervenciones de las escuelas, los valores de la clase y el papel de los espectadores. Se han creado muchos instrumentos para sensibilizar a los estudiantes sobre el *bullying*. La “Guía Europea de Buenas Prácticas contra el Acoso Escolar” incluye intervenciones que han sido evaluadas, implementadas en el aula y que han tenido un impacto en las actitudes del grupo (Red Europea *Antibullying*, 2014). También son innovadores, viables, fáciles de reproducir y contribuyen al diseño de políticas para aliviar el acoso escolar.

Las intervenciones fueron implementadas principalmente por maestros e incluyen una variedad de actividades, utilizando tecnología, teatro y psicoterapia. No se indica o evalúa qué técnica es más útil o fácilmente implementada por los profesores.

Hay una brecha en la literatura sobre la utilización de la tecnología en la educación para la concientización sobre el *bullying*. Es este el fin, por tanto, con el que la Red Europa *Antibullying* creó la película (documental) “Diarios del *Bullying*”.

Al mismo tiempo, otra encuesta señaló la importancia de las películas como un método de información sobre el *bullying*. En 2012, 6 organizaciones de 6 países europeos realizaron una encuesta sobre el acoso escolar que completaron 16.227 estudiantes de educación secundaria de Bulgaria, Estonia, Grecia, Italia, Letonia y Lituania.

Algunos hallazgos interesantes de esta encuesta fueron:

- Los estudiantes de Bulgaria, Grecia e Italia solicitaron más información sobre este tema.
- Al mismo tiempo, la mayoría de los estudiantes de los seis países consideran las películas, los debates sobre el tema dentro de la escuela y

las discusiones abiertas como el método más efectivo para informar a los estudiantes sobre el fenómeno del *bullying*.

Películas digitales en el aula

En otro proyecto europeo, 5 organizaciones investigaron durante 2 años cómo utilizar películas para combatir la homofobia (equipo del proyecto ARES, 2015). Este proyecto contempló una multitud de películas que se pueden utilizar para la educación, y puede integrar Diarios sobre el *Bullying* en un contexto más amplio.

Podríamos categorizar las películas que se utilizan en el aula en 4 tipos:

1. Historias dramáticas que se hacen específicamente con un propósito educativo y para el aula.
2. Documentales que son inherentemente educativos pero pueden ser usados tanto dentro como fuera de las aulas.
3. Otras películas, a menudo largometrajes, que se hacen para el cine o la televisión.
4. Partes de películas, generalmente fragmentos muy cortos, que no se desarrollaron con ánimo educativo, pero se pueden utilizar para realizar una discusión crítica.

Las historias dramáticas para el uso en el aula son a menudo relativamente cortas, entre 10 y 30 minutos. Esta longitud ayuda a enfocar el contenido y el mensaje de la película hacia un objetivo específico y deja un amplio espacio para la discusión del argumento. Las historias dramáticas como esta funcionan principalmente como un disparador de las emociones, el diálogo y la discusión. El espacio amplio después de la película permite una discusión de seguimiento en profundidad, a veces también en la forma de ejercicios interactivos que ayudan a explorar las emociones y los temas relacionados.

En el proyecto ARES hubo una interesante discusión sobre dos películas holandesas con diferentes objetivos y métodos. El corto "Ruben" (<https://www.youtube.com/watch?v=fqwvBnHjORI>) representa a un chico alegre, ligeramente afeminado y tímido, de quien se burlan en la escuela y golpean al descubrir que es gay. Al final del metraje el personaje principal, Ruben, casi se suicida. Esta película es un ejemplo típico de una película tradicional anti-homofobia y *antibullying*. El personaje principal, la víctima, es gay. Se invita al espectador a identificarse con el personaje principal y empatizar con su situación. Al mostrar las consecuencias negativas del acoso y la discriminación se da una razón para posicionarse en contra de éstos.

La creencia es que la creación de "empatía" conducirá automáticamente a la comprensión y la desaprobación de la conducta negativa, y por lo tanto ser eficaz en la lucha contra el acoso. La investigación demuestra que esto funciona a menudo (Batson y Ahmad, 2009). Sin embargo, las experiencias con este corto en diferentes contextos han demostrado que esto no siempre es así y que "suscitar empatía", aunque sea una estrategia muy fuerte, no es suficiente y no siempre funciona. Por ejemplo, en una clase con niños de clase baja que se identifican fuertemente con el comportamiento masculino, "Ruben" no provoca empatía, sino burla. Tal grupo de estudiantes percibe que Rubén es afeminado y le califican de "mariquita", y su juicio es que al romper las reglas heteronormativas del comportamiento masculino, "merece" ser acosado.

En contraste, en un grupo con principalmente niñas, esta película puede funcionar muy bien. “Ruben” es filmado en el campo holandés y parece que sólo hay dos partes: la víctima y los autores, que actúan en bloque. Esto puede ser representativo de los valores y normas del campo, donde se espera que los jóvenes no destaquen. El reconocimiento de este contexto es mayor en el campo - y “Rubén” funciona mejor en contextos rurales. Dentro del debate internacional, “Ruben” también fue preferido por los socios de los países de Europa Central y de Italia, en parte porque se podían identificar con su contexto (Dankmeijer, 2015).

Por otro lado, también se debatió el corto “Caged” (<http://orvel.me/caged-2013/>), que va de dos niños, David y Niels, que son mejores amigos. Después de un tiempo, David descubre que Niels es gay. Su grupo presiona a David para que deje de ser amigos de Niels o bien le excluya. Este grupo también pinta la bicicleta de Tim (el novio de Niels) de color rosa. Al final, David tiene que elegir entre su amistad o quedarse en su grupo homófobo e hipermasculinizado. Después de ser torturado emocionalmente, finalmente se decanta por su amistad con Niels. Este corto es muy diferente de “Ruben”.

El personaje principal es David, que es heterosexual. Niels no es afeminado, sino un tipo guapo y seguro de sí mismo. En una escena, es sorprendido besando a Tim y, en lugar de dejar de hacerlo, sigue besándolo mientras mira desafiante al grupo homófobo que se acerca. El objetivo no es suscitar empatía hacia Niels, sino conseguir que los espectadores heterosexuales se identifiquen con David y piensen en el dilema entre la verdadera amistad y la presión negativa de los compañeros. Esta película se sitúa en el contexto de una gran ciudad. Los otros actores están mucho más desarrollados y tienen sus propias personalidades y roles. Cada uno desafía a otros de diferentes maneras, lo que puede ser más típico de un contexto metropolitano.

Esta película es también más popular en las escuelas encuadradas en ciudades. La discusión internacional sobre esta película fue bastante acalorada porque los socios holandeses y británicos (de las zonas occidentales y metropolitanas) favorecieron fuertemente a “Caged” y no podían entender por qué otros socios preferían un enfoque más melodramático como “Ruben”. Pero los otros socios consideraron la actitud fuerte y segura de Niels, el beso abierto y el ambiente urbano no eran realistas en sus países.

Los documentales se utilizan a menudo en las aulas. Muchos documentales están hechos para la televisión y se pueden descargar libremente, lo que los hace fácilmente accesibles para los profesores. La mayoría de los documentales, como el de Diarios sobre el *Bullying*, usan la narración de cuentos por las víctimas y a veces también por otros como “narración”, o como dicen más exactamente en los países de habla francesa: “testimonios”.

Los testimonios son también el núcleo de la educación sobre el acoso y la discriminación. Al invitar a una persona de un grupo victimizado a la clase, haciendo las veces de formador, los estudiantes pueden experimentar de primera mano cómo es estar en una posición de víctima y, a menudo, estereotipada. Parece que en realidad no importa mucho lo que dice el educador, sino que es más importante la autenticidad de la discusión inicial y las posteriores (Buijs, 2017). La investigación también demuestra que este efecto de “modelado de roles” puede ser replicado mostrando testimonios en la gran pantalla (Felten et al., 2015). Debido a que el mensaje emocional subyacente es más importante que el contenido del testimonio,

Los formadores deben tener cuidado de que en la discusión de discusión las emociones de los estudiantes conecten con las de los modelos. La investigación también demuestra que la simple inducción de la empatía con los hablantes no es suficiente para cambiar el comportamiento: es importante ilustrar que el modelo tuvo que superar los retos, pero encontró maneras de hacerlo y tuvo éxito (Bandura, 2001).

Los largometrajes son menos utilizables en una clase tradicional, pero pueden ser útiles en entornos de educación más informal, como para los adultos jóvenes. Una agradable noche de cine se puede combinar con un intercambio de puntos de vista. En la última década, se han producido numerosas películas que pueden utilizarse de esta manera.

Los clips cortos, como los artículos de la campaña pública, los anuncios y los videoclips musicales pueden ser otra buena manera de involucrar a los jóvenes. Por ejemplo, al mostrar una serie de anuncios, los jóvenes pueden comparar y discutir los estereotipos en los medios de comunicación y reflexionar sobre los mensajes sociales y normativos que se dan en ellos. En los últimos años, con la creciente disponibilidad de cámaras y herramientas de edición de películas, también es posible pedir a los estudiantes que hagan sus propios vídeos. Esto fue hecho por ejemplo en el proyecto europeo NISO (<http://www.gale.info/en/projects/niso-project-the-voice-out-method>) donde los estudiantes - después de revisar diferentes tipos de películas y vídeos y de aprender a filmar y editar - hicieron sus propios cortos contra el acoso homofóbico y los utilizaron para ayudar a la educación de otros compañeros.

El uso metodológico de los Diarios del *Bullying* en el aula

La interacción entre el espectador y una película, un programa de televisión, un tráiler o un vídeo de YouTube es esencial. Una película cumple un propósito y su análisis por un espectador depende de su experiencia.

Para que el documental sea utilizado de la manera más efectiva, es necesario que el facilitador que planea usarlo siga un plan de acción determinado. Según Kittelberger / Freisleben (1994), Kanakis (1999) y Sofos / Kron (2010), se proponen cinco (5) fases para la organización de estas acciones, a saber:

- i. Análisis educativo y documentación,
- ii. Preparación,
- iii. Proyección de la película,
- iv. Procesamiento de la película, y
- v. Evaluación de la película e intervención educativa.

Antes de la implementación del programa, los profesores asistieron a un seminario organizado por el Supervisor de Educación para la Salud de la 2ª sección de Atenas. La participación fue voluntaria.

Se trató de un seminario de 4 horas, fuera del horario escolar y se celebró en las instalaciones del Centro Europeo de Niños Desaparecidos y Explotados del Sureste, un departamento de la ONG "The Smile of a Child". El instructor del seminario fue el psicólogo Stefanos Alevizos. Los profesores representaron el papel de los estudiantes y el psicólogo fue el educador. El curso se llevó a cabo siguiendo el siguiente procedimiento:

I. Análisis educativo y documentación

Durante esta fase, es necesario que los docentes hayan observado el documental “Diarios del *Bullying*”, y hayan preparado las actividades siguiendo las metodologías propuestas (ver “Procesamiento de la película”), metodologías consideradas adecuadas para trabajar con películas. Paralelamente, deben examinar también la infraestructura material y técnica, así como la calidad y adecuación del proyector, el brillo de la sala y la calidad del sonido.

II. Preparación

Aparte de la preparación de la sala y la infraestructura material y técnica, se propone que en este punto el facilitador prepare a los niños para la proyección de películas y cree una atmósfera positiva de cooperación.

Algunas de las actividades propuestas para alcanzar este objetivo:

- Hacer una introducción proporcionando un resumen general sobre el contenido del video, así como los objetivos de la actividad.
- Explicar el razonamiento detrás de esta actividad y el valor del contenido de la película.

Por último, para lograr un procesamiento exitoso del documental, los profesores tendrán que tener en cuenta lo siguiente:

- La selección de la ubicación: debe ser un lugar con el mínimo ruido, donde las personas no estén continuamente entrando y saliendo, para evitar distraer la atención de los niños.

III. Proyección de la película

En este punto procederemos a la proyección de la película. Los niños verán toda la película una vez, sin interrupción, y el facilitador no intervendrá hablando o de ninguna otra manera durante la proyección.

IV. Procesamiento de la película

En el estudio “Utilización de la película digital en el aprendizaje electrónico” (Sofos, 2016) se describe un enfoque metodológico para el uso de los contenidos de las películas o de los programas televisivos. El modelo de análisis de una película incluye cuatro dimensiones (Faulstich, 2008). La primera dimensión se refiere al tipo, la categoría y el contenido de la película. Durante esta fase, lo que hay que responder es “¿de qué trata esta película?”. La segunda dimensión se refiere a “quiénes” son los personajes principales y su papel en la película. La tercera dimensión se refiere a “cómo”, tales como las técnicas que se utilizan en la trama. La última dimensión está asociada con el “por qué”, como el propósito, los mensajes y las actitudes que se promueven a través de la película.

El procedimiento fue:

1. La presentación del tráiler documental (<https://www.youtube.com/watch?v=WHHeBarHu9Q>) a los alumnos: el profesor explica la trama y las características técnicas del documental (duración, producción, basado en historias reales). Al final de la película los participantes deben responder a algunas preguntas
 - a. El grupo “QUÉ”: La tarea de este grupo fue especificar el tema de la película y centrarse en:

- i) Los tipos de *bullying*.
 - ii) La forma en la que se expresan.
- b. El grupo “QUIÉN”. La tarea de este grupo era prestar atención a las historias de *bullying* y señalar:
- i) Los personajes principales de cada historia.
 - ii) El desarrollo de la historia basado en las reacciones de los niños.
- c. El grupo “CÓMO”. La tarea de este grupo fue asistir a las escenas de *bullying* y hacer una lista sobre la forma en que se presentan haciendo referencia a:
- i) La música de la escena.
 - ii) Los sonidos.
 - iii) La iluminación.
 - iv) La apariencia física de los personajes principales.
 - v) Los testigos de las escenas de *bullying*.
- d. El grupo “POR QUÉ”. Las pautas señalaban:
- i) Los mensajes.
 - ii) Los estereotipos.
 - iii) El dilema de los personajes principales.
 - iv) Las necesidades de los estudiantes cubiertas por la película.

El maestro informa a los estudiantes de que verán la película una vez. Cada miembro puede tomar notas y al final compartirlas y comunicarlas al resto del grupo.

2. Se dividió a los participantes en cuatro grupos mediante sorteo.
3. El siguiente paso fue la proyección de la película.
4. Después de la proyección de la película cada grupo debatió durante 20 minutos y respondió a las preguntas de arriba según el grupo en el que estuvieran.
5. Los participantes discutieron durante 15 minutos las preguntas que correspondían a todos los grupos. El objetivo era clarificar los mensajes, el alcance percibido y las emociones que la película provocó en el espectador.

El segundo enfoque metodológico propuesto para el uso de la película se llama Conjunto de Contenidos, que también se describe en el estudio “uso de la película digital en el aprendizaje electrónico” (Sofos, 2016).

El procedimiento es el siguiente:

- El profesor prepara un conjunto de conceptos, que están relacionados con el tema y el argumento de la película. Algunos conceptos sugeridos son:

AMOR AYUDA IRA EXTRAÑOS TRISTEZA AMISTAD
 TOCAR REGALOS ERROR JUEGO CUERPO MIEDO
 REGLA DE LA ROPA INTERIOR* CONFIANZA SECRETO
 ESPACIO PRIVADO DERECHO ALEGRÍA

*Nadie debe tocarnos allí donde el cuerpo está generalmente cubierto por ropa interior.

- Después de la proyección de la película, cada niño selecciona tres conceptos del conjunto que siente que son más adecuados.
- Luego, a partir de estos tres conceptos, crea una breve exposición (verbal o por escrito) con el objetivo de mostrar los puntos básicos y los mensajes de la película.
- El siguiente paso es exponérselo a todos sus compañeros.
- El resto de los niños y el facilitador observan y registran:
 - Los puntos en los que los niños están de acuerdo.
 - Los puntos en los que los niños no están de acuerdo.
 - Los mensajes que se destacaron de la película.
- Tiene lugar una discusión.

v. Evaluación de la película y de la intervención educativa

Durante la reflexión sobre la actividad, se propone que el profesor discuta lo siguiente con los niños:

- La calidad de la película.
- Los resultados cognitivos.
- La metodología utilizada.
- El potencial para el desarrollo personal de los niños (lo que pueden hacer si alguien les pide que mantengan un secreto así, dónde puedan recurrir para buscar ayuda, etc.).

Conclusión

Como conclusión, se señala que es importante que las herramientas de prevención utilicen las nuevas tecnologías, de forma que sean atractivas para los niños y los docentes. También es importante capacitar a los profesores sobre cómo usar toda la tecnología en las aulas.

Por último, se observa que los niños deben ser informados de todas las formas de violencia escolar y de *bullying* (por ejemplo, acoso homofóbico o por origen étnico y país de origen) para cubrir todas las cuestiones y evitar que el *bullying* en el contexto escolar.

Se proponen los siguientes puntos:

- Evaluar el impacto de “Diarios del *Bullying*” la concienciación infantil sobre éste.
- Evaluar si los maestros encontraron beneficiosos el uso de “Diarios del *Bullying*” a la hora de educar sobre el *bullying* en el aula.
- Examinar las percepciones de los profesores con respecto a la efectividad de los “Diarios del *Bullying*” en relación con la prevención de éste.

Referencias bibliográficas

ARES project team (2015). ARES Educational Guideline: The role of the artistic and cultural media to favour and support the social inclusion of LGBT young adult people and reduce homophobia and transphobia. Florence: ENFAP http://www.gale.info/doc/aresproject/ARES_Educational_Guideline.pdf, retrieved 19/04/2017.

- Bandura, A.** (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y.** (2009). *Using empathy to improve intergroup attitudes and relations*. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.
- Bulletin of the World Health Organization** 2010;88:403-403. doi: 10.2471/BLT.10.077123.
- Buijs, L.** (2017). *Niet overtuigen maar raken. Pleidooi voor een eigentijdse aanpak van LHBT-voorlichting op scholen*. (<https://medium.com/@laurensbuijs/niet-overtuigen-maar-raken-53d188d2191a>, retrieved 19/04/2017).
- Dankmeijer, P.** (2015). *ARES Video Lesson*. Amsterdam: GALE (<https://www.youtube.com/watch?v=dmSfvulVZIk&list=PLJUy5i8I6XlBnNMQsscSKpEPLdIsTdhts&index=5>), retrieved 18/04/2017.
- Felten, H., Emmen, M., Keuzenkamp, S.** (2015). *Do the right thing. De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: MOVISIE.
- Faustlich, W.** (2008). **Grundkurs Filmanalyse**. Stuttgart: UTB.
- Kanakis, I.** (1999). *Teaching and learning with moderne educational means*. Athens: Grigoris [in Greek].
- Kittelberger, R., Freisleben, I.** (1994). *Lernen mit Video und Film*. Mit Augen lernen. Band 5. Beltz.
- National Center for Social Research, Greece** (2002). *Social production and reproduction of violence in the school area - Involvement of students in school violence and counter-actions* (Project Leader: Rep. Charalambis, Project Coordinator: Joanna Tsiganou). In: SPS (Ed. D. Verevi) *The Project Research 1997-2000*:Athens.
- Pinheiro, S. P.** (2006). *World Report on Violence Against Children*. Geneva: UN Publishing Services and Services Concept.
- Rigby, K.** (2008). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Sofos, A., Kron, F.** (2010). *Efficient Teaching with the Use of Means. From the first and persona Ito the fourth generation and digital means*. Athens: ION [in Greek].
- Sofos, A.** (2016). *Film analysis methodology. Electronic Notes*. Rhodes: Aegean University [in Greek].

Sitios web

- ARES project**, <http://www.gale.info/en/projects/ares-project>. Retrieved 19/04/2017.
- European Antibullying Network**, <http://www.antibullying.eu/>. Retrieved in 10/04/2017.
- European Bullying Research**, http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_eng.pdf. Retrieved in 10/04/2017.

#NoBullying: Una acción integral contra el acoso escolar

La aparición en medios de comunicación de casos de acoso escolar de consecuencias fatales ha hecho que la sociedad se sensibilice con este problema que sufren chicos y chicas en una de las edades más sensibles, la adolescencia. La Fundación Mutua Madrileña ha iniciado una línea específica de actuación para ayudar a acabar con el acoso y el ciberacoso escolar, en la que colabora con la Fundación ANAR. Ambas entidades han puesto en marcha la campaña **#NoBullying. Acabar con el bullying comienza en ti**, una acción integral que se lleva a cabo fundamentalmente en redes sociales y centros escolares. La campaña hace hincapié en la figura del “espectador”, es decir los chicos y chicas que son testigos del *bullying* y que ríen y callan la acción del acosador. La campaña hace un llamamiento a la actuación de estos testigos, como vía para revertir el acoso escolar.

La mayor complejidad de la campaña **#NoBullying** es que se dirige a un público objetivo (chicos y chicas de entre 11 y 16 años) de edad complicada que se comunica por medios novedosos y con unas formas peculiares de consumir información. Los resultados demuestran que esta campaña de concienciación pública ha llegado al objetivo y empezamos a observar cambios en la conducta de los chicos que se detallan en el presente artículo.

Palabras clave: acoso escolar, *bullying*, redes sociales, campaña

1. Antecedentes

El acoso escolar es un problema juvenil que ha existido siempre, pero que se ha incrementado en los últimos años. El suicidio de algunos menores que sufrían acoso escolar, reflejados por los medios de comunicación, como los casos de Arancha, de 16 años, en Usera (Madrid)(1), de Alan, de 17 años, en Barcelona(2), o de Diego González, de 11 años, en Leganés(3), sensibilizaron ante el acoso escolar a la opinión pública que ahora se muestra más receptiva para combatir y erradicar esta lacra social.

Mutua Madrileña, en su compromiso con la sociedad, desarrolla a través de la Fundación Mutua Madrileña una línea de trabajo centrada en la juventud. Dentro de este colectivo pone especial interés en la ayuda a la infancia y juventud en riesgo de exclusión.

A finales de 2015, el Patronato de la Fundación Mutua Madrileña aprobó desarrollar una línea de acción social específica dirigida a luchar contra el acoso escolar a través de acciones de concienciación del alumnado, formación del profesorado y estudio de este problema.

Para ello, eligió a la Fundación ANAR, de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, como el mejor aliado en este ámbito, dada la experiencia y larga trayectoria de esta organización no gubernamental en la ayuda a los niños y jóvenes afectados por este problema (fundamentalmente a través de su Teléfono de Atención y Ayuda al Menor en Riesgo).

(1) Simon, P, 2015, El infierno de Aranzazu y su acosador, El Mundo, consultada el 24 de abril de 2017 en la web: <http://www.elmundo.es/madrid/2015/05/27/5564ded5268e3ee6148b4593.html>

(2) Álvarez, R, 2015, “Acosaron a Alan desde los 14 años, su suicidio es un crimen social”, El Mundo, consultada el 24 de abril de 2017 en la web: <http://www.elmundo.es/sociedad/2015/12/30/5682ca5322601d8c0f8b4632.html>.

(3) Durán, L, 2016, Diego, de 11 años, antes de suicidarse: “No aguantó ir al colegio”, El Mundo, consultada el 24 de abril de 2017 en la web: <http://www.elmundo.es/madrid/2016/01/20/569ea93246163fd12b8b4626.html>

En marzo de 2016, la presidenta de la Fundación ANAR, Silvia Moroder, y el presidente de la Fundación Mutua Madrileña, Ignacio Garralda, firmaron el acuerdo de colaboración que suponía el pistoletazo de salida de la campaña conjunta contra el acoso escolar que se denomina **#NoBullying. Acabar con el bullying comienza en ti.**

2. Campaña #NoBullying

2.1. Objetivo

En la actualidad los adolescentes son chicos y chicas tremendamente preocupados por su imagen, que sienten la necesidad de integrarse en grupos y tribus para ser aceptados, por lo que no pertenecer a uno de ellos puede hacerles sentir anulados. Además, están muy conectados al mundo a través de las redes sociales, pero a la vez están muy solos. Ante una realidad tan dura como la que viven muchos chicos y chicas en el colegio, se decidió que la campaña ampliara el ámbito de actuación tradicional, -limitado al contacto directo con la juventud en los colegios-, a las redes sociales, que son el soporte de comunicación más utilizado por la juventud de hoy en día, con el objetivo de incrementar la concienciación entre los adolescentes sobre el acoso escolar.

Para lograr llegar a nuestro público objetivo a través de su canal de comunicación más habitual analizamos, ayudados por la agencia de comunicación digital 101, el perfil de los y las adolescentes de hoy en día: sus hábitos de conducta, la manera de relacionarse y, sobre todo, las principales vías de comunicación entre ellos para poder conseguir el mayor alcance posible.

Como **público objetivo se trabajó con los y las adolescentes de entre 11 y 16 años**, que es el rango de edad donde más casos de acoso se registran. Un colectivo que utiliza las redes sociales como principal medio de comunicación para interactuar entre ellos y con la sociedad.

En el caso de las charlas presenciales en colegios, impartidas por psicólogos de la Fundación ANAR, se limitó a los cursos de 6º de Primaria, 1º de la ESO y 2º de la ESO, entre 11 y 14 años.

La iniciativa está diseñada para impactar simultáneamente en la población más susceptible de padecer acoso escolar a través de diferentes canales y soportes.

2.2. Estrategia

Para definir la estrategia de comunicación, se establecieron dos puntos de análisis:

- **Principales inconvenientes de la comunicación entre adolescentes:**
 - **Efímera.** El interés es un tema efímero y no reflexionan sobre los mensajes que reciben.
 - **Unívoca.** Utilizan mensajes claros y simples. No se molestan en descifrar mensajes complejos.
 - **Visual.** Transmiten y reciben mensajes a través de imagen y vídeo. El texto pasa a un segundo plano.

- En una situación de acoso escolar intervienen tres perfiles: **el acosador, el acosado y los espectadores de la situación.**

De entre los tres, el espectador (o 'bystander', como se le conoce en el Reino Unido) es una figura de vital importancia en una situación de *bullying* por los siguientes motivos:

- **Son elementos fundamentales para que el acoso sea efectivo.** El acosador busca la presencia de otros compañeros que aplaudan y se hagan cómplices de ese acto, a la vez que busca empoderarse y callar a su entorno para reafirmar su figura.
- **Son susceptibles de modificar su comportamiento.** La mayoría de las ocasiones el efecto espectador se produce por una dilución de la responsabilidad de los presentes, no por una intención de hacer daño.

Desde este punto de vista, los espectadores tienen incluso más poder que los acosadores para que la situación de acoso se perpetúe.

Se conocen campañas orientadas a empoderar al acosado y a castigar al acosador, pero no aquellas enfocadas en los espectadores, una figura que se demuestra tan importante dentro del problema del acoso escolar.

Por ello se decidió dirigir el mensaje de la campaña a aquellos chicos y chicas que en su día a día pueden presenciar situaciones de *bullying* para concienciarlos sobre la necesidad de actuar y no permanecer impasibles.

2.3. Concepto creativo

A través de la definición de las situaciones más habituales de acoso escolar se estructuró el concepto creativo de la campaña. Los jóvenes que son testigos de situaciones de acoso muchas veces no son conscientes de que, precisamente con esa actitud, están ayudando al acosador a mantener ese hostigamiento hacia el chico, lo que les convierte, de alguna forma, en un acosador más.

Al identificar al público objetivo y lo que queríamos conseguir, se definió el concepto creativo: **#NoBullying. Acabar con el *bullying* comienza en ti**, bajo dos claims principales según las actitudes que permiten que esa situación de hostigamiento permanezca: **"Reírte con el *bullying* te transforma en cómplice"** y **"Tu silencio antes el *bullying* te transforma en cómplice"**.

2.4. La imagen gráfica

¿En qué modo transforma a un joven su actitud ante el acoso escolar? Para encontrar la forma gráfica de ilustrar ese cambio, se analizó la procedencia de la palabra *bullying*.

El inicio de *bullying* viene del *bullbaiting*, una práctica llevada a cabo en el siglo XVII en Inglaterra en la que perros de presa hostigaban a toros en una persecución sangrienta. Esa figura de hostigador, el que persigue a otro insistentemente para hacerle daño, se ha trasladado hoy en día al acosador escolar. Chicos y chicas que atosigan a otros haciéndoles la vida imposible. El resultado fue una estrategia basada en el impacto visual recuperando la figura de un perro de presa que representa al acosador y que simboliza esos valores negativos de quien acosa.

2.5. Diseño y difusión de la campaña

Basándonos en la información del análisis de consumo de información del público objetivo definido para la campaña, creamos una imagen fácilmente identificable para los jóvenes, que generase recuerdo, pero no rechazo, y que cumpliera el objetivo pretendido. En base a esto, enfrentamos la cara de un joven con la de un perro de presa para simbolizar precisamente que, con el apoyo o la pasividad ante una situación de *bullying*, poco a poco los espectadores también se convierten en cierto modo en acosadores. (ver imagen 1 y 2).

IMAGEN 1



IMAGEN 2



Una vez definida la imagen, el siguiente paso era establecer una estrategia de comunicación que permitiese llegar al público joven. Para ello, identificamos el contenido más consumido por ellos y los canales sociales con mayor número de usuarios de entre 11 y 16 años: **Instagram** y **YouTube**.

En estos canales el contenido audiovisual es el rey por lo que la campaña se basó en la creación de dos vídeos de apenas 20 segundos(4,5), que mostraban dos situaciones habituales de acoso en las aulas, cada uno haciendo referencia a los claims de la campaña que fueron distribuidos en YouTube e Instagram.

Además de los vídeos, se adaptó el mensaje central para poder difundirlo en redes sociales. Para ello, la conversación estuvo concentrada alrededor del hashtag **#NoBullying**. Con esto facilitamos que se generase una conversación en torno al mensaje que, además, nos permitía analizar en tiempo real si la campaña estaba funcionando tal y como esperábamos.

2.6. Lanzamiento

El lanzamiento de los vídeos se realizó el 26 de abril de 2016 durante una convocatoria de prensa con medios de comunicación que acudieron a conocer los resultados del primer estudio sobre *bullying* según los afectados realizado por las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR. Los vídeos se presentaron a los medios congregados y se distribuyeron en pendrive y vía

(4) Fundaciones Mutua Madrileña y ANAR, Vídeo Tu Silencio ante el bullying te transforma en cómplice, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: <https://www.youtube.com/watch?v=NepWqGEjZh8>

(5) Fundaciones Mutua Madrileña y ANAR, Vídeo Reírte con el bullying te transforma en cómplice, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: https://www.youtube.com/watch?v=Yi9Pbax_jMY

videocomunicado, utilizándose como recurso para ilustrar los resultados del estudio y apareciendo en los principales informativos televisivos en *prime time* ese día.

2.6.1. *Youtubers e influencers*

El alcance de la acción dependía del respaldo del mayor número de personas posibles. Por ello, nos apoyamos en *influencers* y *youtubers*, personajes que admiran y a los que se sienten más cercanos los adolescentes. Además de la difusión del vídeo a través de *pre rolls*, también pedimos a personas influyentes del deporte, redes sociales, la música e incluso política, que vistieran la camiseta de la campaña y enviaran su mensaje de rechazo al *bullying* a través de redes sociales.

Los futbolistas Xabi Alonso, Luis Figo o Daniel Carvajal, los presentadores Adriana Abenia o José Corbacho, grupos de música para adolescentes, como Auryn o Sweet California y otras caras conocidas como Santiago Segura, Melendi, Irene Villa, el político Albert Rivera y los *youtubers* AlexBy11, Alex Amelie o Happip son algunos ejemplos de la colaboración obtenida de forma desinteresada.

3. Apoyos institucionales

La iniciativa contra el acoso escolar fue presentada a diversas instituciones que mostraron su apoyo, como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con motivo del Día Mundial contra el Acoso Escolar.

Posteriormente, en junio de 2016 el Consejo Superior de Deportes, a través de la Fundación Deporte Joven, se adhirió a la campaña #NoBullying con el fin de difundir la iniciativa entre deportistas a través de las federaciones, organismos deportivos y organizaciones de competiciones.

Esta alianza contribuyó a la adhesión a la campaña de numerosos deportistas, especialmente a lo largo de los Juegos Olímpicos de agosto, cuando nuestros medallistas olímpicos compartieron en sus perfiles en las redes sociales sus mensajes contra el acoso escolar, apenas un mes antes de la vuelta al colegio.

4. Resultados de la campaña en medios y redes sociales

Desde el momento del lanzamiento, se generaron múltiples conversaciones alrededor de la campaña llegando a ser *rending topic* nacional en Twitter a través del hashtag #NoBullying.

Se contabilizaron 27 millones de impresiones de los vídeos en redes sociales y el vídeo superó los dos millones de visualizaciones en redes sociales.

Alrededor de 200 *influencers*, *celebrities* y deportistas apoyaron la campaña dotándola de mayor alcance y credibilidad, a la vez que ha permitido una difusión sostenida en el tiempo.

Adicionalmente, los medios de comunicación se hicieron eco de la misma por lo que el alcance no solo se limitó a los usuarios de las redes sociales, sino a toda la sociedad en general. El vídeo se emitió 44 veces en informativos de televisión, generalmente para acompañar noticias sobre acoso escolar.

5. Experiencia en colegios

Simultáneamente a la estrategia en redes sociales, la campaña contra el acoso escolar se ha desarrollado a través de sesiones presenciales e interactivas en colegios impartidos por psicólogos de la Fundación ANAR. En ellos, a través de juegos de rol, vídeos y otras actividades en grupo se intenta concienciar al alumnado acerca de qué es y qué no es acoso y se les muestran herramientas para prevenirlo o atajarlo.

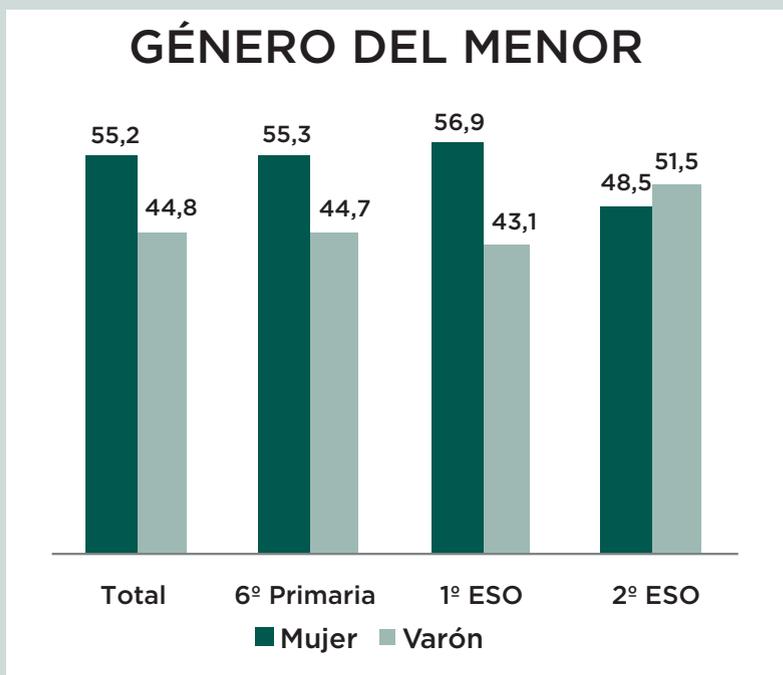
Estos talleres se han estado impartiendo desde abril de 2016 entre alumnos de 6º de Primaria, 1º y 2º de la ESO, ya que los perfiles de 11 a 14 años se consideran los que tienen mayor riesgo de sufrir una situación de acoso escolar.

En 2016 se realizaron un total de 237 talleres en 85 colegios de la Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Comunidad Valenciana con los que se llegó a un total de 5.900 alumnos.

Al finalizar cada una de estas charlas, los alumnos contestaron voluntariamente a una encuesta sobre su conocimiento, percepción y opinión acerca del problema, así como sobre la utilidad de las sesiones y el impacto que en ellos había tenido los vídeos de la campaña #NoBullying.

En cuanto al género de los alumnos encuestados, se representa en porcentajes similares, siendo ligeramente mayor el número de mujeres; en torno al 55% de mujeres frente al 45% de varones. Sin embargo, en 2º de la ESO la proporción de chicas es algo inferior a los de chicos (48,5% frente a 51,5%). (Ver tabla 1)

TABLA 1.



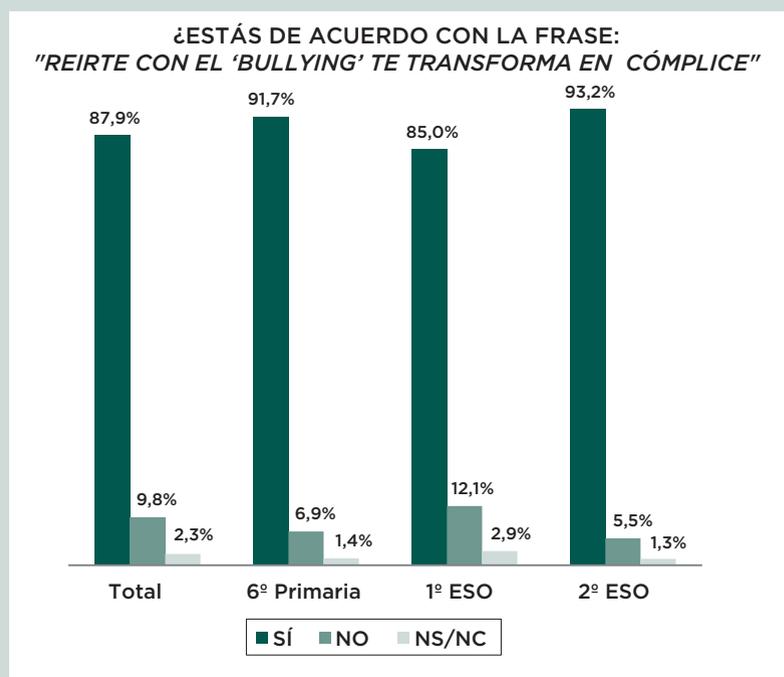
Base: total entrevistas válidas; total (566); 6º de Primaria (216), 1º de la ESO (277) y 2º de la ESO

El cuestionario que se les pasó a los alumnos incluyó algunas preguntas relativas al conocimiento y valoración que los alumnos y alumnas tenían de la campaña #NoBullying. Acabar con el *bullying* comienza en ti. En concreto, se pidió que valoraran las frases de la campaña y el logo de la misma:

¿Te parece adecuada para prevenir el acoso escolar la frase “Reírte con el *bullying* te transforma el cómplice”?

La mayoría de alumnos de los distintos cursos consideró que la frase “Reírte con el *bullying* te transforma en cómplice”, utilizada por la Fundación ANAR y Mutua Madrileña, es adecuada para prevenir este tipo de violencia entre iguales; así lo creían un 87,9% del total de alumnos entrevistados: el 91,7% de los de 6º de Primaria y 93,2% de 2º de la ESO. El curso donde menos adecuado consideran este lema es en 1º de la ESO, pero todavía con un porcentaje muy elevado de conformidad con el eslogan (85,0%). (Ver tabla 2).

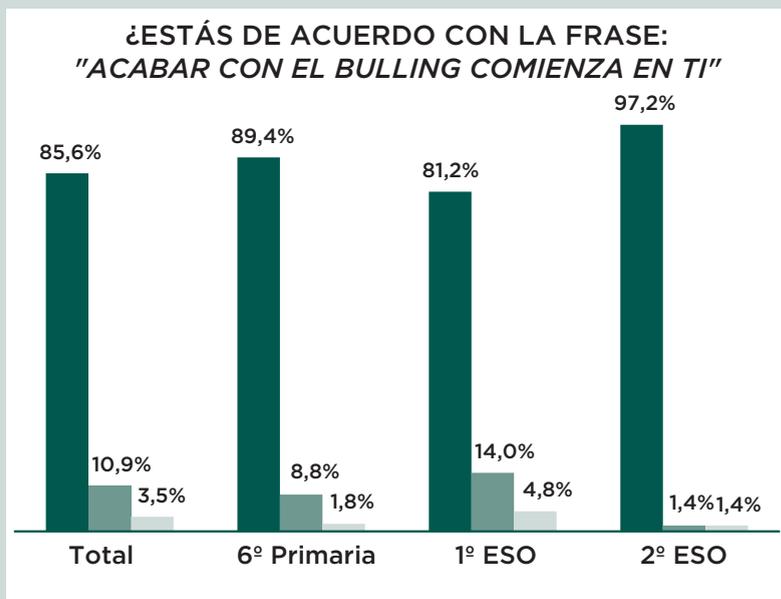
TABLA 2.



Base: total entrevistas válidas; total (566); 6º de Primaria (216), 1º de la ESO (277) y 2º de la ESO (73).

