

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA



FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

(Código: 3117; RD. 99/2011)

TESIS DOCTORAL

El acoso escolar y ciberacoso en la sociedad actual

PRESENTADA POR:

M^a CRISTINA ETTARI

DIRIGIDA POR:

RAQUEL CONCHELL DIRANZO

DONATELLA DONATO

ENRIQUE GRACIA FUSTER

València, enero de 2024

Agradecimientos

Vorrei dedicare questo spazio a chi, con dedizione e pazienza, ha contribuito alla realizzazione di questo elaborato.

Un ringraziamento particolare va alle mie direttrici e al mio direttore di tesi che mi hanno seguito, in questi anni, con infinita disponibilità e pazienza, in ogni fase della realizzazione della mia tesi dottorale. Senza di loro questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Ringrazio il dirigente dell' Istituto d' Istruzione " F. P. Merendino" di Capo D'Orlando, professori ed alunni per la disponibilità dimostratami e per aver accolto con interesse il mio progetto.

Ringrazio infinitamente mia madre e mio padre, per avere sempre scommesso su di me e per avermi consentito di raggiungere traguardi importanti nella vita.

Quisiera dedicar este espacio a quienes, con dedicación y paciencia, han contribuido a la realización de esta tesis.

Mi agradecimiento especial a mi director y directoras que me han seguido en todas las etapas de la realización de mi tesis doctoral, con infinita disponibilidad y paciencia. Sin ellas, este trabajo no habría sido posible.

Quisiera dar las gracias al director del instituto de enseñanza "F. P. Merendino" de Capo D'Orlando, al profesorado y al alumnado por su disposición a ayudarme y por haber aceptado mi proyecto con interés.

Agradezco infinitamente a mi madre y a mi padre, por haber apostado siempre por mí y haberme permitido alcanzar metas importantes en la vida.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

Presentación de la investigación

Introducción	11
1.1. Justificación y objetivos del estudio.....	14

CAPÍTULO II

Una aproximación teórica al fenómeno del acoso

2.1. Los sujetos implicados en el acoso	22
2.2. Las características del acoso escolar	29
2.3. Relación entre acoso y sociedad actual	33
2.4. El ciberacoso y las herramientas normativas a nivel europeo e italiano	38

CAPÍTULO III

Las causas y los efectos del acoso escolar

3.1. Los componentes sociales del acoso escolar.....	49
3.2. El género y la edad en el acoso	52
3.3. Homofobia y acoso.....	54
3.4. La formación del profesorado en temas de acoso y ciberacoso	59
3.5. Los instrumentos para estudiar las experiencias de acoso	64

CAPÍTULO IV

Los programas de prevención

4.1. Las intervenciones contra el acoso escolar	67
4.2. La eficacia de los programas de intervención	69
4.3. El programa KiVa	71
4.4. El programa NoTrap!	76
4.5. Olweus Bullying Prevention Program.....	79
4.6. Viennese Social Competence Program	82

CAPÍTULO V

Cuando la sociedad se moviliza contra el acoso

5.1. El poder del arte visual.....	85
5.2. La música, una herramienta para hablar de acoso.....	87
5.3. El teatro para fomentar la empatía	88
5.4. El Plan Nacional Italiano de prevención y su monitorización	90

SEGUNDA PARTE

EL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO VI

La Investigación Acción

6.1. El contexto del trabajo de campo	99
6.2. Los instrumentos de recogida de la información	100
6.3. Análisis de datos.....	101
6.4. Resultados	109
6.5. El grupo de trabajo	110
6.6. El aprendizaje basado en problemas	111
6.7. Las soluciones encontradas	113
6.8. La valoración de la intervención	118

CAPÍTULO VII

Las guías de sensibilización como herramienta para el abordaje del acoso escolar

7.1. Nuestra guía de sensibilización sobre el acoso escolar	123
7.2. Descripción de la guía	124

CAPÍTULO VIII

Conclusiones y perspectivas futuras

8.1. Conclusiones y consideraciones finales	135
---	-----

8.2. Limitaciones de la investigación	141
---	-----

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas.....	145
---------------------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Índice de figuras	165
-------------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Índice de tablas	167
------------------------	-----

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

Introducción

La ley italiana 71 del 29 de mayo de 2017 y los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud encomiendan dos funciones a las instituciones responsables de la educación de las nuevas generaciones: el informativo y el formativo. La escuela representa el lugar donde el alumnado vive diariamente los procesos de aprendizaje, experimentando extraordinarias oportunidades de crecimiento intelectual, maduración, adquisición de conciencia crítica y responsabilidad, pero, al mismo tiempo, en el que también se miden con las dificultades, cansancio, errores, relaciones con los/as compañeros/as y fracasos temporales. De ello se deduce que la calidad de las relaciones, el clima escolar y las diferentes formas en que se vive la escuela influyen, de forma más o menos directa en la calidad de vida, así como en la percepción del bienestar y la salud.

El bienestar físico, como es sabido, no está determinado únicamente por la ausencia de enfermedades o conductas de riesgo, sino que también depende de variables subjetivas como la autoestima, la visión que el individuo tiene de uno mismo, la satisfacción con la propia vida y las relaciones sociales. Precisamente por todo ello ha surgido la necesidad de estructurar un proyecto como el que presentamos en estas páginas para contrarrestar la aparición de comportamientos agresivos o detener actos de acoso nacientes.

El término acoso escolar se origina de la palabra anglosajona bullying y se refiere a una actitud de intimidación contra personas percibidas como más débiles, mediante violencia física y psicológica, especialmente en entornos escolares o juveniles. El acoso escolar se refiere, pues, a todas las acciones de prevaricación y abuso sistemáticos llevadas a cabo por un "acosador" (o por un grupo), contra otro percibido como más débil, la víctima.

Se reconocen tres tipos de acoso:

- a) Acoso directo, que a su vez se divide en acoso físico y acoso verbal.
- b) Acoso indirecto: por ejemplo, los cotilleos que se difunden.
- c) Ciberacoso: cualquier forma de acoso que tenga lugar a través de Internet. Este término fue acuñado por el educador Belsey (2004) para describir las especificidades del bullying en el espacio digital.

Es en el acoso físico donde los signos son más visibles, pero todas las formas de acoso son perjudiciales. Lo más frecuente es que el acosador identifique a su víctima entre quienes son más tímidos, más solitarios, menos populares o más estudiosos. Las víctimas suelen tener una baja autoestima, una opinión negativa de sí mismas y de sus capacidades. De hecho, a menudo dudan de su propio valor, cayendo en una espiral de ansiedad y frustración, están aisladas y tienen miedo de hablar con alguien o pedir ayuda. El mayor temor se refiere a una represalia peor o a ser juzgadas. Se habla de acoso en presencia de tres elementos distintivos, cuando:

- El acoso y el maltrato se llevan a cabo de forma reiterada y continuada.
- El acosador lleva a cabo sus acciones para afirmar y ejercer su poder sobre la víctima.
- La presencia de testigos, que no sólo observan sin intervenir en defensa de la víctima, sino que además, ríen, incitan o incluso filman lo que está ocurriendo.

Sin duda, uno de los ámbitos en los que el acoso se manifiesta con más frecuencia es el escolar y es posible hacer prevención mediante la educación en el respeto, la empatía y la compasión y sobre todo manteniendo siempre abierto un canal de comunicación, la creación de un clima sereno y el trabajo en grupo, con proyectos y oportunidades de intercambio.

El acoso es un fenómeno que crece constantemente y que muy a menudo escapa al reconocimiento del profesorado y de las familias y, sobre todo, la llegada y el creciente uso de dispositivos digitales por parte de los más jóvenes ha contribuido a la evolución del fenómeno hacia su "versión digital", más insidiosa y peligrosa. En este caso, se comete violencia verbal y psicológica contra la víctima utilizando teléfonos inteligentes y tabletas y transmitiendo el acoso en chats y redes sociales. El uso de ordenadores o teléfonos móviles tiene un efecto desinhibidor y por eso es más fácil agredir.

Slonje et al., (2013) definen el ciberacoso como un acto intencionado y agresivo llevado a cabo por un individuo o un grupo de individuos, utilizando medios electrónicos de comunicación, de forma repetitiva y duradera contra una víctima que no puede defenderse fácilmente. El

ciberacoso suele operacionalizarse como un tipo de acoso entendido como agresión entre iguales que es intencionada y continua, e implica un aspecto de desequilibrio de poder entre una víctima y un agresor o agresores.

A pesar de la herramienta utilizada, básicamente las redes sociales, el ciberacoso suele producirse dentro de un grupo tradicional (por ejemplo, una clase escolar). Sin embargo, el ciberespacio brinda a los internautas la oportunidad de atacar a personas conocidas por Internet, famosos, profesorado, individuos totalmente desconocidos o grupos enteros de personas. La participación en este tipo de acciones acarrea sufrimiento a las víctimas, así como posibles consecuencias negativas para los agresores (Pyżalski, 2012). El ciberacoso tiene las mismas características que el acoso tradicional, con la particularidad de que se manifiesta a través de la red.

Precisamente por la continua evolución de las tecnologías, las formas de manifestación del ciberacoso pueden variar y aumentar con el tiempo. Van desde las más comunes, como la denigración, hasta formas más particulares y articuladas, como el porno vengativo o la suplantación de identidad. En el mundo virtual y en el ciberacoso no hay límites y es más fácil dañar a la otra persona porque los mecanismos de desconexión moral se imponen con mayor soltura.

A este propósito, en Italia, país en el que se contextualiza este estudio, se emitió una ley que aborda el fenómeno del ciberacoso. Se trata de la Ley n.º 71 de 29 de mayo de 2017, Disposiciones de protección de menores para la prevención y lucha contra el fenómeno del ciberacoso, publicada en el Boletín Oficial el 3 de junio de 2017.

El reglamento establece por primera vez una definición legal del ciberacoso como cualquier forma de presión, agresión, acoso, chantaje, insulto, denigración, difamación, usurpación de identidad, alteración, adquisición ilícita, manipulación, tratamiento ilícito de datos personales contra menores, realizados por medios telemáticos, así como la difusión de contenidos en línea cuya finalidad intencionada y predominante es aislar a una persona o a un grupo mediante vejaciones graves, ataques lesivos o ridiculización (Art. 1) e indica medidas preventivas y educativas que deben aplicarse en el entorno escolar, y más allá.

La ley define, además, el papel de los distintos actores en la promoción de actividades preventivas, educativas y reeducativas. Estas acciones de atención y protección están dirigidas

a todo el conjunto de menores implicados/as en episodios de ciberacoso, tanto si se encuentran en la posición de víctimas como de agresores, y sin distinción de edad.

En lo específico, el legislador ha intervenido varias veces sobre el tema, a través de:

- a) El Decreto nº 1176 de 18/05/2022 con la asignación de fondos para combatir el fenómeno del ciberacoso (Ley nº 234/2021).
- b) La ley 107 de 2015 que introdujo, entre los objetivos educativos prioritarios, el desarrollo de competencias digitales en el alumnado para un uso crítico y consciente de las redes sociales y los medios de comunicación.
- c) La Ley 71 de 2017 que consagró otro objetivo estratégico: combatir el fenómeno del ciberacoso en todas sus manifestaciones.
- d) La actualización 2021 de las Directrices para la prevención y la lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso (Decreto Ministerial 18 de 13 de enero de 2021, publicado con la nota 482 de 18 de febrero de 2021), que permite a los/as directores/as, profesorado y operadores escolares comprender, reducir y luchar contra los fenómenos negativos que afectan a los niños, niñas y jóvenes.

Se auspician, pues, acciones de carácter preventivo y estrategias de atención, protección y formación frente a los/as involucrados/as, tanto víctimas como victimarios, para garantizar la implementación de intervenciones en el interior de las instituciones educativas.

1.1 Justificación y objetivos del estudio

El acoso escolar es un problema reconocido internacionalmente y sigue siendo un fenómeno particularmente penetrante, hasta considerarse actualmente un problema de salud pública internacional. La investigación sobre este fenómeno comenzó en la década de 1970 en Escandinavia (Olweus 1973, 1978). Desde entonces, una amplia cantidad de estudios han documentado la naturaleza y el alcance del bullying en sus diferentes formas, así como sus consecuencias.

El acoso escolar es una forma de comportamiento agresivo que implica un desequilibrio de poder entre un objetivo y su(s) agresor(es), y normalmente se repite a lo largo del tiempo

(Gladden et al. 2014; Olweus 1993). Se han identificado formas diferentes de acoso, como el acoso físico, el acoso verbal, el acoso indirecto o relacional y el ciberacoso. El acoso encuentra un terreno fértil en el contexto escolar, donde los niños, niñas y jóvenes pasan mucho tiempo juntos, y es por esa razón que es de fundamental importancia implementar estrategias educativas de recuperación de la víctima, así como del acosador y de los espectadores que asisten al acto violento.

El restablecimiento de la legalidad en la escuela y en la sociedad es un compromiso constante, y en este sentido, en Italia se ha promulgado la ley del 29 de mayo de 2017 n. 71, para frenar el fenómeno del acoso y el ciberacoso y prevenirlo. Los medios de comunicación también desempeñan un papel importante en la concienciación y la difusión de las estrategias de prevención hacia las distintas formas del fenómeno en cuestión, que lleva años asolando las escuelas y la sociedad en su conjunto.

De hecho, esta forma de malestar juvenil, debida a carencias afectivas e internas, o a motivaciones psicológicas y relacionales, muestra su gravedad en toda la sociedad y repercute también en la edad adulta. Algunas investigaciones han demostrado que el acoso sirve a los acosadores para ganar poder, aprecio y la atención de los demás con el fin de mejorar su autoimagen (Marsh et al., 2000). El hecho de que los acosadores se perciban a sí mismos como "bien vistos" por los demás no significa que realmente lo sean. Las víctimas, por el contrario, tienen una baja autoestima y una baja opinión de sí mismas (Menesini, 2000). Esto les hace más sensibles a la derrota y menos capaces de afrontar los conflictos y la frustración.

Ser víctima de acoso no sólo es desagradable en el momento en que se produce el suceso, sino que puede llevar a desarrollar diferentes tipos de trastornos como ansiedad, ataques de pánico y depresión en el futuro. Para los acosadores, en cambio, aumenta el riesgo de desarrollar un trastorno antisocial.

La actualidad del fenómeno del acoso y el ciberacoso en la sociedad impulsa a la comunidad educativa y a los/as estudiosos/as a analizarlo en todas sus formas y manifestaciones. Por su parte, el profesorado necesita herramientas para prevenir e intervenir de manera eficaz, identificando, determinando y comprendiendo las causas y los efectos, los procesos de victimización, las motivaciones psicológicas y las complicaciones relacionales.

Para poder diseñar acciones cuya implementación en la práctica contribuya a promover una convivencia saludable, es fundamental conocer la percepción real que se tiene del fenómeno.

Por todo ello nos cuestionamos: ¿Qué diferencias hay entre la percepción acerca del acoso escolar por parte del alumnado y del profesorado en la educación secundaria y cómo es posible implementar intervenciones y propuestas ad hoc como respuesta a situaciones críticas que pueden ocurrir en los contextos escolares?

Esta pregunta de investigación constituye el punto de partida del presente estudio, definiendo como objetivo general: analizar las diferencias en la percepción del fenómeno por parte del profesorado y del alumnado de enseñanza superior que asisten a un centro de la ciudad de Mesina, en la isla de Sicilia (Italia) y buscar alternativas para que se pongan en marcha diferentes opciones de intervención: intervenciones que se dirigen a toda la población escolar.