Y ante la pregunta, ¿la frase “Acabar con el *bullying* comienza en ti”, te parece adecuada para prevenirlo? El 97,3% de alumnos de 2º de la ESO que participaron en el taller consideran que es una frase adecuada para prevenirlo, seguido del 89,4% de estudiantes de 6º de Primaria y del 81,2% de 1º de la ESO (85,6% sobre el total de alumnos de los tres cursos). Cabe destacar que un 14,0% de alumnos de 1º de la ESO no está de acuerdo con dicha frase (Ver tabla 3).

TABLA 3.



Base: total entrevistas válidas; total (566); 6º de Primaria (216), 1º de la ESO (277) y 2º de la ESO (73).

Como conclusión, se podría afirmar que las frases utilizadas para llevar a cabo la campaña contra el *bullying* han sido bien acogidas por los estudiantes objeto de estudio.

En el cuestionario a los alumnos también se les preguntó acerca del logo de la campaña (ver imagen 3)

IMAGEN 3



Ante la pregunta, ¿qué te sugiere este logo? Que se formuló a los alumnos de forma abierta con posible respuesta múltiple, las distintas opciones se agruparon según el porcentaje de entrevistados que han citado alguna de las referencias de la misma área temática.

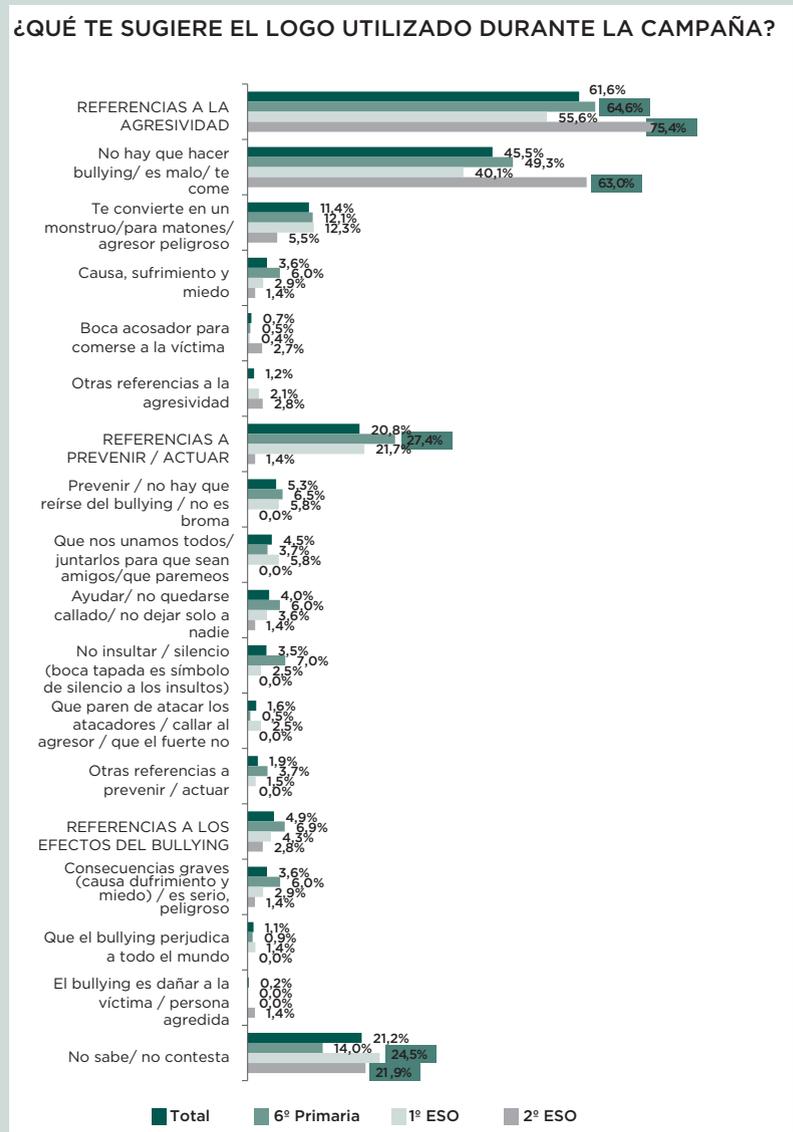
En todos los cursos se resaltan especialmente las **referencias a la agresividad** (61,6% de media), sobre todo en cuanto a que “no hay que hacer *bullying* porque es malo, te come”, aunque con diferencias notables: es en 2º de la ESO donde se resalta con más fuerza (75,4%) y menos en 1º de la ESO (55,6%).

En cuanto a las medidas activas, es decir, las **referencias a que hay que prevenir o actuar**, son sensiblemente inferiores en número (20,8%). Son más habituales en 6º de Primaria y 1º de la ESO (27,4% Y 21,7% respectivamente) y, por el contrario, muy escasas en 2º de la ESO (1,4%).

Las **referencias a los efectos del bullying** no alcanzan en conjunto el 5% de menciones; el mejor de los casos son los de 6º de Primaria, con un 6,9%.

En este apartado las citas el porcentaje de indefinición (no contestan) se sitúa entre el 22% y el 25% en los cursos de la ESO y en el 14% en 6º de Primaria. (Ver tabla 4)

TABLA 4.



Base: total entrevistas válidas; total (566); 6º de Primaria (216), 1º de la ESO (277) y 2º de la ESO (73).

Otras acciones de la campaña

Además de estas dos acciones en redes sociales y colegios, ejes de la iniciativa #NoBullying. La Fundación Mutua Madrileña ha elaborado junto a la Fundación ANAR diversos estudios sobre el problema del acoso escolar(6,7,8) basados en el registro de llamadas del Teléfono ANAR. Estos estudios han permitido cuantificar la realidad del problema, seguir su evolución y definir el perfil de las víctimas y su sufrimiento*.

Para reforzar las iniciativas y poder llegar a padres y profesores, dos actores muy importantes también en el acoso escolar, llevamos a cabo las conferencias sobre *bullying* y *ciberbullying* en el auditorio de Mutua Madrileña, cuyos vídeos están disponibles en el canal de la Fundación Mutua en la web de la Fundación(9,10), y en ellas participaron importantes personalidades del mundo de la docencia, los cuerpos nacionales de seguridad, el mundo jurídico y la Fundación ANAR, entre otros.

Continuidad de la campaña

La campaña #NoBullying. Acabar con el *bullying* comienza en ti nació con vocación de continuidad y con la idea de ir evolucionando según lo vaya haciendo la situación del *bullying* en nuestro país que iremos midiendo con los estudios periódicos del problema que realizamos conjuntamente con la Fundación ANAR.

En 2017 está previsto proseguir con las charlas en colegios intentando llegar a más alumnos de más centros escolares en más comunidades autónomas.

En cuanto a las redes sociales actualmente se está evolucionando la creatividad, manteniendo la idea de que el *bullying* se puede frenar si los testigos o espectadores que se ríen o lo silencian actúan e incorporando el concepto del testigo-espectador al *ciberbullying*, pues estudios realizados en el marco de esta campaña han visto que uno de cada cuatro casos de acoso escolar ya se comete a través de las redes sociales.

Para la actualización de la campaña volvemos a enfrentarnos a un público objetivo difícil de sorprender. Como hemos mencionado anteriormente en este artículo, los y las adolescentes a los que nos dirigimos están acostumbrados a consumir todo tipo de imágenes espectaculares. Por eso, este año es necesario continuar con la idea de crear una imagen muy impactante que nos les deje indiferentes, presentando el *bullying* como algo terrible y desagradable.

El objetivo es que los jóvenes, al ver la campaña, sientan un total rechazo del acoso escolar y, así, ayuden a poner freno a este enorme problema. En esta ocasión, incluiremos un mensaje de esperanza: **acabar con él está en tu mano.**

Conclusiones

La campaña contra el acoso escolar de las fundaciones ANAR y Mutua Madrileña utiliza simultáneamente varios canales de comunicación con mensajes adaptados y dirigidos al público objetivo en cada una de ellos:

- **Redes Sociales.** Campañas lanzadas a través de los perfiles de las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR dirigidas a los y las adolescentes en la franja de edad más habitual de sufrir *bullying*.

(6) Fundaciones ANAR y Mutua Madrileña, I estudio sobre el bullying según los afectados, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_BULLYING.pdf

(7) Fundaciones ANAR y Mutua Madrileña, I estudio sobre *ciberbullying* según los afectados, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_CIBERBULLYING.pdf

(8) Fundaciones ANAR y Mutua Madrileña, II estudio sobre acoso escolar y *ciberbullying* según los afectados, consultado por última vez el 27 de abril de 2017: http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_II_ESTUDIO_CIBERBULLYING.pdf

(9) Fundación Mutua Madrileña, Conferencia sobre educación: El Acoso Escolar Actitud de los padres y educadores, auditorio Mutua Madrileña, 1 de febrero de 2017, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: <http://www.fundacionmutua.es/Canal-Fundacion-Mutua.html>

(10) Fundación Mutua Madrileña, Conferencia sobre educación: *Ciberbullying*, cómo detectarlo y actuar, auditorio Mutua Madrileña, 8 de febrero de 2017, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: <http://www.fundacionmutua.es/Canal-Fundacion-Mutua.html>

- **Charlas presenciales en colegios** para alumnos de 6º de Primaria, 1º de la ESO y 2º de la ESO y recursos orientativos para el profesorado.
- **Medios de Comunicación.** Sensibilización y difusión de datos obtenidos con estudios del problema y sensibilización.
- **Recursos por escrito y comunicación oral.** Recursos específicos para padres y profesores, centralizados en la web www.acabemosconelbullying.es, así como a través de conferencias y foros de debate.

Con la acción en redes sociales, dirigidas al público más joven, -los adolescentes de entre 11 y 16 años-, un público difícil de sorprender, que consume principalmente vídeo y audio, que utiliza las redes sociales para comunicarse, al que hay que llegar con mensajes claros y unívocos, hemos conseguido llegar a ellos, captar su atención y llamar a la acción sobre el poder que tiene el espectador del acoso escolar. Con nuestra campaña, el espectador, es decir los chicos y chicas que presencian el *bullying* pero solo ríen o callan, son llamados a la acción como medio para poder revertir la situación de la víctima y acabar con el acoso escolar.

Referencias bibliográficas

Álvarez, R. 2015, "Acosaron a Alan desde los 14 años, su suicidio es un crimen social", El Mundo, consultada el 24 de abril de 2017 en la web: <http://www.elmundo.es/sociedad/2015/12/30/5682ca5322601d8c0f8b4632.html>.

Durán, L. 2016, Diego, de 11 años, antes de suicidarse: "No aguanto ir al colegio", El Mundo, consultada el 24 de abril de 2017 en la web: <http://www.elmundo.es/madrid/2016/01/20/569ea93246163fd12b8b4626.html>.

Fundaciones Mutua Madrileña y ANAR. Vídeo Tu Silencio ante el bullying te transforma en cómplice, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: <https://www.youtube.com/watch?v=NepWqGEjZh8>.

Fundaciones Mutua Madrileña y ANAR. Vídeo Reírte con el bullying te transforma en cómplice, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: https://www.youtube.com/watch?v=Yi9Pbax_jMY.

Fundaciones ANAR y Mutua Madrileña, I estudio sobre el bullying según los afectados, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_BULLYING.pdf.

Fundaciones ANAR y Mutua Madrileña, I estudio sobre ciberbullying según los afectados, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_CIBERBULLYING.pdf.

Fundaciones ANAR y Mutua Madrileña. II estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados, consultado por última vez el 27 de abril de 2017: http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_II_ESTUDIO_CIBERBULLYING.pdf.

Fundación Mutua Madrileña, Conferencia sobre educación: El Acoso Escolar Actitud de los padres y educadores, auditorio Mutua Madrileña, 1 de febrero de 2017, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: <http://www.fundacionmutua.es/Canal-Fundacion-Mutua.html>.

Fundación Mutua Madrileña, Conferencia sobre educación: Ciberbullying, cómo detectarlo y actuar, auditorio Mutua Madrileña, 8 de febrero de 2017, consultado por última vez el 24 de abril de 2017: <http://www.fundacionmutua.es/Canal-Fundacion-Mutua.html>.

Simon, P. 2015, El infierno de Aranzazu y su acosador, El Mundo, consultada el 24 de abril de 2017 en la web: <http://www.elmundo.es/madrid/2015/05/27/5564ded5268e3ee6148b4593.html>.

La fuerza del valiente está en el corazón

En enero de 2017 Mediaset España, a través de su proyecto de comunicación social 12 Meses, lanzó la campaña “Se buscan valientes contra el acoso escolar”. El presente artículo es un viaje a través del proceso racional y creativo con el que nos hemos enfrentado desde la gestación de la campaña hasta la emisión de todas las piezas que la componen; la motivación para llevarla a cabo, el proceso de la elección del mensaje elegido así como la apuesta por la expresión artística como vehículo idóneo para llegar a la juventud. Pensamos que un mensaje positivo es clave para afrontar un tema que atormenta a muchos niños y niñas en las aulas. Nuestro mensaje se centra en los testigos para reconvertirlos en valientes y demostrar que para luchar contra el acoso no se necesitan puños porque la fuerza del valiente está siempre en el corazón.

Palabras clave: juventud, acoso escolar, valientes, testigos, rap, arte.

1. Introducción

12 Meses, el proyecto de comunicación social de Mediaset España, nació en el año 2.000, en la entonces Telecinco, con un único objetivo: sensibilizar a la sociedad española acerca de aquellos temas sobre los que es importante poner foco para conseguir cambios tanto a nivel de concienciación de los espectadores como los que se refieren a lograr una mayor implicación de organismos e instituciones competentes en los mismos.

Somos conscientes, como grupo audiovisual, de la importancia que tiene comprometerse socialmente con los espectadores día a día. Por eso, 18 años después de su lanzamiento desde 12 Meses seguimos con el firme compromiso de ahondar, de manera responsable, sobre temas que tienen que ver con ámbitos tan variados como son el respeto al medio ambiente, la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, el fomento de hábitos de vida saludable y la educación basada en valores y el respeto, entre otros.

12 Meses es además un programa intrínseco a la empresa y como tal todo el proceso creativo se origina y desarrolla desde dentro de la misma. Creemos que, de esta manera, se puede llegar a la audiencia con un concepto meditado y propio. Entendemos que solamente podremos comunicar con convicción si mucho antes de lanzar un mensaje se ha interiorizado en profundidad por todos los profesionales que conforman los diferentes equipos de canales, programas, informativos y se ha enriquecido con las aportaciones que todos ellos ofrecen.

Uno de los pilares centrales para valorar el éxito de 12 Meses es que, pese a que Mediaset España es una empresa privada, no contempla su comercialización en la actualidad porque si lo hiciéramos podría comprometerse el mensaje. Precisamente esta independencia es uno de los

puntos que hacen que este proyecto se haya convertido en referente para gran parte de la población española en materia de concienciación social.

Tenemos la enorme suerte de tomar el pulso a la actualidad a diario pero también somos escrupulosos ante la responsabilidad añadida que implica lanzar mensajes de esta naturaleza ya que sabemos que nuestras campañas, al igual que los contenidos que emitimos en nuestros programas, tienen un gran nivel de penetración en todos los hogares españoles.

Sirva este preámbulo para sentar las bases de 12 Meses y entender cómo una vez elegido el mensaje y su materialización, la implicación de todos los canales, programas e informativos es total, convirtiendo a 12 Meses en un mensaje global que se articula a lo largo de la programación de los diferentes canales y webs y RRSS del grupo. De esta manera aseguramos una difusión del mensaje con contenido adecuado a cada tipo de público para conseguir nuestro único objetivo: la implicación social para cambiar desde la base aquellas situaciones que consideramos injustas o perjudiciales.

En estos años hemos conseguido el respaldo de la audiencia creando un sello de calidad sobre todas las campañas que llevamos a cabo. No nos mueven los más de 60 premios que hemos recibido en estos años. Nos mueve el servicio al público (que no servicio público) y para eso seguiremos 12 Meses trabajando. Con este artículo queremos ilustrar el proceso creativo de la campaña “Se Buscan Valientes” contra el acoso escolar, qué razones han movido a poner en marcha la maquinaria de Mediaset España e invertir todos nuestros recursos, cómo hemos decidido cuál es el mensaje que hemos trasladado no solo a la juventud, sino también a los padres y madres y a los educadores y profesoras y los resultados que hemos obtenido de nuestras comunicaciones.

Como paso previo a entender el proceso racional y creativo que existe detrás de una campaña con tanta repercusión como “Se buscan valientes,” describimos a continuación el modelo de gestación de campaña que se sigue para todas y cada una de las causas desarrolladas por 12 Meses.

2. Antecedentes: Identificación de la causa

12 Meses es un proyecto vivo, que se mueve según las necesidades que detectamos en la sociedad española. Por lo tanto, la elección de campañas no es fruto de la casualidad, sino que actuamos como “termostato social” evaluando aquellas situaciones que tienen trascendencia para un grupo heterogéneo de la población y en el que pensamos que podemos aportar algo. Sabemos que llegamos a millones de hogares y de ahí que desde 12 Meses extrememos al máximo nuestra responsabilidad de cara a dar una información veraz, sin provocar la alarma social y, sobre todo, con pautas que sirvan a los espectadores para afrontar una situación.

Para decantar la balanza hacia una causa o hacia otra, son varios los criterios por los que nos regimos:

Universalidad: Nos debemos a un público heterogéneo que representa a la totalidad de la población española. Mediaset España, a través de sus canales de televisión (Telecinco, Cuatro, Divinity, Boing, Energy, FDF y BeMad) tiene contenidos segmentados para toda la audiencia con potencialidad, por tanto, de impactar en ella con independencia de su género, condición económica o edad. Las campañas de 12 Meses van dirigidas a todos los públicos por lo que

su mensaje debe ser adecuado para garantizar que sea accesible tanto a los diferentes grupos de edad como a los diferentes estratos sociales.

Debate social: Como medio de comunicación la actualidad forma parte de nuestra idiosincrasia. Por este motivo ponemos foco especialmente sobre aquellos temas que copan nuestros informativos y sobre los que pensamos, además, que podemos contribuir, si no a paliar, si a fomentar la conciencia responsable necesaria para conseguir cambios. Si conseguimos generar debate social contribuiremos a impulsar cambios en la sociedad.

Es importante diferenciar debatir de alarmar. Nuestro objetivo jamás es asustar al espectador para conseguir que modifique una conducta pero sí lo es generar un debate desde el núcleo más pequeño y cercano, como puede ser fomentar el diálogo dentro de la familia, hasta propiciarlo en el ámbito más general al convertirnos en altavoz de personas y causas que, rara vez, tienen presencia protagonista en espacio de máxima audiencia con un enfoque que va mucho más allá de un lema de una campaña de marketing para convertirse en la espina dorsal de programas que articulan gran tiempo de su comunicación al servicio de la causa con reportajes de investigación, mesas redondas, entrevistas en profundidad a expertos en la materia etc.

Bidireccionalidad: Aunque tradicionalmente la televisión se entiende como un proceso de comunicación unidireccional en el que hay un emisor que emite un mensaje a través del canal (televisión), a un receptor (espectador), sin que haya ningún tipo de retroalimentación entre emisor y receptor, en la actualidad la comunicación directa con nuestros espectadores es vital.

A este cambio en el proceso comunicativo ha contribuido en gran medida la irrupción de las redes sociales convirtiéndose en herramientas fundamentales para la bidireccionalidad. De esta manera, las redes sociales de 12 Meses se han erigido en un elemento vivo y prioritario para canalizar las peticiones que nuestros espectadores y espectadoras envían. No olvidamos en ningún momento del proceso de creación que nos debemos a la audiencia y sopesamos cualquier aportación que desde el otro lado de la pantalla nos llegue, por pequeña que sea o por insignificante que a priori pueda parecer. La experiencia en este campo nos ha enseñado en este sentido que no hay causa pequeña. Lo importante es el altavoz que se le dé para conseguir un gran mensaje.

Implicación de la audiencia: Sin el respaldo de nuestros espectadores no tendría sentido nuestra labor. La relación de confianza entre 12 Meses y la audiencia se ha creado a lo largo de los años. Hemos aprendido con la reacción que han mostrado ante nuestras campañas y nos hemos dado cuenta que para realizar labores de concienciación es imprescindible implicar a los espectadores en la solución del problema. Aquí radica uno de los puntos fuertes identificativos de nuestra comunicación social.

El espectador debe percibir que él puede contribuir en la medida de sus posibilidades a paliar o a mejorar una realidad. Éste es el motivo por el que en todas nuestras campañas el espectador es parte prioritaria de la misma. Para propiciar un cambio social, es imprescindible que la audiencia entienda que puede ser la protagonista de ese cambio. Sólo de esta manera se comprende la reacción tan positiva que los espectadores demuestran ante los temas que abordamos desde 12 Meses.

Pero sin duda alguna la principal innovación que ha llevado a cabo 12 Meses en el ámbito de la comunicación social es la positividad de las

campañas. Esto no significa, evidentemente, que la causa lo sea pero estamos convencidos de que el espectador se identifica con las causas siempre que el mensaje que le transmitamos se presente, no solo de una manera atractiva, sino sobre todo que contenga una visión positiva. Es imprescindible en comunicación social convencer al receptor de que por muy dura que sea la temática que le presente, no está todo perdido y es la pieza clave para conseguir un gran cambio. Tenemos probado que las personas se mueven a largo plazo por mensajes que no provocan rechazo social.

El objetivo de nuestras campañas, por lo tanto, no es la recaudación de fondos para la que quizás el uso de imágenes impactantes pueda resultar efectivo de cara a conseguir un resultado rápido con gran impacto sobre la audiencia para provocarle una reacción inmediata. Sabemos que en estos casos no cambia sobre el espectador su posición ante un tema social, por lo que consideramos que no sería una manera adecuada para trasladar el tipo de mensaje que pretendemos que origine cambios. El ejemplo más claro en estos años ha sido la campaña que promovimos en 2012 a favor de la donación de órganos en la que el lema “Eres perfecto para otros” (<http://www.mediaset.es/12meses/campanas/eres-perfecto-para-otros/>) apelaba a la solidaridad desde un punto de vista positivo y luminoso. La campaña obviaba la muerte y la situación por la que tiene que pasar una familia a la hora de donar los órganos de un ser querido.

En 24 horas de campaña conseguimos la cifra récord de 8.000 solicitudes de tarjetas de donantes. Y lo que para nosotros era más importante, la campaña fue fundamental para propiciar la comunicación dentro del entorno familiar. Ese era realmente nuestro objetivo. La tarjeta de donantes fue el símbolo creado y usado para conseguir que, cuando llegue el momento duro y delicado en el que los familiares tienen que tomar rápidamente la decisión de donar o no los órganos de su familiar fallecido, no duden a la hora de hacerlo porque en vida ya lo habían hablado. Esto facilita enormemente la labor de los profesionales de la salud que necesitan con urgencia la respuesta positiva de los familiares de un posible donante de órganos.

Consensuar el mensaje: Una vez recopilada toda la información sobre un tema llega el momento más complejo, ¿Cuál es el mensaje que queremos trasladar a la audiencia? Y lo que es todavía más complicado, ¿cómo conseguimos conectar con la audiencia para transmitirle ese mensaje?

Somos expertos en comunicación y, como tal, somos muy cuidadosos ante la responsabilidad añadida que entrañan los contenidos de corte social (y en especial aquellos que van dirigidos a menores o a públicos vulnerables). Somos conscientes de que cuando lanzamos por antena un mensaje tiene una repercusión inmediata sobre gran parte de la población. Por este motivo, una vez analizado en profundidad el tema que queremos tratar, testamos el mensaje con reconocidos expertos en el área sobre la que queremos incidir para recibir su feedback y realizar las modificaciones que sean necesarias para estar seguras que la campaña tendrá éxito.

Es imprescindible este trabajo conjunto para conseguir grandes resultados. A modo de ejemplo de estas simbiosis están, por ejemplo, el trabajo con la ONT en campaña de donación de órganos, con Policía Nacional en la de la lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual o el trabajo desarrollado junto a la Sociedad Española de Neurología en detección precoz de los síntomas de ictus.

3. ¿Por qué hacer campaña contra el acoso escolar?

Siguiendo con la metodología que hemos explicado hasta el momento, teníamos muy clara la necesidad social de realizar una campaña orientada a prevenir el acoso escolar. Partíamos de una iniciativa del Consejero Delegado de Mediaset España, Paolo Vasile, para atacar el acoso escolar de una manera global a través del programa “Proyecto *Bullying*” y de una campaña de 12 meses. La violencia en las aulas cubre el principio de universalidad. Es un problema que afecta a la juventud en los centros de toda España. Afecta no sólo a los niños y niñas sino también al profesorado, a los padres y madres y por lo tanto se convierte en un problema que desestabiliza a la sociedad. Además, no solo marca la infancia, sino que en muchas ocasiones, las secuelas que dejan tanto el acoso como el ciberacoso se convierten en un lastre para las futuras relaciones interpersonales del adulto.

Con la aparición de nuevas formas de comunicación, el acoso escolar traspasa las aulas para convertirse en muchas ocasiones en un acoso 24 horas al día los 365 días del año. Uno de cada cuatro casos de acoso escolar sufre *cyberbullying*, aumentando la cifra a cuatro de cada diez casos conforme aumenta la edad de las víctimas. (*Fundación Mutua Madrileña, Fundación Anar, 2016; 71*).

Los medios de comunicación se han convertido desde hace años en una pieza clave para denunciar las situaciones de acoso escolar (Ramón Navarrete-Galiano Rodríguez, 2009; 339-345) Sacar a la luz los casos de acoso escolar y formular una denuncia pública es imprescindible para desterrar del imaginario español que el acoso escolar es una cuestión de niños, chiquilladas entre compañeros que no hay que tener en cuenta.

El punto de partida para luchar contra el acoso escolar lo teníamos muy claro: el *bullying* no es una cuestión de niños. Ante el acoso escolar los medios de comunicación tenemos que adoptar una responsabilidad extrema y en ningún caso podemos mirar hacia otro lado. Al contrario, debemos poner foco para alertar a las comunidades educativas y a los padres y madres sobre las diferentes maneras de acoso, dar pautas claras acerca de cómo detectarlo cuanto antes para facilitar herramientas para su eliminación. Además, pensamos que debemos informar a la juventud de los recursos de los que disponen para luchar contra él y de la importancia que tiene en cualquier caso denunciar ante las autoridades competentes cualquier tipo de violencia en las aulas. Por lo tanto, los objetivos que pusimos en la mesa de trabajo para afrontar la causa fueron concienciar, ayudar a detectar y combatir desde dentro el acoso escolar.

Cuando nos enfrentamos ante la idea de abordar el acoso escolar teníamos claro que era imprescindible hacerlo desde un punto de vista responsable con la dificultad añadida de lanzar un único mensaje que impactase en la juventud pero que también llegara a la población adulta para hacer partícipes en la lucha contra el acoso también a las escuelas y a los padres y madres. En definitiva el reto estaba en crear una campaña que llegase a todos los agentes que tienen un papel protagonista en el acoso escolar.

El reto vital de nuestra campaña contra el acoso escolar radicaba en conseguir que la audiencia hiciera suya la campaña y se implicara de tal manera que sintiera con nuestro mensaje que cada uno de nosotros podemos ser parte de la solución. Solo así se consiguen cambios. El reto era difícil ante un rompecabezas con muy pocas piezas. En el acoso escolar siempre hay víctimas y agresores.

Decidimos extrapolar esta situación a otro tipo de violencia en la que existen estas dos figuras: la violencia de género. La sensibilización en contra de la violencia machista ha sido parte de nuestra columna vertebral con mensajes dirigidos hacia la víctima e incluso con mensajes pioneros en los que por primera vez pusimos foco en el agresor eliminando la culpabilidad que se generaban muchas veces con campañas dirigidas únicamente a la mujer como si ella fuera la responsable de la situación de violencia que le estaba marcando.

Precisamente en ese análisis comparativo entre los dos tipos de violencia caímos en la cuenta de que además de agresor y víctima en ambas situaciones había un agente mucho más numeroso: los testigos. El mensaje dirigido a ellos articuló la campaña “Doy la cara” que lanzamos en 2014 en la que poníamos el foco en la importancia de la implicación social de cualquier testigo como herramienta de lucha ante la violencia de género. De esta manera, los presentadores de Informativos Carme Chaparro y David Cantero lanzaban un mensaje directo *“Doy la cara por las mujeres que se sienten invisibles, por las que no tienen voz, por las que tienen miedo y no tienen fuerzas. Por ti. Doy la cara contra la violencia de género”* www.mediaset.es/12meses/campanas/doylacara/DOYLACARA-violencia-genero_2_1895805109.html.

En el caso de la violencia de género queríamos buscar la implicación de la audiencia para conseguir su compromiso con la víctima y que ante la violencia machista la sociedad entera tenía que reaccionar. En la campaña contra la esclavitud de mujeres y niñas con fines de explotación sexual que lanzamos en el año 2015 llegamos todavía más lejos con el claim “la trata es un asunto de todos” con el que animábamos a denunciar cualquier sospecha de trata ante el teléfono habilitado por la policía para ese fin. En tres meses de campaña, estas llamadas de denuncia aumentaron, según datos facilitados por Policía Nacional, en un 1000%. http://www.telecinco.es/elprogramadeanarosa/2015/julio/30-07-2015/cosido-campana-con-la-trata-no-hay-trato-exito_2_2027580020.html

Por lo tanto, en las situaciones de violencia de género los testigos de estas situaciones tienen una implicación primordial para denunciar y de esta manera acompañar a la víctima para ofrecerle un respaldo ante el agresor.

Volviendo al acoso escolar, nos dimos cuenta que estábamos obviando al agente más numeroso en todos los casos: los testigos. Hay más testigos que víctimas o acosadores por lo que decidimos centrarnos en ellos. Los testigos son los observadores, muchas veces pasivos, de la violencia escolar. Teníamos que conseguir empatizar con ellos y trasladarles un mensaje en el que no solo aceptaran su responsabilidad, sino que adoptaran una posición activa.

El mensaje de la campaña, por tanto, tenía que ir dirigido a ellos con el problema añadido de que en el *bullying* tanto acosado como acosador y testigos, son menores. Por lo tanto, si somos escrupulosos ante una comunicación dirigida a un público adulto, lo somos aún más con comunicación dirigida a un público juvenil. La audiencia adolescente y la infantil son tremendamente exigentes. Si un mensaje no cala en ellos la primera vez que lo reciben, difícil será que den una segunda oportunidad.

Es muy complicado, además, adoptar como adultos la estructura de pensamiento de la juventud. Si el mensaje que ofrecemos es moralista o paternalista no sólo no conseguiremos nuestro objetivo, sino que, además, podemos conseguir una reacción opuesta y será imposible poder llegar a

ellos con un nuevo mensaje. La juventud tiende a ser gregaria y, además, hoy en día es digital. Teníamos que conseguir que el mensaje tuviera tres fases: aceptación, interiorización personal y exteriorización social. Estábamos seguros de que conseguir pasar cada una de esas fases sería vital para llegar a provocar los cambios deseados.

Fase de aceptación: Que el mensaje debe llamar la atención del público objetivo al que va dirigido es obvio. Las campañas de 12 Meses conviven en la parrilla publicitaria junto a una gran cantidad de mensajes comerciales entre los que tienen que destacar. En el caso de una campaña de comunicación contra el acoso escolar teníamos que competir, además, con los diferentes consumos televisivos (a través de internet, redes sociales etc.) que tienen los y las adolescentes, con lo que la competencia para conseguir esa llamada de atención todavía era mucho mayor.

La comunicación en todos los casos tiene que ser visualmente atractiva, de manera que invite a la audiencia no solo a no cambiar de canal, sino, además, a generar interés suficiente para que ante un nuevo impacto de comunicación acepte el mensaje de tal manera que le suscite interés para querer volver a verlo. Llevado al terreno de la campaña contra el acoso escolar, fuimos en todo momento conscientes de que teníamos que pasar por el proceso de selección de la juventud para convertirnos en una autoridad reconocida por ella. Sabíamos que la música en esta ocasión no era el *jingle* de un spot publicitario. Debía convertirse en protagonista absoluta para conseguir esa aceptación previa a una interiorización posterior.

Fase de interiorización personal: Cada una de nuestras campañas se dirige no solo a todos los espectadores, sino lo que es más importante, a cada uno de ellos. La audiencia está compuesta de seres individuales que conviven en un entorno social. Ese entorno social, además, será diferente según el estrato al que pertenecen. Por lo tanto contamos con la dificultad de tener un mensaje universal en el que el individuo interiorice el contenido y lo adecue a su situación personal. Esto se torna todavía más complicado cuando necesitamos que el mensaje sea adoptado por un adolescente que se convierta a su vez en prescriptor de la campaña ante el resto del grupo. De ahí la importancia en la elección de los elementos creativos de la campaña y de la elección del personaje público elegido como representante de 12 Meses para expandir el mensaje.

Fase de exteriorización social: Desde 12 Meses pedimos cambios. Pretendemos ser catalizadores en mentes individuales de acciones colectivas. Nuestra campaña tiene que lograr traspasar la pantalla televisiva para que sea adoptada como propia por los espectadores y que sean ellos los que se conviertan en embajadores de la causa. Ponemos las bases para la acción pero pedimos la implicación ciudadana. Ahí radica el éxito de 12 Meses. Somos el inicio de un camino pero la andadura la realizamos siempre junto a nuestros espectadores porque son ellos los que amplifican nuestra campaña utilizando las herramientas de las que disponen para hacerlo.

En el caso de la lucha contra el acoso escolar este punto era totalmente vital. Nuestro objetivo era que los testigos se dieran cuenta de que ellos podían frenar el acoso escolar. Sabíamos que estaban ahí y que muchas veces no sabían cómo actuar. Nuestro objetivo fue la generación de una conciencia colectiva para la manifestación de un batallón de valientes que recorriera las aulas. Nosotros sabíamos que los valientes ya estaban dentro de ellas y que sólo necesitaban un pequeño empujón para animarles a hacer pública su condición de valientes.

4. ¿Cómo nace la idea?

Es muy difícil que una idea nazca sola y brote en medio de un desierto, podría pasar, no decimos que no... pero es muy raro que una idea aparezca en medio de la nada. Quizá sucedió así en el cerebro del primer ser humano que pensó, se le encendió una luz y a eso se le llamó ¡IDEA!, como la típica bombilla de los dibujos animados.

Según nuestra experiencia las cosas suceden de diferente manera. Para que nazca una idea, primero hay que crear el ambiente. Hay que propiciar un caldo de cultivo donde se enciendan diferentes chispazos. Conexiones que con sus destellos van descubriendo caminos de ida y de vuelta, caminos que se cruzan y se convierten en carreteras. Carreteras que se ensanchan en autopistas, donde miles de impulsos circulan a gran velocidad y dónde uno de ellos se coloca en cabeza. La cabeza de la flecha que se clava en el centro de la diana y entonces sí, se enciende una guirnalda entera de bombillas.

Digamos que es así como visualizamos el proceso creativo. Un proceso que tiene lugar a la hora de escribir un libro, pintar un cuadro, componer una melodía o elaborar una campaña publicitaria.

Como hemos comentado anteriormente, desde 12 Meses siempre buscamos que nuestras campañas transmitan un mensaje positivo. Es fundamental que las personas sientan que su aportación es importante. Que la suma de pequeños cambios conlleva grandes cambios. Pero sobre todo, saber transmitir que esa aportación está al alcance de su mano. A veces esto es lo más difícil. Por nuestra experiencia anterior en las campañas articuladas contra otro tipo de violencia como lo es la de género, pensábamos que en los testigos podía estar la clave de todo el mensaje. Pero documentarse, investigar y estudiar a los expertos es imprescindible para conseguir el guion adecuado. Nuestros referentes en la campaña han sido Método Kiva, Save The Children, Fundación ANAR y NACE (no al acoso escolar).

Método Kiva:

Cuando decidimos afrontar la campaña contra el acoso escolar desde el punto de vista de un mensaje no dirigido ni al acosador ni a la víctima nos encontramos con el método Kiva, el método finlandés que centra su trabajo en el cambio de actitud por parte de aquellos que ni acosan, ni son víctimas. Es decir, son testigos, para que apoyen a la víctima. El método Kiva se instaura dentro de los propios colegios para prevenir y enfrentar el acoso a partir del cambio de actitudes y de actuación de los alumnos para la convivencia respetuosa.

Este método contra el acoso escolar arroja una gran esperanza ante este grave problema, ya que en Finlandia, los casos de acoso escolar se han reducido en más de un 60% y no se ha vuelto a producir ningún caso de violencia alarmante (Gómez Antolíns, 2015: 84).

En nuestra búsqueda de un mensaje adecuado nos centramos en las organizaciones que en España más trabajo están realizando contra el acoso escolar. Nos parece vital, como hemos apuntado anteriormente, acudir a los expertos para analizar en profundidad todo su trabajo para que, de esta manera, podamos extraer conclusiones que vertebrén finalmente nuestra campaña de comunicación social.

Fundación ANAR:

La Fundación ANAR lleva más de 20 años escuchando a niños y adolescentes que acuden a esta organización en busca de ayuda. Pensamos que si la juventud ha confiado en ellos durante todo este tiempo, desde Mediaset España teníamos el deber de informarnos y estudiar todo lo que tenían que decir en materia de acoso escolar para ver cómo, posteriormente, podíamos incluir su mensaje dentro del nuestro.

El acoso escolar es violencia entre iguales en el entorno escolar cometida de forma reiterada y a lo largo del tiempo. Para que haya acoso escolar debe existir una desigualdad de poder, un desequilibrio de fuerzas a nivel físico, social y psicológico que crean en la víctima sentimientos de indefensión.

El uso, además, de las redes sociales, ha originado el fenómeno del *cyberbullying* por el que el acoso traspasa las aulas y persigue a la víctima las 24 horas del día. (Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña. 2016:17).

Fundación ANAR nos dio por tanto la clave para diferenciar acoso escolar de cualquier chiquillada o broma de mal gusto entre amigos. Era necesario que nuestra campaña transmitiera a la perfección qué es acoso escolar y como no es necesaria la violencia física para que haya *bullying* (de la misma manera que en violencia de género la violencia psicológica puede ser tan aterradora como un puñetazo o la violencia de género también se puede ejercer con el uso de las nuevas tecnologías como vehículo para amenazar y aterrar).

Save the children:

Save the children centra sus esfuerzos, en materia de lucha contra el acoso escolar, en la prevención del mismo desde el centro educativo con talleres destinados a que padres y madres puedan identificar los casos de *bullying* y para que se generen espacios donde los niños puedan compartir sus experiencias. El fin último de esta organización es incidir sobre las administraciones regionales para que se instauren protocolos de actuación en los centros educativos.

Pese a lo que se pueda pensar, hay más víctimas de acoso y ciberacoso entre los estudiantes de primer ciclo de la ESO que entre los de segundo ciclo y también son más los niños y niñas que se reconocen como agresores en este primer ciclo (Calmaestra, Escorial, García, del Moral, Perazzo, Ubrich 2016:12). Por lo tanto, nuestro mensaje debía ir dirigido no sólo a los y las adolescentes, sino que tenía que llegar también a la preadolescencia por encontrarse en esta etapa los principales actores de este fenómeno escolar.

NACE: Tutoría entre iguales

A raíz de la modificación del sistema educativo en 1990 por el que los niños de 12 años abandonaban primaria para ingresar en el instituto, los casos de acoso escolar aumentaron de forma alarmante.

El programa de tutoría entre iguales (TEI), promueve un sistema por el que los alumnos mayores toman la responsabilidad de cuidar al alumno recién llegado. Este programa fomenta la convivencia en las aulas dando peso y responsabilidad a los que ni acosan ni son acosados. Se pone así de manifiesto la importancia de involucrar a los testigos contra el acoso escolar.

Una vez analizada toda la información de la que disponíamos teníamos muy claro que efectivamente el mensaje de la campaña de 12 Meses iría dirigido a los testigos. Nuestro reto, conseguir llegar a ellos para que dejaran de lado su papel como observadores pasivos. Decidimos acercarnos a ellos de una manera activa, dando por hecho su implicación social. Los testigos se convertirían a partir de ahora en #valientes. Ellos serán los que rompan el círculo del acoso escolar atreviéndose a dar un paso adelante ante una situación de injusticia. ¿A qué persona no le gusta ser valiente?

Si las tres partes fundamentales de cualquier narrativa en prosa son planteamiento, nudo y desenlace, podríamos decir que nos encontramos en el nudo o cogollo de la creación de esta campaña.

Reinventar la palabra VALIENTES ha sido uno de los grandes aciertos, ya que con nuestra redefinición, incorporamos nuevos atributos, adjetivos y características que están al alcance de nuestra mano y que, a la vez, tienen el poder de cambiar una situación.

A partir de ahora, valiente ya no es una figura épica que lucha con su espada ante un dragón... Sentir empatía es de valientes. Fomentar el pensamiento crítico, expresar emociones, pedir ayuda, apreciar la diversidad, apoyar y defender a la víctima... Todos estos rasgos de valentía son los que queremos potenciar en la sociedad a través de nuestra campaña "Se buscan Valientes".

Pero empezamos por el principio del proceso creativo. Lo primero que hicimos fue ponernos en el lugar de la víctima y nos hicimos una pregunta clave, ¿cómo vive un chico que sufre *bullying* a diario? No nos resultó complejo imaginar la escena con la historia de un niño que carga en su espalda una mochila. Una mochila que tiene un peso sobrehumano, un peso que ninguna persona puede cargar en soledad diariamente. Un niño al que le da miedo ir a la escuela porque sabe que en cualquier situación, acecha el peligro.

Ese miedo con el que convive de manera cotidiana causa estragos en el cerebro, distorsionando la realidad y en lugar de las asignaturas normales, él tiene cuadernos con materias muy distintas:

- Ortografía del insulto.
- Amenazas aplicadas.
- Recreación del olvido.
- Golpes a conciencia.
- Humillación pública.

Esta fue la primera escena que pusimos en nuestra mesa de trabajo y la que iniciaba en un origen el spot de la campaña.

Presentamos la víctima a través de una metáfora visual, describimos su soledad, miedo y tristeza sin necesidad de mostrar golpes o violencia. Queríamos incidir de esta manera que en el acoso escolar no sólo la víctima sufre de una manera física sino que, además, los daños psicológicos son enormes.

Empezamos así a dibujar el *story board* de esta historia encadenando imágenes llenas de poesía.

Un niño delgado, quizá fuera el más bajito de la clase, transmitía la fragilidad que necesitábamos. Porque a veces la diferencia que te hace distinto al resto te coloca en el punto de mira y los otros te hacen sentir desnudo, vulnerable

y frágil. Y por qué no decirlo, te hacen sentir débil, porque no encuentras las herramientas necesarias para defenderte o porque no has desarrollado las habilidades sociales que te permiten superar esa situación.

La luz de la habitación tenía que ser tenue y triste, el horario escolar estaría clavado en la pared recordando cada momento del suplicio cotidiano. El niño introduce en la mochila los libros de su pesadilla y los carga sobre su espalda. Ese peso que le acompañaría durante todo el día. Le vemos salir de la habitación con su silueta encorvada y hundida.

En la siguiente escena se encuentra rodeado, en el epicentro de un círculo conformado por otros chavales. Una luz cenital baña la escenografía, remarcando una circunferencia en el suelo y delimitando la fina línea entre el bien y el mal, entre la luz y la oscuridad.

Buscamos, de manera intencionada, que esta situación fuera inquietante y simbólica. Que nos hiciera preguntarnos qué van a hacer esos compañeros casi tétricos que le rodean, ¿cuál es la intención de ese círculo de personas que le observa? ¿Grabar la escena con sus móviles? ¿Insultarle? ¿Humillarle?

Hasta que uno de ellos rompe la tensión y da un paso adelante entrando en el círculo de luz. Y en seguida una chica hace lo mismo y sucesivamente se van sumando compañeros y compañeras colocándose a su lado. Y entonces el niño levanta la barbilla y mira a cámara, su rostro se ilumina, su sonrisa se dibuja en sus labios, su espalda se yergue, sus hombros se enmarcan y todo él y cada parte de su cuerpo transmite un cambio de actitud, un cambio de emociones y de sentimientos.

La mochila ya no pesa, su mirada es alegre, ya no está solo, a su lado hay un puñado de valientes que le apoyan, lo respetan y le quieren. Ahora podrá afrontar cualquier tropiezo o dificultad de otra manera. Podrá superar y aprender de los conflictos como parte natural del proceso de crecer.

Así es cómo conseguimos dotar de esperanza un presente tan oscuro.

El elemento más característico e importante de “Se buscan valientes” es sin duda “rap”. Siguiendo con la metáfora que hemos usado anteriormente se trata de la punta de la flecha que atraviesa el centro de la diana, y sin embargo, pese a lo que se pueda pensar, fue el último impulso en incorporarse a la autopista de ideas. Llegamos al final del recorrido y quizá al momento más emocionante y crítico del proceso creativo, cuando te das cuenta de que tienes una gran historia, pero no tienes el canal de comunicación para llegar al interlocutor correcto. En nuestro caso nos planteamos llegar a un público muy exigente y de difícil acceso. Había que llegar a ellos, los jóvenes, si no el esfuerzo no tendría sentido.

La música es un lenguaje universal que no entiende de barreras, de idioma, edad o clase social. Pero sobretodo tiene la capacidad de tocar corazones, de aflorar sentimientos y en definitiva de emocionar.

El rap es un lenguaje directo, es poesía contemporánea, es honesto y sobretodo es su idioma. Queríamos apoyar la poesía visual que ya teníamos desarrollada con la poesía literaria del rap arropado por esas bases insistentes del hip hop. Estaba claro que esta combinación iba a ser potente.

Solo nos faltaba la elección del artista, alguien capaz de defender todos los valores de nuestra campaña, alguien que conectase desde su experiencia. Un valiente que representase a nuestro nuevo batallón de valientes. Un líder

que se ha ganado a pulso nuestra admiración por su tesón, por su lucha de superación, por su generosidad y humildad.

Desde el primer momento en que planteamos dotar de música a la imagen pensamos que Juan Manuel Montilla, “El Langui”, que ya tenía vinculación con la empresa por su participación en series y programas, era el artista más adecuado para hacerlo. Tuvimos la enorme suerte de contar con su colaboración desde el primer momento en el que hablamos con él. Le enganchó la historia, entendió el concepto y en una labor colaborativa desarrollamos conjuntamente la letra y la base musical. Había nacido el rap de los valientes. Pero tal y como nos encomendó Paolo Vasile, faltaba musicalmente una última pieza. Introducir un coro con voces de niños y niñas que amplificase el estribillo de la canción.

“Se buscan valientes” debía resultar pegadizo y muy atractivo. La mezcla de coros melódicos dentro de una base rítmica de rap, en principio, resulta como agua y aceite. Era un reto complejo que requería un oído y una producción musical fina y arriesgada y, por supuesto, valiente. Esta combinación tan audaz proporciona un resultado único, despegando la pieza del nicho estilístico para dotarla de un sentido universal.

“The Wall” de Pink Floyd fue nuestra inspiración. Buscamos un coro que cumpliera nuestras expectativas y lo encontramos. El Coro Encanto encarna con el porcentaje perfecto de clasicismo y fuerza. Así es como nos lanzamos a la segunda y última fase de grabación, dando como resultado un HIMNO con el que se identifican niños, jóvenes y adultos.

El rap “Se buscan valientes”, es música, es inspiración y es un lema a través del cual se han unido cientos, miles e incluso millones de personas con un mismo fin, con un mismo objetivo, luchar juntos contra el acoso escolar.

Con nuestra campaña hemos querido aportar nuestro granito de arena que ayude a sensibilizar y concienciar sobre un problema social que nos atañe a todos.

5. ¿Hemos encontrado valientes?

Es difícil medir el éxito de una campaña de comunicación en el que vendemos intangibles, en este caso la virtud humana de la valentía, la fuerza de voluntad para llevar adelante una acción a pesar de los impedimentos que se presenten para poder llevarla a cabo.

No podemos medir estadísticamente cuántos escolares se han convertido en valientes, o a cuantos hemos inspirado para dejar a un lado, no la cobardía pero sí la indiferencia, muchas veces no por maldad sino por el miedo a ir contra la norma o contra el grupo.

Lo que sí sabemos es que el rap de la campaña se ha convertido en sólo tres meses en un himno contra el acoso escolar con 15 millones de visualizaciones en internet. Nos hemos sentido realmente afortunados por la implicación de las asociaciones de padres y madres, colegios de educación infantil y primaria e institutos y de la de los y las escolares de esos centros no solo por la ayuda que han realizado a la hora de propagar el mensaje por todos los centros de España sino por convertirse en protagonistas de sus propias versiones, adoptando como propio el mensaje de “El Langui” y demostrando que la expresión artística es una vía de comunicación imprescindible para llegar donde muchas veces es más complicada la comunicación verbal.

La audiencia siempre nos sorprende y en esta ocasión no podía ser menos.

Nos han llegado versiones del rap interpretado en euskera, gallego, valenciano, catalán, inglés, italiano, lengua de signos etc. demostrando que no solo la causa, como decíamos al principio del artículo, es universal sino que el mensaje también lo es. Nos han enseñado que el uso del rap les ha servido de inspiración a la hora de crear sus propios versos y rimas contra el acoso escolar que nos han mandado y que poco a poco hemos ido publicando a través de nuestras redes sociales. La campaña incluso ha traspasado las fronteras. Varias editoriales francesas y alemanas de libros de texto para alumnos nos han solicitado incluir “Se buscan valientes” como material para que ellos desde sus países puedan trabajar con sus alumnos y alumnas.

Aulas libres de violencia son la base de una sociedad justa, con chicos y chicas capaces de desarrollar un espíritu crítico y una empatía hacia sus semejantes. Es básico desarrollar estas herramientas emocionales desde una edad temprana para que en un futuro se conviertan en miembros de una sociedad con principios morales tan básicos (pero lamentablemente tan vulnerados) como son la justicia, la igualdad o la solidaridad. Pero el *bullying* no es solo un problema escolar, sino que es un problema social y, por lo tanto, afecta además de a los propios menores, a sus padres y madres, a los centros educativos y a diferentes organismos de la administración. Desde todos ellos nos han llegado mensajes de agradecimiento y de apoyo a la campaña y una vez más, la bidireccionalidad comunicativa ha sido clave para el éxito de la misma.

El acoso escolar no es una estadística. Detrás de cada caso hay menores y familias afectadas. Sebuscanvalientes.com se ha convertido en una web de trabajo para muchos centros que utilizan los materiales que hemos creado como punto de partida para generar un debate en las aulas y despertar de esta manera la conciencia de aquellos valientes que no se atrevían o no sabían cómo serlo.

Sin duda el mayor éxito de “Se buscan valientes contra el acoso escolar”, es que nuestra campaña ya no es nuestra y que a partir de ahora, la palabra valiente quedará para siempre asociada a la lucha contra el acoso escolar.

Son miles los mensajes que nos han llegado no solo desde la juventud, sino también de sus padres y madres, educadores y organismos institucionales a través de la web y de las redes sociales. Pero tenemos claro que por un solo mensaje como el que recibimos al día siguiente de lanzar la campaña, volveríamos a hacerla de nuevo: “¡Gracias! Vuestra campaña me ha ayudado a levantar el teléfono y sentir una voz humana detrás que nos ayude a mi hijo y a mí. Muchas gracias!”

Si algo nos ha demostrado “Se buscan valientes” es que desde un principio teníamos razón. La fuerza del valiente no está en los puños. ¡La fuerza del valiente está en el corazón!

Referencias bibliográficas

Calmaestra, Escorial, García, del Moral, Perazzo, Ubrich (2016) Yo a eso no juego. *Bullying y cyberbullying* en la infancia.

Gomez Antolinos, Iris (2015) El *bullying* y el método Kiva.

Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña. (2016). Acoso escolar: I Estudio sobre el “*cyberbullying*” según los afectados.

Navarrete-Galiano, Ramón (2009) Estudios sobre el Mensaje Periodístico.vol.15 Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar.

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

**Consecuencias sobre la salud del
acoso escolar**

Repercusiones sobre la salud del maltrato entre iguales: acoso escolar y ciberacoso

El acoso escolar y el ciberacoso son tipos de maltrato contra los que la infancia tiene derecho a ser protegida, siendo una realidad social de alta complejidad que no sólo afecta al ámbito escolar o a las TIC sino a la sociedad en general. Su frecuencia real es desconocida debido a que no existe una definición internacionalmente aceptada, los instrumentos de medida no están estandarizados y los artículos científicos actuales tienen una limitada evidencia científica. La víctima y el agresor son niños o adolescentes y ambos requieren de una intervención precoz y un adecuado abordaje. El impacto sobre la salud de la violencia entre iguales es muy similar al de cualquier tipo de maltrato, con un índice mayor de depresión grave y suicidio en el ciberbullying por una alta victimización en tiempo y espacio. Los profesionales de la salud, en muchas ocasiones, son los primeros profesionales consultados por los síntomas físicos que provoca la violencia entre iguales, siendo lo más frecuente las cefaleas o el dolor abdominal. El abordaje de los casos debe ser interdisciplinar y multidisciplinar, siendo necesaria la realización de protocolos coordinados entre todos los profesionales implicados.

Palabras clave: maltrato entre iguales, violencia entre iguales, acoso escolar, *bullying*, *ciberbullying*

1. Introducción

La violencia entre iguales es una realidad que ha existido siempre; afortunadamente en los últimos años hay un aumento de la concienciación social de las repercusiones que tiene sobre el niño que lo sufre (víctima) y una necesidad de conocer cuáles son los factores implicados que determinan que en la infancia se necesite o se haya aprendido la violencia como una forma válida de relación (agresor).

La **violencia entre iguales** comprende dos realidades actualmente: el **acoso escolar** y el **ciberacoso escolar** o *ciberbullying*. Ambas son formas de maltrato contra las que todos los niños y niñas tienen derecho a ser protegidos (European Union, 2016). En la actualidad, no existe una definición consensuada a nivel internacional ni unos instrumentos estandarizados de medida por lo que la epidemiología real es desconocida (Selkie H, et al. 2016).

El ciberacoso escolar ha planteado un gran reto en los últimos años. Inicialmente fue tratado como una realidad al margen del propio acoso escolar, sin embargo, **el ciberacoso escolar es una prolongación del acoso presencial pero utilizando un espacio de maltrato diferente**, las nuevas tecnologías, que lo diferencian en pequeños matices del acoso escolar presencial (ver punto 4) pero en esencia son muy similares al ser ambos formas de maltrato. En la actualidad, en la mayoría de los casos de acoso, coexisten ambas formas porque los adolescentes están en las

TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y si agreden o son agredidos en el mundo analógico, también lo hacen en internet.

Los riesgos de las TIC y los profesionales de la salud

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son todas aquellas herramientas y programas que tratan, administran, transmiten y comparten la información mediante soportes tecnológicos. Entre los adolescentes los soportes utilizados por excelencia son los *smartphone* y las tabletas, que han desbancado a los ordenadores. Las TIC abarcan desde las clásicas como la radio y la televisión a las nuevas tecnologías centradas fundamentalmente en internet y todos los dispositivos electrónicos conectados a la red (Salmerón M.A, 2015a p. 18-19).

Internet tiene múltiples beneficios y bien usada puede tener múltiples usos: a nivel educativo, de obtención de información en múltiples formatos, de comunicación con otras personas, como herramienta de trabajo, permite colaboraciones sin tener que estar presente físicamente, etc. Por otro lado no está exenta de riesgos, siendo un grupo especialmente vulnerable los adolescentes (Salmerón M.A, 2015a p. 18-19).

Internet es una herramienta llena de oportunidades que ha avanzado enormemente en la última década, provocando que muchos adultos como padres y profesionales de diferentes ámbitos, que son responsables de educar y enseñar a la infancia y adolescencia, tengan el nuevo reto de formarse en el uso responsable y adecuado de las TIC, para garantizar sus derechos y su propia seguridad y la de los niños. A pesar de que sea una necesidad patente aún no se han adaptado las formaciones de pregrado, postgrado y doctorado de profesores, médicos, abogados..., siendo en la actualidad un aprendizaje autodidacta y en muchos casos no reglado; las dificultades siguen siendo las mismas en la actualidad que hace diez años.

Las TIC también tienen riesgos para la salud y es importante conocerlos, incluidos los profesionales de la salud, para poder protegerse adecuadamente de ellos, pues muchos de dichos riesgos impactan directamente y de forma negativa sobre el niño en su bienestar físico y mental (Salmerón M.A, 2015b p. 12).

Para entender los **riesgos de las TIC** hay que diferenciar dos etapas diferentes:

- En los **menores de dos años**. Es una etapa crucial en el desarrollo psicoevolutivo: el establecimiento del apego y el desarrollo del vínculo, el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa junto con el establecimiento del lenguaje son imprescindibles en esta edad. Por otro lado el aprendizaje del control de las frustraciones y los tiempos es otro elemento básico. Se sabe que el uso de pantallas en esta edad de forma habitual interfiere directamente en el desarrollo y en el sueño, por tanto el mensaje es limitar su uso lo máximo posible.
- En los **preadolescentes y adolescentes**. El riesgo más frecuente es el acceso a información inadecuada para la edad y el que tiene un mayor impacto para la salud es el ciberacoso por la alta probabilidad de depresión grave y suicidio. Pero no son los únicos: el uso adecuado de la identidad digital, conducta adictiva a internet y problemas relacionados con el sueño y la atención, entre otros.

El papel del **profesional de la salud** es fundamental en la **prevención**, debe favorecer una educación adecuada en la población sobre los

riesgos y oportunidades de las TIC. También, es su misión la **detección y tratamiento precoz** de quienes sufren violencia entre iguales, **actuando de forma coordinada con los distintos sectores involucrados** y activando los mecanismos necesarios de protección a la víctima y detección y seguimiento del agresor (Salmerón M.A, 2015a p.19).

Por último, es esencial entender que **tanto víctima como agresor son niños, que precisan de ayuda para salir de su situación** y por tanto, han de ser objeto de cuidado e intervención de los profesionales de la salud y de todos los sectores involucrados (educación, CCFSE, trabajo social, justicia, las familias y los propios niños y adolescentes). **No dar una respuesta oportuna y eficaz conlleva un maltrato institucional.**

2. Definición

La violencia entre iguales se define de forma genérica como el maltrato donde el agresor y la víctima son niños o adolescentes. En el acoso escolar puede haber: maltrato físico, psicológico, sexual y violencia de género.

En el caso del ciberacoso es el maltrato a través de internet y puede afectar a cualquier persona en línea independientemente de la edad. Aunque hay diversos tipos de maltratos en la red, los subtipos de ciberacoso que afectan al niño y adolescente son: el ciberacoso escolar (*ciberbullying*), ciberacoso sexual (*grooming*) y violencia de género.

Ciberacoso escolar (*ciberbullying*) y acoso escolar

No existe actualmente una definición única del concepto de *ciberbullying* a nivel internacional; diversas instituciones nacionales e internacionales han intentado llegar a un consenso, sin conseguirlo.

Para las Naciones Unidas (UN), en el año 2009 el *ciberbullying* se planteó como una extensión del *bullying* tradicional en el ciberespacio; y ya en la Asamblea general de 2014 este fenómeno se describe como agresión y violencia, lo cual concuerda con las características planteadas por la Unión Europea (EU), que lo propone como una forma de agresión psicológica y verbal por parte de una o más personas mediante el uso de las TIC (European Union, 2016); así, el enfoque del *ciberbullying* queda enmarcado en una vulneración de los derechos del niño y de su bienestar, reconociéndolos como formas de violencia contra las que ellos tienen derecho a ser protegidos (Save the Children, 2016 p.19). Finalmente, cabe señalar que para las UN es necesario sólo un acto de manifestación de violencia en línea para determinar el acoso a través de internet, lo cual difiere de otras definiciones disponibles de ciberacoso escolar.

Según la definición clásica de D. Olweus (1983), pionero en la investigación del maltrato entre iguales, el acoso es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.

Según esta definición, podemos establecer que cuando hablamos de acoso escolar, se constatan las siguientes características:

- La intención de hacer daño (físico, verbal o psicológico).
- El desequilibrio de poder, que hace a la víctima impotente para salir de esta situación por sí sola.

- La reiteración de las conductas: es otro elemento distintivo del acoso escolar, que permite diferenciarlo del conflicto aislado. La repetición de las conductas dañinas produce en la víctima una merma progresiva de la autoestima y apuntala la relación de dominio-sumisión que caracteriza este maltrato entre iguales. Si bien, el propio Olweus (1999) considera que un solo episodio puede darse con tanta virulencia que sea suficiente para establecer una relación de dominación duradera (Consejería de educación cultura y deporte, 2017 p 9).

En España, (Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 p 15) *ciberbullying* se define como “el daño repetido (no es un hecho aislado), intencional y consecuente ejercido por un menor o grupo de menores contra otro menor mediante el uso de medios digitales”.

Grooming

Ciberacoso ejercido deliberadamente por un adulto, (o dos niños con diferencia de edad suficiente para establecer una relación y un control emocional), sobre un niño con el fin de obtener imágenes de pornografía infantil o abuso sexual. El principal riesgo es enviar imágenes con contenido sexual (*sexting*) a desconocidos. Es un delito tipificado (Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 p 17).

Violencia de género

La ONU, en su Declaración de 1993, define la violencia de género como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o un sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada” (Naciones Unidas, 1993). Esta definición clásica excluye a las parejas de igual sexo.

Las TIC han permitido que ese control pueda ejercerse a cualquier hora y lugar y permita nuevas formas de maltrato a la pareja como la geolocalización.

3. Epidemiología y frecuencias

La proporción de uso de TIC por la población infantil (de 10 a 15 años), según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016 p3) es, en general, muy elevada. Así, el uso de ordenador entre los menores es prácticamente universal (94,9%), mientras que el 95,2% utiliza Internet. Por vez primera, el **número de menores usuarios de Internet supera al de ordenador.**

Por sexo, las diferencias de uso de ordenador y de Internet apenas son significativas, como en años anteriores. La evolución de los resultados según la edad sugiere que el uso de Internet y, sobre todo, del ordenador, es una práctica mayoritaria en edades anteriores a los 10 años. Por su parte, la disposición de teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años, hasta alcanzar el 93,9% en la población de 15 años. La disposición de móvil aumenta 2,8 puntos respecto a 2015 y crece por tercer año consecutivo. Así, repuntó 3,5 puntos en 2015 y 0,4 en 2014.

La **prevalencia de ciberacoso y acoso escolar es desconocida** debido a la ausencia de una definición comúnmente aceptada y no tener unas herramientas objetivas de detección. La medición del fenómeno difiere de país a país y de estudio a estudio. De este modo, **las prevalencias son tan variables como entre 1-30% para la perpetración del *ciberbullying* y del 3-72% para la victimización por *ciberbullying*.**

En EE.UU, se publicó una revisión de la literatura hasta junio de 2015, para informar acerca de prevalencia de *ciberbullying* en adolescentes estadounidenses. Entre 1.447 manuscritos analizados, tan solo 81 cumplieron criterios de inclusión (que representan 58 estudios únicos). La calidad de los estudios fue variable, siendo en general baja, con tasas de prevalencia del *ciberbullying* que variaron ampliamente, con 1% a 41% para agresor, y de 3% a 72% para víctimas; con una superposición de agresor y victimización, del 2,3% al 16,7% (Selkie H, et al. 2016).

Las dimensiones del fenómeno son igualmente preocupantes en Europa. El informe en 2014 de la Net Children Go Mobile Report (que incluyó 7 países y 3.500 niños de la misma edad) mostró un 12% de víctimas de *ciberbullying* (Mascheroni, G. and Ólafsson, K 2014 p 108).

En España, (Save the Children, 2016) junto a un equipo de investigación experto, realizaron un estudio con muestra representativa de ámbito estatal y autonómico. Se aplicó una encuesta a 21.487 estudiantes entre 12 y 16 años de Educación Secundaria Obligatoria (1º ESO a 4º ESO). En la encuesta se realizó la distinción entre ciberacoso ocasional que se refiere a una frecuencia de “una o dos veces” y frecuente a una repetición de entre “una o dos veces al mes” hasta “más de una vez a la semana”. Los resultados muestran que un **6,9% se considera víctima de ciberacoso, destacando que el 5,8% de forma ocasional y el 1,1% frecuentemente. Respecto al acoso presencial, el 8% víctima ocasional, frente al 1,2% frecuente**. Dichas cifras son similares a las publicadas por INTECO en 2011, el 5,9% de los niños habían sido víctimas de ciberacoso. (Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 p28).

La violencia de género en adolescentes es una realidad a la que se le ha prestado atención recientemente y por tanto **se desconoce la frecuencia real** en este grupo etario. En la macroencuesta sobre violencia de género (Ministerio de Sanidad, 2015 p 374) el 4.3% de las jóvenes entre 16 y 24 años habían sufrido control por parte de sus parejas actuales, cifras que aumentaban hasta el 41,9% en parejas pasadas, dicha prevalencia es superior al resto de grupos de edad analizados.

4. Diferencias entre el acoso escolar y el ciberacoso (Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 pp 19-21)

La mayoría de los autores en la actualidad consideran que el acoso escolar y ciberacoso son violencia entre iguales y por tanto un tipo de maltrato que comparten características comunes: la intencionalidad, la diferencia de poder entre la víctima y el agresor y no ser un hecho aislado.

La diferencia principal entre el acoso presencial y el ciberacoso es que el espacio de maltrato es diferente: en el ciberacoso son las TIC y en el acoso escolar el centro escolar. Las TIC permiten una falsa sensación de anonimato al permitir ocultar la identidad cuando se crean o comparten contenidos, una mayor audiencia de los contenidos y una mayor velocidad en la difusión de los mismos, ocasionando:

- a. **Mayor victimización:** siendo constante y a mayor velocidad. La víctima está sometida al maltrato en cualquier lugar, solo es necesario tener un dispositivo electrónico y a cualquier hora; 24 horas al día siete días a la semana, provocando un mayor riesgo de depresión grave y suicidio.
- b. **Se desdibujan los perfiles** al ser las TIC un lugar que genera una falsa sensación de anonimato y disminuye la posibilidad de empatía al no presenciar la reacción de la víctima.

5. Repercusiones sobre la salud del maltrato entre iguales

El impacto sobre la salud de la violencia entre iguales es muy similar a la de cualquier tipo de maltrato, con síntomas a corto, medio y largo plazo. Si se detecta precozmente y se actúa de forma adecuada, tanto con la víctima como con el agresor y los observadores, las repercusiones son escasas. Por el contrario, si el maltrato perdura en el tiempo las secuelas permanecerán e incluso pueden quedar para toda la vida. Por ello es muy importante la prevención, la detección y el abordaje precoz.

La clínica más frecuente son los síntomas físicos de origen psicosomático, tanto en las víctimas como en los agresores y los observadores: dolor abdominal, trastornos del sueño, cefalea, fatiga, enuresis secundaria, pérdida de apetito, pérdida de peso, tics, mareos y vértigo. Los síntomas psicológicos de mayor prevalencia son: ansiedad, depresión, baja autoestima e ideación suicida. Algunas alteraciones de la conducta pueden ser muy indicativas: bajada en el rendimiento escolar, ausencias repetidas a clase, dejar de conectarse a internet o conectarse con mayor frecuencia de la habitual, mostrarse frustrado, triste o enfadado después de usar el ordenador o el teléfono móvil o no querer hablar sobre el tema si se le interroga.

- a. Síntomas clínicos en la víctima (Salmerón Ruiz M.A, 2013; Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 pp 48-55).
 - i. Corto y medio plazo: son síntomas físicos, psicológicos y cambios en la conducta (ver tabla 1). Generalmente, los primeros que aparecen son los cambios de comportamiento pero suelen ser muy sutiles y no percibidos por el entorno. Los síntomas físicos son los más frecuentes y los que hacen acudir al pediatra, en muchas ocasiones son los primeros profesionales consultados, de ahí la importancia de la formación para favorecer una detección precoz de los casos.
 - ii. Largo plazo:
 1. Cuadros compatibles con estrés postraumático.
 2. Dificultad de relación y fobias sociales.
 3. Mayor probabilidad de desarrollar enfermedades psiquiátricas, como los trastornos de conducta alimentaria.
- b. Síntomas clínicos en el agresor.

Es importante saber las motivaciones que llevan a un niño a necesitar ejercer la violencia, en ocasiones no son conscientes del daño que producen y lo que empezó como una "broma" se convierte en un maltrato, pero hay que tener en cuenta que en otras, el agresor tiene una historia previa de dificultades personales, familiares y/o sociales y son una forma de pedir ayuda o la forma de comunicarse que ha aprendido. Es necesaria una historia minuciosa y tratar las causas. En estos niños, una medida coercitiva aislada por sí sola no es eficaz en la mayoría de los casos.

El número de estudios publicados sobre los síntomas en el agresor son escasos, sin embargo los disponibles muestran que pueden presentar (Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 p36):

- i. Ansiedad y conductas depresivas.
- ii. Síntomas psicosomáticos.
- iii. Problemas académicos.

- iv. Desajuste social.
- v. Aislamiento.
- vi. Consumo de tóxicos.
- vii. Baja autoestima.

Al analizar las características de personalidad afectadas en víctima y agresor de la violencia entre iguales, destaca que ambos tienen problemas de autoestima y de habilidades sociales comunicativas. Es llamativo que el agresor además tiene afectación de habilidades sociales de asertividad y resolución de conflictos, y también dificultad en empatía cognitiva y de asertividad (Save the Children, 2016 p 70).

6. Actuación de los profesionales de la salud

a. Historia clínica

El entorno psicosocial de cada persona influye directamente sobre la salud, especialmente en la infancia y adolescencia. La historia clínica debe recoger aspectos de la dinámica y situación **familiar, social, escolar y de las TIC** con el objetivo de detectar precozmente cualquier situación de violencia.

Temas a abordar:

- Del **entorno escolar**: curso académico, centro escolar, rendimiento académico, dificultades académicas, relaciones con los compañeros, relaciones con los profesores, clima escolar, así como todo lo que le guste y lo que no le haga sentirse bien en el centro, situaciones conflictivas propias o de otros compañeros.
- De las **relaciones afectivas con iguales y de pareja**: grupo de referencia, pertenencia a dicho grupo, dinámica del grupo, situaciones que le hicieron sentir mal o incómodo, si se ha visto forzado a hacer algo que no desea, pareja en la actualidad, dinámica de pareja, entre otras.
- **De las TIC**: valorar prácticas de riesgo en su uso y en tiempo de uso para descartar un eventual uso problemático o adictivo de éstas. indagar acerca de tiempo diario dedicado a las mismas, el lugar (casa, escuela, otros), los momentos (mientras come, está en la cama, cuando está aburrido), la finalidad (redes sociales, ver vídeos, diversas aplicaciones, fotografía, etc.), a qué contenidos accede (como contenidos inadecuado para su edad o acceso a comunidades peligrosas), qué contenidos publica, si tiene un perfil abierto o privado y cuántos seguidores tiene actualmente, aclarando si son conocidos o no y si son o no de su misma edad o cercana. Por otra parte es importante preguntar si algún amigo ha intimidado o sufrido intimidación a través de las mismas, y finalmente preguntar si él/ella ha sido víctima, si ha agredido alguna vez, o si ha sido testigo y cómo ha actuado en dicho caso (protegiendo a la víctima, apoyando al agresor o ignorando lo sucedido).

(1)
El Parte de Lesiones es el documento para comunicar "lesiones sospechosas de actos delictivos" en el acto médico, hay diferentes formatos según cada comunidad autónoma.

(2)
Hoja de comunicación a TS. Obligatoria cumplimentar por profesional sanitario, profesores y CCFSSSE. Descargable en: <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/productos/home.htm>

b. Actuación en consulta ante la violencia entre iguales

- i. **Datos clínicos a recoger en la historia clínica**: en caso de violencia escolar debe recoger textualmente y entre comillas el relato del niño, no poner nombres de los agresores y en todos los documentos que sean cumplimentados [informe médico, parte de lesiones⁽¹⁾, comunicado a Trabajo Social (TS)⁽²⁾] debe ir con el diagnóstico de sospecha de acoso

escolar o ciberacoso porque hay un porcentaje de casos que no son acoso escolar y el posible agresor es un niño y puede ser acusado sin motivo.

1. Acoso escolar o ciberacoso: tiempo de evolución, centro escolar y lugar del centro donde se realiza el maltrato (baños, patio, pasillos), curso de los supuestos niños que agreden, tipo de acoso (físico, psicológico, sexual o rechazo). En los casos de ciberacoso recoger el nombre de la red social o juego donde lo acosan.
 2. *Grooming*: tiempo de evolución, nombre de la red social o página web a través de la cual se hizo envío de las imágenes o vídeos y alias usado por el agresor (suelen utilizar un nombre falso). Si se ha llegado a quedar con el agresor cara a cara tratar como abuso sexual.
- ii. **Cómo actuar en caso de ciberacoso escolar o acoso escolar:** en los casos de ciberacoso siempre hay que descartar que no vaya acompañado de un acoso escolar presencial, debe explorarse siempre a la víctima y comprobar que no existen lesiones físicas.
1. **Maltrato físico:** en el caso de existir indicios de agresión física hay que realizar:
 - a. Parte de lesiones dirigido a fiscalía de menores⁽³⁾.
 - b. Hoja de comunicación a TS.
 - c. Hoja de comunicación a centro escolar⁽⁴⁾.
 - d. Citar en consulta posteriormente para asegurar coordinación y valorar situación de la víctima.
 2. **Maltrato psicológico:** la principal diferencia con el maltrato físico es que no es necesario en una primera instancia hacer parte de lesiones, debe prevalecer la actuación en el centro escolar y una investigación previa incluyendo la mediación escolar.
 - a. No realizar parte de lesiones inicialmente. En caso de duda de poder ser conducta delictiva, contactar con participación ciudadana⁽⁵⁾.
 - b. Realizar punto b,c,d según apartado anterior.

(3)

En los casos en los que el agresor sea menor de edad como ocurre en la violencia entre iguales el parte de lesiones será dirigido a Fiscalía de Menores. En los casos en los que el agresor sea mayor de 18 años como en la mayoría de los casos de grooming será dirigido al Juzgado de Guardia.

(4)

Hoja de comunicación de casos de violencia entre iguales entre centro sanitario y centro escolar. Descargable en <http://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/09/Herramientas-en-consulta-ciberacosos1.pdf> (p 18-19).

(5)

Participación ciudadana es una Unidad del Cuerpo Nacional de Policía que entre otras muchas funciones colabora activamente en la prevención y detección de casos de maltrato entre iguales. En la actualidad la Unidad de Adolescencia de la Paz colabora de forma coordinada con el delegado de zona, para consultar dudas y actuar de forma coordinada. https://www.policia.es/org_central/seguridad_ciudadana/unidad_central_part_ciudadana/part_ciudadana_participacion.html

En los casos de *ciberbullying* hay que asesorar a las familias respecto a cómo guardar las pruebas y conseguir alejar a la víctima del agresor:

- Proteger las pruebas mediante captura de pantalla (teléfono) o imprimir pantalla en el ordenador y obtener certificado digital en <https://www.egarante.com/productos/eg-web/>. No borrar ningún comentario, foto, etc. que pueda servir de prueba hasta no ser guardado.
 - Denunciar a la plataforma lo ocurrido: la mayoría de las redes sociales pinchando en los comentarios ofensivos, hay una opción para denunciar a la plataforma.
 - Borrar los comentarios ofensivos: para que no sean compartidos ni se mantengan.
 - Eliminar al agresor de todos los perfiles de las redes sociales con el fin de evitar que pueda seguir agrediendo a la víctima.
- iii. *Grooming*: es un acto delictivo que debe ser denunciado de forma inmediata. En muchas ocasiones tras el grooming se esconden redes de pornografía infantil (fotos de abuso sexual infantil), es nuestra obligación asegurar que sea denunciado para proteger a otros

niños que también puedan ser víctimas. Hay que realizar siempre exploración física y preguntar si ha quedado con el agresor para descartar agresión sexual.

1. Agresión sexual: actuar según protocolo de abuso sexual infantil (consultar protocolo tipo: http://www.madrid.org/dat_oeste/descargas/13_14/Protocolo_Abuso_y_Maltrato_Infantil_Mostoles_2013.pdf)
2. *Grooming*:
 - a. Denunciar a la policía o guardia civil.
 - b. Parte de lesiones dirigido al juzgado de guardia.
 - c. Hoja de comunicación a TS(2).
 - d. Hoja de comunicación a centro escolar en el caso de que el agresor sea otro niño del centro(4).
 - e. Citar en consulta posteriormente para asegurar coordinación y valorar situación de la víctima.

El procedimiento para guardar las pruebas en caso de *grooming* es diferente al *ciberbullying* dada la gravedad:

- No manipular ninguno de los dispositivos electrónicos implicados, esto incluye no apagar el dispositivo si estaba encendido.
- No acceder ni borrar o alterar ningún documento que pueda ser considerado como una posible prueba, y ello aunque la víctima pueda sentir aprensión o vergüenza respecto a su contenido.
- Denuncia inmediata a la policía, llevando consigo todos los dispositivos implicados.

No existen datos sobre lo que ha ocurrido con los casos de violencia entre iguales investigados. En la Unidad de Medicina de la Adolescencia de La Paz, aún son datos preliminares sin publicar, el 25% de los casos sospechosos no eran finalmente acoso escolar; niños que se consideraban víctimas cuando eran agresores, otros tipos de violencia familiar o problemas de convivencia intrafamiliar eran lo más frecuente.

7. Prevención del acoso escolar y ciberacoso desde los servicios de salud (Salmerón Ruiz M.A, 2013; Grupo de trabajo de la guía de ciberacoso para profesionales de la salud, 2015 pp 87-99)

Es obligación de todos los profesionales que trabajan con niños y de la sociedad en general velar por el cumplimiento de la convención de los derechos del niño. Los pediatras en particular, tienen que saber dar una respuesta adecuada ante cualquier tipo de maltrato e involucrarse en la prevención y detección precoz de los casos.

Respecto al ciberacoso, la Academia Americana de Pediatría (Schurgin O’Keeffe G y Clarke-Pearson K, 2011) anima a todos los pediatras a aumentar sus conocimientos sobre las TIC, dado que están en una posición privilegiada para educar a los pacientes y a las familias con respecto a las complejidades del ciberespacio y dar a conocer a los padres los desafíos sociales y de salud que la juventud experimenta en línea.

La prevención primaria del ciberacoso y acoso escolar está enfocada en evitar su aparición, con recomendaciones dirigidas a las familias y entregando

información directamente al niño y al adolescente en consultas programadas de revisión de salud o por demanda asistencial, para indicarles pautas sobre el uso seguro y responsable de las TIC y alertarles sobre sus riesgos (descargar hojas de información para los padres y adolescentes en: (<http://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/09/Herramientas-en-consulta-ciberacoso1.pdf>).

El objetivo de la prevención secundaria es detectar precozmente a aquellos niños y adolescentes que puedan estar padeciendo o provocando el ciberacoso o acoso escolar o que sean espectadores o colaboradores del mismo. Para lo anterior es fundamental la búsqueda activa del problema y la detección temprana de síntomas, para evitar la realización de pruebas complementarias innecesarias, y la intervención precoz, para evitar consecuencias a largo plazo.

Por último, la prevención terciaria es una intervención que se realiza ante situaciones violentas ya consolidadas y su objetivo es ofrecer ayuda a los implicados, asesorarles y minimizar los daños, principalmente depresión grave y suicidio, además de controlar a los agresores.

8. Puntos de mejora y dificultades en el abordaje en la actualidad

Tras la exposición de cuáles son las repercusiones sobre la salud del maltrato entre iguales y saber qué es un tipo de violencia sobre la que todos los niños deben estar protegidos está claro que es necesario tomar medidas urgentes para que se actúe de forma correcta. Es cierto que en los últimos años la concienciación social ha aumentado, el tratamiento de los casos en los centros escolares ha mejorado de forma ostensible estableciendo planes de actuación y los profesionales de la salud cada vez demandan más formación para la atención adecuada a estos pacientes, aún así queda mucho por hacer.

Sería aconsejable que se creara un **observatorio del buen trato infantil o contra la violencia en la infancia y la adolescencia**, al igual que existe contra la violencia a las mujeres, para fomentar la **prevención, detección, actuación, formación e investigación coordinada de la violencia en este grupo de edad** que incluyese a la infancia, a las familias, a los CCFSE, a la fiscalía de menores, a organizaciones sociales, a educación, servicios sociales y sanidad.