Para dar respuesta a este objetivo general, se plantean una serie de objetivos específicos:

- Describir las percepciones del fenómeno del acoso escolar en una muestra de alumnado de educación secundaria.
- Analizar las características del acoso escolar, desde la perspectiva del alumnado, y en lo específico dónde ocurre (en el aula, en el recreo, etcétera), duración, de qué sexo son y a qué cursos asisten respectivamente los agresores y las víctimas.
- Describir las percepciones del fenómeno del acoso escolar en una muestra de profesorado de educación secundaria.
- Analizar las características del acoso escolar, desde la perspectiva del profesorado, y en lo específico dónde ocurre (en el aula, en el recreo, etcétera), duración, de qué sexo son y a qué cursos asisten respectivamente los agresores y las víctimas.
- Activar una intervención de metodología activa de aprendizaje basado en problemas para buscar soluciones alternativas, originales y eficaces.
- Realizar una Guía de sensibilización como primer paso para prevenir las situaciones de acoso escolar.

Esta tesis quiere ser una oportunidad para estudiar el acoso y el ciberacoso, y analizar las estrategias puestas en marcha por el Ministerio de la Educación en Italia en la prevención del fenómeno y de todas las formas de violencia conectadas.

Está compuesta por una parte dedicada a la aproximación teórica del fenómeno del acoso; una segunda parte donde se explica la metodología, se describe el contexto y el trabajo de campo, a

continuación los resultados, el análisis de estos, la discusión y las conclusiones. Finalmente se presentan las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

La parte teórica se divide en cinco capítulos. En el primer capítulo después de la introducción, avanzamos con la justificación y la explicación de los objetivos general y específico del presente estudio. El segundo capítulo trata de los sujetos implicados en el acoso, las características, la relación entre el acoso y la sociedad actual, el ciberacoso y las herramientas normativas para combatirlo a nivel europeo e italiano. En el tercer capítulo avanzamos con las causas y los efectos del acoso escolar, los componentes sociales, el impacto del género y de la edad en el fenómeno y trataremos de la importancia de la formación del profesorado en temas de acoso y ciberacoso y los instrumentos para abordar las experiencias de violencia. El cuarto capítulo será dedicado a los programas de prevención y las intervenciones puestas en marcha, la evaluación de la eficacia, para pasar a describir algunos de los programas más utilizados a nivel europeo, como el: *KiVa Anti-bullying Program*, ¡el programa antiacoso *NoTrap!*, el *Olweus Bullying Prevention Program* y finalmente el *Viennese Social Competence Program*. El último capítulo de esta parte teórica se focaliza sobre las iniciativas artísticas desarrolladas para prevenir y afrontar el fenómeno.

El aspecto más importante reside en el hecho de que el arte en general agudiza la sensibilidad y la capacidad de escucharse a uno mismo y a los demás. La idea es impulsar a considerar el arte como un medio a través del cual se pueden comunicar y expresar las emociones, relatando la experiencia personal.

La parte empírica consta de un capítulo acerca de la metodología, dedicado a la descripción del contexto y de la muestra, el procedimiento del estudio, los instrumentos utilizados, la intervención fundamentada en la metodología de aprendizaje basado en problemas, y por último, la descripción y el análisis de los datos. Cierra esta tesis la propuesta de una guía para la prevención y el tratamiento del acoso escolar, con una particular atención al proceso de relación entre pares que es un momento importante y a la vez delicado, durante el cual los niños, las niñas y los jóvenes sienten naturalmente la necesidad de afirmar su propia identidad.

Es, pues, importante abordar el tema desde varios frentes, haciendo reflexionar sobre el hecho de que un acto de acoso suele estar dictado por el malestar del acosador, y puede tener consecuencias muy graves en quienes lo sufren.

CAPÍTULO 2

Una aproximación teórica al fenómeno del acoso

El bullying es un fenómeno complejo, cuyos factores desencadenantes pueden ser individuales, familiares, ambientales y escolares. De hecho, el acoso escolar es un signo de un problema social ya que provoca daños psicológicos y relacionales, tanto entre los acosadores como entre las víctimas, y es un problema grave que implica a familias, educadores y pedagogos. Es una manifestación particular de agresión con características específicas que lo distinguen de los actos genéricos de acoso: intencionalidad, carácter sistemático y asimetría de poder entre las partes implicadas.

El origen etimológico de la palabra bullying deriva del inglés "Bull" (toro) y se refiere al comportamiento amenazante y más tarde, a menudo agresivo, hacia un intruso en el territorio. En Inglaterra, ya en la década de 1980, el término bullying comenzó a utilizarse para destacar todas las formas de abuso físico y verbal con insultos y amenazas a la víctima. El problema del acoso tiene sin duda un origen antiguo, pero ha recibido una atención especial y se ha convertido en objeto de estudio en el ámbito internacional, desde que Olweus en los años 70 realizó su primera investigación en Noruega y comenzó a perfilar el fenómeno, llegando a la definición actual:

“Un alumno sufre acoso escolar, es decir, es prevaricado o victimizado, cuando se ve expuesto, repetidamente a lo largo del tiempo, a acciones ofensivas llevadas a cabo por uno o varios compañeros. Una acción se define como ofensiva cuando una persona inflige intencionalmente daño o malestar a otra" (Olweus, 1993, pág 37).

En todos los casos existe la intención de perjudicar al otro mediante un comportamiento negativo repetido y frecuente. Existe un desequilibrio físico o numérico entre las partes implicadas en el fenómeno, de forma que la víctima siempre está en desventaja con respecto a su agresor.

En Italia el fenómeno del bullying se empezó a estudiar en los años 90. Fue un grave episodio ocurrido en el instituto Steiner de Turín, cuyas imágenes fueron difundidas a través de la red, que impulsó el interés a nivel académico y ha llevado a las escuelas a adoptar estrategias preventivas y educativas.

La primera investigación realizada, en las ciudades de Florencia y Cosenza, se remonta a 1995, realizada por la psicóloga Ada Fonzi que suministró el cuestionario creado por Olweus a 1400 alumnos de entre 8 y 14 años. En las escuelas primarias de Florencia, el 50% de los/as niños/as afirmó haber sido objeto de violencia y el 22,8% dijo haberla llevado a cabo, mientras que, en Cosenza, el 38% afirmó haber sido objeto de abusos y el 19,6% dijo haberlos llevado a cabo. Del estudio quedó claro que en los centros educativos el acoso se producía en lugares no suficientemente supervisados como el patio, el pasillo, el gimnasio y en momentos específicos como el recreo (Fonzi, 1995, 1997).

Desde que la investigadora denunció la fuerte presencia del fenómeno del acoso escolar en Italia, el tema ha tenido una gran resonancia, suscitando un vivo interés. Los medios de comunicación han dado más relevancia a este fenómeno, sacando a la luz hechos que a menudo se subestiman o no se tenían en cuenta y la comunidad educativa ha pedido más información y herramientas para intervenir, y se han organizado jornadas de estudio y cursos de formación sobre el tema. Esta movilización no sólo ha sensibilizado a la población sobre el fenómeno, sino que también ha provocado, en algunos casos, una reacción alarmista. A veces se han iniciado intervenciones no vinculadas a las necesidades reales sino decididas a priori por los responsables y llevadas a cabo sin planificación.

Ya en la Declaración de Kandersteg de 2007, firmada por 15 países, se afirmaba que el acoso es un problema de bienestar público a nivel internacional y que este fenómeno vulnera los derechos humanos, como la libertad y la seguridad de todas las personas. Los participantes en la conferencia prometieron su compromiso y determinación a largo plazo para promover relaciones sanas y prevenir la victimización en cuanto se considera responsabilidad moral de los adultos garantizar que se respeten los derechos básicos de la niñez y la promoción y el

desarrollo de una ciudadanía global activa y comprometida. Las consecuencias físicas y mentales, sociales y académicas del acoso tienen un enorme impacto en el capital humano y social y los costes son una carga para todos los sistemas: el educativo, el sanitario, de servicios sociales y de justicia penal.

De hecho, es importante velar por el mantenimiento de estos derechos básicos a través de cuatro acciones como son:

1. Combatir el acoso escolar en todos los lugares de juego y estudio.
2. Realizar acciones preventivas que promuevan las relaciones positivas entre iguales.
3. Formar a todas las personas pertinentes para la prevención de este fenómeno.
4. Supervisar los resultados y beneficios obtenidos.

Se necesitan intervenciones basadas en evidencias para combatir el acoso escolar y resulta fundamental analizar las repercusiones de los programas de prevención, a corto y largo plazo (Bonavolontà et al., 2021). La elección es la de abordar el fenómeno con un enfoque que privilegia la mediación, la sensibilización y la educación, teniendo siempre en cuenta la continua evolución del fenómeno y que las herramientas de protección e intervención actualmente pueden mejorarse aún más a través de acciones tales como:

- La sensibilización de las comunidades y las familias mediante programas de apoyo a la crianza.
- Un sistema fiable de recogida de datos.
- El desarrollo/consolidación de marcos legales y políticos -tanto a nivel nacional como descentralizado- para la protección de los/as menores frente a todas las formas de violencia.
- El apoyo a planes de acción nacionales integrados y a acciones coordinadas para hacer frente a la violencia.
- La formación específica y continua de los operadores/educadores/familias.
- La reeducación del número de autores de ciberacoso y la mejora de la asistencia a las víctimas, desde el momento en que son captadas y a lo largo de su rehabilitación.

La complejidad del acoso nos hace darnos cuenta de cómo no sólo está anclado a características individuales concretas, sino a un sistema de relaciones que pueden amplificar o reducir las acciones individuales. Por ello, las intervenciones deben ser integrales, sistemáticas y ecológicas. Sólo de esta manera será posible obtener resultados consistentes y duraderos ya que están dirigidos no sólo al cambio individual sino también al de toda la comunidad escolar.

2.1 Los sujetos implicados en el acoso

El término acoso hace referencia a aquellas acciones continuadas e intencionadas que una persona aparentemente más fuerte lleva a cabo a costa de otra, más débil, con el fin de ofenderla o perjudicarla. El adverbio "aparentemente" es imprescindible, porque la persona que interpreta el papel de "acosador" (por ejemplo, en el cole) suele vivir el papel de "víctima" en otra situación (en el grupo de amigos, familia, etc.). El acosador, por tanto, interpreta un guion que aprende, a su pesar, en otro contexto.

Las investigaciones demuestran que en las familias de los niños/niñas más propensos a desempeñar el papel de "matón" prevalece un clima de rechazo y falta de aceptación y un estilo educativo autoritario y violento. Por el contrario, en las familias de niños/niñas que tienden a desempeñar el papel de "víctimas", parece prevalecer una excesiva cohesión familiar, que hace que los/as niños/as sean muy dependientes, con las consiguientes dificultades para abrirse a los demás y para afrontar las dificultades en las relaciones con sus iguales (Corsi y Stramaglia, 2009).

La complejidad del fenómeno ha llevado a los/as estudiosos/as a analizar el comportamiento del acosador en sus diversas manifestaciones de violencia llegando a elaborar teorías sobre las causas del bullying, concluyendo que existe una estrecha relación entre el comportamiento de los acosadores en su etapa preadolescente o adolescente y la relación conflictiva que tuvieron en sus familias cuando eran niños/as. Esta relación conflictiva a nivel familiar estaría, por tanto, en el origen de los trastornos de conducta con las consiguientes connotaciones de gravedad hasta llegar a la práctica de actos de violencia contra terceros, desarrollándose según dos niveles: el de la venganza y el del aprendizaje-imitación.

En el primer caso, el de la venganza, el individuo, ya víctima de agresiones, traslada sus sufrimientos a los demás, con un cambio de rol que le lleva de ser víctima a agresor. En el

segundo caso, el de la imitación-aprendizaje, el acosador utiliza los modelos de agresión y acoso sufridos en la familia, convirtiéndose en víctima en esta y en agresor en los otros contextos grupales, como el escolar.

Existen, pues, factores de riesgo familiares, relacionados con el entorno; hay características relativas a la forma de estar juntos en la familia, de enfrentarse e interactuar, de vivir la relación, de gestionar las emociones y los sentimientos que pueden predisponer hacia comportamientos antisociales (Fratini, 2014).

Ya en 1977 Loweinsten intentó identificar las características de personalidad y antecedentes de los acosadores (Carrillo, 2022). Basándose en las calificaciones de los directores de los colegios, se identificaron 83 niños como acosadores en 15 colegios de primaria y secundaria; estos niños fueron estudiados con técnicas de observación, entrevistas y a través del Inventario de Personalidad de Maudsley y comparados con niños del grupo de control no acosadores.

Los datos sugieren que:

- El acoso puede dividirse en tres tipos de comportamiento: ataques físicos, verbales y psicológicos sutiles.
- Hay una mayor cantidad de acoso entre hombres que entre mujeres.
- Las mujeres son más propensas a utilizar formas verbales y psicológicas de comportamiento acosador.
- Los niños acosadores de ambos sexos son más propensos a tener familias disfuncionales, con padres que muestran enfoques incoherentes o excesivamente permisivos en la crianza de los/as hijos/as, y que carecen de sensibilidad hacia otras personas.
- Los acosadores son más propensos a ser hiperactivos, perturbadores, extrovertidos, tener puntuaciones más altas de neuroticismo, coeficientes intelectuales más bajos y un rendimiento en lectura por debajo de la media que los controles.

En 1998 Smith y Myron-Wilson analizaron que el comportamiento de acoso tiene su origen tanto en la crianza de los/as hijos/as como en el entorno escolar, presentando varios estudios realizados en Europa, Australia y EE. UU y han relacionado el comportamiento violento y la disciplina severa de las familias con el acoso, y la sobreprotección con la victimización. Más recientemente, la investigación se ha centrado en la gestión educativa actual intrafamiliar para

examinar cómo ésta se relaciona con la implicación de sus hijos/as en el acoso escolar y el ciberacoso.

Para ello, 2060 escolares del sur de España (47,9% chicas con una media de edad = 14,34) respondieron a cuatro cuestionarios que incluían la Escala para la Evaluación de los Estilos de Crianza de Madres y Padres de Adolescentes, el Inventario de Dimensiones de la Disciplina, el Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en el Acoso Escolar y el Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en el Ciberacoso. Los resultados revelaron una tipología que contiene seis estilos: permisivo, autoritario, estricto, democrático normativo, democrático indulgente y democrático punitivo.

Los niveles más bajos de victimización y agresión en el acoso y el ciberacoso se encontraron vinculados a los estilos de crianza democrático indulgente o democrático normativo y los niveles más altos a los estilos autoritario y estricto. Se pone así en relación el valor de las prácticas educativas familiares ya que son elementos que pueden predisponer o prevenir la implicación de los adolescentes en el bullying y el *ciberbullying* (Gómez-Ortiz et al., 2019).

En general el acoso se caracteriza por cuatro aspectos particulares:

- a) El deseo intencional de hacer daño.
- b) La repetición del abuso.
- c) La presencia de niveles asimétricos y desequilibrados de poder entre acosador y víctima.
- d) La ausencia de provocación por parte de la víctima y la motivación por parte del acosador.

A veces el acosador actúa de forma indirecta y manipula socialmente a los demás, porque tiene el deseo de hacer daño y de importunar a los más débiles. Se complace en dominar y no se preocupa por el sufrimiento que causa, se cree omnipotente y desprecia las normas; además, suele tener un grupo de seguidores que le apoyan para evitar convertirse ellos mismos en víctimas (Vanner et al., 2022).

El acosador también se aprovecha del desequilibrio de poder, es decir, de la diferencia de fuerza entre él y el acosado y en ello también se beneficia de su prestigio social o de su mayor fuerza física. La mayor fuerza facilita la agresión física que suele ser acompañada también de estudiadas formas de violencia verbal y relacional o estrategias que aíslan a las víctimas.

Normalmente los acosadores identifican un chivo expiatorio para mantener su centralidad y la posibilidad de ser acosado puede estar vinculada a determinadas características, que el acosador utiliza como justificación de sus ataques. Por ejemplo:

- a) Las características físicas como llevar gafas, sufrir obesidad, el color de la piel o del pelo.
- b) Los rasgos de carácter entre los cuales están demostrar generosidad hacia los demás, cortesía, predisposición al llanto, sensibilidad, reserva, incapacidad para hacer deporte o defenderse.
- c) Las aptitudes y pasiones de la víctima.