En la actualidad existen múltiples **protocolos en salud que abordan la actuación ante la violencia en la infancia, con formas de actuación diferentes según la comunidad autónoma**, que dificulta una atención adecuada y coordinada y la obtención de datos reales. **Ninguno de esos protocolos en la actualidad incluye de forma sistemática y reglada el acoso escolar y el ciberacoso**. En el área de salud aún queda mucho camino por recorrer pero en educación el panorama actual es similar. A nivel educativo existen protocolos específicos de actuación ante la violencia entre iguales, según cada comunidad autónoma pero pocos que aborden la detección y abordaje de cualquier tipo de violencia detectada en el centro escolar, como puede ser la violencia intrafamiliar.

Si los protocolos en cada área aún son deficitarios, más aún si cabe es la **actuación coordinada** al no existir documentos oficiales de referencia ante los casos de violencia entre iguales. Uno de los principales problemas detectados en salud es que los **centros escolares no derivan a las víctimas para ser valoradas por su pediatra y mucho menos a los agresores** por lo que se hace muy compleja una adecuada prevención secundaria y terciaria.

Por otro lado, el **apoyo a las familias** que sufren un caso de acoso entre sus hijos y la ayuda real tanto para la víctima como para el agresor es altamente deficitaria. Una de las principales dificultades en salud para la atención adecuada de estos pacientes es el escaso tiempo asignado a cada paciente, entre 5-10 minutos según la **presión asistencial** y el tiempo de demora para ser valorado en salud mental que son de uno a varios meses salvo casos de extrema gravedad con dificultad en poder ofrecer visitas con periodicidad suficiente para que el tratamiento sea eficaz.

Otro punto clave es la formación a todos los niveles, en la actualidad es casi autodidacta y según las inquietudes de cada uno. No existen formaciones de pregrado o postgrado regladas ni en educación, sanidad o derecho que aborden el maltrato en la infancia ni la violencia entre iguales, por lo que los licenciados actuales se encontrarán con las mismas dificultades en su desempeño profesional que en las décadas anteriores.

Por último es necesario una conciencia social general de la necesidad de favorecer el buen trato a la infancia en un sentido amplio: no siendo permitida ningún tipo de violencia contra la infancia, dotando a los padres de la posibilidad de educar realmente a sus hijos mejorando la conciliación familiar y favoreciendo la educación en positivo, creando un clima de convivencia escolar adecuada donde no se centre todo en los resultados sino en las capacidades de cada niño, educando en valores y en la diversidad. La violencia escolar es un problema social, cuyo espacio de maltrato es el centro escolar porque es el lugar donde está la infancia, al igual que en ciberacoso son las TIC, pero es un problema social mucho más complejo que requiere un análisis más profundo con una respuesta global.

9. Conclusiones

El manejo de los casos de violencia entre iguales tiene que ser multidisciplinar y en coordinación con el centro escolar, TS y CCFSE. El papel del profesional de salud consiste en la prevención, la detección y tratamiento precoz del maltrato entre iguales.

El uso de las TIC tiene múltiples beneficios para las personas, sin embargo también entraña riesgos. El ciberacoso aunque no es el más frecuente es el más grave por la asociación con depresión grave y suicidio.

El ciberacoso se define como un tipo de maltrato similar en esencia al acoso tradicional y que puede afectar a cualquier persona en línea independientemente de su edad. Sin embargo, dadas las características particulares del medio que utiliza, el afectado tiene mayor posibilidad de victimización.

Para obtener cifras certeras acerca del fenómeno se necesita unificar la definición de ciberacoso y acoso escolar y realizar estudios de mejor calidad metodológica.

Es necesario un alto índice de sospecha por parte de los profesionales de la salud, dado que la sintomatología y la clínica asociada tanto para víctima como para agresor puede ser muy variada.

Cabe destacar, que en casos de acoso escolar psicológico o ciberacoso sin agresión física, la primera opción no es denunciar ni hacer parte de lesiones, a menos que exista violencia física, sospecha de delito o no se obtenga respuesta desde el centro escolar, dado que lo que debe primar es la mediación escolar. Por el contrario, en los casos de acoso sexual siempre se debe denunciar de forma inmediata.

Por último, es esencial entender que tanto víctima como agresor son niños que precisan de ayuda para salir de su situación y por tanto, han de ser objeto de cuidado e intervención de los profesionales de la salud y de todos los sectores involucrados de modo multidisciplinar y que, independientemente de quién lo detecte, se deben beneficiar de todos los organismos involucrados. De este modo, el no dar una respuesta oportuna y eficaz conlleva un maltrato institucional.

Tabla 1. **Síntomas clínicos de la víctima a corto y medio plazo**

Somatizaciones	Estado de ánimo	Cambios de hábito
Cefalea.	Cambios bruscos sin explicación.	En el uso de internet.
Dolor abdominal.	Tristeza/apatía.	Ausencias escolares frecuentes.
Diarrea.	Indiferencia.	Bajo rendimiento académico.
Cambios de peso.	Respuestas agresivas.	Cambios/ausencia amistades.
Mareos.	Reservas en la comunicación.	Falta defensa ante bromas.
Pérdida fuerza +/- imposibilidad andar.		Miedo a salir de casa.
Insomnio.		Aumento dependencia de los adultos.
		Elección espacios escolares.
		Lesiones físicas inexplicables.

Referencias bibliográficas

- Consejería de educación cultura y deporte** (2017). "Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos". Consejería de educación cultura y deporte, Madrid. [En Línea] Disponible en: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016330.pdf> [Accesado el 24 de abril de 2017].
- European Union** (2016). "Cyberbullying among Young people". Directorate General for internal policies, European Parliament (1), 14. [En Línea] Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf) [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Grupo de trabajo de la Guía Clínica de ciberacoso para profesionales de la salud** (2015). "Guía clínica de ciberacoso para profesionales de la salud". Plan de confianza del ámbito digital del Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Hospital Universitario La Paz, Sociedad Española de Medicina del Adolescente, Red.es, Madrid. [En Línea] Disponible en: <https://www.adolescenciasema.org/nuevas-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion/#tab-1434018601407-5-8> [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Instituto Nacional de Estadísticas** (2016). "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares", España. [En Línea] Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf> [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Mascheroni, G. and Ólafsson, K.** (2014). Net Children Go Mobile: risks and opportunities. Second Edition. Milano: Educatt. [En Línea] Disponible en: <http://netchildrengomobile.eu/reports/> [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad centro de publicaciones** (2015). "Macroencuesta de violencia contra la mujer". Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, Madrid. [En Línea] Disponible en: http://www.violenciagenero.mssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/coleccion/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Naciones Unidas** (1993). "Resoluciones y decisiones aprobadas por la Asamblea General en la primera parte de su cuadragésimo séptimo período de sesiones (15 de septiembre-23 de diciembre de 1992) (GA/8470), Nueva York.
- Salmerón Ruiz M.A** (2013). "Acoso a través de internet". *Pediatr Integral*, vol XVII, no.7, pp. 529-533.
- Salmerón Ruiz M.A** (2015a). "Influencia de las TIC en la salud del adolescente". *Adolescere*, vol 2, no.2, pp. 18-25. [En Línea] Disponible en: https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2-18-25_Influencia_de_las_TIC.pdf [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Salmerón Ruiz M.A** (2015b). "Guía clínica de ciberacoso para profesionales de la salud". *Cuadernos de Pediatría Social*, no. 21, pp. 12-13. [En Línea] Disponible en: <http://www.pediatriasocial.es/Articulo.aspx?IdSeccion=6&IdArticulo=103> [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Save the Children** (2016). "Yo a eso no juego". España. [En Línea] Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf [Accesado el 24 de abril de 2017].
- Selkie H et al** (2016). "Cyberbullying Prevalence among United States Middle and High School Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment". *J Adolesc Health*, vol 58, no. 2, pp. 125-133.
- Schurgin O'Keeffe G, Clarke-Pearson K** (2011). "Clinical Report—The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families". *Pediatrics*, vol 127, no 4, pp. 800-804.

Relación entre el *bullying*, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes

El comportamiento suicida y las autolesiones no suicidas en adolescentes constituyen un problema de salud pública tanto por su elevada prevalencia como por las consecuencias que suponen para el individuo, su familia y la sociedad. Las causas de estas conductas son múltiples e incluyen complejas interacciones entre factores de vulnerabilidad individual y estresores. Entre los estresores vitales que se han asociado a la conductas autolesivas suicidas y no suicidas se encuentra el *bullying*. Sin embargo, la mayoría de la información acerca de la relación entre el *bullying* y los pensamientos y conductas autolesivas proviene de estudios transversales, lo que ha limitado el poder establecer una verdadera relación de causalidad. El objetivo del presente trabajo es presentar una revisión de los estudios longitudinales llevados a cabo hasta la fecha en los que se haya evaluado de forma prospectiva la relación entre el *bullying* y las conductas autolesivas suicidas y no suicidas. Los resultados de la presente revisión sistemática confirman los resultados de investigaciones transversales y apoyan los obtenidos en estudio de metaanálisis que sugieren una fuerte asociación causal entre experiencias de *bullying* en la infancia y el posterior desarrollo de pensamientos y/o conductas autolesivas, lo que subraya la importancia de una adecuada detección de este factor de riesgo *potencialmente* modificable.

Palabras clave: *bullying*, suicidio, autolesión, adolescencia, infancia.

Introducción

El comportamiento suicida entre los adolescentes es un problema de salud pública con graves repercusiones en la salud y el bienestar. En los últimos años, este tipo de comportamiento se ha vuelto más prevalente y con más consecuencias sociales (Gastaminza X, Herreros O, Ortiz V, Gracia R, & Sánchez F., 2006). El suicidio es una de las principales causas de muerte entre adolescentes en Europa (Kokkevi et al., 2012) y en todo el mundo (Picazo-Zappino, 2014). El comportamiento suicida es complejo y suele considerarse como un continuo que va desde una idea de muerte o de suicidio, al intento de suicidio hasta el suicidio consumado. Los límites entre estas situaciones son borrosos: los pacientes fluctúan de un comportamiento a otro con el tiempo o con las circunstancias, sin necesariamente pasar por los puntos intermedios.

Por otra parte, la adolescencia es el periodo de mayor riesgo de "conductas autolesivas no suicidas", definidas como "la destrucción deliberada del tejido corporal sin intención suicida" (Mathew K. Nock & Favazza, 2009). La tasa de autolesiones en adolescentes oscila entre el 5 y el 37% en muestras comunitarias (Muehlenkamp, Claes, Havertape, & Plener, 2012) comparado con la tasa del 4% en adultos (Briere & Gil, 1998). Este tipo de conductas tienden a iniciarse entre los 12 y los 14 años (Jacobson & Gould, 2007), por lo que los individuos en ese

grupo de edad son una población de riesgo. Las discrepancias en el estudio del suicidio de los adolescentes pueden deberse en parte a dificultades en cuanto a la forma en que se definen los diferentes comportamientos de suicidio y autolesión (Matthew K. Nock, Holmberg, Photos, & Michel, 2007).

Es importante establecer definiciones claras que distingan entre conductas autolesivas con intención de morir (autolesiones suicidas) y aquellas que no tienen intención de morir (autolesiones no suicidas) (Matthew K. Nock & Kessler, 2006). Además, también es importante diferenciar entre conductas suicidas distintas, como ideas suicidas, planes de suicidio e intentos de suicidio (Matthew K. Nock et al., 2007). La aclaración de estos conceptos permitirá a los investigadores y a los clínicos detectar la presencia, la frecuencia y las características de los diferentes pensamientos y comportamientos suicidas y autolesivos no suicidas entre los adolescentes.

No obstante, existe una elevada comorbilidad entre comportamientos suicidas y no suicidas, siendo predictores uno de los otros. Esta elevada comorbilidad se ha explicado en base a que comparten factores de riesgo similares y también a que presentan funciones equivalentes, siendo la regulación emocional y la función social interpersonal las más estudiadas. La hipótesis de la regulación del afecto es la función que ha recibido un mayor apoyo empírico (Klonsky, 2007; Messer & Fremouw, 2008). Esta hipótesis propone que las conductas autolesivas sirven para poner fin a estados emocionales desagradables, pese a las consecuencias negativas que dichas conductas puedan tener a largo plazo (Chapman, Gratz, & Brown, 2006). Otros autores enfatizan la función social de las conductas autolesivas. Así, estas conductas pueden ser un medio de comunicación social (Hagen, Watson, & Hammerstein, 2008; Zetterqvist, Lundh, Dahlström, & Svedin, 2013) afirman que algunos individuos se sirven de las conductas autolesivas para influir en otras personas cuando otras formas de comunicación no han tenido éxito.

En el estudio de la etiología de las conductas autolesivas tanto suicidas como no suicidas se han descrito diversos factores de riesgo. Entre los factores de riesgo psicosociales más importantes se encuentran los acontecimientos vitales. Así por ejemplo, dos tercios de los comportamientos suicidas se desencadenan tras un acontecimiento negativo. En la infancia y la adolescencia se ha postulado que la influencia de los eventos adversos tempranos es doble: por un lado un acontecimiento estresante puede precipitar la conducta suicida en ese momento (Lewinsohn, Rohde, & Seeley, 1996), y por otro lado, el antecedente de adversidad temprana actúa como factor de riesgo para el comportamiento suicida en adultos (Brown, Cohen, Johnson, & Smalles, 1999; Fergusson, Woodward, & Horwood, 2000).

La importancia de detectar factores de riesgo prevenibles y desarrollar intervenciones de cara a la disminución de la conducta suicida es uno de los objetivos de la Organización Mundial de la Salud. En mayo de 2013, la 66ª Asamblea Mundial de la Salud adoptó el primer Plan de acción sobre salud mental de la historia de la OMS. La prevención del suicidio forma parte integrante de este plan, que se propone reducir un 10%, para el 2020, la tasa de suicidio en todos los países.

Entre los acontecimientos vitales estresantes potencialmente prevenibles que se han asociado a las conductas autolesivas suicidas y no suicidas se encuentra el *bullying*. El *bullying* suele definirse como la conducta repetitiva agresiva que un individuo o un grupo de iguales con un mayor poder dirigen a la víctima (Lereya, Copeland, Costello, & Wolke, 2015). Según la Academia Americana de

Psiquiatría del Niño y del Adolescente el *bullying* es una experiencia común para muchos niños y adolescentes: hasta la mitad de todos los niños son intimidados en algún momento durante sus años escolares, y al menos el 10% son intimidados regularmente. El comportamiento de intimidación puede ser físico o verbal. También se considera *bullying* la exclusión social sistemática. Los niños tienden a usar intimidación o amenazas físicas, independientemente del sexo de sus víctimas. La intimidación por las niñas es más frecuentemente verbal, normalmente siendo otra chica el objeto de sus ataques. El *bullying* se ha extendido con las nuevas tecnologías, mediante el correo electrónico, las redes sociales y la comunicación online conformando nuevas formas de intimidación como el *cyberbullying*.

Los resultados de estudios recientes sobre el impacto de las experiencias de intimidación por iguales en la infancia en la salud física muestran que el *bullying* puede modificar las respuestas al estrés y aumentar los procesos inflamatorios con consecuencias evidentes a largo plazo similares a las estudiadas en los casos de maltrato infantil (Copeland et al., 2014).

Una de las asociaciones más controvertidas ha sido la relación entre el *bullying* y las conductas autolesivas, con gran repercusión social y en los mass media. La mayoría de la información acerca de la relación entre estas variables ha sido estudiada mediante estudios transversales, lo que limita el poder concluir una verdadera relación de causalidad. Esta limitación ha hecho que muchos autores plantearan que la asociación descrita pudiera ser espúrea y venir explicada por otras variables de confusión (socioeconómicas, familiares, relacionales, ambiente familiar, entre otras) o mediadoras (variables psicológicas y de salud mental de las víctimas, por ejemplo depresión). Dada la relevancia del problema del *bullying* por parte de iguales tanto por su alta prevalencia, como por sus potenciales efectos sobre el desarrollo de conductas de alto riesgo como son las autolesivas, se ha impulsado la realización de estudios prospectivos que pudieran arrojar luz en las verdaderas relaciones entre la intimidación por pares en la infancia y el desarrollo posterior de conductas autolesivas tanto suicidas como no suicidas.

El objetivo del presente trabajo es presentar una revisión de los estudios longitudinales llevados a cabo hasta la fecha en los que se haya evaluado de forma prospectiva la relación entre el *bullying* y las conductas autolesivas suicidas y no suicidas.

Metodología

La revisión estuvo guiada por el Protocolo PRISMA (Liberati et al., 2009).

Las 2 preguntas principales que se querían resolver con la revisión sistemática fueron:

¿Existe una asociación entre haber sido víctima de *bullying* en la infancia y presentar posteriormente pensamientos y/o conductas autolesivas suicidas?

¿Existe una asociación entre haber sido víctima de *bullying* en la infancia y presentar posteriormente pensamientos y/o conductas autolesivas no-suicidas?

Fuentes de información

Se realizó una amplia búsqueda electrónica en MEDLINE (PubMed, www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed) por dos autores independientes (JJC y JGP), seleccionando los artículos publicados desde el inicio de la base online hasta el último acceso el 31

de marzo de 2017. También se realizó una búsqueda manual entre las referencias de todos los artículos y revisiones de texto completo seleccionados de la búsqueda electrónica. Se aplicó restricción de idioma, incluyendo únicamente artículos escritos en inglés y en español y restricción de edad, incluyendo filtros para publicaciones sólo de niños y adolescentes (0-18 años).

Búsqueda:

La búsqueda en la base de datos electrónica seleccionada se realizó utilizando el siguiente algoritmo:

```
((("NSSI"[Title/Abstract] OR "nonsuicidal self directed violence"[Title/Abstract] OR "Self Mutilation"[Title/Abstract] OR "Automutilation"[Title/Abstract] OR "Suicide"[Title/Abstract] OR "Suicide attempt"[Title/Abstract] OR "Self-harm"[Title/Abstract])) AND "Bullying"[Title/Abstract])
```

Selección de estudios

Dos autores (JJC y JGP) realizaron independientemente la evaluación de elegibilidad de los estudios. Los conflictos se resolvieron mediante la discusión de cada artículo, hasta que se llegó a un consenso.

Tipos de publicaciones

Esta revisión sistemática incluyó ensayo clínico, estudio comparativo, carta, revisiones, metaanálisis y estudios prospectivos realizados con sujetos humanos.

Tipos de participantes / población

Los sujetos analizados en los estudios incluidos debían haber sufrido una experiencia de *bullying* por parte de compañeros antes de los 18 años.

Tipos de estudio

Se seleccionaron sólo estudios longitudinales en los que se evaluara de una forma prospectiva la relación entre *bullying* y la aparición de conducta autolesiva suicida o no suicida.

Criterios de inclusión y exclusión

Los textos completos de los estudios posiblemente pertinentes se evaluaron para determinar si eran seleccionados para la revisión de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

Estudio longitudinales *Bullying* antes de los 18 años.

El objetivo principal del estudio era investigar la relación entre *bullying* y pensamientos y conductas autolesivas suicidas y/o no suicidas.

Se aplicaron los siguientes criterios de exclusión:

Se excluyeron cartas, guías, recomendaciones de expertos, casos clínicos, ensayos, revisiones y metaanálisis.

Se excluyeron estudios en los que se llevaran a cabo evaluaciones de intervenciones terapéuticas.

Estrategia de búsqueda secuencial

La búsqueda inicial arrojó 254 entradas. Después de la búsqueda bibliográfica inicial, todos los títulos de los artículos fueron seleccionados para eliminar

publicaciones irrelevantes, estudios in vitro y en animales, informes de casos, series de casos, estudios retrospectivos y artículos de revisión. A continuación, se seleccionaron los estudios basándose en los datos obtenidos de la selección de los resúmenes. En la etapa final, se examinaron los textos completos de los trabajos seleccionados para confirmar la elegibilidad del estudio, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión.

Resultados y discusión

En la figura 1 se puede ver el proceso por el que se llegan a incluir los 12 trabajos que conforman la revisión sistemática. Estos 12 trabajos han sido resumidos y se ha extraído la información relevante que se incluye en la Tabla 1.

Tabla 1. Estudios prospectivos sobre la asociación entre *bullying* y los pensamientos y conductas autolesivas suicidas y no-suicidas

REFERENCIA	MUESTRA	TIPO DE ESTUDIO	INSTRUMENTOS DE MEDIDA	RESULTADOS
(Geoffroy et al., 2016)	N=1168 Edad:13 años CI: Niños nacidos en Quebec desde 1997 hasta 1998 seguidos hasta la edad de 15 años.	“Quebec Longitudinal Study of Child Development” Estudio longitudinal poblacional.	<i>Bullying</i> : Adaptación de la escala: Self report Victimization Scale. Pensamientos y conductas autolesivas: 1 pregunta sobre ideación suicida en el último año	Asociación longitudinal entre victimización a los 13 años y presencia de ideación y conducta suicida dos años más tarde. Haber sido víctima de <i>bullying</i> por los compañeros a la edad de 13 años incrementa dos veces el riesgo de presentar ideación suicida a los 15 años (OR = 2,27; IC del 95% = 1,25-4,12) y tres veces el riesgo de presentar un intento de suicidio (OR = 3,05, IC del 95% = 1,36-6,82) a la edad de 15 años. Estos riesgos se mantienen estadísticamente significativos incluso cuando se controlan por variables de confusión, problemas de salud mental y suicidabilidad previa. Aquellos adolescentes que fueron víctimas de <i>bullying</i> a los 13 y a los 15 años presentaron el mayor riesgo de ideación suicida (OR = 5,41, IC del 95% = 2,53-11,53) y de intento de suicidio (OR = 5,85, IC del 95% = 2,12-16,18) a los 15 años.
(Lereya et al., 2015)	N=4026 (ALSPAC) N= 1420 (GSMS) Edad: 19-25 años CI: participantes con datos de victimización en infancia.	2 cohortes de estudios longitudinales poblacionales.	<i>Bullying</i> : Bullying and Friendship Interview Schedule (ALSPAC) Reportado por padres o paciente (GSMS) Conducta autolesiva: A través de 2 ítems de CIS-R en ambas cohortes (incluye tanto conducta autolesiva suicida como no suicida).	Los niños víctimas de <i>bullying</i> por parte de sus compañeros tenían un mayor riesgo de presentar conductas autolesivas que los que no habían sufrido <i>bullying</i> y esto era independiente de si habían sufrido maltrato en la infancia. En ambas muestras aproximadamente el 40% de los sujetos que habían padecido <i>bullying</i> habían sufrido también maltrato en la infancia. Los efectos del maltrato infantil en la salud mental en la etapa adulta joven estaban parcialmente relacionados con el haber sufrido <i>bullying</i> en la infancia. Los sujetos que habían presentado sólo <i>bullying</i> comparados con los que habían sufrido sólo maltrato presentaron mayor riesgo de conducta autolesiva en el estudio ALSPAC (OR=1,7, IC del 95%= 1,1-2,6). En el estudio no se distingue entre conductas autolesivas con intención o sin intención suicida (<i>self-harm</i>).

(Kidger et al., 2015)	N=4036 Edad: 14 años CI: Datos de exposición a estresores y datos de follow-up cumplimentados.	ALSPAC. Estudio longitudinal poblacional.	<i>Bullying</i> (14 años): Los participantes rellenaban una encuesta enviada por correo postal (9 preguntas sobre experiencias en el colegio) Pensamientos y Conducta autolesiva (16 años): cuestionario autoaplicado.	La percepción del ambiente escolar a los 14 años se asocia a pensamientos y conductas autolesivas suicidas y no suicidas dos años más tarde. Adolescentes que se sienten rechazados y no se llevan bien con sus compañeros en el colegio presentan un mayor riesgo de autolesionarse en el futuro que los que sí tienen buenas relaciones en el colegio y este mayor riesgo se mantiene incluso al controlar por posibles variables de confusión. La relación entre la pobre percepción escolar y la conducta autolesiva es un poco más alta en la conducta autolesiva suicida comparada con la conducta autolesiva no-suicida
(Bowes, Wolke, Joinson, Lereya, & Lewis, 2014).	N=6928 Edad: Evaluación inicial a los 12 años. Evaluación prospectiva a los 18 años CI: Incluidos en estudio de cohorte desde el nacimiento.	Avon Longitudinal Study of Parents and Children in the UK(ALSPAC) Estudio longitudinal poblacional.	<i>Bullying</i> : Adaptación de Olweus <i>Bullying</i> Questionnaire. Conducta autolesiva: A través de 2 ítems de Clinical Interview Schedule (CIS-R)	Los niños que reportaron haber sido intimidados por un hermano varias veces a la semana tuvieron más del doble de probabilidades de presentar conducta autolesiva a los 18 años en comparación con aquellos que no fueron intimidados por sus hermanos (OR 2,56, IC del 95%, 1,63-4,02). Estos resultados se mantuvieron invariables al controlar por variables de confusión. Si se considerara la existencia de una relación causal, la fracción atribuible a la población sugiere que el 19,3% (IC del 95%, 7,6-29,6) de la conducta autolesiva observada a los 18 años podría explicarse por ser víctima de <i>bullying</i> . En el estudio no se distingue entre conductas autolesivas con intención o sin intención suicida (<i>self-harm</i>).
Klomek et al., 2013)	N=317 Edad: 13-18 años en evaluación inicial CI: Participantes fueron considerados a riesgo de conducta suicida.	Estudio longitudinal en 6 colegios del estado de Nueva York.	<i>Bullying</i> : Se evaluó mediante adaptación de escala de OMS. Pensamientos y conductas autolesivas: Se utilizó la escala Suicidal Ideation Questionnaire para la ideación suicida e ítems del instrumento DISC-IV para evaluar la conducta autolesiva suicida.	Los adolescentes que perpetraban <i>bullying</i> y tenían algún otro factor de riesgo suicida como depresión o ideación suicida en el momento de la evaluación inicial eran los que presentaban un mayor riesgo de reportar ideación suicida y/o conducta suicida a los 2 años comparados con adolescentes sin antecedentes de <i>bullying</i> pero con otros factores de riesgo de conducta suicida. Este resultado enfatiza que el incordio frecuente sobre otros compañeros durante los años de la educación secundaria incrementa el riesgo de ideación y conducta suicida por encima del establecido por otros factores de riesgo de suicidio conocido.

(Lereya et al., 2013)	N=4810 Edad:16-17 años CI: Sujetos del estudio de seguimiento de cohorte desde el nacimiento.	Estudio longitudinal poblacional (ALSPAC).	<i>Bullying</i> (8, 10 años): Niños versión del <i>Bullying and Friendship Interview Schedule</i> Padres y profesores: 1 ítem de escala SDQ Pensamientos y Conducta autolesiva (16-17 años): cuestionario autoaplicado	Los resultados de este estudio indican que existe una asociación directa entre haber padecido <i>bullying</i> en la infancia y el presentar ideación suicida o autolesiones en la adolescencia. Muchos de los adolescentes que sufrieron <i>bullying</i> en la infancia y reportaron ideación autolítica/ autolesiones no presentaban depresión ni rasgos de trastorno de personalidad <i>borderline</i> . Se reportaron dos vías indirectas adicionales en las que el <i>bullying</i> se relacionaba con las conductas autolesivas. Por un lado predecía la aparición de depresión y esta la aparición de conducta autolesiva y por otro lado se relacionaba con experiencias familiares de violencia doméstica o crianza inadecuada e indirectamente con la conducta autolesiva a través de esta vía. Si se pudiera eliminar el <i>bullying</i> , aunque se mantuvieran el resto de los factores de riesgo, se podría eliminar hasta un 20% del riesgo de aparición de conducta autolesiva. En el estudio no se distingue entre conductas autolesivas con intención o sin intención suicida (<i>self-harm</i>).
(Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013)	N=1273 Edad: Niños y adolescentes incluidos en estudio de seguimiento evaluados en etapa adulta joven (19-25 años).	Estudio Longitudinal poblacional (GSMS)	<i>Bullying</i> : Se evaluaba la presencia en los 3 meses previos de conducta de <i>bullying</i> en entrevista a madres y sujetos. Se determinaba la frecuencia. Pensamientos y conductas autolesivas: Se evaluó dentro de la exploración de síntomas depresivos de instrumento YAPA.	Los autores hallaron una asociación entre haber sido víctima de <i>bullying</i> o haber sido víctima y perpetrador de <i>bullying</i> entre los 9-16 años y presentar suicidabilidad (ideas y/o conducta autolítica) entre los 19-25 años. Al controlar por variables de confusión solo los varones víctima-perpetrador de <i>bullying</i> continuaban mostrando una predicción del riesgo estadísticamente significativa (OR 18.5, IC del 95%, 6.2-55.1). Los perpetradores de <i>bullying</i> sin haber sido víctima de <i>bullying</i> no presentaron mayor riesgo de suicidabilidad y solo asociaron mayor riesgo de trastorno de personalidad antisocial. No se distinguió entre ideas e intentos de suicidio. No se evaluaron pensamientos ni conductas autolesivas.
(Fisher et al., 2012)	N=2141 Edad: 12 años CI: Pacientes gemelos incluidos en estudio de cohorte desde el nacimiento.	Estudio longitudinal Ambiental Risk (E-Risk) study.	<i>Bullying</i> : En entrevistas a la madre cuando los niños tenían 7-10 años A los niños en privado a los 12 años. Conductas autolesivas: Entrevista a las madres.	Existe una asociación entre haber sido víctima de <i>bullying</i> frecuente por parte de los compañeros antes de los 12 años y la autolesión a los 12 años, incluso después de controlar por variables de confusión como el maltrato físico por parte de los adultos, y la sintomatología tanto internalizante como externalizante (2,44; IC del 95%: 1,36-4,40). No se distinguen entre conductas autolesivas suicidas y conductas autolesivas no suicidas.

(Winsper, Lereya, Zanarini, & Wolke, 2012)	N=6043 Edad: 11 años CI: Sujetos incluidos en el estudio de cohorte desde el nacimiento.	Estudio longitudinal poblacional (ALSPAC)	Bullying (8, 10 años): Niños versión del Bullying and Friendship Interview Schedule Padres y profesores: 1 ítem de escala SDQ. Pensamientos y Conducta autolesiva (11 años): Entrevista.	El estudio demuestra una asociación entre la victimización por <i>bullying</i> por iguales y la aparición ulterior de ideación suicida o de conductas autolesivas. Esta misma asociación se demuestra tanto para los niños perpetradores de <i>bullying</i> como para aquellos niños que fueron víctimas y a su vez perpetradores de <i>bullying</i> , siendo este último grupo el que mayor riesgo asocia de una posterior aparición de ideación suicida y de conducta autolesiva. Tanto la violencia directa como la relacional se asociaron con ideación suicida y conducta autolesiva. No se distinguió entre conducta autolesiva suicida y conducta autolesiva no suicida.
(Klomek et al., 2011)	N=533 Edad: 13-18 años. CI: pacientes en riesgo incluyeron aquellos que describieron conducta suicida reciente o pasada, ideación suicida actual, depresión y/o abuso de sustancias.	Estudio longitudinal en 6 colegios del estado de Nueva York.	<i>Bullying</i> : Se evaluó mediante adaptación de escala de OMS. Para ideación suicida se utilizó el Suicidal Ideation Questionnaire, y varios ítems de DISC-IV para evaluar conductas autolesivas previas.	Los jóvenes que sólo reportaron comportamientos de <i>bullying</i> (ya sea como perpetradores, víctimas o ambos) no desarrollaron depresión o suicidio posterior y siguieron teniendo menos problemas psiquiátricos que los estudiantes identificados como en riesgo de suicidio. Sin embargo, la concurrencia de <i>bullying</i> junto con depresión o conductas suicidas en la escuela secundaria es indicativo de problemas concurrentes más serios y presagia un peor resultado 4 años después que la presencia única de depresión o conducta suicida.
(Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, & Maughan, 2008)	N=4597 Edad: adolescentes de 12 años evaluados anualmente hasta los 17. CI: alumnos de primer año de escuelas secundarias de Edimburgo.	Estudio longitudinal poblacional Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime.	<i>Bullying</i> : encuestas desarrolladas por la Scottish and British Crime Surveys a los 14, 15 y 16 años. Autolesiones: seis ítems a los 16 años (Scottish and British Crime Surveys).	Tanto en niños como niñas, aquellos que presentaron una trayectoria creciente de <i>bullying</i> tuvieron más autolesiones en comparación con los adolescentes que siguieron teniendo trayectorias de bajo y decreciente <i>bullying</i> . En aquellos niños y niñas que presentaron trayectorias de víctimas-perpetradores mostraron niveles incrementados de autolesiones comparados con sus homólogos del mismo sexo en todas las otras trayectorias, lo que los cataloga como un grupo vulnerable. Los jóvenes que son víctimas de sus compañeros tienen mayor riesgo de victimizar a otros.
(Kim, Leventhal, Koh, & Boyce, 2009)	N=1666 Edad: 13-14 años CI: todos los alumnos de séptimo y octavo grado de las escuelas participantes.	Estudio longitudinal en dos escuelas públicas de Seúl (Corea del Sur).	<i>Bullying</i> : se usó Korean-Peer Nomination Inventory (K-PNI) al inicio y en el seguimiento. La ideación suicida y las conductas autolesivas en los 6 meses previos se examinaron con 2 ítems de la Korean Youth Self-Report (K-	En comparación con los niños no involucrados en <i>bullying</i> al inicio del estudio, los niños que eran a su vez víctimas o perpetradores tenían un mayor riesgo de presentar ideas suicidas persistentes durante 6 meses (OR 2,5). Para las niñas, hubo un mayor riesgo de ideas suicidas persistentes durante 6 meses en aquellas que fueron víctimas y perpetradoras al inicio (OR 5,0) o sólo víctimas (OR 2,4). El estudio concluye que el <i>bullying</i> incrementa el riesgo de suicidio de manera independiente.

ALSPAC: Avon Longitudinal Study of Parents and Children in the UK. CIS-R: Clinical Interview Schedule. GSMS: Great Smoky Mountains Study. SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire.

El hallazgo principal que se obtiene al comparar la totalidad de los estudios, es que existe un acuerdo universal en afirmar la relación entre el *bullying* y la aparición posterior de ideas de suicidio, intentos autolíticos o de pensamientos o conductas autolesivas no suicidas. El tamaño de esta asociación varía de unos trabajos a otros, oscilando entre un riesgo incrementado entre dos a tres veces mayor que los no expuestos a experiencias de *bullying*. En la mayoría de casos esta relación se mantiene inalterable incluso al controlar por otros factores de riesgo o de confusión.

Algunos estudios sugieren que la relación entre el *bullying* y los comportamientos suicidas y autolesivos no suicidas podría también revelar la aparición de complejas relaciones temporales que por un lado predispusieran a los niños y adolescentes víctimas de *bullying* a presentar trastornos emocionales que a su vez se asociaran con un riesgo incrementado de aparición de conductas autolesivas, así como que las conductas de victimización pudieran ser el resultado de la exposición temprana a experiencias de estilos de crianza maladaptativos y/o violencia doméstica facilitando la emergencia de conductas desajustadas en estos niños que les hicieran más vulnerables a ser elegidos como víctimas de *bullying* por parte de sus pares. No obstante estas consideraciones, cabe destacar el dato extraído de las investigaciones del grupo de estudio ALSPAC, que subrayan la idea de la fracción de riesgo atribuible al *bullying*.

Cuando parece que una exposición es la causa de una enfermedad determinada, la fracción atribuible es la proporción de la enfermedad en la población específica que se eliminaría si no existiera tal exposición. Según estos autores, la fracción atribuible al *bullying* es el 20%, o lo que es lo mismo, si se eliminara el *bullying*, se eliminaría un 20% las conductas autolesivas. Desafortunadamente, en los estudios de este grupo no se puede delimitar adecuadamente si la relación se basa más en conductas autolesivas suicidas o las autolesiones no suicidas al sólo incluir un cuestionario autoaplicado que no las diferencia.

Los autores de este grupo, además, invitan a reflexionar sobre las potenciales aplicaciones prácticas para la detección por parte de los sistemas educativos, pero también de salud, que tiene la presentación clínica de estos niños y adolescentes víctimas del *bullying*. Por un lado, y desde un punto de vista de prevención de la conducta suicida, se esperaría encontrar mayores tasas de sintomatología depresiva o conductas disreguladas como en el caso de la personalidad borderline. Sin embargo estos niños son caracterizados en los estudios poblacionales como retraídos, con quejas fundamentalmente somáticas (cefaleas, epigastalgias, lumbalgias, mareos, dificultades de sueño) y con conductas evitativas, tanto al colegio pero también a otras reuniones y eventos sociales. Esto es relevante, debido a que en la revisión no se ha obtenido ningún estudio que haya evaluado prospectivamente la relación entre el *bullying* y las conductas autolesivas suicidas y no suicidas desde un ámbito sanitario, incluso con las limitaciones que los estudios en medios clínicos puedan tener.

Es posible que una mayor sensibilización sobre las consecuencias a corto pero también a largo plazo de las experiencias de *bullying* en los niños y adolescentes pueda reflejarse en políticas de detección y prevención universales tanto a nivel educativo como sanitario y social.

Uno de los temas con menos grado de acuerdo en los estudios longitudinales seleccionados ha sido si el componente de involucración en la perpetración de la conducta intimidatoria por sí mismo, la victimización o el presentar ambos tipos de exposiciones se asocia de igual manera con la conducta suicida, siendo los resultados obtenidos contradictorios, probablemente

debido al bajo tamaño muestral de los subgrupos al hacer las comparaciones estadísticas. Independientemente de este hecho, la consecuencia práctica es que desde la perspectiva de prevención, ha de tenerse en cuenta que tanto víctimas, perpetradores-víctimas como perpetradores han de recibir atención dado el riesgo que asocian en su seguimiento, especialmente en los casos de frecuencia repetida y enconizada.

Más acuerdo parece haber entre el impacto de los diferentes modos de intimidación, resultando igualmente perniciosos tanto las formas verbales directas, la agresividad física directa como la agresividad relacional y la exclusión social. Los estudios en los que evaluaban formas "clásicas" comparándolas con las intimidaciones tipo cyberbullying no encontraron diferencias significativas. Cabe destacar que tanto los chicos como las chicas se veían afectados de forma similar, no objetivándose diferencias por sexos en las asociaciones entre *bullying* en la infancia y la posterior aparición de pensamientos y conductas autolesivas.

Los resultados de esta revisión sistemática son similares a los reportados en un reciente metaanálisis sobre las consecuencias del *bullying* en niños y adolescentes, en el que se evaluaba también de forma sistemática los resultados de estudios sobre el impacto del *bullying* tanto en la salud física como mental de la población infanto-juvenil y en las consecuencias psicosociales con las que se asociaba (Moore, 2017).

De forma similar a lo que planteaban los autores en ese metaanálisis, los resultados de la presente revisión sistemática podrían sugerir la presencia de una relación causal basados en los criterios de Bradford Hill. Así por ejemplo, la asociación estadística entre *bullying* y los pensamientos y conductas autolesivas observada de forma consistente y con similares tamaños del efecto; la relación dosis-respuesta reportada en algunos de los estudios longitudinales que evalúan la frecuencia de exposición a conductas de intimidación, y la secuencia temporal, controlando por factores previos que pudieran afectar la relación entre las variables de *bullying* y las de pensamientos y conductas autolesivas apuntan hacia esa dirección de causalidad.

Por otro lado, la plausibilidad biológica que se sugiere de los resultados de investigaciones sobre el impacto que el *bullying* tiene en la salud física, previamente comentados en la introducción, con manifestaciones similares a los que se desencadenan en presencia de otros eventos traumáticos tempranos (razonamiento por analogía) también apoya la hipótesis de causalidad. No obstante, es importante tener en cuenta que la interacción genético-ambiental juega un papel importante en el desarrollo de la asociación que no van únicamente en la dirección directa desde el *bullying* hasta el desarrollo de pensamientos y conductas autolesivas, pudiendo aparecer asociaciones indirectas y variables moderadoras/mediadoras. Parece, por tanto una asociación compleja, pero con un fuerte -pero no único- componente causal.

Limitaciones

Las conclusiones que se pueden hacer con respecto a la fuerza de asociación entre *bullying* y pensamientos y conductas autolesivos son limitadas debido a la cantidad relativamente pequeña de estudios prospectivos que se han llevado a cabo hasta la fecha. Además, muchos de los estudios incluidos pertenecen realmente a la misma población, pero se presentan los datos obtenidos en diferentes momentos durante el seguimiento prospectivo (por ejemplo los estudios pertenecientes a los cohortes ALSPAC y GSMS).

El sesgo de publicación es probable que esté presente ya que los estudios que no informan de asociación entre un factor de riesgo y conducta suicida pueden no ser publicados. La suicidalidad no se midió mediante el mismo instrumento en todos los estudios. La diferencia entre conductas autolesivas suicidas y no suicidas no se realizó en la mayoría de los estudios prospectivos, así como en algunos no se llegó a diferenciar entre ideas de suicidio de conducta suicida. De manera similar, se utilizaron diferentes instrumentos para medir la psicopatología o para determinar otras variables psicosociales, lo cual es otra limitación.