Además, se ha estudiado una relación alta entre la tartamudez y el acoso escolar. El/la niño/a con dificultades de fluidez puede ser objeto de burlas y convertirse en víctima. Blood y colaboradores (2016) muestran una mayor tasa de bullying en tartamudos (30%) que en la muestra de normofluentes (14%).

Se identifican tres tipos de acosadores (Rossi, 2022):

1. *El acosador de hielo*, que ha sufrido una serie de heridas emocionales y ha congelado la capacidad de sintonizar con las emociones de los demás.
2. *El acosador de fuego* es impulsivo, le cuesta regular sus propias emociones y su comportamiento y, en consecuencia, suele explotar de rabia y herir emocionalmente al otro incluso sin intencionalidad.
3. *El acosador de barro*, en cambio, actúa con la intención de mortificar convirtiéndose en el victimario, un mecanismo típico de repetición inversa del trauma. La intervención en estos casos debería centrarse en trabajar la autorregulación, la resonancia empática, es decir, sentir el efecto del propio comportamiento en los demás. Además, el agresor nunca está solo, siempre hay un público que observa y no interviene: son los espectadores. Hablamos de una dinámica de poder asimétricamente percibida: es la sensación de "omnipotencia" la que le impulsa a repetir la acción, embriagado por la sensación de impunidad, por la espectacularidad que tendrá gracias al "público" que observará, incitando y riendo, así que el acosador se siente fuerte en comparación con la víctima. Finalmente, el comportamiento del acosador debe leerse como un signo de

incomodidad y la manifestación de una dificultad, en cuanto, a veces, atacar al más débil puede tener la función de distanciarse de la propia vulnerabilidad.

Hay muchas señales de alarma que pueden indicar que alguien está siendo acosado y, cuando surgen sospechas, lo mejor es intervenir inmediatamente; reconocer las señales es importante porque no todos/as los/as acosados/as piden ayuda y la víctima se ve impotente para reaccionar porque está psicológicamente asustada y traumatizada (Amaya et al., 2018). Por esa razón es fundamental crear una red de comunicación, diálogo y apoyo circular para intervenir rápidamente.

En general, la víctima no es elegida al azar, sino en función de su diversidad con respecto a las características compartidas por el grupo al que pertenece. De este modo, apartar a ese miembro del grupo permite mantener una coherencia y cohesión entre quienes comparten características comunes. Además, las víctimas no son todas iguales y, para reconocerlas, puede ser útil saber que existen dos tipos: las pasivas y las provocadoras (Hanish y Guerra, 2004).

Las víctimas pasivas suelen ser agredidas físicamente y son incapaces de defenderse; se ven envueltas en enfrentamientos de los que frecuentemente salen con cortes, arañazos y moratones; son objeto de burlas reiteradas o excluidas por sus compañeros en momentos en los que podrían socializar.

A menudo, este tipo de víctimas no consiguen tener muchos amigos con los que compartir su tiempo libre o el estudio y, para cumplir con las amenazas sufridas por los acosadores, pueden llegar a ocultar su malestar a su familia. La experiencia de las víctimas pasivas es muy compleja. La mayoría de ellas tienen baja autoestima y dificultades para hablar en público debido a su elevada ansiedad. Sin embargo, el aspecto que debe ser vigilado por los adultos es el escaso reconocimiento de sus propias emociones y la consiguiente dificultad para pedir ayuda de forma adecuada.

La víctima pasiva puede, de hecho, negar el problema para anular su propio sufrimiento o incluso culparse a sí misma del daño sufrido. Muy diferente es el caso de la víctima provocadora, que posee un temperamento ardiente y tiende a utilizar su fuerza física. Sus características son la torpeza, la dificultad para concentrarse y para controlar sus emociones; todo ello le lleva a tener reacciones exageradas y a veces incluso dificultades cognitivas. Su forma de pedir ayuda es llamar la atención de los adultos a pesar de que, por sus características, no es precisamente muy querida (Kocer y Akduman, 2019).

La víctima puede estar sometida a estas agresiones durante largo tiempo y, aunque los métodos de agresión cambien con el tiempo, algunos elementos están siempre presentes y son constantes, como la intencionalidad, la persistencia y el desequilibrio. De hecho, el acosador planifica su agresión y la lleva a cabo de forma totalmente intencionada con el objetivo de herir o dañar a la víctima, y persiste en su comportamiento atacando repetidamente a esta.

La víctima, puede referir diversos síntomas y manifestar su malestar de diferentes maneras, por ejemplo, repulsión por la escuela, tener pesadillas, manifestar signos de depresión. A estos, se añaden los efectos a largo plazo como la depresión y la tendencia al suicidio. Por tanto, ser acosado provocará ansiedad, miedo y aislamiento, y es posible desarrollar hiperactividad y agresividad (Jenkins y Tennant, 2022).

Los estudios científicos muestran una correlación entre las experiencias de acoso y el riesgo de desarrollar problemas psicológicos (Espelage y Holt, 2013; Glew et al., 2005; Kaltiala-Heino et al., 1999; Klomek et al., 2007; Seals y Young, 2003). Pueden surgir:

- a) Síntomas ansiosos: ataques de ansiedad, confusión mental o manifestaciones somáticas (dolor de estómago, dolor de cabeza...) especialmente en relación con situaciones sociales y apoyados por el miedo al juicio de los demás;
- b) Síntomas depresivos: definidos por un bajo estado de ánimo y la pérdida de interés y placer por las actividades. Estos síntomas están alimentados por pensamientos autoevaluativos;
- c) Comportamiento de evitación: la víctima evita los lugares y situaciones temidos, como la escuela, las fiestas o las situaciones en las que tendrá que mantener un intercambio verbal con la otra persona;
- d) Consecuencias a nivel escolar: por ejemplo, disminución de la atención y la concentración, dificultades de aprendizaje y falta de interés por el estudio y la escuela.

Y se descubrió que tanto las víctimas como los acosadores tienen más probabilidades en la edad adulta de desarrollar trastornos psicológicos, como ansiedad, depresión y trastornos de la personalidad (Sourander et al., 2015). Los niños y adolescentes que sufren acoso, además, parecen experimentar con más frecuencia depresión, dificultades para conciliar el sueño, mareos y problemas de salud (Hansson et al., 2020).

Un aspecto fundamental del acoso no es sólo el acosador y su víctima y su dinámica dual. Durante mucho tiempo, los estudios sobre el acoso escolar se han centrado únicamente en la díada acosador-víctima y en el estudio de sus personalidades, mientras que en la actualidad la investigación está ampliando su mirada y pretende profundizar en el papel del contexto y del grupo, ya que parecen tener un peso sustancial, si no decisivo, en el inicio y mantenimiento del fenómeno. Debemos comprender que el acoso es siempre, estructuralmente, un fenómeno sistémico. En la gran mayoría de los casos, junto a la dinámica acosador-víctima, hay espectadores.

En este sentido, la investigación de Pepler y Craig (1995) descubrió que la presencia de otras personas aumenta la probabilidad de que el acosador acose a la víctima durante más tiempo. En ausencia de espectadores, es menos probable que el acosador ataque a la víctima. De hecho, el acosador se alimenta del refuerzo continuo que obtiene del grupo.

Los espectadores se encuentran presenciando el acoso a su pesar o por curiosidad y se convierten en el público del escenario en el que actúan el acosador y la manada. Las razones por las que no intervienen pueden ser muchas, entre las principales están: miedo al acosador y al grupo, falta de fuerza física y valor para intervenir, antipatía por la víctima, aunque no estén de acuerdo con las formas de actuar del acosador.

De todas estas consideraciones se deduce que las intervenciones para contrarrestar el acoso deben dirigirse al grupo en su conjunto: trabajar sobre la persona individual sólo tendrá efectos temporales si no se modifica también la influencia ejercida por el grupo. Cada uno de los personajes implicados puede desempeñar un papel crucial tanto en el mantenimiento como en la interrupción del fenómeno.