El rango de edad de los participantes y variables sociodemográficas difiere entre los diferentes estudios lo que hace que las comparaciones directas entre los diferentes estudios sea problemático. Además es posible que el uso de una sola base de datos para la exploración de artículos así como el límite de las publicaciones en los idiomas inglés y español haya disminuido la posibilidad de evaluar investigaciones desarrolladas en otros países, pudiendo no ser generalizables los resultados presentados en esta revisión.

Estudios retrospectivos sí se han centrado en muestras de población especial, bien por su vulnerabilidad para ser “elegidos” como víctimas de *bullying* como minorías étnicas, raciales, de orientación sexual, o por sus características psicopatológicas, del desarrollo o discapacidad. Son necesarios más datos en estas poblaciones vulnerables para poder estimar con precisión si las relaciones que se establecen entre *bullying* y pensamientos y conductas autolesivas pudieran incluso verse incrementadas en su fuerza de asociación.

Conclusiones

A pesar de las limitaciones que presenta esta revisión sistemática, los resultados de la misma confirman los resultados tanto de estudios de revisión de investigaciones retrospectivas como los recientes datos de metaanálisis que sugieren una fuerte asociación causal entre experiencias de *bullying* en la infancia y el posterior desarrollo de pensamientos y/o conductas autolesivas. La importancia de una adecuada detección de este factor de riesgo potencialmente modificable tiene consecuencias que trascienden a la comunidad escolar. Los datos sugieren que el *bullying* ha de reconocerse como un factor de riesgo de salud pública que requiere de intervenciones preventivas que involucren a otros agentes tantos sociales como sanitarios.

Referencias bibliográficas

- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B.** (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.
- Bowes, L., Wolke, D., Joinson, C., Lereya, S. T., & Lewis, G.** (2014). Sibling bullying and risk of depression, anxiety, and self-harm: a prospective cohort study. *Pediatrics*, 134(4), e1032-1039.
- Briere, J., & Gil, E.** (1998). Self-mutilation in clinical and general population samples: prevalence, correlates, and functions. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 609-620.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Smailes, E. M.** (1999). Childhood abuse and neglect: specificity of effects on adolescent and young adult depression and suicidality. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12), 1490-1496.
- Chapman, A. L., Gratz, K. L., & Brown, M. Z.** (2006). Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model. *Behaviour Research and Therapy*, 44(3), 371-394.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J.** (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J.** (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(21), 7570-7575.

- Fergusson, D. M., Woodward, L. J., & Horwood, L. J.** (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behaviour during adolescence and early adulthood. *Psychological Medicine*, 30(1), 23–39.
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A.** (2012). Bullying victimisation and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 344, e2683.
- Gastaminza X, Herreros O, Ortiz V, Gracia R, & Sánchez F.** (2006). Suicidio e intento de suicidio en niños y adolescentes: Intervenciones terapéuticas. *Interpsiquis*.
- Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Arseneault, L., Turecki, G., Vitaro, F., Brendgen, M., Côté, S. M.** (2016). Associations Between Peer Victimization and Suicidal Ideation and Suicide Attempt During Adolescence: Results From a Prospective Population-Based Birth Cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55(2), 99–105.
- Hagen, E. H., Watson, P. J., & Hammerstein, P.** (2008). Gestures of despair and hope: A view on deliberate self-harm from economics and evolutionary biology. *Biological Theory*, 3(2), 123–138.
- Jacobson, C. M., & Gould, M.** (2007). The epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injurious behavior among adolescents: a critical review of the literature. *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 11(2), 129–147.
- Kidger, J., Heron, J., Leon, D. A., Tilling, K., Lewis, G., & Gunnell, D.** (2015). Self-reported school experience as a predictor of self-harm during adolescence: a prospective cohort study in the South West of England (ALSPAC). *Journal of Affective Disorders*, 173, 163–169.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y.-J., & Boyce, W. T.** (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 13(1), 15–30.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S.** (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501–516.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S.** (2013). Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53(1 Suppl), S37–42.
- Klonsky, E. D.** (2007). The functions of deliberate self-injury: a review of the evidence. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 226–239. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.002>
- Kokkevi, A., Richardson, C., Olszewski, D., Matias, J., Monshouwer, K., & Bjarnason, T.** (2012). Multiple substance use and self-reported suicide attempts by adolescents in 16 European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(8), 443–450.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D.** (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet. Psychiatry*, 2(6), 524–531.
- Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., & Wolke, D.** (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(6), 608–618.e2.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R.** (1996). Adolescent Suicidal Ideation and Attempts: Prevalence, Risk Factors, and Clinical Implications. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(1), 25–46.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., ... Moher, D.** (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1–34.
- Messer, J. M., & Fremouw, W. J.** (2008). A critical review of explanatory models for self-mutilating behaviors in adolescents. *Clinical Psychology Review*, 28(1), 162–178.
- Muehlenkamp, J. J., Claes, L., Havertape, L., & Plener, P. L.** (2012). International prevalence of adolescent non-suicidal self-injury and deliberate self-harm. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6, 10.
- Nock, M. K., & Favazza, A. H.** (2009). Nonsuicidal self-injury: Definition and classification. *M.K. Nock (Ed.), Understanding Non-Suicidal Self-Injury: Origins, Assessment, and Treatment*, 9–18.
- Nock, M. K., Holmberg, E. B., Photos, V. I., & Michel, B. D.** (2007). Self-Injurious Thoughts and Behaviors Interview: development, reliability, and validity in an adolescent sample. *Psychological Assessment*, 19(3), 309–317.
- Nock, M. K., & Kessler, R. C.** (2006). Prevalence of and risk factors for suicide attempts versus suicide gestures: analysis of the National Comorbidity Survey. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 616–623.
- Picazo-Zappino, J.** (2014). Suicide among children and adolescents: a review. *Actas Espanolas De Psiquiatria*, 42(3), 125–132.
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., & Wolke, D.** (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(3), 271–282.e3.
- Zetterqvist, M., Lundh, L.-G., Dahlström, O., & Svedin, C. G.** (2013). Prevalence and function of non-suicidal self-injury (NSSI) in a community sample of adolescents, using suggested DSM-5 criteria for a potential NSSI disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(5), 759–773.

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

Líneas de ayuda: recurso contra el acoso escolar

El aporte de las líneas de ayuda a niños, niñas y adolescentes en la problemática del *bullying*: el caso Perú

El artículo pretende visibilizar la importancia de las líneas de ayuda como un servicio concebido y dirigido para la niñez y adolescencia, que aporta a su empoderamiento como personas con derechos, frente a las problemáticas que atraviesan, entre ellas, el *bullying*; generando información de primera fuente que puede ser utilizada como insumo en la elaboración de las políticas públicas.

Se realiza una revisión de los principales instrumentos internacionales en materia de infancia y adolescencia, así como de las políticas implementadas por algunos países de las Américas y El Caribe; formulándose reflexiones sobre la problemática del *bullying* y el enfoque aplicado en la región para su abordaje. Se destaca la importancia de formular políticas que protejan tanto a la víctima como al agresor por su condición de niños, niñas o adolescentes.

Se presentan las líneas de ayuda y su trabajo como plataforma de incidencia a nivel internacional, y se analiza el caso de Perú, describiendo las características del servicio, así como la dinámica de intervención aplicada, basándose en los registros de las llamadas realizadas por las víctimas de *bullying*, así como también en los registros de las llamadas realizadas por adultos que solicitan orientación sobre dicho tema. Se destaca la importancia del trabajo interinstitucional.

Palabras claves: violencia escolar, *bullying*, líneas de ayuda para la niñez.

I. Principales instrumentos internacionales sobre prevención y atención de la violencia en las escuelas

La Convención sobre los Derechos del Niño es el instrumento jurídico internacional más importante en materia de niñez y adolescencia; establece los principios rectores que deben orientar los marcos normativos y las prácticas institucionales y sociales hacia la niñez en aquellos Estados que la suscribieron y ratificaron.

De manera específica, en el Artículo 19 de dicho instrumento (UNICEF, 2006⁽¹⁾), se establece que las autoridades deberán proteger a los niños, niñas y adolescentes contra los malos tratos, los abusos y la violencia. Así mismo, en el artículo 28, se establece que los Estados miembro, deberán adoptar todas las medidas posibles para que en el entorno escolar se apliquen medidas disciplinarias que no vulneren la dignidad humana del niño.

Si bien, este instrumento no busca regular problemáticas específicas como el *bullying*; sin embargo, sí tiene un carácter vinculante general, que obliga a los Estados parte, prestar atención a toda forma de violencia que se presente contra la niñez y adolescencia; definiendo leyes y políticas orientadas a la protección de su desarrollo y reducción de las situaciones que lo vulneran. La problemática del *bullying* es una de ellas.

(1) Convención sobre los Derechos del Niño. (2006). Consultado el 15 de abril de 2017, UNICEF, página web de la Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Por ese motivo, y debido a que la violencia es uno de los problemas que más afecta la vida y el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el mundo, en el 2001, la Asamblea General de las Naciones Unidas solicitó al Secretario General que realizara un estudio en profundidad sobre la violencia que afecta a los niños y niñas; y que presentara recomendaciones para su consideración por parte de los Estados miembro.

Al respecto, en el año 2003, fue nombrado Paulo Sergio Pinheiro, experto independiente, para que elaborara el informe (Pinheiro, 2006a)(2). En dicho documento Pinheiro (2006b)(3), entre las principales recomendaciones que se establecen para atender el problema de la violencia; destacan la prevención como prioridad, la prohibición explícita de la violencia contra los niños en todos sus entornos, y la creación de sistemas de denuncia y servicios accesibles y adecuados para los niños y niñas; como son las líneas telefónicas de ayuda.

Así mismo, en el capítulo 4, se desarrolla extensamente la situación de la violencia escolar, y se constata la presencia de medidas insuficientes e inmediatistas dentro de las escuelas, que repercute en el mantenimiento y agravamiento del problema. Establece en ese sentido, las principales características que debe tener una intervención eficaz; entre las cuales se encuentran la prevención desde edades tempranas, el involucramiento de todos los actores en medidas preventivas, incluyendo los mismos niños y niñas; la formación en habilidades de convivencia y resolución de conflictos, el seguimiento cercano a los comportamientos de los estudiantes, la existencia de mecanismos de detección, denuncia, intervención y recuperación; y la presencia de un grupo líder que sostenga el impulso de las políticas y medidas implementadas, realizando los ajustes pertinentes para su mejor aplicación.

Un instrumento internacional más reciente y que reconoce a la erradicación de la violencia contra los niños y niñas, como una necesidad para lograr el desarrollo sostenible en el mundo; es la denominada “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, aprobada en el año 2015 en la Cumbre histórica de las Naciones Unidas que se desarrolló en la ciudad de Nueva York. En dicho documento, en su objetivo número 16.2 se plantea “*poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños*” (Naciones Unidas, n.d.)(4) ello en aras de promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas a la que se refiere el *Objetivo N° 16 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

Finalmente, desde una perspectiva regional, el Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y El Caribe, se realizaron dos reuniones importantes para formular recomendaciones para atención de la problemática de la violencia contra los niños. La primera de ellas, tuvo una especial relevancia pues congregó a niños, niñas y adolescentes delegados de los países de América y El Caribe para debatir sobre la problemática del acoso y ciberacoso.

Dicha reunión se llevó a cabo en la ciudad de Montevideo, Uruguay en el mes de mayo del año 2016. Como resultado, los niños, niñas y adolescentes que participaron elaboraron un conjunto de recomendaciones, entre las que se destacaron la promoción de actividades de formación y reflexión entre los niños y niñas sobre el problema, la concienciación a los padres de

(2) Pinheiro, P. (2006a) Informe del Experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas. s.l.: s.n.

(3) Pinheiro, P. (2006b) Acabar con la violencia contra los Niños, Niñas y Adolescentes. s.l.:s.n.

(4) Naciones Unidas (n.d.) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Obtenido el 15 de abril de 2017, de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

familia para que participen en el cambio, fomentar la reinserción a través del acompañamiento especialmente a los adolescentes en conflicto con la ley, tomar en cuenta la opinión de los niños y niñas, y exigir que las legislaciones existentes se cumplan.

Como resultado de su reunión realizada en el mes de diciembre de 2016, en la ciudad de Panamá; elaboró el Documento de Posicionamiento - Prohibir Todas las Formas de Castigo Físico y Humillante (2017)(5). En él, invita a los Estados y la Sociedad Civil a poner el tema de la violencia en contra de la niñez, en el centro de la atención de las políticas y programas regionales; todo ello en el marco del cumplimiento de los compromisos asumidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y de manera específica del Objetivo 16,2.

(5)

Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y El Caribe (2017) Documento de Posicionamiento. En Boletín del Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y El Caribe, 8-11.

(6)

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

(7)

The Evangelical Fellowship of Canada (2013). By the Numbers: Rates and Risk Factors for Bullying. Consultado el 15 de abril de 2017 en: http://www.gov.pe.ca/photos/original/leg_sp13rb81.pdf

(8)

Ipsos Reid (2013). Majority of Canadian Adults Have Been Bullied During Childhood and Teenage Years. Obtenida el 15 de abril 2017, de: <http://www.ipsos-na.com/news-polls/pressrelease.aspx?id=5989>

(9)

Viana Jotz, M. E. (2016) O Combate A Intimidação Sistemática Sob A Tutela Da Constituição Federal: "Bullying" é questão de direito. Obtenida el 15 de abril de 2017, en: http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/maria_jotz_2016_2.pdf

(10)

Fischer, R. M. (2010). Bullying escolar no Brasil: Relatório Final. Sao Paulo: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) & Fundação Instituto de Administração (FIA)

(11)

Pesquisa aponta que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas (2015, 21 de Mayo). Consultado 15 de abril 2017, Globo G1- Ribeirão e Franca: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/05/pesquisa-aponta-que-20-dos-alunos-ja-praticaram-bullying-contra-colegas.html>

II. Contextualizando el abordaje de las políticas sobre el bullying en países de las Américas y El Caribe

El *bullying* es un problema que fue inicialmente identificado a mediados de los años 70 por el Profesor Noruego Dan Olweus (1998)(6), quien realizó la primera investigación sobre el tema. Sin embargo, en algunos países de América y El Caribe, su reconocimiento a nivel de las políticas públicas es muy reciente; es decir aproximadamente 20 años; a excepción de Canadá, que formuló sus primeras legislaciones sobre el tema en los años 80 (The Evangelical Fellowship of Canada, 2013)(7).

Con respecto a Canadá, éste representa uno de los países con mayor cantidad de casos de *bullying* reportados en el mundo. Así, según IPSOS REID, institución especializada en investigación y mercado, en un Informe del 2013(8), reveló que un 59% de los adultos en Canadá reportaron haber sido víctimas de *bullying* y que casi la mitad de ellos perciben que dicha situación les causó problemas emocionales duraderos.

Con respecto a las políticas relativas al tema, cabe señalar que en Canadá no existe una única legislación debido a que es un Estado Federativo. Por tanto, se han generado muchas legislaciones que buscan intervenir preventivamente y a nivel de mecanismos de sanción para los agresores. En ese sentido, se observa que en varios de sus estados, la legislación tiene ciertas especificaciones que buscan intervenir sobre un caso como un evento resaltante y denunciante y otros en los que las medidas correctivas se aplican solo desde las escuelas y el entorno social sin llegar a mayores procesos. Así, The Evangelical Fellowship of Canada (2013) señala que en 5 provincias se han introducido leyes *antibullying*.

De otro lado, en países como Brasil, su primera investigación fue realizada a fines de los 90, por la especialista y educadora Cleo Fante, siendo en el año 2010, que el Consejo Nacional de Justicia de Brasil, elaboró un primer boletín denominado "*Bullying*, Justicia en las Escuelas" con pautas para orientar a padres, docentes y funcionarios en la identificación y prevención de la violencia entre alumnos (Viana Jotz, 2016)(9). Así mismo, en ese mismo año, en el estudio "*Bullying* escolar no Brasil; Relatório Final" (Fischer, R. M., 2010)(10) se evidenció que cerca de 70% de los estudiantes encuestados afirmaron haber sido testigos de *bullying* hacia un compañero en el contexto escolar durante el año 2009.

Posteriormente, en el año 2015, el Ministerio de Salud, el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE) y otras instituciones(11), llevaron a cabo

la Encuesta de Salud Escolar, cuyos resultados mostraron que el 20,8% de los estudiantes habían practicado algún tipo de intimidación; evidenciando la gravedad de la problemática en las escuelas. Fue también en dicho año, que se aprobó la Ley N° 13.185(12), que establece el Programa de Lucha contra la Intimidación Sistemática (*Bullying*), la que establece un conjunto de lineamientos para el desarrollo de acciones de prevención, detección y asistencia al niño víctima y agresor, privilegiando la aplicación de medidas restaurativas a las punitivas.

En el caso de Perú, un estudio realizado en el año 2016 por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) y el Instituto Nacional de Estadística (INEI, 2016)(13), reveló que aproximadamente el 74% de los estudiantes de primaria y secundaria reportaban haber sido víctimas de *bullying*. Así mismo, según el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar – Siseve, del Ministerio de Educación, se registró un total de 6,696 casos de *bullying* desde el 15 de setiembre de 2013 al 28 de febrero de 2017; representando el 59% del total de casos reportados a nivel nacional (SISEVE, 2017)(14).

Con respecto a las políticas implementadas para atender el problema, se cuenta con la Ley N° 29719, aprobada en el año 2011, y que está orientada a promover la convivencia sin violencia en las escuelas. En el año 2012 se dio la reglamentación de dicha ley a través del Decreto Supremo 010-2012-ED. A través de esta ley y su reglamento, se establece que cada escuela deberá elaborar un Plan de Convivencia y Disciplina Escolar, definiendo las acciones para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento y la intimidación entre escolares, acordando las sanciones que corresponden. Así mismo, a través de esta ley, se establecen responsabilidades a las diferentes instancias involucradas, como son el Ministerio de Educación, Gobiernos Regionales y las Instituciones Educativas (Presidencia de la República, 2012)(15).

Sin embargo, pese a que este marco normativo es considerado un esfuerzo importante para atender la problemática del *bullying* en el Perú, en el año 2012, se anunció su modificación, debido a que se consideraba que había aspectos del mismo que presentaban limitaciones para su implementación, como la falta de presupuesto para designar un psicólogo para cada colegio. Es por ello, que la implementación de esta ley no ha podido ser generalizada.

Cabe indicar sin embargo, que pese a que la viabilidad de esta ley no ha logrado ser recocida en su totalidad, existen marcos programáticos como el Plan Nacional por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021(16). que establece como meta Nro. 20 la reducción del número de niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia familiar y escolar, y para ello define como principales estrategias, la formulación de un Programa Presupuestal que garantice la sostenibilidad de las acciones, implementar una ruta de atención, que debe incluir un Sistema Único de Registro y promover el fortalecimiento y funcionamiento de servicios de prevención, atención y recuperación de niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia familiar y escolar; fomentando una intervención articulada, y el fortalecimiento de los actores involucrados para realizar una detección temprana, prevenir, denunciar y generar prácticas positivas dentro del ambiente escolar.

De otro lado, en el caso de Colombia, se encontró que el abordaje del *bullying* por las políticas, aparece con las guías del Ministerio de Educación Nacional, elaborados y publicados en el año 2004(17). Posteriormente, en el

(12)

Lei N°13.185 (2015). Consultado el 15 de abril de 2017, de Presidencia da República de Brasil, página web de Planalto Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm

(13)

Nota de Prensa N° 124 (2016, 5 de Julio). Consultado el 15 de abril de 2017, Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n124-2016-inei_1.pdf

(14)

SISEVE (2017). Número de Casos Reportados en el SiseVe a Nivel Nacional. Obtenido el 15 de abril de 2017, en: <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>

(15)

Reglamento de la Ley 29719. (2012). Consultado el 15 de abril 2017, Presidencia de la República, página web Tutoría del Ministerio de Educación: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/reglamento-ley-29719.pdf>

(16)

Perú. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). Plan Nacional de Acción por la Infancia 2012-2021. Lima.

(17)

Guías (n.d.). Consultado el 15 de abril de 2017, de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-35420.html>

año 2011, se dio la sentencia T905-2011(18) del Tribunal Constitucional, uno de los principales precedentes en la temática. En ella se dispuso que el Ministerio de Educación en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Defensoría del Pueblo y Procuraduría General, lidere la política para la prevención, detección y atención de prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”. Como cifra relevante, ese mismo año, un informe del Instituto Colombiano para la Educación, reveló que más del 30% de los estudiantes de quinto y noveno grado habían sido víctimas de *bullying* y que el 22% había realizado prácticas de intimidación en sus escuelas (ME & ICBF, 2013)(19).

(18)
Palacio Palacio, J. I. (2011). Sentencia T-905/11. Consultado 15 de abril de 2017, de Corte Constitucional de la República de Colombia: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>

(19)
Resultados Nacionales Censales Competencias Ciudadanas (2013). Consultado 15 de abril de 2017. Ministerio de educación (ME) & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en: <http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/informes-resultados-saber-3-5-y-9/1025-informe-ejecutivo-de-los-resultados-nacionales-censales-de-competencias-ciudadanas-saber-3-5-y-9-de-la-prueba-aplicada-en-el-2012>

(20)
Ley N° 1620. (2013) Consultado el 15 de abril de 2017, Congreso de Colombia, página de la Presidencia de la República: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

(21)
Guía N° 49 Guías pedagógicas para la convivencia escolar (2013). Consultado el 15 de abril de 2017, de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-339480.html>

(22)
Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar. (2014). Consultado el 15 de abril de 2017, Consejo Federal de Educación, página web de Ministerio de Educación: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14_01.pdf

(23)
Melo, F. (2013, 9 de setiembre). Víctima de bullying: “la que molesta necesita más ayuda”. Obtenida el 15 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/victima-de-bullying-la-que-molesta-necesita-mas-ayuda/>

Posteriormente, el Congreso de dicho país, aprobó la ley N° 1620 de 2013(20), que crea “El Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Y meses posteriores, aprobó su reglamento en el que se establece un procedimiento para intervenir cuando el problema fuera detectado. Dicho procedimiento establece como primeras medidas la aplicación de mecanismos de resolución alternativa de conflictos y como última medida, la acción penal, cuando se presente reincidencia en la conducta violenta. Así mismo, se brindan objetivos para promover una cultura de paz, educación preventiva y la detección temprana del problema (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013)(21).

Para el caso de Argentina, un estudio de la Asociación “*Bullying sin Fronteras*” (J. Miglino, entrevista personal, 03 de mayo 2016), realizado en base a información de los Juzgados de Familia y del sector educación, reveló que entre el año 2013 y el primer semestre del 2016, se realizó un total de 4,787 denuncias; observándose un incremento promedio anual de 38,28% de casos de *bullying*.

Así mismo, en el año 2013, la Cámara de Diputados y el Senado, aprobaron la Ley N° 26892, orientada a promover la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las escuelas. Es una ley que busca promover una cultura de paz en las instituciones educativas y prevenir la discriminación y el maltrato físico y psicológico en ellas. Sin embargo, no brinda definiciones sobre los diferentes tipos de violencia que pueden presentarse. Le corresponde a las provincias, adaptar dicha ley, estableciendo también las definiciones de *bullying*, y otras variables relacionadas a la violencia escolar, de acuerdo a su propia realidad sociocultural. Así mismo, para la mejor implementación de dicha ley, en el 2014, el Consejo Federal emitió la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar; brindando líneas de trabajo que se deben considerar para aplicar la ley en las escuelas (Consejo Federal de Educación, 2014)(22).

Con respecto a las cifras encontradas sobre la problemática del *bullying* en Chile, se destacan dos estudios importantes que revelan cifras que denotan la gravedad del problema. Uno de ellos es el Catastro Anual de denuncias de maltrato entre los estudiantes, realizado por la Superintendencia de Educación Escolar. En él, se reporta que entre el mes de setiembre de 2012 y agosto de 2013, cerca del 37% de las 13,417 denuncias realizadas correspondieron a incidentes de *bullying* (Melo, 2013)(23). El segundo estudio corresponde a la Encuesta Nacional: prevención, agresión y acoso, realizada por el Ministerio de Educación en el 2011. Esta encuesta fue aplicada a 228,883 estudiantes de 8° básico de un total de 5,855 escuelas del país.

Uno de sus principales resultados mostró que 1 de cada 10 estudiantes declararon haber sido víctima de *bullying* y que un 25% de ellos, lo sufre diariamente. Así mismo, se encontró que 1 de 5 alumnos afirmaron que son comunes las amenazas u hostigamiento entre sus compañeros (Ministerio de Educación, 2011)(24).

Frente a este problema, en el año 2011, se aprobó la Ley 20.536 “Sobre Violencia Escolar” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017)(25); incluyendo en ella, la definición de *bullying* y estableciendo orientaciones a las instituciones educativas para promover la buena convivencia escolar y el manejo de los conflictos. Se definieron medidas que pueden implementarse en los reglamentos internos, o creando consejos escolares, o comité de convivencia escolar. Y se sugiere que toda intervención en torno al *bullying* debe ser parte de una estrategia mayor, que no aborde únicamente el problema de violencia, sino que favorezca las relaciones positivas en el contexto escolar (Berger, 2017)(26). Se incluyó así mismo, medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias a las autoridades escolares que no adopten las medidas correspondientes previstas en la ley.

De otro lado, un ejemplo interesante como país de Centro América es el de Costa Rica, que si bien es cierto, las cifras encontradas no revelan un alto índice de casos de *bullying* denunciados, sí se han creado políticas y programas destinados a combatirlo. Uno de ellos es el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos creado en el 2011, y el otro, el Protocolo Integrado para la atención de situaciones de violencia en los Centros Educativos de Secundaria, del año 2012; y en que se establecen cuatro protocolos específicos; siendo uno de ellos, el Protocolo contra el Acoso, matonismo, *Bullying* y el *Cyberbullying* (Durán, 2016)(27).

Posteriormente, se implementó el “Protocolo de actuación en situaciones de *bullying*” (Ministerio de Educación Pública, 2016)(28), estableciéndose pautas para desarrollar acciones a tres niveles: promoción, prevención e intervención. Este avance es importante, dado que las iniciativas han logrado desarrollar herramientas prácticas que contribuyen a la implementación de la legislación y políticas existentes. Sin embargo, también es interesante hacer notar, que en dichos protocolos, los actores que definen la detección e intervención son principalmente adultos. No se llega a visibilizar a los niños, niñas o adolescentes como actores capaces de participar en la resolución del problema.

Finalmente, en países de El Caribe como Saint Martin y Trinidad y Tobago, existe un intenso movimiento desde la sociedad civil para lograr incidencia en las escuelas, y también en las políticas del Estado para desarrollar campañas e iniciativas contra el *bullying* en las escuelas, siendo destacable entre ellas, la desarrollada en Trinidad y Tobago por el adolescente Jeromy Rodríguez al crear la Asociación *Antibullying* de Trinidad y Tobago (Baboobal, 2017)(29). Esta iniciativa surgió como consecuencia de la situación de *bullying* de la que fue víctima su hermana. A esta iniciativa se han sumado voluntariamente profesionales y escuelas, apoyando su misión y replicando la intervención que él inició. Su historia es una experiencia importante de actoría que pueden asumir los niños, niñas y adolescentes en la resolución de esta problemática. A través de su asociación, se ha logrado dar charlas a muchas escuelas, así como orientar a través del Facebook a víctimas, y derivarlas a servicios especializados. Su último proyecto es la elaboración de un documental con testimonios de víctimas, visibilizando las deficiencias del sistema educativo para abordar esta problemática.

(24)

Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar (2011). Consultado el 15 de abril de 2017, de Ministerio de Educación de Chile: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/Septiembre2012/201207301558020_Encuesta_nacional_prevenccion_agresion_acosoescolar_2011.pdf

(25)

Ley 20 536. (2011). Consultado el 15 de abril de 2017, Congreso de Chile, página de la Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

(26)

Berger, C. (n.d). *Bullying*. Obtenida el 15 de abril de 2017, Congreso Ministerio de Educación: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf

(27)

Durán, M. (2016). *Bullying: políticas de atención y prevención en Costa Rica*. *Revista de Posgrado y Sociedad*, 14(1), 25-38

(28)

Protocolo de actuación en situaciones de *bullying* (2015). Consultado 15 de abril de 2017, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, página web de UNICEF: <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>

(29)

Baboobal, Y. (2017). *Jeromy's war bullies*. Obtenida el 15 de abril de 2017, Guardian: <http://www.guardian.co.tt/news/2017-02-20/jeromy%E2%80%99s-war-bullies>

Reflexiones

Luego de la revisión de los avances logrados en algunos países de las Américas y El Caribe, sobre las políticas relativas a la prevención y atención de la violencia entre pares o *bullying*, surgen algunas reflexiones que, a futuro, pueden ser interesantes de considerar en la evaluación o reformulación de las mismas. Las siguientes son algunas de ellas:

1. La problemática del *bullying* presenta en sí misma una complejidad jurídica particular que debe ser considerada en la formulación de las leyes y políticas orientadas a su atención y resolución. Esto es que tanto la víctima como el agresor son niños, niñas o adolescentes y ambos deben ser atendidos aplicando medidas que protejan su desarrollo. Por tanto, si bien existe un compromiso de los Estados de erradicar toda forma de violencia, incluyendo la violencia escolar y de manera específica el *bullying*; también es cierto que existe un compromiso por parte de los Estados de intervenir tanto con las víctimas como con los agresores, tomando en cuenta su condición de niños; evitando su estigmatización, preservando sus vínculos con su espacio natural de desarrollo, y aplicando como último recurso la intervención de la justicia.
2. En ese sentido, revisando las políticas, no queda claro del todo, si en las medidas o mecanismos establecidos para prevenir y atender el problema del *bullying* en los países de las Américas y El Caribe, se propone una graduación de la intervención, de acuerdo al daño y gravedad de los hechos; privilegiando medidas de atención a las víctimas, pero también de reparación del daño y recuperación de los vínculos de las partes afectadas; es decir, tanto al niño o niña víctima como al niño o niña agresor. Es importante visibilizar al niño o niña agresor y la necesidad de apoyar su recuperación. Sin embargo, la existencia de propuestas orientadas hacia la denuncia como parte de los procedimientos aplicados para la intervención del problema, hace pensar que el marco de trabajo que se está proponiendo es prioritariamente sancionador, y no necesariamente reparador y protector del desarrollo de los niños y niñas que se encuentran en conflicto.
3. El *bullying* entonces, pareciera siempre estar entre dos fronteras, el de las relaciones interpersonales y las situaciones de conflicto que las afectan, y el de la afectación de un bien jurídico protegido, que amerita la intervención de la justicia penal. Los apodos sistemáticos y descalificantes hacia un solo niño o niña puede ser un acto de *bullying* que la escuela puede abordar a través de mecanismos de control y apoyo a las partes involucradas. Una lesión física de gravedad puede sin embargo requerir la intervención de otros sectores como la justicia penal juvenil; situación que expone al niño o niña agresor al riesgo de separación de su entorno natural de desarrollo.
4. Es importante por tanto, que la escuela reflexione cuáles pueden ser las medidas más efectivas para abordar el problema antes que cobre dimensiones mayores, que afecten el arraigo de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. Establecer medidas de control y disciplina para el niño o niña agresor es importante, pero también es clave el nivel de soporte emocional y moral que se brinde para curar heridas, recuperar vínculos y garantizar derechos.

Los niños, niñas y adolescentes, como cualquier persona, requieren límites y disciplina; pero también comunicación y soporte para resolver

aquellos factores que están afectando su proceso de adaptación y participación efectiva en la escuela. Medidas disciplinarias como la amonestación, suspensión o expulsión al agresor por sí solas puede resolver temporalmente el problema de la víctima, pero no necesariamente resuelve la situación del agresor, ni los factores psicosociales asociados al problema de ambos.

5. No es suficiente por tanto, establecer que las escuelas desarrollen planes o proyectos de convivencia escolar; sino que éstos tengan un enfoque inclusivo y de derechos, que establezca un sistema de protección y de disciplina positiva para todos los niños, niñas y adolescentes que forman parte de la comunidad educativa; incluyendo a aquellos que han sido victimizados como aquellos otros que se sitúan al margen del sistema de reglas. Puede parecer ingenuo plantearlo; todo dependerá de la capacidad de intervenir oportunamente por parte de la escuela, de crear las capacidades necesarias y ser consciente a su vez, de los límites de su intervención; reconociendo a su vez, la importancia de articular esfuerzos con otros sectores especializados en la intervención psicosocial de los niños, niñas y adolescentes afectados. Los servicios de salud mental, de protección a la niñez, así como las líneas de ayuda a la niñez y adolescencia pueden ser algunos aliados que complementen de manera especializada la labor de la escuela.
6. Así mismo, es importante crear mecanismos de participación auténtica de la comunidad educativa, que permita tomar en cuenta la opinión de los padres de familia, sus preocupaciones y propuestas; pero también la participación de los mismos niños, niñas y adolescentes; que son finalmente los principales protagonistas del problema e interesados en formar parte de una comunidad educativa que apoye su desarrollo. Los padres deben contar con la posibilidad de plantear los problemas de violencia que afectan a sus hijos, no solo como una situación particular, sino como un tema de agenda para el Comité de Aula o para otros mecanismos de toma de decisiones que tiene la escuela. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, la experiencia de Jeromy Rodríguez al crear la Asociación *Antibullying* de Trinidad y Tobago, es un ejemplo del alcance que puede tener las iniciativas de los mismos niños, niñas y adolescentes para prevenir y reducir los índices de violencia en el entorno escolar.
7. Como última reflexión, es importante crear mecanismos de gestión que garanticen que los diferentes niveles de gobierno así como la escuela logren comprender y apropiarse de toda política o ley que sea formulada al más alto nivel; siendo necesario para ello, que las políticas también pasen por un proceso de lectura crítica y contextualizada a la práctica de cada localidad y escuela.

III. Las líneas de ayuda para la niñez y adolescencia y su trabajo en red

Childline UK (Inglaterra) fue la primera línea de ayuda que se creó en 1986(30) para niños, niñas y adolescentes, fundada por Esther Rantzen. Al año siguiente, en 1987(31), el psiquiatra Ernesto Caffo creó el Teléfono Azzurro en Italia, y en el año 1994(32), en España, la emprendedora social Silvia Moroder, fundó la tercera línea de ayuda para niños y niñas, denominada Teléfono ANAR.

En los años siguientes, muchas líneas de ayuda fueron creadas en diversos países de otros continentes. Una de las que tuvo un significado especial fue la Childline India, que fue el principal antecedente para que su fundadora Jeroo Billimoria propusiera la creación de la Child Helpline International en el año 2003(33), en la Consulta Internacional realizada en Ámsterdam, Holanda, con representantes de las de 49 líneas de ayuda del mundo.

Desde entonces muchas líneas de ayuda para la niñez y adolescencia de países procedentes de los cinco continentes se han integrado como miembros de la Child Helpline International (CHI), sumando al 2016, un total 181 líneas de ayuda para niños, niñas y adolescentes procedentes de 139 países(34); de los cuales existen 44 líneas de ayuda de 27 países de América Latina y El Caribe. Esta gran red global permite fortalecer el trabajo que realiza cada una de estas líneas de ayuda, ya sea a través de asesorías técnicas, intercambio de información, sistematización de la información recolectada a nivel internacional, y construcción de propuestas para incidir en la resolución de los principales problemas que vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes atendidos.

En ese sentido, cabe resaltar que desde el año 2004, CHI viene cooperando con el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas remitiendo informes alternativos sobre los avances logrados por los países para dar cumplimiento a la Convención sobre los Derechos del Niño. En el 2014, CHI elaboró un Informe al Comité relevando el impacto de las líneas de ayuda en la protección de los derechos a la niñez. En los años siguientes, el Comité incluye en un total de 90 países, recomendaciones a fin de fortalecer o crear nuevas líneas de ayuda para la niñez y adolescencia(35).

(33)
Our Story. (n.d.) Consultado el 18 de abril de 2017, Child Helpline International en: <http://www.childhelplineinternational.org/about/our-story/>

(34)
What we do?. (n.d.). Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: <http://www.childhelplineinternational.org/what-we-do/>

(35)
Remisión de los 10 años de la Recomendaciones de la CDN sobre el Derechos a ser escuchad@s. (2014). Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: <http://www.childhelplineinternational.org/media/137368/spanish.pdf>

(36)
Voices of Children and Young People 2015 in numbers. (2016). Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: http://www.childhelplineinternational.org/media/181328/child_helplines_global_highlights.pdf

(37)
Briefing Paper on Bullying. (2014). Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: http://www.childhelplineinternational.org/media/57468/chi_briefing_paper_bullying.pdf

(38)
Bazan, C. & Levano, L. (2015). Violence Against Children: Child Helpline Data 2014. Amsterdam: Child Helpline International

Desde su creación, según los datos de CHI solo en el año 2015 ha recibido más de 20 millones de comunicaciones de niñas, niños y adolescentes de todo el mundo, de las cuales aproximadamente 600 mil fueron llamadas relacionadas a situaciones de violencia y abusos(36).

Así mismo, en un reporte de la CHI sobre los datos recogidos sobre *bullying* entre los años 2003 y 2012(37), se indica que de un total de 126 millones de llamadas recibidas por las líneas de ayuda, el 18% del total de ellas correspondieron a problemas de violencia, y el 20% fueron de *bullying*.

Así mismo, en su reporte "Violence Against Children - 2014" (Bazan & Levano, 2015)(38) se señala que las líneas de ayuda han recibido más de 700 mil llamadas relacionadas con violencia psicológica, sexual o física. En dicho reporte, se indica que el 26% del total de llamadas correspondieron a situaciones de *bullying* y *ciberbullying*. Un porcentaje similar se reportó en el año 2015, en el que el 21% de las 600,000 llamadas recibidas fueron de *bullying*.

IV. El Teléfono ANAR Perú: su aporte en la atención a las víctimas de *bullying*

Desde que el Estado peruano ratificó la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, se reconoció a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos humanos. Para tal fin, se crearon y adecuaron instrumentos, mecanismos y servicios de protección social y jurídica que garantizaran el cumplimiento de dichos derechos en el marco de los principios establecidos por dicho instrumento.

Se creó el Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y Adolescente, que incluye a todas las instituciones públicas y privadas que atienden a la infancia y adolescencia. Ello implicó que estas instituciones redefiniaran sus prácticas sociales y adecuaran sus programas, proyectos y servicios al nuevo marco jurídico y político.

Sin embargo, la gran mayoría de las instituciones adecuaron los servicios para que estos fueran usados no por los niños, sino principalmente por las personas que están a cargo de su cuidado y formación. Por esa razón, muchos de los servicios existentes no siempre son de fácil acceso para los niños, niñas y adolescentes afectados por algún problema que vulnera sus derechos.

Asimismo, muchas veces las familias no se encuentran preparadas para brindar, canalizar, o garantizar la ayuda requerida por sus hijos, ya sea porque desconocen el problema o porque son ellas mismas las que se encuentran vulnerando los derechos e integridad de sus hijos.

Por lo tanto, los niños, niñas y adolescentes requieren contar con la oportunidad para acceder de manera directa, a servicios confiables y adecuados a sus características y lenguaje particular, que sean capaces de mediar ante otros actores sociales como son las familias y servicios especializados, a fin de garantizar la protección adecuada de sus derechos.

El Teléfono ANAR Perú establece una relación de ayuda sobre la base de esta necesidad. Es un servicio que se creó en el mes de julio de 1998. Es gratuito, adecuado al perfil de la niñez y adolescencia, y busca promover la autonomía progresiva del niño en el ejercicio de sus derechos así como fortalecer sus vínculos con su familia y con otras redes de soporte social.

El Teléfono ANAR Perú brinda una atención integral e interdisciplinaria al niño, niña o adolescente cuyos derechos se encuentran vulnerados. La calidad que se logre en la relación de ayuda es central. La intervención del profesional se orienta a escuchar y contener al niño, niña o adolescente; así como a encontrar a través del diálogo la forma de llegar al centro del conflicto, explorando alternativas de solución antes de que su problema le exponga a mayores riesgos.

A través de la consejería, se busca lograr un efecto restaurador desde el punto de vista emocional y afectivo, enfocando la intervención en los recursos resilientes con los que cuenta la persona para afrontar la situación de adversidad que está viviendo. Cuando el caso lo amerita, y con el consentimiento del niño o niña, se canaliza otro tipo de ayuda, sea esta jurídica o social, administrativa y jurisdiccional que pueda proporcionar las garantías necesarias para enfrentar el problema.

De esta manera, el Teléfono ANAR Perú favorece el enlace entre el ámbito subjetivo de las necesidades y conflictos que viven y plantean los niños, niñas y adolescentes atendidos, y el ámbito formal encargado de la defensa y protección de sus derechos. El servicio parte de reconocer la experiencia individual del sujeto para luego ayudarlo a reconocer gradualmente su dimensión social y jurídica. Promueve así su formación como ciudadanos habilitados para exigir la protección necesaria frente a las adversidades que amenazan su desarrollo.

Este proceso de empoderamiento se asienta y se pone en marcha sobre la base de una relación de ayuda basada en siete principios⁽³⁹⁾:

(39)
Guajardo, G. (2014). El Teléfono ANAR y su contribución a la formación de una cultura de derechos del niño en el Perú. Consultado 15 de abril 2017, Organización de los Estados Americanos, página web Instituto Interamericano del Niño: http://www.iin.oea.org/anales_xix_cpn/docs/Presentaciones_ganadores_concurso/German_Guajardo-Peru/Trabajo_German_Guajardo.doc

Principio de empatía

La consejería brindada por el Teléfono ANAR Perú se basa en una actitud de escucha activa y comprensiva con la realidad que experimenta el niño, niña o adolescente que llama. Es una escucha empática que promueve el desarrollo de sus vínculos sociales, primero a través de la relación de ayuda con el operador del servicio y, luego, con las instituciones con las que se le vincula para que le brinden el soporte especializado que necesita. Se vuelve así indispensable para que empiece a sentirse parte del tejido social y con derecho a participar y a tener un papel dentro de él.

Principio de confidencialidad

El Teléfono ANAR Perú promueve que los profesionales del servicio sostengan una actitud ética, transmitiendo a los niños y niñas que llaman, que son capaces de resguardar y tratar responsablemente sus sentimientos, pensamientos y problemas. De esa manera, aplica el principio de confidencialidad, el cual se logra a través de tres acciones: la confianza, la reserva y la consulta.

Para desarrollar la confianza, el profesional busca comunicar al niño o niña que comprende su realidad y tiene capacidad para atender su problema.

Así mismo, a fin de garantizarle la reserva de su caso, se le explica que su intimidad va a ser atendida por las personas que él decida.

Finalmente, la consulta se pone en práctica cuando el profesional considera necesario comunicar lo que le ocurre al niño o niña, a sus familiares u otros profesionales. Se le solicita permiso al niño o niña, explicándole los motivos y la importancia de apoyarse en otras personas y servicios.

Principio de libertad

El Teléfono ANAR Perú promueve el desarrollo de la capacidad del niño, niña y adolescente, de participar en las decisiones que se tomen para apoyar la resolución de sus problemas. Es una acción formativa que se basa en la reflexión de su condición como sujeto de derechos, motivándolo no solo a tomar decisiones, sino a implementarlas dentro de sus posibilidades.

Principio de responsabilidad

A través del servicio se establece una dinámica de diálogos y acuerdos con el niño, niña o adolescente que llama, a fin de evaluar la alternativa más adecuada y pertinente a su problemática, de manera que ésta se encuentre a su alcance y tome en cuenta los recursos personales y sociales con los que cuenta; pero también los riesgos que conlleva. Se busca fundamentalmente, garantizar que la solución que se decida se enmarque en el mejor interés del niño.

Principio de autoridad

En la relación de ayuda establecida se pone en práctica relaciones de poder, pero dirigidas a compartir información y propiciar la participación del niño en la solución de sus problemas. La relación es asimétrica, más no impositiva; otorga conocimiento y experiencia para favorecer el proceso de

empoderamiento de la infancia. La autoridad de los operadores se legitima en base a su capacidad técnica y ética.

Principio de respeto

El respeto surge de una disposición a reconocer el valor y la validez de la perspectiva del niño, con respecto a la realidad que vive. Este es el primer paso para ayudarlo a transformarla. Ello significa escuchar y aceptar sus experiencias, sentimientos y opiniones, así como tomar en cuenta sus recursos y a la vez sus límites para evaluar y elegir con libertad y responsabilidad las opciones que mejor contribuyan a su desarrollo. El profesional del servicio también comparte sus conocimientos y perspectivas con las del niño o niña, descubriendo en el diálogo, posibilidades de solución antes no vistas.

Principio de cambio

Los operadores del servicio promueven como acción pedagógica y humana la confianza en la posibilidad de cambio; en que en su presente existen posibilidades que no habían considerado y que además existen espacios, servicios y personas que pueden emprender acciones en su favor.

a) Los casos de *bullying* atendidos por el Teléfono ANAR Perú: Principales hallazgos

Entre los años 2011 y 2016, el Teléfono ANAR Perú⁽⁴⁰⁾ atendió un total de 4,429 llamadas relacionadas a situaciones de violencia ejercida contra los niños, niñas y adolescentes. Ello representó el 22% del total de llamadas recibidas en dicho periodo. Así mismo, se recibieron un total de 372 llamadas relacionadas al *bullying*, lo que representó el 8,7% del total de las llamadas correspondientes a los problemas de violencia registrados.

De otro lado, la estadística del servicio, evidencia que la proporción de llamadas por casos de *bullying* hacia niños y niñas, es similar en porcentaje; y que en el periodo analizado, son los adolescentes los que más llamaron al Teléfono ANAR Perú por este tipo de problemática.

Con relación al tiempo que tiene el problema sin resolver, las llamadas revelan que en el 32% de los casos atendidos, el problema se había presentado hacía más de un año. Así mismo, la estadística evidencia que el 49% de los niños que llaman por un problema de *bullying*, reciben todos los días, algún tipo de agresión física, verbal o psicológica.

Estos porcentajes evidencian dos situaciones: la dificultad del sistema familiar, social y educativo para detectar e intervenir oportunamente y de manera efectiva sobre el problema del *bullying*, y la grave vulneración en la salud psicológica que puede estar presentándose en el niño, niña y adolescente que recibe agresiones cotidianas durante un tiempo prolongado.

El análisis cualitativo de las llamadas, revela en ese sentido, que un efecto de la victimización y afectación socioemocional en el niño víctima, es el miedo extremo a revelar su problema y a buscar ayuda. Pareciera que la amenaza de ser agredido se extendiera a la amenaza de encontrar un entorno escolar que no pueda ayudar a controlar y resolver el problema. Su pertenencia y participación en la comunidad educativa se vulnera; significando ello,

(40)
Informe Anual 2016. (2017).
Obtenida 15 de Abril de 2017,
Fundación ANAR Fundación:
[http://www.anarperu.org/
documentacion](http://www.anarperu.org/documentacion)

no solo arriesgar su rendimiento académico, sino también sus relaciones interpersonales y confianza en sus grupos de referencia.

En la gran mayoría de los casos analizados, la principal respuesta de los niños y niñas víctimas de *bullying*, es el silencio, el no actuar con agresión, e incluso el alejarse o dejar de asistir al colegio para evitar la amenaza constante de la repetición. Este tipo de respuesta puede hacer que parezca que los niños y niñas víctimas no saben defenderse; sin embargo, muchas veces, es el principal recurso que pueden utilizar para evitar el escalamiento de la agresión; sobre todo en circunstancias en las que la víctima no sabe si cuenta o no con alguien de su entorno que se sume y detenga la agresión.

Sin embargo, pese al silencio y a la aparente inacción, en muchos de las niñas, niños y adolescentes que llaman, se observa un reconocimiento de su dificultad para decidir y aplicar una respuesta acertada. Ser consciente del sentimiento de impotencia, paradójicamente es el punto de partida para buscar empoderarse y desarrollar nuevas herramientas y competencias para resolver el problema.

Es importante por tanto que el niño y niña víctima desarrolle recursos personales y de soporte para lograr empoderarse. Contrario a ello, se observa que una percepción recurrente en los niños y niñas víctimas que llaman, es que los adultos en la escuela no reconocen la gravedad de la situación, o que el ejercicio de su autoridad es insuficiente para lograr que el niño, niña o adolescente agresor acepte su responsabilidad o se someta a las reglas de convivencia en la escuela.

En muchos de los testimonios recogidos, los docentes suelen minimizar el problema cuando éste es reportado, o aplican medidas de amonestación esporádicas que no tienen un impacto sostenible en la reducción del comportamiento violento. No se visibilizan respuestas basadas en estrategias para resolver los conflictos de manera permanente. La percepción de impunidad e inseguridad se incrementa como resultado de ello.

Otra situación que se observa es que muchos de los niños y niñas víctimas, pese al gran temor que sienten, logran hablar con sus padres del problema. Éstos a veces asumen actitudes similares a las de muchos docentes, que es minimizar el problema, tal vez, con la expectativa de reducir la preocupación o el sentimiento de temor en sus hijos. El efecto de desprotección, por el contrario, se incrementa.

El otro tipo de respuesta que se observa en algunos padres de los niños y niñas víctimas, es la búsqueda persistente para lograr la colaboración de la escuela en la resolución del problema. Lo que se evidencia por el contrario, es una debilidad en los mecanismos de participación de los padres de familia en el entorno escolar.

Un porcentaje importante de las llamadas recibidas hacen referencia a que los padres de los niños y niñas víctimas buscaron “hablar” con la directora, docente, psicóloga o tutor del colegio. “Hablar” puede entenderse como el primer paso para buscar movilizar sensibilidades y voluntades en los diferentes actores de la escuela, a fin de coordinar acciones para la atención del problema. Sin embargo, los registros de las llamadas muestran que cuando los padres “hablan” con la escuela, ésta parece “no sentir lo suficiente”. Es decir, la dimensión del problema se minimiza, generándose medidas de control temporal como separar a las partes en conflicto en aulas diferentes, llamar la atención, suspender algunos días al agresor, entre otros. Sin embargo, no se abordan las relaciones. El conflicto subsiste.

Finalmente, los casos registrados muestran que los niños, niñas y adolescentes víctimas así como sus padres no suelen buscar apoyo en el Sistema de Protección a la niñez y adolescencia. Similar situación se presenta con los docentes. El problema se percibe como una situación de la escuela y dentro la escuela. No se considera usualmente la posibilidad de acudir a servicios públicos o privados especializados que apoyen a la víctima, al agresor o que oriente a la comunidad educativa.

b) La intervención del Teléfono ANAR Perú como alternativa

La gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes víctimas de *bullying*, que llaman al Teléfono ANAR Perú, reportan haber buscado ayuda informando sobre su situación, a los docentes de sus escuelas o a sus padres. Sin embargo, en todos los casos, llaman porque su problema aún no ha podido resolverse, ya sea porque no saben cómo hacerlo, o porque la escuela y su familia no dimensionan adecuadamente la gravedad de los hechos, o por que las medidas que aplica no son efectivas. Esta situación aísla emocional y socialmente al niño, niña o adolescente víctima, incrementando su sentimiento de desprotección. Lo sitúa en una emergencia socioemocional que requiere ser atendida.

En esas circunstancias, el Teléfono ANAR puede significar una alternativa para el niño, que busca ser “escuchado”, y reconocido en sus sentimientos de afectación frente al problema. Así mismo, como servicio, puede ser una alternativa para movilizar a la escuela o familia en la búsqueda de una solución más efectiva; pero principalmente, el Teléfono ANAR tendrá como objetivo ayudar al niño, niña o adolescente víctima, a desarrollar recursos personales que lo ayuden a afrontar mejor el problema, a administrar los riesgos que lo exponen a la situación de *bullying* y a identificar posibles soluciones a su problema, con la ayuda de otros compañeros y adultos.

Así mismo, en el análisis de las llamadas realizadas por los niños, niñas y adolescentes, se identifican tres tipos de barreras asociadas al *bullying* que requieren ser atendidas: la dificultad para comunicar el problema, pocos recursos personales para afrontar adecuadamente la situación de agresión, y escasas relaciones significativas con sus pares.

Para que el niño, niña o adolescente se anime a “hablar” y comunicar lo que ocurre, requiere primero que se respete su silencio, y se busque reconocer los sentimientos de miedo e impotencia que experimenta. Valorar la experiencia emocional, permite instaurar la confianza necesaria para empezar a hablar del problema. Luego será necesario, esclarecer los hechos de violencia y los escenarios en los que se desarrolla, a fin de identificar la gravedad de su situación. Así mismo, será importante reflexionar con el niño, sobre la forma como percibe y se sitúa ante el agresor, buscando que regule la percepción de amenaza que se ha construido sobre él. El niño agresor, por más poder violento que ejerza y por más omnipotente que parezca, también tiene sus sentimientos, necesidades y debilidades como cualquier otra persona o niño. Reconocerlo en su “paridad”, le da la oportunidad al niño víctima, de reconocerse también con una cuota de poder para afrontar la relación de conflicto que experimenta con el niño o niña agresor.

“Aprender a responder” no es fácil, empieza por aprender a identificar qué cualidades de su persona valora. Hacerlo lo ayuda a reconocer que cuenta con recursos para adaptarse a las diferentes situaciones de vida, y que

algunos de ellos pueden ayudarlo a afrontar mejor la situación de acoso que vive. Generar respuestas ante el acoso, puede comprender desde pensar en frases con las que puede responder, identificar situaciones que lo exponen al riesgo de ser agredido y que debe evitar, o crear nuevas situaciones que lo protejan de perennizarse en su condición de víctima.

“Buscar no estar solo” puede convertirse en un factor protector. Durante la consejería que realiza el Teléfono ANAR Perú, se observa sin embargo, que muchos de los niños, niñas y adolescentes víctimas, no cuentan con un grupo importante de referencia o si lo tienen, éste no tiene la suficiente presencia como para convertirse en un grupo de soporte o ayuda frente a la agresión que recibe. Es importante indagar la función que cumplen las relaciones con sus pares y como puede ampliarlas y fortalecerlas.

El lograr que el niño se “atreva a pedir ayuda a un adulto” dentro o fuera de la escuela, es también un objetivo de la consejería, toda vez que muchos de los niños, niñas y adolescentes que llaman, aun no lo hacen, o si lo han hecho, no han recibido la ayuda que necesitan, y desisten. El considerar seguir intentándolo, permite fortalecer el sentido de actoría social del niño, es decir su capacidad para buscar revertir activamente su condición de víctima. En ese proceso, es necesario ayudarlo a reconocer que tiene derechos que están siendo vulnerados y que puede exigir que se respeten.

Sin embargo, el pedir ayuda a un adulto, sea el docente de escuela o la familia, no garantiza que éstos sepan cómo resolver el problema. Las llamadas recibidas de adultos que llaman por problemas de *bullying* hacia sus hijos, demuestran que muchas veces, se sienten desorientados sobre el camino que deben seguir. También en ellos, se observa, que exploran diversas estrategias para buscar movilizar alguna acción por parte de la escuela; la mayoría de veces, sin resultados. En ese sentido, si bien el Teléfono ANAR Perú anima a los padres a insistir o considerar acudir a instancias superiores del sector educación; el centro de la intervención del servicio se enfoca más bien, en brindar apoyo emocional al padre de familia, y a buscar fortalecer la labor de crianza, desarrollando acciones que estimulen la autoestima de sus hijos y sus habilidades sociales y de comunicación.

La necesidad de interceder con la escuela o a través de algún servicio de defensa de los derechos del niño y adolescente, aparece como un último recurso cuando el niño o su familia, con la escuela, no han podido incidir en la resolución del problema. El primer nivel de intervención es por tanto el niño o niña y su mundo emocional y social, pasando luego al mundo de sus relaciones interpersonales con los adultos más significativos como sus padres, amigos y profesores; para terminar en sus relaciones con el mundo institucional. Se prioriza a la “persona” y sus “relaciones”, buscando como primera instancia que el problema se resuelva entre los directamente implicados.

V. Conclusiones

1. La violencia contra los niños, niñas y adolescentes en el mundo vulnera gravemente el ejercicio de sus derechos, su desarrollo integral como personas y el desarrollo sostenible de las sociedades y el planeta. Dicho problema ha sido abordado por un número importante de instrumentos internacionales que buscan que los Estados de todo el mundo asuman el compromiso de luchar frontalmente contra su erradicación. La violencia

en la escuela es uno de los tipos de violencia en torno al cual, los gobiernos deben implementar políticas para su prevención y atención. El *bullying* es una manifestación específica que sin embargo debe ser abordada con especial prudencia ya que tanto la persona víctima como el que ejerce la violencia, son niños, niñas o adolescentes.

2. En la mayoría de los países de América y El Caribe, el problema de la violencia escolar, y de manera específica el *bullying*, ha sido reconocido por las políticas públicas, recién a partir del año 2011. Desde entonces, un grupo importante de países de la región han creado leyes, programas, estudios y protocolos, todos conducentes a brindar una definición oficial del problema, y a generar información relevante y lineamientos para la detección, prevención y atención del *bullying* en las escuelas.

En la mayoría de estas políticas se destaca la necesidad de intervenir con las partes involucradas (víctima, testigo y agresor) así como también se establece la importancia de mecanismos de tipo disciplinario y sancionatorio, así como en algunos casos, restaurativos. Lo que no resulta claro, es si la implementación de las mismas se está desarrollando de manera adecuada y si están produciendo buenos resultados. Así, la existencia de un marco de política es clave para orientar la gestión y las prácticas de las instituciones y sectores involucrados, pero insuficiente si no se garantizan todos los recursos, capacidades y mecanismos necesarios para su implementación.

3. Así mismo, muchas de las políticas públicas revisadas se originan como una iniciativa del sector educación o justicia, haciendo un énfasis especial en los mecanismos que la escuela debe implementar, sobre todo a nivel disciplinario; invisibilizándose el rol que juega otros actores como la familia, comunidad y salud, en acciones de prevención y recuperación, tanto del niño o niña víctima como del niño o niña agresor.
4. El trabajo articulado de la escuela con otros actores y servicios es importante para una intervención oportuna, especializada e integral del problema. Las líneas de ayuda creadas para los niños, niñas y adolescentes, asumen un rol central para movilizar al Sistema de Protección cuando éste no responde adecuadamente, así como para escuchar y empoderar al niño o niña en sus derechos y en el desarrollo de habilidades para afrontar mejor el problema.
5. Las líneas de ayuda, además constituyen una fuente de información directa que recoge de los propios niños y niñas, las situaciones de violencia que viven; contribuyendo a procesos de incidencia para mejorar las políticas implementadas en cada país. Su trabajo articulado en una red global, permite que instancias internacionales como el Comité de Derechos del Niño, incluyan sus aportes como parte de las recomendaciones formuladas a los países miembros.
6. El Teléfono ANAR Perú como caso específico de la labor de las líneas de ayuda en la región de América y El Caribe, centra su intervención fundamentalmente en el empoderamiento de la niñez y adolescencia; ya sea a través de la escucha y consejería directa como de la orientación hacia el adulto que llama, que en su mayoría son los padres. Aplica principios que hace posible que el niño, niña o adolescente víctima de violencia recupere la confianza en sus habilidades para participar activamente en la resolución de su problema. Se destaca su contribución a garantizar el derecho a la opinión y participación en los asuntos que los afecta.

Referencias bibliográficas

- Baboobal, Y.** (2017). Jeromy's war bullies. Obtenida el 15 de abril de 2017, Guardian: <http://www.guardian.co.tt/news/2017-02-20/jeromy%E2%80%99s-war-bullies>.
- Bazan, C. & Levano, L.** (2015). Violence Against Children: Child Helpline Data 2014. Amsterdam: Child Helpline International.
- Berger, C. (n.d).** Bullying. Obtenida el 15 de abril de 2017, Congreso Ministerio de Educación: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf.
- Briefing Paper on Bullying.** (2014). Consultado el 15 de abril de 2017. Child Helpline International: http://www.childhelplineinternational.org/media/57468/chi_briefing_paper_bullying.pdf.
- Convención sobre los Derechos del Niño.** (2006). Consultado el 15 de abril de 2017, UNICEF, página web de la Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Durán, M.** (2016). Bullying: políticas de atención y prevención en Costa Rica. Revista de Posgrado y Sociedad, 14(1), 25-38.
- Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar** (2011). Consultado el 15 de abril de 2017, de Ministerio de Educación de Chile: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/Septiembre2012/201207301558020_Encuesta_nacional_prevenccion_agresion_acosoescolar_2011.pdf.
- Fischer, R. M.** (2010). Bullying escolar no Brasil: Relatório Final. Sao Paulo: Centro de Empreendedorismo Social e Administracao em Terceiro Setor (CEATS) & Fundacao Instituto de Administracao (FIA).
- Guajardo, G.** (2014). El Teléfono Anar Y Su Contribución A La Formación De Una Cultura De Derechos Del Niño En El Perú. Consultado 15 de abril 2017, Organización de los Estados Americanos, página web Instituto interamericano del Niño: http://www.iin.oea.org/anales_xix_cpn/docs/Presentaciones_ganadores_concurso/German_Guajardo-Peru/Trabajo_German_Guajardo.doc.
- Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar.** (2014). Consultado el 15 de abril de 2017, Consejo Federal de Educación, página web de Ministerio de Educación: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14_01.pdf.
- Guía N° 49** Guías pedagógicas para la convivencia escolar (2013). Consultado el 15 de abril de 2017, de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-339480.html>.
- Guías (n.d.).** Consultado el 15 de abril de 2017, de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-35420.html>.
- Informe Anual 2016.** (2017). Obtenida 15 de Abril de 2017, Fundación ANAR Fundación: <http://www.anarperu.org/documentacion>.
- Ipsos Reid** (2013). Majority of Canadian Adults Have Been Bullied During Childhood and Teenage Years. Obtenida el 15 de abril 2017, de: <http://www.ipsos-na.com/news-polls/pressrelease.aspx?id=5989>.
- Lei N°13.185** (2015). Consultado el 15 de abril de 2017, de Presidencia da República de Brasil, página web de Planalto Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm.
- Ley 20 536.** (2011). Consultado el 15 de abril de 2017, Congreso de Chile, página de la Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>.
- Ley N° 1620.** (2013) Consultado el 15 de abril de 2017, Congreso de Colombia, página de la Presidencia de la República: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>.
- Melo, F.** (2013, 9 de setiembre). Víctima de bullying: "la que molesta necesita más ayuda". Obtenida el 15 de abril de 2017, Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/victima-de-bullying-la-que-molesta-necesita-mas-ayuda/>.
- Memoria 2015.** (2016) Consultado el 18 de abril de 2017, Fundación ANAR España: https://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/12/compressed_1330083800.pdf.
- Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y El Caribe** (2017) Documento de Posicionamiento. En Boletín del Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y El Caribe, 8-11.
- Naciones Unidas** (n.d.) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Obtenido el 15 de abril de 2017, de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- Nota de Prensa N° 124** (2016, 5 de Julio). Consultado 15 de abril de 2017, Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n124-2016-inei_1.pdf.

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

Our Story. (n.d.) Consultado el 18 de abril de 2017, Child Helpline International en: <http://www.childhelplineinternational.org/about/our-story/>.

Palacio Palacio, J. I. (2011). Sentencia T-905/11. Consultado 15 de abril de 2017, de Corte Constitucional de la República de Colombia: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>.

Perú. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). Plan Nacional de Acción por la Infancia 2012-2021". Lima.

Pesquisa aponta que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas (2015, 21 de Mayo). Consultado 15 de abril 2017, Globo G1- Ribeirão e Franca: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/05/pesquisa-aponta-que-20-dos-alunos-ja-praticaram-bullying-contra-colegas.html>.

Pinheiro, P. (2006a) Informe del Experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas. s.l.: s.n.

Pinheiro, P. (2006b) Acabar con las violencia contra los Niños, Niñas y Adolescentes. s.l.:s.n.

Protocolo de actuación en situaciones de bullying (2015). Consultado 15 de abril de 2017, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, página web de UNICEF: <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Bullying.pdf>.

Reglamento de la Ley 29719. (2012). Consultado el 15 de abril 2017, Presidencia de la República, página web Tutoría del Ministerio de Educación: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/reglamento-ley-29719.pdf>.

Remisión de los 10 años de la Recomendaciones de la CDN sobre el Derechos a ser escuchad@s. (2014). Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: <http://www.childhelplineinternational.org/media/137368/spanish.pdf>.

Resultados Nacionales Censales Competencias Ciudadanas (2013). Consultado 15 de abril de 2017. Ministerio de educación (ME) & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en: <http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/informes-resultados-saber-3-5-y-9/1025-informe-ejecutivo-de-los-resultados-nacionales-censales-de-competencias-ciudadanas-saber-3-5-y-9-de-la-prueba-aplicada-en-el-2012>.

SISEVE (2017). Número de Casos Reportados en el SiseVe a Nivel Nacional. Obtenido el 15 de abril de 2017, en: <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>.

Storia. (n.d.) Consultado el 18 de abril de 2017, Telefono Azzurro: <http://www.azzurro.it/it/chi-siamo/storia>.

The Evangelical Fellowship of Canada (2013). By the Numbers: Rates and Risk Factors for Bullying. Consultado el 15 de abril de 2017 en: http://www.gov.pe.ca/photos/original/leg_sp13rb81.pdf.

Viana Jotz, M. E. (2016) O Combate A Intimidação Sistemática Sob A Tutela Da Constituição Federal: "Bullying" é questão de direito. Obtenida el 15 de abril de 2017, en: http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/maria_jotz_2016_2.pdf.

Voices of Children and Young People 2015 in numbers. (2016). Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: http://www.childhelplineinternational.org/media/181328/child_helplines_global_highlights.pdf.

What we do?. (n.d.) Consultado el 15 de abril de 2017, Child Helpline International: <http://www.childhelplineinternational.org/what-we-do/>.

Who we are. (n.d.). Consultado el 18 de abril de 2017, Childline UK: <https://www.childline.org.uk/about/about-childline/>.

Teléfono ANAR: la herramienta de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar y el *ciberbullying* en España

Desde 1994 la Fundación ANAR, a través de sus diferentes Programas, desarrolla acciones de: prevención, formación, detección, derivación e intervención a favor de los niños y adolescentes que sufren acoso escolar. Al cabo de 23 años de desarrollo, el Teléfono ANAR, ha conseguido estar integrado en la red de Protección a la Infancia de nuestro país, siendo uno de los primeros contactos del niño, niña o adolescente con el Sistema de Protección Español, muy especialmente en el acoso escolar.

Los datos recogidos desde los diferentes campos de intervención de la Fundación ANAR, constatan que la violencia entre iguales es un fenómeno creciente, al igual que lo es la preocupación que genera entre profesores, padres y alumnos. En los últimos años se han multiplicado exponencialmente el número de llamadas tanto de adultos como de menores relacionadas con el acoso escolar; desde 2014 hasta 2016 crecieron un 240% el número de casos atendidos por ANAR (Fundación ANAR, 2017)(1).

Habida cuenta del importante fenómeno social que representa el Acoso Escolar en nuestro país, con este artículo se pretende exponer éste fenómeno, a partir de los principales datos recogidos en el Teléfono ANAR en los últimos 4 años, con un total de 2.570 casos de menores de edad afectados.

Palabras clave: Acoso Escolar, *Ciberbullying*, Protección a la Infancia, Teléfono ANAR, violencia entre iguales, centros escolares, prevención, formación, detección y derivación.

Introducción al acoso escolar

El acoso escolar (*bullying*) se ha convertido en un problema social de gran envergadura que afecta de manera directa a un colectivo muy vulnerable: niños, niñas y adolescentes. Este es un problema que afecta y preocupa a un gran número de países del mundo debido a los problemas que causa entre la población infantil y juvenil.

A modo de ejemplo, en un estudio realizado en 30 países industrializados o en vías de desarrollo por la University of Edinburgh (citado por Pinheiro, P.S., 2006, p.128)(2), la probabilidad de que los adolescentes entre 11 y 15 años manifestaran que tenían una “*salud excelente*” o que tenían una “*vida satisfactoria*”, era considerablemente inferior entre aquellos que habían sufrido *bullying*, en comparación con los que no lo habían sufrido. Este mismo autor, también citaba otro estudio en 28 países europeos(3), que trataba de los síntomas que provocaba el *bullying*, tales como: dolores de cabeza, de estómago y de espalda y vértigos, entre los físicos, y mal humor, nerviosismo, soledad y sensación de desamparo, entre los psicológicos. Estos son sólo

(1) Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. 2017. *Informe del Teléfono ANAR: II Estudio sobre Acoso Escolar y Ciberbullying según los afectados*. Madrid.

(2) Pinheiro, P.S. (2006). *World Report on Violence Against Children*. United Nations. Geneva.

(3) Due P et al. (2005). *Bullying and Symptoms among School-aged Children: International Comparative Cross-sectional Study in 28 Countries*. The European Journal of Public Health, 15(2): 128-132.

algunos de los muchos estudios realizados por entidades internacionales, que dan muestra de la preocupación que causa este fenómeno mundialmente.

Para una mejor comprensión y análisis definimos el acoso escolar como toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares de forma reiterada y a lo largo del tiempo. Son situaciones, acciones y conductas en los que uno o más alumnos insultan, difaman, amenazan, chantajea, difunden rumores, pegan, roban, rompen cosas, ignoran o aíslan de manera intencionada, sistematizada y prolongada en el tiempo. Es importante señalar que debe existir una desigualdad de poder, un desequilibrio de fuerzas a nivel físico, social o psicológico entre el acosador y la víctima, que se encuentra sometida. Las consecuencias producen en la víctima sentimientos de indefensión, sumisión e inferioridad. (Ballesteros, 2016)(4).

El acoso escolar es un tipo de violencia que se da entre iguales en el entorno escolar. Este tipo de violencia no es novedoso, la Fundación ANAR denunció el fenómeno en el año 2004 con el incremento de llamadas que se había producido en 2003. Sin embargo, el progresivo incremento del número de casos y la gravedad de los mismos en España han convertido este tipo de violencia en un problema social, que genera un enorme interés mediático e institucional.

Asimismo, el desarrollo de las TIC's ha generado un nuevo fenómeno, el *ciberbullying*, que consiste en acosar, intimidar o humillar a un compañero o compañera a través de las redes sociales, e-mail, chat o teléfono móvil de forma reiterada y prolongada en el tiempo. Es un fenómeno reciente, al que cada día se enfrentan más alumnos en los centros escolares, de forma que los menores de edad ya no sólo sufren acoso en el colegio, sino también cuando están fuera. (Ballesteros, 2016). Así, el lugar en el que se produce el acoso escolar ha evolucionado para darse en el entorno de las TIC's, presentes en múltiples ámbitos de la vida de los jóvenes poseedores de dispositivos digitales. Las redes sociales, manejadas por millones de jóvenes a diario, se convierten en un factor determinante en este problema puesto que el fenómeno no se detiene en el colegio, sino que se expande y se reproduce en el entorno social del menor. Se trata de un concepto en construcción puesto que el uso de nuevas tecnologías se ha incrementado desde hace una década y continúa en crecimiento, aumentando el número de víctimas que sufren *ciberbullying* (ANAR, 2016).

Las TIC un nuevo escenario para el acoso escolar: *ciberbullying*

El *ciberbullying* es un fenómeno complejo de graves implicaciones psicosociales para los adolescentes menores de edad. En su definición conceptual encontramos las características que definen el *bullying*, como son: la intencionalidad del agresor, el desequilibrio de poder entre agresor y víctima y la reiteración de la violencia a lo largo del tiempo. Pero, además, el *ciberbullying* lleva intrínsecas preocupantes características, en particular: la posibilidad de realizar el acoso en cualquier momento y desde cualquier lugar y la eventualidad de mantener el anonimato del agresor, lo cual agrava el daño psicológico en la víctima. Los adolescentes que son víctimas de este tipo de acoso no se sienten a salvo ni siquiera en la intimidad de sus hogares (ANAR, 2017).

(4)
Ballesteros, B., Sánchez, G., Ramos, A.E., Barajas, M., Caballero, M., y Martín, M.V. (2016). *Guía del Profesor: Reírte con el Bullying te transforma en cómplice*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. Madrid.

El *ciberbullying* también conlleva acciones diferentes de las del acoso escolar como, por ejemplo, el envío de mensajes ofensivos y amenazas, suplantación de identidad, pirateo de una cuenta personal, difusión de información personal, retoque de fotos y vídeos comprometidos, difusión vía redes sociales de rumores o rankings de rasgos negativos o no inclusión en los mismos, generando una sensación de aislamiento hacia la víctima. Las graves consecuencias aún serán más traumáticas debido a la elevada frecuencia y duración del problema que padece la mayoría de las víctimas (ANAR, 2016).

El *ciberbullying* se ha convertido en un fenómeno tan problemático socialmente, que se ha establecido una reglamentación para proteger al menor de los delitos de tipo cibernético, desarrollada en el artículo 197 del Código Penal⁽⁵⁾ y modificado en las Leyes Orgánicas 5/2010 de 22 de junio⁽⁶⁾ y 1/2015 de 30 de marzo⁽⁷⁾. Sin embargo, no debemos olvidar que el anonimato es una de las señas de identidad de las personas que realizan estas prácticas, lo que dificulta la persecución de este tipo de delito. De este modo, observamos que existe una correlación entre *bullying* y *ciberbullying*, puesto que lo que ocurre a través de los medios digitales forma parte de la realidad cotidiana de los menores y, por tanto, sería erróneo concebirlos como ámbitos separados e independientes.

Antecedentes de investigación sobre acoso escolar

Antes de exponer los antecedentes de investigación, conviene detenerse a valorar la prevalencia del acoso escolar en España. Los datos existentes son muy dispares según los estudios realizados, oscilando entre el 5,4% y el 23,3% y de población infantil de las edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁽⁸⁾, la población infantil en esas edades es de:

- 5.566.109 alumnos no universitarios, incluyendo Educación Primaria, Educación Especial, ESO y Bachillerato ("*Previsión para el curso 2016-2017*", p.3).

Otras personas afectadas son profesores y padres de los alumnos:

- 616.623, entre la población de profesores ("*Curso 2015-2016*", p.13).
- 4.281.622 padres de alumnos (estimación calculada en base a la media de 1,3 hijos por familia).

Por tanto, el total de personas afectadas, directa o indirectamente es: 10.464.354. Estas son personas que potencialmente pueden llamar al Teléfono ANAR.

En cuanto a investigaciones precedentes, existen pocos estudios publicados en España sobre el fenómeno del acoso escolar, al mismo tiempo que no se han realizado suficientes investigaciones específicas sobre *ciberbullying*, siendo la mayoría descriptivas. A continuación, se repasan algunos datos de estas investigaciones.

- En 1989, Vieira, Fernández y Quevedo⁽⁹⁾, concluían que, en la Comunidad de Madrid, el 17,3% de los alumnos había intimidado a sus compañeros, el 17,2% había sido víctima y el 3% había sufrido intimidaciones de forma frecuente.
- En 1992, en el estudio realizado por Cerezo y Esteban⁽¹⁰⁾, en la Comunidad de Murcia, con una muestra de 317 alumnos de cuatro centros

⁽⁵⁾ Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

⁽⁶⁾ Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

⁽⁷⁾ Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica el Código Penal aprobado por la Ley Orgánica 10/1995.

⁽⁸⁾ España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Datos y cifras. Curso escolar 2016/2017. Madrid.

⁽⁹⁾ Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian peninsula. En E. Roland y E. Munthe (eds) *Bullying: a international perspective*. London: D. Fulton.

⁽¹⁰⁾ Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). *La dinámica bully - víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos*. Revista de Psicología Universitat Tarraconensis, vol XIV, 2, pp. 131- 145.

de 10 a 16 años, se concluye que un 11,4% de alumnos son agresores, frente a 5,4% de víctimas.

- Entre 1995 y 1998 se evaluaron a 4.914 alumnos de 26 centros de Sevilla (Ortega y Lera, 2000)(11) en zonas urbanas con escasos recursos económicos. El 33% de los alumnos se confesaba víctima de maltrato y un 33% reconocida haber agredido a sus compañeros ocasionalmente.
- En el estudio sobre la violencia y el acoso escolar, estudio Cisneros X, de Oñate y Piñuel para Mobbing Research(12), en 14 CCAA, un 23,3% de los niños españoles –es decir unos 1.750.000 escolares en toda España– estaban viviendo el acoso escolar. Además, un 53,7% de las víctimas de acoso escolar presentaba síntomas de estrés postraumático (pesadillas, ansiedad, insomnio, flash back, pánico...), el 54,8% sufría depresión y el 53% tenía una imagen negativa de sí mismo.
- En cuanto a las investigaciones realizadas en Madrid, cabe destacar la llevada a cabo por Díaz-Aguado(13). En esta investigación se analizó una muestra compuesta por 826 sujetos de doce centros, pertenecientes a tres municipios de la Comunidad (Fuenlabrada, Móstoles y Getafe). Los resultados obtenidos reflejan que un 21% de los jóvenes sufrían situaciones de exclusión y humillación y un 3% agresiones graves. Un 12,4% participaba en situaciones de *bullying* excluyendo y agrediendo en situaciones de gravedad media y el 1,4% participa también en las agresiones más graves.
- Según un estudio realizado por Serrano e Iborra(14) en 2005, el 14,5% de los escolares entrevistados declaraba ser víctima de agresiones en el centro escolar.
- En el estudio del Observatorio de Seguridad de la Información de INTECO(15), elaborado a partir de encuestas a menores entre 10 y 16 años y a sus padres o tutores, en 2009, muestra como un 5,9% de los chicos afirmaba haber sido víctima de ciberacoso, mientras que un 2,9% afirmaba haber actuado como acosador.
- También el INTECO ha realizado en 2013 una guía para padres y educadores(16).
- Por último, Save the Children llevó a cabo una investigación en 2016(17), entre 21.847 estudiantes de ESO un 9,3% ha sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso.

También es conveniente referirse algo más detenidamente al estudio “Net Children Go Mobile(18), ya que constituye un referente relevante y necesario sobre uso y acceso a Internet y sus riesgos adyacentes. Esta obra está basada en una investigación dirigida a niños y adolescentes, de entre 9 y 16 años de ambos sexos y pone de manifiesto las tendencias de conexión con Internet y de uso del Smartphone cada vez más extendidos, lo que supone mostrar el potencial que tienen las nuevas tecnologías también para hábitos nocivos entre menores de edad. En relación con el acceso y uso se puede destacar lo siguiente en esta investigación:

- Preponderancia de los medios móviles (Smartphone y tabletas) en la conexión con Internet.
- Edad de inicio en la conexión con Internet cada vez más temprana: a los 7 años entre niños de 9 a 10 años.

(11)

Ortega, R., y Lera, M.J. (2000). *The Seville anti-bullying school project*. *Aggressive Behavior*, 26. P.113-123.

(12)

Piñuel, I., y Oñate, A (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Ediciones IIEDDI. Madrid.

(13)

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid.

(14)

Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. España.

(15)

Observatorio de Seguridad de la Información del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO). (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*.

(16)

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO). (2009). *Guía de actuación contra el ciberacoso*.

(17)

Save the Children. (2016). España

(18)

Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Conexión en la red para compartir juegos con otras personas, ver vídeos y publicar mensajes en una web o blog principalmente.
- Contacto elevado con sus amigos por medio de redes sociales y mensajería instantánea.

En cuanto a posibles riesgos y daños asociados a Internet, en esta investigación se afirma, entre otras cosas, que:

- Un 31% de menores de edad entre 9 y 16 años ha sufrido alguna forma de acoso y un 12% ha sufrido *ciberbullying*.
- El riesgo más habitual en el uso de Internet es ver imágenes sexuales.
- También son habituales la recepción de mensajes sexuales y el visionado de contenidos negativos, como odio, pro-anorexia, auto-lesión, consumo de drogas y suicidio.
- A la vez, un 21% de los menores se ha conectado con alguien a quien no conocían previamente, pero es poco frecuente (11%) acudir a citas con personas que han conocido en la red.

Por último, se hace hincapié en que las experiencias de riesgo no necesariamente causan daño, sino que pueden también promover habilidades y desarrollar la capacidad de resistencia. Pero también manifiestan la necesidad de promover usos de comunicación más seguros y responsables. En este sentido, conviene referirse a hechos detectados en las llamadas al Teléfono ANAR, como *sexting*, *grooming*, ciberacoso y *ciberbullying*, que causan situaciones de alto riesgo y desprotección entre los menores de edad.

El teléfono ANAR

En cuanto a las llamadas recibidas por el Teléfono ANAR, en los últimos años las cifras de incidencia del *ciberbullying* se han ido incrementando progresivamente en los centros escolares españoles. La Fundación ANAR ofrece una vía anónima a través de la cual los menores pueden ser ayudados recibiendo una orientación a nivel psicológico, social y jurídico. En este aspecto es fundamental destacar la labor que realizan los psicólogos especialistas en violencia infantil que trabajan en el Teléfono ANAR. El progresivo incremento de llamadas por casos de *ciberbullying* y la gravedad de estas durante los últimos años, han generado un sentimiento de emergencia entre los especialistas implicados en la búsqueda de soluciones y apoyo al menor en estos casos.