Conocer y saber reconocer las características del acoso escolar permite a las familias, al profesorado, trabajadores sociales y a la población en general denunciar y prevenir conductas que pueden tener importantes consecuencias a nivel individual y social (Barnett, 2019).

Promover el conocimiento detallado del fenómeno del acoso escolar y diseñar intervenciones dirigidas a sensibilizar, en diversos contextos, a quienes están en contacto diario con los/as niños/as, podría ser, sin duda, la estrategia ganadora para prevenir y frenar este importante problema social.

2.2 Las características del acoso escolar

Olweus (1996), pionero de los estudios e intervenciones en el campo del acoso escolar lo define como un conjunto de acciones de victimización repetidas en el tiempo contra uno o más compañeros. El término bullying engloba tanto el comportamiento del "perseguidor" como el de la "víctima", centrándose en la relación en su conjunto, y como tal, es un fenómeno social muy complejo. Según Sharp y Smith (1994) el acoso escolar tiene el propósito de ofender y ultrajar deliberadamente a los demás y, en el ámbito del colegio crea problemas de comportamiento, malestar, inquietud, falta de atención, provocando dificultades en el aprendizaje (Caravita, 2004).

Como demuestran algunas investigaciones (Menesini et al., 2008) existen muchos mecanismos psicológicos de dinámica grupal o interna de la escuela que pueden dar lugar al acoso y la victimización incluso por parte de niños/as generalmente no agresivos. Además, en este proceso también desempeña un papel relevante el profesorado; una mala gestión de las relaciones en el aula marcada por la insatisfacción y la percepción de no aceptación se correlaciona con una mayor incidencia del acoso.

El comportamiento de "bullying" puede ocultar un trauma o malestar, o ser una expresión de miedo al rechazo, que puede manifestarse en ira e intimidación, expresada no necesariamente mediante violencia física, sino también mediante actos de violencia psicológica. Las historias de acoso escolar nos hablan de diferentes tipos de manifestaciones que tienen consecuencias muy importantes para el equilibrio emocional de la víctima que experimenta sufrimiento, pérdida de identidad y marginación.

El acoso psicológico en la escuela se lleva a cabo mediante la difusión de chismes y calumnias, por ejemplo, lo que puede llevar a la víctima a aislarse, a tener una baja autoestima y, en ciertos casos, a sentir sentimiento de culpa por haber sufrido la agresión. La violencia en el entorno escolar, en sus múltiples formas, es siempre una violación del derecho de los/as niños/as y adolescentes a la educación, la salud y el bienestar.

Entre otras formas de acoso en la escuela, puede darse el acoso homofóbico y el acoso femenino (Batini et al., 2021). Los estudiantes que son vistos como no conformes a las normas de masculinidad y feminidad, incluidos los estudiantes como lesbianas, gays, bisexuales o transexuales (LGBT) o que son percibidos como tales, corren un mayor riesgo de sufrir violencia e intimidación que los que se ajustan a las normas tradicionales de género, un

fenómeno, este, con características peculiares y sobre todo indirecto y relacional como afirma Burgio (2018).

Por tanto, incluso entre los jóvenes, la homofobia y la transfobia parecen estar lo suficientemente extendidas como para adoptar la forma de acoso homófobo. Otra dimensión que necesita ser analizada con atención es el aumento del acoso ya en la escuela infantil, y que presenta algunas de las dinámicas características como que los/as niños/as forman pequeños grupos en los que uno de ellos es el líder mientras que los demás son "gregarios". Entre los actos de acoso más comunes en este grupo de edad se encuentran el apoderarse del juguete de otro/a niño/a, la exclusión del grupo de niños/as y la aparición prepotente de la personalidad de un/a niño/as sobre la de los demás.

En este sentido la atención al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 0 a 6 años desempeña un papel muy importante y puede ser un aliado en la búsqueda de intervenciones dirigidas a marginar y prevenir estas expresiones (Dibennardo, 2021). El acoso en la escuela primaria y el acoso en la escuela secundaria se basan en la prevaricación y la discriminación, el aislamiento y la agresión hacia los/as niños/as y jóvenes de carácter introvertido o tímido. Se producen pequeños robos de bocadillos, material de estudio como lápices, mochilas y cuadernos, y se excluye a la víctima de los pequeños grupos que se forman en el aula.

En cuanto al acoso escolar perpetrado en los institutos de secundaria, por otro lado, se observa que los actos persecutorios y de violencia psicológica se centran más en insultos relacionados con la orientación sexual, la religión, el aspecto físico y, en ocasiones, también tienen manifestaciones de violencia física y actos de ciberacoso.

Resulta fundamental conocer las características del acoso, en cuanto proceso que implica a un grupo. No hay bullying sin el conjunto de dinámicas que caracterizan a los grupos que se crean en entornos colectivos, como es la escuela. El acosador puede estar solo, mientras que para que haya acoso debe haber un grupo, con un líder, con personas que le siguen y le reconocen, cómplices y una víctima. Esto también es cierto en el ciberacoso. Aunque la tecnología permite un anonimato que es imposible en otros lugares - lo que hace al sujeto aún más fuerte - es en la visibilidad donde el acosador obtiene su placer y legitimidad. No actuaría sin un grupo de iguales a los que mostrar sus descaradas acciones. Es necesario que alguien reconozca a un

sujeto como líder, por eso son los testigos los que hacen existir al acosador, no sólo la víctima (Fiorucci, 2023).

En un estudio se investigó el acoso como fenómeno social, utilizando datos recogidos de 286 niñas y 287 niños finlandeses de 6º curso. Se examinaron los distintos papeles de los niños en el proceso con el papel de víctima, acosador, reforzador del acosador, ayudante del acosador, defensor de la víctima y extraño y se relacionaron con el comportamiento autoestimado en situaciones de acoso, la aceptación y el rechazo social y la pertenencia a un grupo de estatus.

Los resultados mostraron que los niños desempeñaban con más frecuencia los papeles de acosador, reforzador y asistencia, mientras que las niñas cumplían con más frecuencia los papeles de defensor o persona ajena, que evade la situación de acoso; no defiende activamente a la víctima, pero tampoco incita al acosador a continuar (Salmivalli et al., 1996). Según este modelo en el acoso escolar intervienen diferentes roles:

- a) El acosador es la persona que ejerce activamente el acoso contra la víctima, el que primero lleva a cabo la acción e incita a los demás a unirse a ella, el líder del grupo. Nunca está solo. Puede ser hombre o mujer y suele elegir a una víctima que por alguna característica (aspecto físico, religión, orientación sexual, etc.) parece diferente. En este sentido, cabe mencionar que un factor de riesgo importante en el acoso es ser una persona con necesidades especiales. Según un estudio realizado por Corbo et al. (2021) niños/as y jóvenes con necesidades especiales, en comparación con sus compañeros/as, parecen estar más involucrados en dinámicas de acoso, reportando consecuencias más deletéreas. Una investigación internacional destaca que el alumnado con NEE se ve afectado con mayor frecuencia por el acoso, en algunos casos en doble medida en comparación con sus compañeros. Además, las consecuencias psicológicas y sociales de estos actos, como las autolesiones, el empeoramiento de los resultados escolares y el abandono temprano, podrían agravarse debido a mayores dificultades para procesar la violencia sufrida, buscar ayuda o reaccionar. En general, el acoso parece apuntar al alumnado más aislado socialmente, con dificultades relacionales y con pocas amistades (Menesini y Salmivalli, 2017). Según datos de investigaciones, la participación social del alumnado con NEE es limitada, tanto en términos de implicación en actividades educativas como en términos de relaciones de amistad en la escuela y fuera de la escuela (Dell'Anna et al., 2020; Marciver et al., 2019). Se puede deducir que el sentimiento de ser diferente, la alienación y el rechazo que estos estudiantes experimentan en la escuela

pueden ser intensos, continuos y significativamente dañinos. Por lo tanto, surge la importancia de acciones específicas dirigidas a cambiar las dinámicas sociales y contextuales, para promover un entorno culturalmente competente e inclusivo.