Desde ANAR se atienden las llamadas tanto de menores como de adultos que piden ayuda para enfrentarse a estas situaciones. Nuestro equipo de psicólogos facilita la orientación necesaria para manejar su situación de acoso, mediante un proceso que se define a continuación.

En primer lugar, se escucha activamente al menor para explorar su situación y valorar el riesgo detectado. Además, se ofrece orientación a tres niveles: psicológico, social y jurídico. En la orientación psicológica, los profesionales escuchan al menor de edad con el fin de legitimar su sufrimiento, empoderarle y buscar conjuntamente la mejor solución a su problema, ya que, como consecuencia del acoso y del *ciberbullying*, se puede producir un deterioro psicológico y emocional de la víctima.

Los psicólogos del Teléfono ANAR orientan y facilitan pautas psicológicas que refuerzan los mecanismos personales de resistencia y el apoyo necesario en el entorno que le permita salir de esta situación.

Desde ANAR proporcionamos parámetros de actuación en el entorno escolar, con la finalidad de que los profesionales del centro puedan intervenir en la solución del problema.

Se facilita el servicio con el fin de orientar también a sus padres y ofrecerles pautas para saber afrontar el problema, apoyar emocionalmente a su hijo/a y valorar las actuaciones necesarias a llevar a cabo en el centro escolar. Se les informa de los recursos disponibles a su alcance, para que la víctima pueda obtener ayuda psicológica presencial en caso de ser necesario y realizar un trabajo emocional y de desarrollo de estrategias de afrontamiento frente al acoso.

Además, también se aportan pautas de seguridad, informando de sus derechos y contemplando, como última vía de actuación, la vía jurídica, informando al menor y a sus padres de la notificación de la situación a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad cuando la gravedad del caso lo requiera.

Puesto que el Teléfono ANAR es una línea de ayuda disponible para todos los niños/as y adolescentes y adultos de su entorno, el servicio ofrece orientación para todos los que llaman y se identifican como víctimas, como agresores o como espectadores de la situación.

En este sentido y a partir de ésta actividad, ANAR ha desarrollado en colaboración con Fundación Mutua Madrileña programas específicos de formación y prevención que desarrolla en los centros escolares, así como diversos materiales de sensibilización sobre el problema. Entre ellos cabe destacar la *Guía del Profesor*(19), que constituye una herramienta de ayuda al profesorado de cara a prevenir y a hacer frente a los problemas de convivencia en los centros educativos. En ella introducimos el concepto de *Bullying* y *Cyberbullying*, sus implicados (agresores y víctimas) y aspectos claves para trabajar en la prevención del acoso escolar. Las actividades que se sugieren en cada uno de los epígrafes, pueden ser adaptadas en función de la edad del alumnado con el que se trabaje.

Investigación sociológica en la Fundación ANAR. Contexto social en los últimos dos años

Es necesario considerar la situación social del acoso escolar, ya que se han producido hechos de notable interés y que pueden haber condicionado tanto la percepción del fenómeno entre la población, así como del número de llamadas recogidas en el Teléfono ANAR. No hay que olvidar que, cuanto más se conoce un fenómeno, mayor es el número de casos de denuncia (Pinheiro, 2006: p.122). Los hechos se resumen a continuación.

En los últimos años se han producido sucesos dramáticos relacionados con el acoso escolar. Los casos de Arancha, de 16 años, en Usera (Madrid), de Alan, de 17 años, en Barcelona o de Diego González, de 11 años, en Leganés, han tenido un gran impacto en los medios. A partir de entonces, las autoridades políticas y de las Administraciones tomaron diversas iniciativas para intentar esclarecer los casos y han avivado su conocimiento y trascendencia no sólo en el año en que se produjeron (2015), sino también durante 2016. Estos hechos, aún siendo los más graves, no están aislados de otras situaciones de acoso escolar que se han producido en diversos puntos de España, de las que se han reproducido imágenes, que también han trascendido a los medios de comunicación y han creado alarma y preocupación entre los ciudadanos.

(19)

Esta guía está disponible para cualquier profesional que la pueda necesitar en: <https://www.ANAR.org/no-al-bullying-material-de-apoyo/>

Desde la Fundación ANAR con el apoyo de la Fundación Mutua Madrileña, se han llevado a cabo tres estudios sobre la materia con la pretensión de aproximarnos al fenómeno desde la perspectiva de las propias víctimas que están sufriendo este problema y piden ayuda al Teléfono ANAR. Estos estudios permiten dar un paso más en el conocimiento de la prevalencia y consecuencias del acoso escolar y el *ciberbullying* entre los menores de nuestro país, con el fin último de poner en marcha mecanismos de prevención que permitan frenar este tipo de violencia entre iguales.

Consideramos que poner de manifiesto los datos concretos de esta realidad contribuye a que la sociedad tome conciencia de la magnitud del problema, con el fin de facilitar que se tomen las medidas adecuadas de información, formación y prevención a los jóvenes de ambos sexos, a sus familias y al conjunto de la comunidad educativa.

En concreto, en los dos últimos años se han presentado los siguientes informes:

- “ACOSO ESCOLAR: I Estudio sobre el ‘Bullying’ según los afectados”(20).
- “I Informe de *Ciberbullying* según los afectados”(21).
- “II Estudio sobre acoso escolar y *ciberbullying* según los afectados” (ANAR, 2017)(22).

También se llevó a cabo la campaña “Reírte con el *bullying* te transforma en cómplice” que es objeto de otro artículo publicado por Lorenzo Cookling en esta revista. Estos informes tuvieron un notable impacto en la sociedad por la repercusión que dieron a este informe diversos medios de comunicación, lo que también ha podido potenciar la sensibilización social sobre este problema.

Los datos de impacto de todas estas campañas en conjunto aparecen reflejados en el siguiente cuadro(23):

Cuadro 1.

	NOTICIAS			AUDIENCIA		
	I Estudio de <i>bullying</i>	I Estudio de <i>ciberbullying</i>	II Estudio acoso escolar y <i>ciberbullying</i>	I Estudio de <i>bullying</i>	I Estudio de <i>ciberbullying</i>	II Estudio acoso escolar y <i>ciberbullying</i>
Internet	461	323	120	51.733.800	32.590.000	26.921.200
Prensa	106	85	70	15.871.000	12.369.000	9.517.000
Televisión	25	24	28	15.536.000	13.099.000	14.727.000
Radio	20	19	24	3.291.000	3.633.000	4.829.000
TOTAL	612	451	242	86.431.800	61.691.000	55.994.200

Fuente: Kantar Media

(20) Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2016). ACOSO ESCOLAR: I Estudio sobre el ‘Bullying’ según los afectados. Madrid.

(21) Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2016). I Informe de *Ciberbullying* según los afectados. Madrid.

(22) Para más información, estos informes de resultados se encuentran disponibles en el sitio web de la Fundación ANAR: www.anar.org

(23) Datos hasta el 29 de marzo de 2017

Por último, la asociaciones de madres y padres de alumnos, como CONCAPA, CEAPA, y otros colectivos y ONG, como la Asociación Española de Centros Privados de Enseñanza (ACADE), la Asociación Nacional de Profesores Estatales Sindicado Independiente (ANPE), la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB), el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), Colegio Oficial de Psicólogos (COP) y la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-F), entre otros, así como la campaña de Mediaset “*Se buscan valientes*

contra el acoso escolar", dentro de su campaña más general "12 meses, 12 causas", han contribuido a mejorar la percepción de este problema y el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, así como las Administraciones autonómicas, has puesto de manifiesto su preocupación a través de la realización de protocolos, planes de comunicación o realización de informes(24).

Metodología utilizada en el análisis de las llamadas

Para la realización de los tres informes antes descritos, se analizó la información recogida durante las llamadas al Teléfono ANAR, tanto a través de la Línea del Niño y del Adolescente, como la del Adulto y de la Familia. Esta información se recoge, con estricto cumplimiento de la Ley de Protección de Datos de Carácter Personal(25), de varias formas en la base de datos de ANAR.

El proceso de trabajo que se llevó a cabo para realizar estas investigaciones fue el siguiente:

- Selección de los casos de violencia.
- Tratamiento de la información cualitativa de la herramienta.
 - Transformación de los conceptos contenidos en los informes de los orientadores/psicólogos en variables para obtener información cuantitativa.
 - Diseño del cuestionario de codificación/grabación para recoger la información de cada uno de los casos de violencia.
 - Elección de los ítems que debían incluirse en cada variable.
 - Codificación de la información. Sustitución de todos los aspectos de cada variable por códigos numéricos.
- Tratamiento estadístico de la información cuantitativa y cualitativa de la herramienta.
 - Fusión de los resultados de la información cualitativa y cuantitativa para cada caso de violencia de la muestra.
 - Volcado de la información en el programa de tratamiento estadístico de datos SPSS.
 - Aplicación de un plan de tabulación a la medida de las variables escogidas.
 - Eliminación de inconsistencias y corrección de errores en los datos.
 - Transformación de variables para su correcta tabulación.
 - Diseño de cuadros y gráficos para llevar a cabo el análisis y la interpretación de la información obtenida.
 - Redacción del informe final de resultados.

(24) España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Plan estratégico de convivencia escolar. Madrid.

(25) Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre.

Estudios sobre las llamadas atendidas en relación con acoso escolar

Toda la información tratada según las líneas y criterios metodológicos especificados anteriormente, dio lugar a los tres informes de resultados comentados, que contenían distintas conclusiones sobre las condiciones

y la evolución del acoso escolar según las llamadas al Teléfono ANAR. Estas impresiones permiten realizar un acercamiento del fenómeno del acoso escolar en cuanto a sus circunstancias, agresores y víctimas y sus consecuencias y alteraciones en la vida de las familias.

En el primer estudio, “*ACOSO ESCOLAR: I Estudio sobre el ‘Bullying’ según los afectados*”, el objetivo fue...

... elaborar una primera panorámica para analizar el ‘bullying’ desde la perspectiva del menor víctima y sus familias.

Este informe fue la primera referencia de los menores afectados y sus familias, que permitió tener un conocimiento general de la situación que padecen y de sus principales causas.

En relación con el “*I Informe de Cyberbullying según los afectados*”. El objetivo de este informe fue...

...conocer las características principales del acoso escolar y, más en concreto, del cyberbullying desde la perspectiva de las víctimas y sus familias y en comparación con otros tipos de acoso escolar, como una forma de contextualizarlo y comprenderlo más profundamente.

Se trataba, por tanto, de un informe base sobre *cyberbullying* y acoso escolar; un primer paso en el conocimiento empírico del fenómeno con la reunión de datos cualitativos y cuantitativos del Teléfono ANAR.

Finalmente, en el “*II estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*” el objetivo fue...

...conocer la evolución del acoso escolar y del cyberbullying entre las víctimas y sus entornos y los cambios detectados en el último año.

Su interés fue comparar los resultados entre el primer período de análisis y el segundo, con el fin de descubrir la influencia en víctimas y adultos de las campañas de comunicación y de los casos de acoso escolar más conocidos por la opinión pública.

(26)

Las ORES son llamadas que requieren una valoración y orientación psicológica y/o jurídica y/o social. En la mayoría de los casos, estas orientaciones conllevan la derivación a un recurso externo (aquél que sea el adecuado para el caso concreto, como por ejemplo, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Servicios de Protección del Menor, Centros de Servicios Sociales, Servicios de emergencias, Centros de salud, Fiscalías, abogados, psicólogos, ONG u asociaciones especializadas, etc.) y, en algunas ocasiones, conlleva la intervención por parte del equipo de ANAR, trasladando el caso a las autoridades o entidades pertinentes y realizando posteriormente un seguimiento.

(27)

Se considera un caso cada vez que llama un niño o un adulto por primera vez y se abre en la base de datos un expediente. Las posteriores llamadas de orientación especial que haga ese mismo niño o adulto se incorporarán a ese expediente. Un caso, por tanto, puede tener varias llamadas.

Resumen de los resultados de los tres informes

En este resumen, se analizan los resultados en función de dos tipos de segmentaciones básicas:

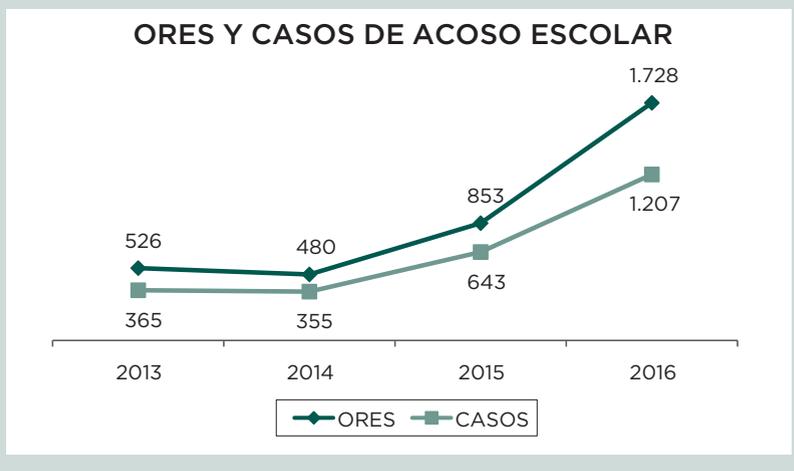
- Por una parte, según tipos de víctimas: de *cyberbullying* y de otros tipos de acoso escolar distintos al *cyberbullying*.
- Por otra, según la evolución de los resultados entre los tres períodos de tiempo, destacando las diferencias significativas.

Evolución de las llamadas al Teléfono ANAR

Sobre la base de 113.374 llamadas en estos cuatro años sobre acoso escolar, se ha producido un incremento substancial de llamadas de orientación especial (ORES)(26) y de casos(27) atendidos por el Teléfono ANAR. En concreto, la evolución ha sido esta:

- En cuanto a ORES, el aumento ha pasado desde 480 en 2014 a 1.728 en 2016, lo que supone un incremento del 260,0%. Tan solo entre el año 2015 y el 2016 el incremento ha sido de un 102,6%.

- En relación con el número de casos, se ha pasado desde 355 en 2014 a 1.207 en 2016, es decir, un aumento del 240,0%. El aumento entre 2015 y 2016 ha sido del 87,7%.



Líneas de ayuda

Para cada una de las líneas por separado, se aprecia que el número de llamadas de adultos en relación a casos de *ciberbullying* son superiores a la de los niños y/o adolescentes (74,7% frente a 25,3%). Estos resultados siguen la tendencia de años anteriores.

En cuanto a las víctimas de otros tipos de acoso escolar, se observa un incremento muy significativo en las llamadas de adultos: 71,1% actual frente a un 48,8% en el período comprendido entre los años 2013-2015. Al mismo tiempo, mientras que en el período 2013-2015 las llamadas recibidas por la línea del menor suponían un 51,2%, en 2016 descienden hasta un 28,9%. Este nuevo contexto podría tener explicación en los siguientes factores:

- El refuerzo en los medios de comunicación de las noticias de acoso escolar, con la inclusión, además, de los casos de suicidio de menores de edad ocurridos recientemente. Esto ha propiciado que el problema se haya hecho más visible y los adultos han tomado mayor conciencia de los hechos.
- Asimismo y como se pondrá de manifiesto más adelante, en otros tipos de acoso escolar, la edad media de la víctima, así como la edad de inicio es inferior a la de los casos de *ciberbullying*, por lo que, al tratarse de niños y adolescentes más jóvenes, son los padres quienes toman la iniciativa para encontrar soluciones a los problemas de violencia.
- También, un mayor conocimiento de las circunstancias del acoso escolar podría haber producido un cambio en las percepciones sobre los hechos; por ejemplo, lo que antes podría considerarse como conflictos propio de niños, ahora se observaría como episodios de crueldad, especialmente cuando son constantes en el tiempo y se advierten cambios en el carácter y en la conducta de las víctimas.

El conocimiento del teléfono ANAR

En términos generales, en la actualidad los medios masivos de comunicación de masas –Internet y la televisión– ocupan un papel predominante en el conocimiento y promoción de la Fundación ANAR. Por el contrario, los medios de los entornos cercanos –familiares y amigos– son más secundarios.

Ahora, no sólo se llama más al Teléfono ANAR –principalmente por medio de la línea de adultos– sino que este recurso refleja una búsqueda más activa. Internet ha sido decisivo para contactar con ANAR en un 40,3% de los casos de *ciberbullying* y en un 46,4% en otros tipos de acoso, incrementando así su influencia de forma muy importante con respecto a años anteriores y conformándose ahora como el medio más trascendente de todos.

Igualmente, la televisión también tiene una mayor importancia especialmente en otros tipos de acoso escolar distinto a *ciberbullying*, donde se incrementa desde el 4,4% hasta el 8,9%.

En cuanto al conocimiento a través de la red de amistades, se reduce de forma muy relevante en otros tipos de acoso: desde el 24,9% hasta el 8,4%. En *ciberbullying*, su notoriedad a través de los familiares desciende desde el 18,1% hasta el 6,5%.

Finalmente, el Servicio 016 de violencia de género, que tiene un convenio de colaboración con la Fundación ANAR, derivó un 8,1% de las referencias en casos de *ciberbullying* y un 5,0% en otros tipos de acoso escolar.

Perfiles de las víctimas

En los datos de los tres estudios se han comprobado algunas tendencias en el perfil de los dos tipos de acoso escolar principales. Estas disposiciones se detallan a continuación.

Víctimas de acoso escolar distinto al *ciberbullying*:

- Igualdad en la distribución por género (48,9% de mujeres y 51,1% de hombres).
- De edad inferior: 10,9 años de media.
- Que comenzó a sufrir el acoso a los 9,8 años de edad.

Víctimas de *ciberbullying*:

- Mujeres en un 66,7% de casos.
- De 13,5 años de media; mayor edad que los escolares que sufren otro tipo de acoso.
- Que comenzó a sufrir el acoso a los 12,3 años de edad.

Familia y entorno de la víctimas

- El adulto que hace las llamadas es, principalmente, la madre (alrededor del 70% de los casos).
- El tipo de familia predominante es la convencional: convivencia de padres y hermanos (más del 80%).
- Las familias emigrantes son minoritarias: 10,3% en *ciberbullying* y 4,3% en otros tipos de acoso.

- El aislamiento en el colegio es una de las graves consecuencias motivadas por el *ciberbullying* o el acoso escolar. En efecto, la gran mayoría (51,6% en *ciberbullying*; 45,6% en otros tipos) no tiene amigos o tiene sólo unos pocos. Es necesario resaltar que buena parte de los acosadores de *ciberbullying* fueron en su día amigos de las víctimas.

Perfil de los agresores

- Sexo: los agresores en *ciberbullying* pueden ser tanto chicos como chicas o grupos mixtos, pero el perfil más frecuente es de solo mujeres en *ciberbullying* (39,0%) y de sólo varones en otros tipos (55,7%). Existen diferencias importantes dependiendo del sexo de la víctima:
 - Si la víctima es mujer, lo más habitual es que sea acosada por compañeras del mismo sexo, aunque también puede ser agredida por hombres solos o por grupos mixtos.
 - Si la víctima es hombre, será agredido en su gran mayoría por otro hombre (solos o en compañía).
- Edad y procedencia: suelen ser compañeros de clase (89,1% en *ciberbullying*; 86,8% en otros tipos) y, por tanto, la edad del agresor suele ser similar a la de la víctima: 13,8 años de media en *ciberbullying* y 11,0 años en otras formas de acoso escolar.
- Número de personas que acosaban: en tres de cada cuatro ocasiones el acosador actúa en grupo, la mayoría de las veces en cuadrillas de entre dos y cinco personas (36,7% en *ciberbullying*; 49,8% en otros tipos).
- Amigos de la víctima: en *ciberbullying*, el 54,0% de los casos eran amigos de la víctima, fenómeno contrario en el caso de otros tipos de acoso escolar en el que siete de cada diez casos (72,7%) no eran amigos previamente.

Clasificación de los agresores según su “modus operandi”

- Grupos de hombres: son varones que agreden a otros varones. En su mayoría adolescentes que actúan en grupos pequeños y que practican un acoso escolar presencial, no *ciberbullying* (100%). Las agresiones son insultos y ofensas en el 88,6% y agresiones físicas fuertes (57,1%). Agreden a chicos que presentan alguna característica física diferente (40,7%) (peso, forma de andar o vestir, gafas...).
- Grupos en los que siempre hay mujeres: pueden ser grupos de solo mujeres o mixtos pero siempre con presencia femenina. Agreden siempre a otras mujeres en grupos pequeños de preadolescentes y adolescentes. Ejecutan *ciberbullying* (32,6%) y otras formas de acoso 67,4%. Lo hacen mayoritariamente a través de insultos/ofensas de palabra (85,7%), aunque también llegan a agredir físicamente a sus víctimas en un 40% de los casos. Los motivos de acoso fueron: venganza, características físicas de la víctima y agresividad que presentan los acosadores.
- Grupos masivos: son grupos grandes y mixtos (chicos y chicas). El 20% de las ocasiones practican *ciberbullying* y otras formas de acoso en el 80%. Agreden en su mayoría a mujeres (64,6%) por sus características físicas (peso, forma de andar o vestir, gafas...) utilizando las ofensas de palabra (92,3%), haciendo el vacío (35,4%) y las agresiones físicas fuertes (27,7%).

- Los que principalmente hacen *ciberbullying*: son adolescentes que suelen actuar en grupos pequeños (51,9%) de su mismo sexo o en solitario (38,9%). Y que agreden casi siempre a mujeres (70,4%) con insultos y ofensas de palabra (70%), amenazas (37%), agresiones físicas fuertes (22,2%) y a través del acoso sexual (11,1%). Los motivos tienen que ver con la agresividad que presentan los acosadores (28,7%) y los deseos de venganza (25,7%).
- Los solitarios: son en su mayoría varones de cualquier edad (también niños) que agreden de forma presencial a través de agresiones físicas (77,7%), ofensas e insultos (66,2%) y amenazas (22,5%). Las causas que motivan el acoso son principalmente las diferencias físicas de las víctimas y la agresividad que presentan los acosadores.

Situación del acoso escolar en la actualidad

Como se comprobará más adelante, en el último año han ocurrido cambios importantes en la situación del acoso escolar, pero antes de analizarlos conviene detenerse en conocer cómo es el acoso escolar en la actualidad; si ha mejorado la situación de las víctimas; verificar los hechos violentos, su intensidad y crueldad; y qué consecuencias tiene en las víctimas y en sus familias. A continuación se describen estos temas.

- **Incidencia del *ciberbullying***

En la actualidad, un 26% de los casos de acoso escolar son de *ciberbullying*.

- **Consecuencias graves**

En relación con las consecuencias especialmente graves para las víctimas –autolesiones y suicidios– las diferencias con respecto al período anterior son poco relevantes. Los datos de 2016 indican lo siguiente:

- El número de autolesiones es del 2,6%.
- Las ideaciones suicidas alcanzan el 4,7%.
- Los intentos de suicidio suponen el 1,1%.
- El total de estas reacciones de las víctimas suponen un 8,4% sobre el total de casos de acoso escolar.

- **Persistencia de los actos violentos**

Persiste una alta gravedad del acoso escolar que no es *ciberbullying*, que se constata en los siguientes aspectos:

- Los hechos violentos continúan siendo muy frecuentes, incluso con ligeros aumentos de los más duros y violentos.

Aunque los más habituales son los insultos u ofensas de palabra (71,1% de casos), siguen siendo muy usuales las agresiones físicas “fuertes” –golpes y patadas– (51,5%), junto con aislamiento (29,7%), empujones (22,6%), amenazas (22,2%) y robo o rotura de cosas (14,7%). Casi todos ellos se incrementaron durante 2016.

En cuanto a *ciberbullying*:

- No hay demasiados cambios en los actos violentos.

- Por medio de los nuevos dispositivos de telecomunicaciones se llevan a cabo: insultos (52,1%), amenazas (22,3%) y el envío de fotos y vídeos comprometidos (20,2%). Con menor importancia: difusión de información personal (11,7%) y el pirateo de una cuenta personal (8,5%).
- Los medios más habituales son el teléfono móvil y mediante WhatsApp. Aquí conviene recordar las tendencias observadas anteriormente en el estudio “Net Childres Go Mobile” (Garmendia, M. a); las nuevas tecnologías permiten comunicarse de forma rápida y compulsiva, de tal forma que, si existe una ausencia de contención y de normas en la interrelación con los pares, un uso continuo de los dispositivos puede generar un sufrimiento también permanente.
- Asimismo, los actos virtuales se combinan con otros presenciales como insultos (71,6%), amenazas (38,9%), aislamiento (28,4%) y golpes y patadas (22,1%).

Al mismo tiempo, la duración más habitual es de más de un año (44,5% en *ciberbullying* y 53,0% en otros tipos) y la frecuencia es diaria en un 63,2% de casos de *ciberbullying* y en un 76,1% de otros tipos.

Como consecuencia de estas situaciones, en 2016 persiste el mismo nivel de gravedad que en los años precedentes: en *ciberbullying*, un 33,7% de los casos es de nivel “alto” y un 63,2% “medio”; 31,5% y 64,8% respectivamente en otros tipos de acoso.

- **Motivos del acoso escolar**

La causa que más habitual en ambos tipos de acoso son las características físicas (uno de cada tres casos).

De forma secundaria, en *ciberbullying*, destacan las discusiones con los amigos (16,7%), la agresividad de los acosadores (11,7%) o las características personales que diferencian a las víctimas (10,0%).

En otros tipos de acoso, también son frecuentes la agresividad de los acosadores (20,5%), la falta de empatía con la víctima (“le tienen manía”, 13,5%) y problemas psicológicos de la víctima (trastornos de conducta, discapacidad intelectual, debilidad emocional y otros, 11,7%).

- **Problemas psicológicos que causa el acoso escolar**

Los problemas psicológicos son padecidos por más del 90% de víctimas en los dos tipos de acoso. Niños y adolescentes sufren especialmente tristeza, ansiedad y miedo.

Destaca especialmente que, en la actualidad, los problemas psicológicos se hayan extendido al ámbito familiar, con aumentos muy apreciables de las mismas consecuencias que en las víctimas: ansiedad (55,8% en *ciberbullying* y 49,6% en otros tipos), miedo (33,7% y 29,3%) y tristeza (31,6% y 23,7%).

En el relato de los menores y sus familias se percibe cómo el acoso escolar está afectando diariamente a la víctima en el plano emocional, superando su capacidad de resistencia y reforzando su sentimiento de indefensión que el acosador se va a encargar de potenciar a través de sus amenazas.

- **Cambio de centro escolar**

Cerca de uno de cada 10 víctimas cambia de colegio debido al acoso. A la vez, el 85,2% de las víctimas de otros tipos de acoso volvieron a ser acosados nuevamente.

Se puede concluir, entonces, que el cambio de centro escolar no es una medida recomendable en la mayoría de los casos. Sería mucho más efectivo que, por un lado, la víctima reciba tratamiento psicológico que le permita adquirir las habilidades sociales necesarias para defenderse y fortalecer su autoestima y, por otro, que en el centro escolar se adopten medidas formativas de cohesión de grupo, fomento de la tolerancia a las diferencias y el rechazo a la violencia.

Por su parte, en el caso del *ciberbullying* el porcentaje de reincidencia del acoso en el nuevo centro es del 30%.

- **Rendimiento y satisfacción escolar**

En principio, padecer acoso escolar no supone un bajo rendimiento escolar pero, por el contrario, afecta negativamente a la percepción y motivación que tiene la víctima sobre su centro escolar. Sólo una de cada cinco víctimas muestra satisfacción asistiendo al colegio y es muy probable que, a largo plazo, una pérdida de satisfacción producirá un descenso del rendimiento, motivado por el *ciberbullying* y por el acoso escolar.

En *ciberbullying*, durante 2016, se aprecia una ligera mejora de los índices de satisfacción y de rendimiento en el colegio. El rendimiento “medio” aumenta desde el 33,3% hasta el 43,1% y el rendimiento “alto” se mantiene alrededor del 37%. Respecto a la satisfacción en la escuela, los resultados muestran un descenso del nivel “bajo” desde el 51,5% hasta el 34,7% y un aumento del nivel “medio” desde el 26,6% hasta el 36,7%. En la actualidad, en ambos indicadores predomina el nivel “medio” de aprobación.

Los menores que sufren de otros tipos de acoso escolar tienen un rendimiento escolar “alto” en el 36,4% de las situaciones y un nivel “medio” de 34,4%. A la vez, la mitad de las víctimas muestran un nivel “bajo” de satisfacción en la escuela (50,3%) y un 20,4% un nivel “medio”. En este caso, no aparecen variaciones significativas en comparación con años anteriores.

Cambios en el acoso escolar durante 2016

Como se afirmó anteriormente, durante 2016 se han producido algunos cambios importantes. A continuación, se exponen las principales tendencias observadas en el tercer estudio, que constatan un cambio de tendencia y una mayor conciencia social sobre su gravedad y las consecuencias que comportan.

- **Mayor apoyo a las víctimas**

Los resultados señalan que la resistencia y oposición al acoso escolar es mayor que hace unos años, debido a estas circunstancias:

- Se incrementa de forma muy significativa el apoyo a las víctimas por parte de sus iguales -amigos o compañeros; mientras que hasta el 2015 un 14,9% en *ciberbullying* y un 22,2% en otros tipos, tenían amigos y compañeros que habían reaccionado ante el acoso, en la actualidad suponen más de la mitad (68,3% y 51,8% respectivamente).
- Por otro lado, el apoyo de los iguales también podría suponer un respaldo a las mismas víctimas. Aquí se comprueba que mientras que hasta 2015 un 21,2% de las víctimas se enfrentaron o reaccionaron

frente a los acosadores o la situación de acoso, en 2016 son más del doble (un 51,1% en otros tipos de acoso escolar), siendo todavía más elevado en *ciberbullying* (66,7%).

En resumen, aún siendo todavía insuficiente, las víctimas reciben una mayor protección de sus compañeros y amigos y, a la vez, ellas mismas afrontan más las situaciones de violencia que sufren.

- **Mayor visibilidad en las situaciones de acoso**

En línea con los datos anteriores, también se observa una mayor comunicación o visibilidad de las situaciones de acoso escolar. En la actualidad hay más personas que conocen los hechos; en concreto en más del 95,2% de las llamadas de otros tipos de acoso escolar y en el 95,5% de *ciberbullying*. Estas personas proceden, por una parte, del entorno escolar:

- Directores de los centros escolares o los jefes de estudio que, si antes eran citados por un 3,9%, dentro del relato del acoso escolar realizado por los adultos, ahora se mencionan en el 74,7% en otros tipos de acoso (en *ciberbullying* 76,2%).
- Pero también, una parte de psicólogos que se mencionan pertenecen a centros educativos; hasta 2015 se citaba a estos profesionales en un 2,6% de los casos y en 2016 en el 39,9% (33,3% en *ciberbullying*).

- **Actitud de los profesores que reaccionan frente al acoso más eficiente**

En la actualidad, alrededor de un 90% de educadores de las víctimas en ambos tipos de acoso fueron informados o eran conscientes de las situaciones violentas.

El 32,3% de los profesores en casos de *ciberbullying* y el 44,7% en otros tipos de acoso, no reaccionaron ante las situaciones de violencia, lo cual siguen siendo un gran problema.

Sin embargo, los profesores que sí reaccionaron tomaron más medidas y más punitivas frente a los acosadores que hace unos años. Como consecuencia, las valoraciones hacia el profesorado han mejorado, aunque todavía son más habituales las calificaciones negativas en acoso escolar que no es *ciberbullying* (53,3%). En cambio, en *ciberbullying* predominan las positivas (57,5% frente a 42,5%).

- **Se toman más medidas en los centros escolares**

La mayor visibilidad del acoso escolar implica poner en práctica más medidas punitivas y, además, pautas de información a padres y tutores. Unido a lo anterior, las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad tienen una intervención también superior.

- **Mayor control en las aulas**

Igualmente, existe un control en el entorno escolar más perceptible. El acoso se va confinando o aislando en el tiempo y en el espacio, trasladándose a los lugares de ocio y durante el tiempo de descanso entre clases.

- **Las víctimas que afrontan el acoso escolar y el *ciberbullying***

Por último, se han observado circunstancias especiales en el colectivo de víctimas que afronta el acoso, que las diferencian del resto. En este grupo se destacan dos hechos importantes:

1. Los casos de acoso son más graves y violentos y tienen mayores repercusiones que en los demás. Esto parece indicar que la reacción se produce por hartazgo o saturación, lo que fuerza a intentar salir del sufrimiento de una forma más directa y determinada.
2. El mayor avance en las reacciones de las víctimas se ve favorecido por un mayor apoyo de amigos y compañeros, y por un entorno que conoce más y mejor el problema. Se puede subrayar, por tanto, la importancia del soporte social para evitar la rutinización del acoso y las inercias destructivas.

Conclusiones finales

Como conclusión general de estos informes, puede señalarse que existen cambios importantes en la visibilidad y divulgación del acoso escolar; los ciudadanos en general tienen ahora una conciencia mayor de los problemas y un sentimiento más acentuado de la necesidad de resolverlos.

Los programas y las campañas centrados en el apoyo a las víctimas por parte de los testigos o espectadores están resultando efectivos. Cada vez más amigos y compañeros de las víctimas han tomado partido y les están ayudando para resolver sus problemas de acoso. Este apoyo es esencial para que niños, niñas y adolescentes acentúen sus capacidades para afrontar y superar los conflictos, fomentando, a su vez, un espíritu de solidaridad muy positivo en el desarrollo personal en una época clave en la vida de las personas.

Por otra parte, profesores y autoridades de los centros educativos, aunque a juicio de las víctimas es todavía claramente insuficiente, muestran una actitud más diligente y responsable en la solución de los problemas, algo que comienza a percibirse por los padres de las víctimas y que provoca que el acoso escolar se vaya marginalizando hacia el espacio y el tiempo de ocio, cada vez más lejos de la normalidad que supone que se efectúe dentro del aula.

Estos factores son positivos y permiten vislumbrar que las acciones de prevención y de comunicación son eficaces, si existe un conocimiento profundo de las situaciones de violencia y una voluntad de superarlas. De esta forma, se podría afirmar que se asiste a un imprescindible primer paso en el alivio del sufrimiento que causa el acoso escolar.

No obstante, todavía el acoso escolar sigue siendo un tipo de violencia de alta intensidad. Gran parte de las penosas situaciones que ya se observaron hace años persisten con igual intensidad en la actualidad.

Los hechos violentos continúan mostrando una gran crueldad que se alarga durante mucho tiempo y de forma muy rutinaria. Esto provoca que los peligros se mantengan en los mismos niveles de gravedad y de severidad. A la vez, los daños psicológicos son patentes y los conflictos en las relaciones sociales y familiares enormes y pueden perdurar hasta la edad adulta.

UNA REFLEXIÓN FINAL

La violencia escolar hace daño a todos: a la víctima, al agresor, a los espectadores y a sus familias e incluso a todas las personas que escuchan diariamente los casos de acoso escolar a través de los medios de comunicación.

Es fundamental incidir en el poder de las creencias sobre el acoso escolar ¿Cómo lo estamos interpretando? ¿Pensamos que se trata de un juego de niños/as? ¿Consideramos que la violencia sólo encierra actos físicos? ¿Estoy transmitiendo a mi hijo/a la creencia de que los problemas se resuelven con violencia?

Indudablemente el fenómeno del *bullying* no es un hecho aislado, sino multifactorial y multicausal, al cual se une el ingrediente de las TIC como un nuevo escenario que multiplica sus efectos, y encierra numerosas interrogantes, el primero de las cuales: ¿de dónde procede tanta violencia en las escuelas? Los niños/as y adolescentes, pueden llegar a pensar que son culpables e incluso, pueden creerse merecedores de la violencia, pudiendo normalizarla, justificarla y como consecuencia tolerarla.

Es necesario seguir reiterando que luchar contra la violencia escolar, ha de ser una constante en nuestra sociedad. El primer paso para hacerlo, es sin duda reconocerla y no justificarla, ni tampoco normalizarla en ninguna de sus múltiples formas. Favorecer el desarrollo de actitudes como el respeto a los demás, la empatía y la igualdad, disminuye el riesgo de tener hijos/as que desarrollen comportamientos violentos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P.** (2011). *Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria*. *Anales de Psicología*. 27(1) 221-231.
- Avilés, J. M.** (2006a). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M.** (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria*. Validación del Cuestionario CIME.
- Avilés, J. M., Torres, N., y Vian, M. V.** (2008). *Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar*. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. 6, 357-376.
- Ayerbe, P.** (2000). *Convivencia y violencia en la ESO: aspectos didácticos organizativos*, en Lorenzo, M.; García, M.D.; Torres, J.A.; Ortega, J.A.; Debón, S., y Notoria, A. (eds). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo editorial universitario. 339-368.
- Baldry C. A., Farrington D., y Sorrentino, A.** (2016). *Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behavior*. *Psicología Educativa*. 22 (1) 19-26.
- Ballesteros, B., Sánchez, G., Ramos, A.E., Barajas, M., Caballero, M., y Martín, M.V.** 2016. *Guía del Profesor: Reírte con el Bullying te transforma en cómplice*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. Madrid.
- Balsells, M. A.** (2003). *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*. Consultado el 13 de abril 16. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 3(4): <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/default.htm>
- Beck, U.** (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cerezo, F., y Esteban, M.** (1992). *La dinámica bully - víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos*. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol XIV, 2, pp. 131- 145.
- Defensor del Pueblo-UNICEF.** (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A., y Ortega, R.** (2010). *Programas e iniciativas para afrontar el cyberbullying*. Localización: La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos. DIALNET. Págs. 275-280.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, G.** (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid.

- Due P., et al.** (2005). *Bullying and Symptoms among School-aged Children: International Comparative Cross-sectional Study in 28 Countries*. The European Journal of Public Health, 15(2): 128-132.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** (2015). *Plan estratégico de convivencia escolar*. Madrid.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2016/2017*. Madrid.
- Ferran, B.** (2013). *Usos y Malos Usos de las nuevas tecnologías: ciberbullying. Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Asociación Universitaria de Educación y Psicología. 397-400
- Flores, C. N., y Flores, C. M.** (2007). *Ciberbullying: Una nueva forma de acoso escolar en la sociedad de la información. Situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo Editorial Universitario, 131-135.
- Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña.** (2016). *Acoso escolar: I Estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*.
- Fundación ANAR.** (2016). *Guía Fundación ANAR: prevención y actuación contra el bullying y el ciberbullying*.
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.** (2016). *ACOSO ESCOLAR: I Estudio sobre el 'Bullying' según los afectados*. Madrid.
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.** (2016). *I Informe de Ciberbullying según los afectados*. Madrid.
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.** 2017. *Informe del Teléfono ANAR: II Estudio sobre Acoso Escolar y Ciberbullying según los afectados*. Madrid.
- Garaigordobil, M.** (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 22 (1) 233-254.
- Garmendía, M. Jiménez, E., Casado, M.A., y Mascheroni, G.** (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Instituto de la Juventud (INJUVE).** (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Revista de Estudios de Juventud.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO).** (2009). *Guía de actuación contra el ciberacoso*.
- Instituto Navarro de la Mujer.** (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*.
- Observatorio de Seguridad de la Información del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO).** (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*.
- Ortega, R.** (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., y Lera, M.J.** (2000). *The Seville anti-bullying school project*. Aggressive Behavior, 26. P.113-123.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Fernández, I.** (2003). "Working together to prevent school violence. The Spanish response". En P. K. Smith (Ed.), *Violence in school. The response in Europe* (pp. 135-152). London: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Casas, A. J.** (2016). *Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q*. Psicología Educativa, 22 (1) 71-79.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J.** (2008). *Cyberbullying*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8 (2) 183-192.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.** (2008). *Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar. Explorando el esquema dominio-sumisión*. Infancia y Aprendizaje, 3 (4) 515-528.
- Ortega, R.** (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Editorial: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Romera, E. M., y Monks, C.** (2009). *The impact of group activity on social relations in an Early*

Ortega, R., Zych, R., y Izabela. (2016). *La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos.* Psicología Educativa. 22 (1) 1-4.

Ortega, R., Zych, R., Izabella y Martín-López, L. (2016). *Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies.* Psicología Educativa. 22 (1) 1-9.

Perea, M., Loredo A., Trejo H., et al. (2001:75). *El maltrato al menor: propuesta de una definición integral.* Bol Med Hosp Infant Mex. 58: 251-8.

Pinheiro, P.S. (2006). *World Report on Violence Against Children.* United Nations. Geneva.

Piñuel I y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X.* Ediciones IIEDDI. Madrid.

Red. es. (2016). *Guía de actuación contra el ciberacoso.* Consultado el 15 de abril de 2016. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/recursos/publicaciones/otras-publicaciones.html>

Save the children. (2016). *Yo a eso no juego.*

Serrano, A., e Iborra, E. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela.* Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Valero, S. (2011). *Causas de la agresividad en el Bullying.* Consultado el 16 de abril de 2016: <http://www.actualpsico.com/causas-de-la-agresividad-en-bullying/>

Viera, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the iberican península.* En E. Roland y E. Munthe (eds) *Bullying: a international perspective.* London: D. Fulton.

Textos legales: Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica el Código Penal aprobado por la Ley Orgánica 10/1995. Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal

MATERIALES

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

Selección de referencias documentales Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, ingresados y seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud.

Caso de estar interesados en alguna de estas referencias pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas, en: Biblioteca de Juventud. Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID. Tel.: 917827473. biblioteca-injuve@injuve.es

Así mismo pueden consultar anteriores Revistas de Estudios de Juventud, así como las Novedades de la Biblioteca en la web del Instituto: <http://www.injuve.es>, o en CONSULTA DEL CATÁLOGO.

A latent transition model of the effects of a Teen Dating Violence Prevention Initiative / Jason Williams... [et al.].

En: Journal of Adolescent Health vol. 56, n. 4, (Abril 2015), p. 27-32 ISSN: 1054-139X

A partir de los datos evaluados en el estudio "Start Strong: Building Healthy Teen Relationships", programa destinado a la prevención de la violencia en las parejas adolescentes, se estudian los distintos patrones de comportamientos violentos, acoso escolar y acoso sexual en estudiantes estadounidenses. Además se analiza la repercusión de este programa y su impacto en las conductas de los adolescentes analizados.

[http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(14\)00351-6/pdf](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00351-6/pdf)

Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico / José Ignacio Pichardo Galán (coord.)... [et al.]-- Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015. 184 p.: il. Anexos: p. 176-183.

Guía para reforzar la prevención, la detección y la actuación frente a situaciones de discriminación en los centros educativos por cuestión de orientación sexual. Se trata de recomendaciones dirigidas a toda la comunidad educativa, desde la dirección de los centros, a los alumnos y sus familias, pasando por el personal docente. El estudio plantea de forma expresa la introducción de la educación en diversidad sexual en los centros y de material informativo sobre las realidades de los grupos LGBT. Precisa una lista de indicadores para detectar casos de acoso escolar por homofobia o transfobia y un Protocolo de Intervención.

http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Acoso escolar: I Estudio sobre el 'bullying' según los afectados y líneas de actuación.-- [Madrid]: Fundación Mutua Madrileña ; Fundación Anar, 2016. 30 p.: principalmente il.

Los casos de acoso escolar atendidos en el Teléfono ANAR se incrementaron casi un 75% en el último año y se han cuadruplicado desde 2009. Según el análisis del testimonio de los chicos, recogido de manera sistemática por los psicólogos que les atienden, el acoso escolar más habitual es la violencia psicológica y suele agravarse a la salida de las aulas a través de las nuevas tecnologías. Las redes sociales, y especialmente los grupos de WhatsApp creados específicamente para criticar e insultar, se han convertido, según los datos, en un nuevo instrumento para el “bullying”.

<http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Seg%C3%BAAn-los-Afectados-Abril-2016.pdf>

http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/BULL_profesores.pdf

Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries / Suzet Tanya Lereya ... [et al.].

En: The Lancet Vol. 2, n. 6 (June 2015); p. 524-531

Investigación cuyo objetivo es determinar si el maltrato infantil y el acoso con intimidación entre chavales pueden tener efectos a largo plazo en los adultos, tanto si se dan de forma conjunta como aislada. Se determina que, independientemente del país, los niños que sufren ambos tipos de maltrato tienen un mayor riesgo de tener problemas de salud mental (ansiedad, depresión, autolesión o tendencias suicidas) frente a los que solo sufren un tipo de maltrato.

<http://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366%2815%2900165-0/fulltext>

Charpentier, Axelle.

Améliorer le climat scolaire pour lutter contre le harcèlement /Axelle Charpentier, Laëtitia Drean, Youssef Souidi.

En: Jeunesses Études et Synthèses, n. 28 (septiembre 2015), 4 p. ISSN: 2112-3985

Propone acciones para sensibilizar a los diferentes actores de la comunidad educativa sobre la importancia y consecuencias del acoso en la escuela, y sobre el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para fomentar un clima escolar positivo y de convivencia. Se trata de un proyecto nacional basado en la intervención de mediadores sociales en las escuelas.

http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/jes28_ameliorer_le_climat_0.pdf

Injuve. Observatorio de la Juventud. Biblioteca.

Bibliografía sobre ciberacoso / Observatorio de la Juventud. Biblioteca de Juventud.-- Madrid: Injuve, 2016.

10 p.

Relaciona las últimas referencias que, sobre el tema, están catalogadas en la base de datos de la Biblioteca. Incluyen resumen y, en la casi totalidad, enlace a texto completo.

<http://www.bibliotecainjuve.injuve.es/opac/abnetcl.exe/O7012/ID413e20d1?MLKOB=2212312222>

Bullying: una falsa salida para los adolescentes / José Ramón Ubieto (ed.) ; Ramon Amirall ... [et al.] ; [prólogo de Joan Subirats].-- 2ª ed.-- Barcelona: Ned Ediciones, 2016.

158 p. ; 21 cm.-- (Biblioteca de infancia y juventud)

Bibliogr.: p. 153-158.

El acoso escolar ha existido siempre pero con los medios sociales de difusión se potencia su visualización y genera en las víctimas un acoso más

potenciado y difícil de manejar por los docentes y las familias. En esta etapa la sexualidad se hace más presente y los jóvenes pueden manipular el cuerpo de otros para poner a resguardo el suyo.

ISBN 978-84-944424-6-9

Molina del Peral, José Antonio.

Bullying, cyberbullying y sexting: ¿cómo actuar ante una situación de acoso?

/ José Antonio Molina del Peral, Pilar Vecina Navarro.-- Madrid: Pirámide, 2015.

141 p.-- (Colección "Psicología". Manuales prácticos)

Bibliografía: p. 137-138.

Acercamiento al tema del acoso, tanto en el mundo real como en el de las nuevas tecnologías. Se centra en aportar información de lo que es el fenómeno del acoso, las formas que puede adquirir en el mundo virtual, las consecuencias que pueden derivarse, las estrategias de detección, las técnicas psicológicas de intervención, y sobre la importancia de la labor preventiva.

Pérez Vallejo, Ana María.

Bullying, cyberbullying y acoso con elementos sexuales: desde la prevención a la reparación del daño / Ana M^a Pérez Vallejo, Fátima Pérez Ferrer.--

Madrid: Dykinson, D.L. 2016.

250 p. ; 21 cm.-- (Monografías de Derecho Penal)

Bibliogr.: p. 241-250.

Estudio que analiza la situación actual de las conductas de acoso escolar y ciberacoso para evaluar las carencias y necesidades detectadas, así como revisar los recursos existentes y plantear propuestas de intervención socio-legal.

ISBN 978-84-9085-903-2

Paulino Tognetta, Luciene Regina.

Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales = Bullying, a moral issue: Representations of self and moral disconnects / Luciene Regina, Paulino Tognetta, José María Avilés Martínez,

Pedro José Sales, Luis da Fonseca Rosário.

En: Revista de Educación n. 373 (jul.-sep. 2016), p. 9-34

ISSN 1988-592X

Texto en español e inglés.

Incluye referencias bibliográficas.

Investigación en la que participaron 2.600 estudiantes entre 14 y 15 años de escuelas públicas y privadas de São Paulo (Brasil), donde se analizaron las relaciones que existen entre la participación de los adolescentes en el bullying, sus representaciones del yo y la forma por la que se autorregulan para conectarse o desconectarse moralmente.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos373/01paulino-aviles-sales.pdf?documentId=0901e72b8218a81c>

Giant, Nikki.

Ciberseguridad para la i-generación: Usos y riesgos de las redes sociales y sus aplicaciones / Nikki Giant ; [traducción de Pablo Manzano Bernárdez].-- Madrid: Narcea, 2016.

158 p. ; 21 cm.-- (Educación Hoy)

Tít. original: E-Safety for the i-Generation: combating the misuse and abuse of technology in schools.

Bibliogr.: p. 154-158.

Este libro práctico para educadores y docentes de escuelas se centra en ayudar a entender y enfrentar los problemas derivados de la ciberseguridad como el ciberacoso, ciberbullying o el hostigamiento sexual, entre otros, que los jóvenes se encuentran a diario en las escuelas. Ofrece actividades y modelos para implementar una normativa de ciberseguridad en los colegios.

ISBN 978-84-277-2143-2

Bartrina Andrés, María José.

Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: hay una salida con la educación y la conciencia social / María José Bartrina Andrés.

En: Educar vol. 50/2 (2014) ; p. 383-400 EISSN: 1989-9106

Estudio empírico sobre el ciberacoso en adolescentes realizado a partir de 185 expedientes tramitados en Barcelona.

En las conclusiones destacan la conexión con el acoso tradicional (*bullying*) y la necesidad de incidir en la concienciación y en la responsabilización del autor del maltrato. Desde el ámbito penal juvenil, la acción educativa se centra en priorizar las soluciones extrajudiciales y, para los casos más graves, las medidas educativas en medio abierto.

<http://educar.uab.cat/article/view/v50-n2-bartrina>

Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes / Pilar Arnaiz... [et al.].

En: Anales de psicología, 2016, vol. 32, n. 3 (octubre), p. 761-769. ISSN web 1695-2294

Analiza el consumo que una muestra de adolescentes hace del móvil y del ordenador, de conductas de ciberadicción, y de *bullying* y *cyberbullying*, teniendo en cuenta su relación con el sexo y el nivel educativo. También se relaciona el consumo con la supervisión familiar durante la conexión a la red. Se aplicó un cuestionario a 1353 escolares de Educación Secundaria y Bachillerato, de 12-21 años.

<http://revistas.um.es/analesps/article/download/analesps.32.3.217461/196761>

Convivencia y ciberconvivencia: un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar / Rosario Ortega-Ruiz, coord.-- Boadilla del Monte, Madrid: Antonio

Machado Libros, 2015.

317 p. ; 22 cm.-- (Machado nuevo aprendizaje ; 8)

Bibliogr.: p. 311-317.

Incluye iniciativas y estrategias a desarrollar con escolares, docentes y familias para prevenir los riesgos que para la vida social de los jóvenes tiene la ciberconvivencia y el acoso escolar.

ISBN 978-84-7774-035-3

Mitchell, Kimberly J.

Cyberbullying and bullying must be studied within a broader peer victimization framework / Kimberly J. Mitchell, Lisa M. Jones.

En: Journal of Adolescent Health, n. 56 (Mayo 2015); 473-474 ISSN 1054-139X

Análisis de la relación entre el acoso tradicional y el ciberacoso entre los jóvenes, con el uso de las nuevas tecnologías. A través del estudio de la victimización entre iguales, se demuestra que cuando la tecnología está

implicada en el acoso, casi siempre se produce en el contexto de las formas tradicionales del acoso escolar.

[http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(15\)00056-7/pdf](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(15)00056-7/pdf)

Garaigordobil Landazabal, Maite.

Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia / Maite Garaigordobil, Vanesa Martínez-Valderrey.

En: Revista de Psicodidáctica vol. 19, n. 2 (2014) ; p. 289-305 ISSN 2254-4372

El estudio tiene como principal objetivo evaluar experimentalmente los efectos de un programa antibullying (Cyberprogram 2.0) en conductas de victimización por acoso escolar "cara-a-cara" y en diversas conductas sociales. La discusión se centra en la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia.

<http://www.redalyc.org/pdf/175/17531400003.pdf>

Taylor, Bruce G.

Effectiveness of "Shifting Boundaries" teen dating violence prevention program for subgroups of middle school students / Bruce G. Taylor, Elizabeth A. Mumford, Nan D. Stein.

En: Journal of Adolescent Health vol. 56, n. 4, (Abril 2015); p. 20-26 ISSN: 1054-139X

Analiza la efectividad del programa "Shifting Boundaries", cuya finalidad es prevenir las conductas violentas así como el acoso sexual en las relaciones de pareja entre adolescentes.

Dicho programa se implantó en 30 institutos de secundaria de Nueva York durante un periodo de seis meses. Una vez concluida esta etapa de prueba, se evaluaron los resultados obtenidos por medio de una encuesta, en la que finalmente se constató la eficacia del programa.

[http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(14\)00284-5/pdf](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00284-5/pdf)

Castro Clemente, Concepción.

El fenómeno de la violencia entre iguales en España: Roles, género, edad, actitudes y estrategias de intervención / Concepción Castro Clemente.

En: Revista Cátedra Paralela n. 13 (2016) , p. 127-154 ISSN 1669-8843

Resumen en español e inglés.

Incluye referencias bibliográficas.

Analiza las características, clases, fases, síntomas, roles y respuesta que dan estudiantes, profesores y padres ante un suceso de maltrato en el contexto escolar. También describe las estrategias que se pueden elaborar en las instituciones educativas ante la agresión entre iguales.

http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00190f001t1.pdf

Pérez Carbonell, Amparo.

Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar: Algunos indicadores / Amparo Pérez Carbonell, Genoveva Ramos-Santana, Macarena Serrano Sobrino.

En: Educar 2016, vol. 52, n. 1, p. 51-70. ISSN 2014-8801 (digital)

Estudio que tiene como objetivo: conocer la formación del profesorado sobre acoso escolar, las acciones de prevención e intervención que se ponen en práctica en el aula y en los centros, el grado de asociación que existe entre algunas características personales del profesorado y su conocimiento sobre

acoso escolar, así como detectar posibles indicadores que permitan diseñar acciones formativas.

<http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/download/302857/392556>

Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos /

Subdirección General de Inspección Educativa.--

Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2015.

71 p.

Guía cuyo objetivo es facilitar a los centros docentes las claves, instrumentos y herramientas para una lucha eficaz contra el acoso, un sistema sencillo para la detección de situaciones de acoso o riesgo de acoso y un protocolo de intervención destinado a garantizar los derechos básicos de los alumnos y la seguridad jurídica de los centros.

<http://www.slideshare.net/elecapo87/guia-de-actuacion-contral-acoso-escolar-en-los-centros-educativos?ref=https://elecapo87.wordpress.com/2017/01/11/guia-de-actuacion-contral-acoso-escolar-en-los-centros-educativos/>

Guía de buen trato y prevención de la violencia de género: protocolo de actuación en el ámbito educativo / Carolina Alonso Hernández ... [et al].--

Madrid: Junta de Andalucía, 2016.

157 p.: gráf., tablas.-- (Colección Plan de Igualdad, ; n. 11)

Pretende ayudar a la aplicación del protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo y, a la vez, contiene una dimensión formativa, que orienta en la intervención e invita a la reflexión, tan necesaria para la sensibilización de la comunidad educativa y el avance hacia la igualdad real en nuestra sociedad.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/f2243473-a7e7-417a-b9ca-ab73b70248fa>

Guía de recursos didácticos para Centros Educativos: Hacia una ética de las relaciones en las Redes Sociales / Autor: José Antonio Luengo Latorre... [et al].--

Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2014.

180 p.: Gráf., tabl.

En portada: Ciberbullying. Prevenir y actuar.

Aborda aclaraciones terminológicas esenciales y reflexiones sobre la necesidad de educar en alfabetización digital a los escolares más pequeños. Concreta, también, una propuesta amplia de acciones didácticas a desarrollar por los centros educativos, pautas para la intervención, recursos y referencias novedosas, así como referencias jurídicas de especial relevancia para la adecuada lectura e interpretación de responsabilidades y posibilidades de acción en los centros.

ISBN 978-84-87556-60-9

<http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>

Guía SOS Ciberacoso: Educadores / Red.es.-- [S.I.]:

Ministerio de Industria, Energía y Turismo, 2015.

34 p.

Protocolo de intervención del ciberacoso escolar (ciberbullying), que incluye guía para el trabajo de la acción tutorial y, de modo especial, de la responsabilidad directiva en los centros educativos en relación a esta problemática.

http://www.chaval.es/chavales/sites/default/files/Guia_SOS_Educadores_vf_pi.pdf

Homofobia en las aulas 2013: ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual / Grupo Educación COGAM.-- [S.I.]: COGAM, 2014.

66 p.: Gráf.

El sistema educativo debe garantizar el respeto a la diversidad y educar en la convivencia, adoptando medidas que eviten la discriminación, la violencia e intolerancia por razón de la orientación sexual en los centros educativos.

Con el objetivo de medir esta realidad, se ha realizado esta investigación con 5.272 encuestas de 37 Institutos Públicos de Secundaria de Madrid.

Los resultados muestran que la homofobia es una constante en el sistema educativo.

<http://www.cogam.es/rs/7592/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/759/fd/1/filename/informe-completo-homofobia-en-las-aulas-2013.pdf>

Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo -ANAR- I Estudio sobre ciberbullying según los afectados: Informe del teléfono ANAR / Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña.-- [Madrid]: Fundación Mutua Madrileña ; Fundación Anar, [2016]

80 p.: gráf., tabl. en col. ; 30 cm.

Contiene: Presentación de Informe anual 2015. Teléfono ANAR.- Material anexo.

El objetivo de esta investigación es conocer las características principales del acoso escolar y, más en concreto del *ciberbullying*, desde la perspectiva de las víctimas y sus familias, y su comparación con otros tipos de acoso escolar, así como sus consecuencias. Además se analizan también el perfil de los acosadores y el papel del profesorado.

http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_CIBERBULLYING.pdf

II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados: Informe del Teléfono ANAR.-- Madrid: Fundación Mutua Madrileña ; Fundación ANAR, 2017.

94 p.: gráf.

El propósito de la investigación es comparar los resultados del primer informe (que se correspondían con datos entre los años 2013 y 2015) y los resultados del año 2016, tomando en consideración el contexto social de cambio de actitudes, para conocer la evolución del acoso escolar y del *ciberbullying* entre las víctimas y los cambios producidos en sus entornos detectados en el último año.

<http://www.fundacionmutua.es/Estudios.html>

Implementing a targeted teen dating abuse prevention program: challenges and successes experienced by expert respect facilitators / Barbara Ball... [et al.].

En: Journal of Adolescent Health vol. 56, n. 4, (Abril 2015), p. 40-46 ISSN: 1054-139X

Evaluación del éxito de un programa para la prevención de conductas de abuso en las relaciones de pareja entre adolescentes dirigido a estudiantes de secundaria y bachillerato que han sufrido anteriormente situaciones de violencia. Consiste en el desarrollo de reuniones y entrevistas con los grupos de apoyo en el centro escolar. Los resultados demuestran que el éxito de esta iniciativa se basa en el apoyo del centro escolar que puede favorecer el cambio positivo de actitudes y comportamientos entre los participantes.

[http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(14\)00283-3/pdf](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00283-3/pdf)

Ortega Barón, Jessica.

Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso / Jessica Ortega Barón, Sofía Buelga Vasquez, María Jesús Cava Caballero.

En: Comunicar, 2016, n. 46, p. 57-65, e-ISSN: 1988-3293

Los resultados del estudio indicaron que las cibervíctimas severas en comparación con las no víctimas puntúan significativamente más alto en conflicto familiar y obtienen puntuaciones más bajas en el resto de variables familiares (autoestima familiar, cohesión y expresividad), y variables escolares (implicación, afiliación y ayuda al profesor), lo que predice la cibervictimización en la adolescencia. Estos resultados muestran la importancia de incluir a la familia y a la escuela en los programas de prevención del ciberacoso.

<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=46&articulo=46-2016-06>

Muñoz, Ramón.

Los menores españoles son los que menos ciberacoso sufren: solo el 8% de los jóvenes recibe agresiones digitales frente al 18% de media de los principales países desarrollados / Ramón Muñoz.

En: El País [Tecnología] (23 septiembre 2015)

España es uno de los países desarrollados con menor tasa de ciberacoso entre los menores de 18 años aunque es uno de los más concienciados en la denuncia de este fenómeno, según este estudio realizado en 11 países a 500 jóvenes de 13 a 18 años. De los que se ven sometidos a este tipo de ataques el 71% se lo cuenta a sus padres. La apariencia física, el sexismo y la homofobia son los principales motivos que usan los ciberacosadores.

http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2015/09/22/actualidad/1442940249_520165.html

https://www.vodafone.com/content/dam/vodafone/parents/assets_2015/pdf/cyberbullying_survey.pdf - Acceso a estudio en inglés

Materiales Didácticos.-- [S.I.]: Internet Segura for Kids, 2017.

Web.

El Programa de Jornadas Escolares para un uso seguro y responsable de Internet está cofinanciado por la Unión Europea.

Privacidad, identidad digital y reputación.- Netiqueta: comportamiento en línea.- Gestión de la información y acceso a contenidos apropiados.-

Ciberacoso escolar.- Protección ante virus y fraudes.- Uso excesivo de las

TIC.- Mediación parental (dirigida a familias).- Uso seguro y responsable de las TIC (enfoque generalista)

De cara a facilitar a la comunidad educativa herramientas gratuitas con las que trabajar el uso seguro y responsable de Internet con alumnado y familias se han desarrollado una serie de materiales educativos sobre las principales problemáticas relacionadas con el uso de Internet por los menores. Los materiales disponibles para cada temática se dividen en: Unidades Didácticas. Presentaciones de sensibilización y Guiones de apoyo.

<https://www.is4k.es/de-utilidad/materiales-didacticos>

Vega-Gea, Esther.

Peer sexual harassment in adolescence: dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls / Esther Vega-Gea, Rosario Ortega-Ruiz, Virginia Sánchez.

En: International Journal of Clinical and Health Psychology n. 16 (enero 2016), p. 47-57

El acoso sexual entre adolescentes está tomando especial relevancia en las últimas décadas, aunque no existe aún un consenso general sobre su naturaleza, prevalencia y dimensiones.

El presente trabajo ha contado con una muestra representativa de 3.489 adolescentes andaluces del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90445233&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=355&ty=84&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=en&fichero=355v16n01a90445233pdf001.pdf

Prevention of teen dating violence / Edited by Shari Miller.

En: Journal of Adolescent Health, February 2015, vol. 56, Issue 2, Supplement 2. ISSN 1054-139X

Número monográfico.

Los datos de diferentes estudios ponen de relieve la necesidad de intervenciones eficaces para prevenir y reducir la violencia en el noviazgo adolescente, que está en crecimiento.

Hasta la fecha, la mayor atención se ha centrado en el desarrollo y evaluación de intervenciones en la escuela. Sin embargo, se sabe menos sobre las intervenciones fuera del medio escolar para los adolescentes más jóvenes cuando surgen las primeras relaciones románticas, o en estudiantes de alto riesgo.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.11.013>

Aroca Montolío, Concepción.

Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes / Concepción Aroca Montolío, Concepción Ros Ros, Cristina Varela Portela.

En: Educar 2016, vol. 52, n. 1, p. 11-31. ISSN 2014-8801 (digital)

Programa de prevención primaria y secundaria, dirigido a alumnado de 14 a 20 años, cuyo único y último objetivo es la prevención de la violencia en la pareja adolescente. Se presenta su metodología y los resultados de evaluación obtenidos tras su implementación en centros de educación secundaria en las Islas Canarias y en Murcia.

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.673>

Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar: actualizado a la intervención en los supuestos de menores de edad víctimas de violencia de género / Coordinación de la actualización: Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.-- Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014.

43 p. ; 24 cm.-- (Informes, estudios e investigación ; 2014)

En portada: Observatorio de la Infancia.

Con este protocolo se ha querido actualizar el anterior del 2007 sobre maltrato infantil en el ámbito doméstico, incluyendo otros tipos de agresiones como la explotación sexual, laboral o el acoso a menores a través de las nuevas tecnologías de información. Se delimita el concepto de maltrato infantil e informan de cómo se debe proceder en función de las circunstancias y el ámbito en que tenga lugar.

http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf

Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica *bullying*: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto /

Benito León del Barco ... [et al.].

En: Anales de psicología vol. 32, nº 1 (enero 2016), p. 80-88 ISSN 1695-2294
Pretende determinar en qué perfil de la dinámica bullying (agresor, víctima, observador) es más relevante. Con el fin de evaluar las conductas de acoso se diseñó el instrumento "Escala de Frecuencia de Acoso Escolar entre iguales" desde las distintas perspectivas.

<http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.1.183141>

Gabarda Méndez, Vicente.

Resolución de conflictos en el aula: concepto, áreas de conflictos y técnicas de resolución / [Vicente Gabarda].-- [Valencia]: Universidad de Internacional, [2015]

11 p.: il.

Conceptualiza el conflicto desde una nueva perspectiva, donde los aspectos que anteriormente se concebían como problemas (identidad, cultura...), se conviertan en realidades potenciadoras de nuevas y positivas oportunidades. Hace hincapié en la mediación escolar como una herramienta específica para la gestión positiva del conflicto.

http://cdn2.hubspot.net/hubfs/424699/Ebooks/283.VIU_resolucionconflictos_1.pdf

Caba Collado, María Ángeles de la.

Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales = Social responsibility at school and peer aggression / María-Ángeles de la Caba-Collado, Rafael

López-Atxurra, Magdalena Bobowik.

En: Revista de Educación n. 374 (oct.-dic. 2016), p. 187-210

ISSN 1988-592X

Texto en español e inglés.

Incluye referencias bibliográficas.

Investigación en la que participaron 1.018 estudiantes de 10 a 14 años, de 12 centros de la Comunidad Autónoma Vasca, para analizar las responsabilidades escolares prestando atención a variables de edad y género, y explorando su relación con la respuesta de afrontamiento a diferentes situaciones de agresión entre iguales.

http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/374/374_8.html

The role of technology in peer harassment: does it amplify: harm for youth?

/ Kimberly J. Mitchell ... [et al.].

En: Psychology of Violence vol. 6, n. 2 (2016); p. 193-204; ISSN: 2152-081X

Analiza las características y el impacto emocional de los incidentes de acoso entre pares centrándose en el grado de la participación de la tecnología. En el 15% de los casos de acoso sólo están involucradas las nuevas tecnologías y 31% son incidentes mixtos (con y sin el uso de tecnologías) provocando, estos últimos, un impacto emocional más grave en la víctima.

Concluye indicando que hay que dar prioridad a los casos de acoso mixto entre iguales por parte de los educadores, tratando de identificar los casos más graves y perjudiciales.

<http://www.apa.org/pubs/journals/releases/vio-a0039317.pdf>

Comellas i Carbo, M^a Jesús.

Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela: el grupo como espacio de socialización y convivencia / María Jesús Comellas, Mirta

Lojo, (GRODE).-- Barcelona: Octaedro, 2015.

110 p.: gráf.-- (Recursos educativos)

Bibliografía: p. 105-107.

Se reflexiona sobre los principales actores y factores que intervienen en el proceso de socialización y se analizan las relaciones interpersonales del alumnado en el grupo de pares que pueden llevar a mejorar el clima del aula. Se proponen estrategias de intervención fundamentadas en la dinámica relacional del grupo. El objetivo es el de sentar las bases para la construcción de una convivencia positiva.

ISBN 978-84-9921-745-1

Yo a eso no juego: *bullying* y *ciberbullying* en la infancia /Coordinadora: Ana Sastre; autores Juan Calmaestra ... [et al.]-- [Madrid]: Save the Children España, 2016.

129 p.: gráf., tablas.

Estudio realizado mediante una encuesta a más de 21.000 estudiantes de entre 12 y 16 años. Aborda el tema del acoso escolar y el ciberacoso, describiendo las formas que adoptan y lo que se puede hacer para evitarlo enfocando adecuada y racionalmente la acción pública, tanto a nivel nacional como autonómico y local.

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

COLABORACIÓN

Jóvenes: *bullying* y *ciberbullying*

Colaboran en este número

Elena ANIZ DÍAZ

Miembro de la Subdirección de Imagen Corporativa de Mediaset. Licenciada en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Navarra. Desde 1998 su trayectoria profesional está ligada a la División de Comunicación de Mediaset España. En el año 1999 participó en la gestión del proyecto de Comunicación Social 12 Meses que, 18 años después, sigue siendo el referente de comunicación social en el panorama audiovisual español. En la actualidad es miembro de la Subdirección de Imagen Corporativa, equipo liderado por Malena Gómez Fridman.

Benjamín BALLESTEROS BARRADO

Doctor en Psicología Clínica por la UCM y Magister en Psicología Clínica, Legal y Forense también en la Universidad Complutense de Madrid, Universidad en la que ha sido profesor y con la que continúa colaborando en la actualidad. Benjamín Ballesteros posee 20 años de trayectoria profesional vinculada a la infancia a través de la Fundación ANAR, donde es Director de Programas. Es autor de varios libros y publicaciones de impacto nacional y ha participado como ponente y organizador de múltiples Congresos y Foros nacionales e internacionales de gran prestigio, siempre en relación a los diferentes problemas que afectan a la infancia y adolescencia.

José Luis BLANCO LÓPEZ

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Licenciado en Derecho con la Especialidad Jurídico Económica por la Universidad de Deusto. Cursos de Doctorado del Departamento de Derecho Privado en la Universidad de Cantabria. En la actualidad ocupa el cargo de Director General de Evaluación y cooperación Territorial en el CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Juan José CARBALLO BELLOSO

Psiquiatra del Niño y del Adolescente. Psiquiatra Adjunto al Servicio de Psiquiatría del Niño y del Adolescente del Departamento de Psiquiatría. Hospital General Universitario Gregorio Marañón 2. Pasado: especialista en Psiquiatría por el Hospital Universitario Puerta de Hierro (2001-2005) y Research Fellow en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia en la Universidad de Columbia de Nueva York (2005-2007). Desde el año 2008, responsable de la Unidad de Psiquiatría del Niño y del Adolescente del Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario Fundación Jiménez Díaz. Desde junio de 2015 hasta septiembre de 2016 Jefe Asociado del Departamento de Psiquiatría de la Fundación Jiménez Díaz.

Lorenzo COOKLIN DÍAZ

Director General de la Fundación Mutua Madrileña y Director de Comunicación, Identidad Corporativa y RSC del Grupo Mutua. Lorenzo Cooklin es el director general de la Fundación Mutua Madrileña y director de Comunicación, Identidad Corporativa y RSC del Grupo Mutua. Licenciado en Periodismo por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, MBA por la Universidad Politécnica de Madrid y PDG por IESE. Con más de 25 años de experiencia, ha trabajado en diversos medios de comunicación al inicio de su trayectoria profesional y más tarde como consultor y director de comunicación en diferentes organizaciones empresariales. También ha sido profesor en diferentes programas masters de formación en Periodismo y Comunicación Empresarial.

Peter DANKMEIJER

(1957) Cursó estudios como profesor, pero ahora trabaja como consultor senior en temas de gays y lesbianas, especialmente en las áreas de capacitación y educación, prevención del VIH/SIDA, empoderamiento de organizaciones populares y consultoría para políticas municipales. Es un reconocido experto en lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) en la educación. Es director de GALE (red global de educadores sobre diversidad sexual) y de EduDivers (centro holandés de especialización en diversidad sexual en educación). Ha publicado extensamente sobre estas áreas; Se puede encontrar una lista completa de publicaciones en http://www.edudivers.nl/over_ons/medewerkers/peter_dankmeijer/publicaties_peter_dankmeijer. En su carrera, ha iniciado y participado en 20 proyectos internacionales y ha organizado más de 50 reuniones internacionales.

Malena GÓMEZ FRIDMAN

Subdirectora de Imagen Corporativa de Mediaset. Licenciada en pintura en 1995 por la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid. Su trayectoria profesional comienza ligada al mundo de la escenografía teatral y del diseño gráfico. La propuesta de la televisión llega en el 2000, pasando a formar parte del equipo artístico de Canal+. Es en el año 2007 cuando se incorpora a la Dirección de Imagen y Comunicación del canal de televisión generalista Cuatro. Generando el uso, desarrollo y aplicación de la imagen corporativa del canal para todos sus soportes. En el año 2011, se incorpora a la Dirección de Comunicación y Relaciones Externas de Mediaset España como Subdirectora de Imagen Corporativa.

Julián GÓMEZ PEÑALVER

Licenciado en Medicina por la Universidad de Murcia (2013). Residente de Psiquiatría del Hospital Universitario de La Princesa (Madrid). Colaborador clínico docente en Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente en período de rotación en Servicio de Psiquiatría del Niño y del Adolescente del Departamento de Psiquiatría del Hospital General Universitario Gregorio Marañón.

Pepa HORNO GOICOECHEA

Pepa Horno Goicoechea es psicóloga y consultora en infancia, afectividad y protección. Durante veinte años ha coordinado campañas estatales e internacionales para la prevención y erradicación de la violencia contra los niños y niñas, especialmente el castigo físico y psicológico y el abuso y explotación sexual infantil. Ha impartido formación y asesorado programas de intervención en más de veinte países de Latinoamérica, sur y sudeste asiáticos, Europa y el Magreb, además de asesorar a instituciones y promover el desarrollo de protocolos de actuación en el ámbito educativo, social y sanitario. Es autora de varios libros sobre desarrollo afectivo y social y coordinadora de varios estudios e investigaciones en el ámbito de la protección.

Germán GUAJARDO MÉNDEZ

Abogado, especialista en Derecho del Niño, docente universitario en el curso Derecho de Familia. Director General del programa Teléfono ANAR Perú (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo). Ex-Consultor del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Ponente en el III Congreso Mundial Sobre Derechos de la Niñez y Adolescencia, en Barcelona España 2007, en la IV Consulta Internacional de la Child Helpline Internacional en Amman Jordania 2008, en el XIX Congreso Panamericano del Niño organizado por el Instituto Interamericano del Niño / OEA y en el I Congreso Mundial de Justicia Juvenil Restaurativa en Lima Perú 2009.

Carolina INOSTROZA QUEZADA

Médico Interno Residente de Medicina del adolescente. Pontificia Universidad Católica de Chile.

José Antonio LUENGO LATORRE

Es Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es Funcionario docente desde 1987, perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Es especialista en Psicología Educativa y en Intervención en centros educativos problemáticos. En la actualidad es miembro del Equipo para la prevención del acoso escolar en la Comunidad de Madrid, dependiente de la Subdirección General de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Ha sido Profesor en la Facultad de Educación de la UCM y en la actualidad, y, en la actualidad, es Profesor en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación en la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Durante diez años (2002-2012), desarrolló su actividad profesional en el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, Secretario General y, durante los últimos dos años, Jefe del Gabinete Técnico de la Institución.

Leticia MATA MAYRAND

Abogada experta en las áreas de menor y familia. Directora del Teléfono ANAR. Licenciada en Derecho y abogada en ejercicio desde el año 1996. Máster en Derecho de Telecomunicaciones (Universidad Pontificia de

Comillas de Madrid). Durante su primera etapa profesional (1996-2007), trabajó como consultora y luego abogada dentro del sector empresarial. En 2008, comenzó a especializarse en materia de derecho de familia y protección del menor, tanto en el ámbito civil como en el ámbito penal. Desde ese mismo año, se incorporó a la Fundación ANAR, colaborando inicialmente como voluntaria en el departamento jurídico del Teléfono ANAR y asumiendo, finalmente, la dirección del Teléfono ANAR en enero de 2014. Desde el año 2008, compagina su labor en ANAR con el ejercicio de la abogacía por cuenta propia, dirigida también a las áreas de menor y familia.

Concepción RODRÍGUEZ GONZÁLEZ DEL REAL

Magistrada. Titular del Juzgado nº 1 de Menores de Madrid. Magistrada especialista en la Jurisdicción de Menores. Presidenta de la Asociación Foro Judicial Independiente. Ingresa por oposición en la carrera judicial en el año 1988. Número uno en las oposiciones de especialista en la Jurisdicción de menores. Diplomada en interculturalidad. Máster en Derechos Humanos por la UNED. Miembro en la Red Judicial Europea desde el 2000 hasta el 2010. Consultora internacional en materia de justicia juvenil. Miembro de la Comisión de Igualdad y de Código Ético del CGPJ. Profesora en la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora del Colegio de Abogados en la especialidad de menores. Profesora en diversos cursos de la Escuela judicial de Centroamérica y el Caribe, Juan Carlos I.

María Angustias SALMERÓN RUIZ

Pediatra de la Unidad de Adolescencia del Hospital Universitario La Paz. Doctora en Medicina y Cirugía. Coordinadora del grupo TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación) de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia (SEMA). Miembro de la junta directiva de la SEMA. Asesora de varios grupo de trabajo para el Ministerio de Industria e Interior sobre menores, seguridad e Internet. Autora y coordinadora de la Guía Clínica de Ciberacoso para profesionales de la salud (2015). Autora de diversos artículos y ponente en múltiples jornadas y congresos sobre las repercusiones en la salud de las TIC en niños y adolescentes. Autora del blog www.mimamayanoespediatra.es dedicado a la crianza desde el nacimiento al adulto joven y a la educación en las TIC.

Graciela SÁNCHEZ RAMOS

Psicóloga experta en infancia y adolescencia. Coordinadora del Programa "Buentrato- ANAR". Psicóloga con formación en clínica, educativa y comunitaria. Coordinadora del programa 'Buentrato' a la Infancia de la Fundación ANAR. Desarrollo de programas de intervención con padres, niños y adolescentes desde hace doce años, así como diferentes trabajos de investigación sobre la adolescencia. Intervención como psicóloga en el Servicio de Prevención y Atención al Acoso Escolar de la Consejería de Educación de Pozuelo.

Psicoterapeuta de niños, adolescentes y padres.

Cristina SÁNCHEZ TALLAFIGO

Licenciada en Filología Hispánica y Doctora por la Universidad Complutense.

Es Inspectora de Educación en la Comunidad de Madrid desde el año 2011 y en el curso 2015-16, coordinó el equipo interterritorial de Inspectores que llevó a cabo la actualización del protocolo de actuación contra el acoso escolar, de aplicación preceptiva para los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Actualmente, coordina el equipo interterritorial de Inspectores que trabaja en la elaboración de documentación para los centros educativos destinada a la prevención, detección y corrección de la violencia de género en adolescentes.

Alevizos STEFANOS

Trabaja como psicólogo en la ONG “La Sonrisa del Niño” desde 2006 y es coordinador del departamento de Sesiones Interactivas y Preventivas y del departamento de Consejería Infantil. Se ha graduado en el departamento de Psicología de la Universidad de Aristóteles de Tesalónica y posee una Maestría en Artes en “Nuevas Formas de Educación y Aprendizaje” de la Universidad del Egeo. Su experiencia es en temas de abuso y acoso escolar y ha publicado varios artículos en publicaciones colectivas sobre Abuso Infantil. Ha participado como orador en muchas conferencias y eventos científicos en Grecia que se ocupan de la intimidación y el abuso infantil.

David TEATINO GÓMEZ

Inspector jefe del Cuerpo Nacional de Policía, Área de Seguridad Ciudadana, del Gabinete de Coordinación y Estudios. Secretaría de Estado de Seguridad.

Rosa María TOURÍS LÓPEZ

Alférez de la Guardia Civil, Área de Estadística, del Gabinete de Coordinación y Estudios. Secretaría de Estado de Seguridad.

Este monográfico muestra de forma amplia la magnitud del acoso escolar y el *ciberbullying* en un análisis desde diferentes perspectivas. El objetivo de este número es que el lector pueda tener una visión completa y de conjunto, tanto del análisis de la situación, como de las diferentes acciones público-privadas que se están llevando a cabo para tratar de paliar el acoso escolar, tanto a nivel autonómico como nacional, con algunos ejemplos de éxito realizados en otros lugares del mundo.

Contamos con expertos muy destacados en esta materia que han revisado este problema que afecta a niños, niñas y adolescentes de forma grave.

Así, hemos dividido el proyecto en bloques temáticos que analizan la problemática desde el marco legal, acciones institucionales muy destacadas, las principales consecuencias sobre la salud de las víctimas y el importante papel de las familias ante el acoso. También hemos querido dar un lugar a los medios de comunicación y fundaciones de empresas que están contribuyendo a mejorar la sensibilización social a través de buenas prácticas en la difusión del acoso escolar. Por último, presentamos el importante papel de las líneas de ayuda como estrategias de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar con los ejemplos del Teléfono ANAR en España y Perú.