- b) La víctima es la persona que sufre el acoso constante del acosador. La víctima suele ser una persona aislada, que no tiene amigos o tiene amigos con otras dificultades. El papel de la víctima es complejo y contradictorio, no exento de aspectos de agresividad y hostilidad, tal y como lo perciben los demás.
- c) El ayudante intimida activamente, pero en un papel secundario al del intimidador y sólo después de que éste haya iniciado la acción violenta, con un papel menor, como sujetar a la víctima. El ayudante refuerza y anima el comportamiento del acosador con conductas más activas, como animar, reír y aplaudir, o más pasivas, como quedarse de pie sonriendo. Es un papel muy común.
- d) El defensor defiende a la víctima, intenta que cese el acoso, consuela a la víctima.
- e) El espectador pasivo es el que intenta mantenerse al margen de la situación, es un observador pasivo, no defiende a la víctima, pero tampoco incita al acosador. Muchos desempeñan este papel, que es ambiguo, percibido negativamente por unos y positivamente por otros. De hecho, abstenerse nunca es neutral y tiene el efecto de reforzar al acosador, porque le transmite el mensaje de que su comportamiento no será detenido ni resistido. Promover el comportamiento del espectador podría, según un estudio de Barnett et al. (2019) reducir el acoso. La investigación sugiere que centrarse en el espectador y darle las herramientas y el estímulo para intervenir debería ser un componente integral de las intervenciones contra el acoso.

Otro estudio que forma parte de un proyecto de investigación etnográfica más amplio sobre las relaciones entre el acoso escolar y el contexto institucional de la escolarización demuestra que los elementos ambientales, sociales y estructurales de los espacios escolares afectan tanto a las relaciones sociales entre alumnado como a la capacidad del profesorado para prevenir el acoso escolar. En conjunto, el estudio destaca la importancia de ir más allá de la cuestión de la supervisión en las escuelas y considerar con más detalle las formas en que la espacialidad y el diseño escolar influyen en el acoso escolar y en la labor preventiva en las escuelas. En manera más específica, en el estudio de Craig et al. (2000) se emplearon observaciones naturalistas para comparar la intimidación y la victimización en el patio de recreo y en el aula.

Los resultados indicaron que había más oportunidades de observar agresiones y de recibir e iniciar agresiones en el patio de recreo que en el aula. La frecuencia del acoso era mayor en el patio (4,5 episodios por hora) que en el aula (2,4 episodios por hora). La naturaleza de la intimidación reflejaba las limitaciones del contexto (es decir, la intimidación directa era más frecuente en el patio de recreo y la indirecta en el aula). Los niños menos agresivos eran más propensos a acosar en el patio de recreo, mientras que los niños más agresivos eran más propensos a acosar en el aula.

Los resultados ponen de relieve la necesidad de un programa de intervención sistémica que aborde no sólo las características individuales de los acosadores y las víctimas, sino también el papel del grupo de iguales, el profesorado y el centro escolar. Otra investigación sugiere que las interacciones negativas entre compañeros/as que comprometen la seguridad y el bienestar del alumnado suelen producirse en espacios de la escuela que no son fácilmente visibles, no están adecuadamente vigilados, están abarrotados y/o relativamente poco estructurados: el comedor escolar, por ejemplo, considerado por el estudiantado como un espacio inseguro.

Esto demuestra que no solo es importante tener en cuenta el contexto social, sino también cómo ese contexto está interconectado con los elementos ambientales y estructurales de los centros escolares (Horton y Forsberg, 2020).

2.3 Relación entre acoso y sociedad actual

El acoso escolar se considera cada vez más un importante problema moral, político y social en la sociedad moderna y algunos estudios tienen como intento el situar el acoso entre los/as jóvenes como una cuestión de "justicia social", argumentando que los principios figurativos básicos podrían ayudar a conseguir un medio más congruente con la realidad de conceptualizar las relaciones de poder que son inherentes al acoso (Mierzwinski et al., 2019).

Las encuestas a gran escala han señalado variaciones considerables entre países en la prevalencia y la naturaleza de la victimización por acoso escolar. Al tratar de explicarlas, un posible factor han sido los valores culturales de un país (Hofstede 1980; Hofstede et al., 2010) y de sus seis dimensiones la más investigada en relación con la agresión y el acoso ha sido la de individualismo-colectivismo (IDV). En general, los resultados apuntan a la importancia de tener en cuenta y analizar tanto los factores individuales como los contextuales a la hora de

examinar el papel que desempeña la falta de compromiso moral en el acoso escolar (Bjärehed, 2021).

El propósito, finalmente, es estudiar el fenómeno desde una perspectiva más amplia, incluyendo por ejemplo los factores socioculturales como los estereotipos de género, el sexismo y las actitudes hacia la diversidad sexual y cultural en la participación en el bullying como acosador y como seguidor de acosadores (Carrera-Fernández et al., 2021), pero también las diversas formas de comportamiento incívico (Sirry et al., 2022), la intolerancia y el comportamiento agresivo que prevalecen tanto dentro como fuera del entorno escolar. Además, resulta fundamental investigar algunas áreas sociales específicas para conocer el fenómeno del acoso en profundidad, como, por ejemplo, el contexto de los menores no acompañados que suele caracterizarse por una importante fragilidad psicológica.

En un estudio desarrollado en Italia, se trabajó con una muestra de 79 menores no acompañados de entre 14 y 16 años, de religión islámica, procedentes del norte de África y del África subsahariana, y un grupo de control de la misma edad. El estudio investigó los síntomas del trastorno de estrés postraumático (TEPT), los problemas emocionales y de conducta, la autoestima, las amistades y la popularidad, el acoso y la victimización. Demostrando que los menores no acompañados declararon un nivel preocupante de TEPT, más problemas con las relaciones entre iguales y más problemas psicosomáticos que el grupo de control. Estos menores también informaron de una menor autoestima, tanto en lo que respecta a la escuela como a las relaciones interpersonales.

Las diferencias entre los grupos pueden explicarse con referencia principalmente a la calidad de las relaciones, el número de amigos, el acoso/victimización entre iguales y el acoso también con referencia a la afiliación religiosa. Finalmente, los resultados indican que los menores no acompañados corren riesgos a diferentes niveles. Las relaciones sociales, en particular la calidad de la red de amistades y el número de amigos, parecen haber desempeñado un papel protector muy importante.

Por el contrario, el haber sido acosado resultó ser un importante factor de riesgo con respecto a varios problemas de estos menores (Valtolina y Papotti, 2021). Siguiendo en el análisis de los ámbitos más sensibles al fenómeno del acoso, no podemos olvidar la cuestión del acoso étnico discriminatorio. Un fenómeno cada vez más extendido y se caracteriza presumiblemente por

factores de riesgo y mecanismos psicológicos específicos, que deben abordarse en intervenciones basadas en la evidencia para prevenir y combatir el fenómeno.

En una revisión sistemática llevada a cabo por Papotti y Caravita (2021) el objetivo era comprender si y cuáles de estos mecanismos, a nivel (1) individual, (2) diádico y (3) de grupo de iguales (por ejemplo, roles) y contexto escolar, han sido identificados por los estudios con una muestra de estudiantes adolescentes (11 - 18 años). Finalmente se identificó que: a nivel individual, la literatura científica está de acuerdo en que el prejuicio está asociado con el acoso étnico.

A nivel de pareja, se encontró que no hay mecanismos relacionales diádicos específicos. No hay características asociadas a las víctimas, y el agresor suele tener mejor condición física, pertenecer al grupo étnico mayoritario y ser varón. En cuanto a los mecanismos relacionados con el grupo y el contexto escolar, se encontró que ciertas dimensiones del clima escolar están más fuertemente asociadas con el acoso étnico, como el no apoyo del profesorado y compañeros.

Además, algunos investigadores han descubierto que el prejuicio puede ser socializado por el contexto y, en consecuencia, en contextos donde los estereotipos y los prejuicios son más frecuentes, también hay más incidentes de acoso étnico. Por último, no está claro, porque no se ha investigado lo suficiente, si, al igual que el acoso tradicional, el acoso étnico también tiene una naturaleza grupal, con la asunción de roles distintos al de acosador y víctima.

Si la familia es el contexto que, de alguna manera, moldea al sujeto y al individuo, la web es el gran amplificador que hoy utilizan con enorme facilidad los/as adolescentes y preadolescentes, para exasperar un comportamiento, perseguir una mayor visibilidad o buscar una coherencia de sí mismos/as que no se encuentra en las estructuras sociales directas. Lo que se está verificando en estos últimos años es la presencia masiva del fenómeno del bullying en las redes sociales.

Con la explosión de una variedad de plataformas en la última década, los medios sociales han surgido como los vehículos más comunes para la victimización y perpetración del ciberacoso. Definido como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo por un grupo o individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente, el ciberacoso puede afectar a individuos de cualquier edad que tengan acceso a la tecnología. Y si el acoso escolar tradicional está ampliamente reconocido como un importante problema psicosocial con profundas

consecuencias negativas, es fundamental estimar la prevalencia del acoso escolar tradicional y el ciberacoso y las asociaciones recíprocas entre la participación en el acoso y los problemas de salud mental. Y los resultados en esta dirección demuestran que las estrategias de intervención deben dirigirse tanto al acoso tradicional como al ciberacoso y que comprender el perfil de riesgo podrá ayudar a crear intervenciones útiles y apropiadas (Eyuboglu et al., 2021).

El acoso escolar y el ciberacoso representan las formas más comunes de victimización durante la infancia y la adolescencia en muchos países de todo el mundo. Aunque pueden estudiarse como fenómenos distintos con sus propias características definitorias, hay pruebas que sugieren que están relacionados y que a menudo coexisten. El ciberacoso es un tipo de acoso relativamente nuevo que se suma a las formas tradicionales de acoso físico directo, verbal directo e indirecto. Los niños que son percibidos como "diferentes" de alguna manera corren un mayor riesgo de victimización, siendo el aspecto físico el desencadenante más frecuente del acoso infantil.

Las consecuencias del acoso infantil pueden clasificarse en tres grandes categorías: consecuencias educativas y sanitarias durante la infancia y todas las consecuencias subsiguientes en la edad adulta. La mayoría de las víctimas del ciberacoso son también víctimas del acoso tradicional. En general, los resultados adversos para la salud mental debidos al acoso en la infancia afectan más gravemente a las víctimas del acoso que a los victimarios.

La prevención del acoso es vital para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y las intervenciones de aprendizaje cooperativo en toda la escuela son las que cuentan con la base de pruebas más sólida para obtener resultados satisfactorios (Armitage, 2021). En una investigación de Pichel et al. (2021) se pretendía estimar las tasas de acoso escolar y ciberacoso, estudiar su evolución por edades y analizar cualquier posible solapamiento entre ambos. Se llevó a cabo un estudio empírico con 2083 niños/as y adolescentes entre 10-17 años y se encontró que el acoso escolar era más prevalente que el ciberacoso, con un 25,1% de víctimas y un 14,3% de acosadores-víctimas, mientras que las tasas de ciberacoso fueron del 9,4% para las víctimas y del 5,8% para los acosadores-víctimas. Las tasas de perpetración fueron similares para el acoso escolar y el ciberacoso (4,4% y 4,3% respectivamente).

El acoso cibernético es, pues, una preocupación importante; con los avances de la tecnología, los problemas tradicionales de acoso escolar han comenzado a trascender el entorno escolar. La victimización por ciberacoso es un fenómeno internacional y está aumentando en todo el mundo

a un ritmo elevado (Chun et al., 2020) que afecta tanto a adolescentes como a niños/as. En la revisión sistemática de Zhu et al. (2021) se demuestra que las tasas de prevalencia del ciberacoso oscilaron entre el 6,0 y el 46,3%, mientras que las tasas de victimización por ciberacoso oscilaron entre el 13,99 y el 57,5%, sobre la base de 63 referencias.

La tasa de prevalencia del acoso cibernético ha aumentado significativamente en el período observado de 5 años, y se constata la necesidad de investigar sobre la cuestión del ciberacoso transnacional, en una dimensión de cooperación internacional y la adopción de enfoques sistémicos y multidimensionales. Además, desde 2004, la investigación sobre el ciberacoso ha recibido cada vez más atención, con especial hincapié en los factores predictivos y los resultados de la victimización, la perpetración y las medidas de bienestar como: la autoestima, la depresión y el apoyo social. Sin embargo, pocas investigaciones han examinado el bienestar en relación con el ciberacoso en las redes sociales.

Los investigadores han identificado varios factores predictivos de la victimización y la perpetración del ciberacoso en las redes sociales, incluidos los comportamientos en línea, así como variables de diferencias individuales (por ejemplo, rasgos de personalidad y variables de bienestar). El estudio de estas variables puede servir de base para futuros esfuerzos de prevención e intervención destinados a reducir la probabilidad de que los usuarios de las redes sociales experimenten resultados negativos en términos de bienestar como consecuencia de la victimización y la perpetración del ciberacoso.

Más allá de la identificación de predictores, también se ha relacionado la victimización por ciberacoso a través de las redes sociales con una serie de resultados negativos para el bienestar entre los/as adolescentes, incluyendo el aumento de los niveles de angustia psicológica y quejas físicas, el aumento de los síntomas depresivos y la ansiedad, la reducción de la satisfacción con la vida, y la ideación suicida y los intentos de suicidio (Giumetti y Kowalski, 2022).

La pandemia Covid-19 ha provocado un aumento del tiempo compartido en línea y con él nuevas tipologías y un incremento exponencial de los incidentes de ciberacoso. El aumento de la cantidad de tiempo que se pasa en línea no es la única causa, el estrés del aislamiento en casa, el menor control de las actividades en línea por parte de los adultos y el aburrimiento de las jornadas iguales también influyeron, porque, a pesar de su popularidad, las redes sociales representan un arma de doble filo para los usuarios.

Por el lado positivo, las redes sociales reducen la distancia entre amigos y seres queridos, facilitando el mantenimiento de las relaciones existentes y la formación de otras nuevas. Por el lado negativo, las redes sociales pueden conducir al ciberacoso, con las consiguientes consecuencias negativas para el bienestar de víctimas y agresores, como el deterioro de las relaciones.

Las consecuencias psicológicas de la pandemia mundial de COVID-19 están empezando a comprenderse; sin embargo, las consecuencias conductuales se conocen menos (Barlett et al., 2021).

2.4 El ciberacoso y las herramientas normativas a nivel europeo e italiano

Con la aparición masiva de las tecnologías en nuestras vidas, la forma de comunicarse entre las personas ha cambiado, así como el acceso a la red por parte de los niños, niñas y jóvenes. Las tecnologías y las plataformas emergentes ofrecen a los usuarios una amplia gama de actividades, de ocio y la posibilidad de interactuar con amigos, familiares o desconocidos y es innegable que las redes sociales en línea se han convertido en una parte integrada de la vida cotidiana de las personas.

Esto lleva a la necesidad, en campos de investigación vinculados al comportamiento humano, de entender si, cómo y hasta qué punto estas posibilidades están modificando nuestros mecanismos cerebrales, interacciones y el concepto de bienestar. En un artículo de Livingstone et al. (2018) se reflexionaba sobre el valor de la documentación y el mapeo sistemáticos, la comprensión académica, pública y política de los riesgos y oportunidades del acceso a Internet como medio de comunicación e información.

Los lugares y contextos de uso de Internet se diversifican aunque el hogar sigue siendo el lugar más común (Mascheroni y Ólafsson, 2018), en general, el uso de las redes sociales, como Facebook, Twitter e Instagram, forman parte ya de la vida social de casi todo el mundo, especialmente de las nuevas generaciones y se han convertido en parte integrante de la vida personal y social.

Sin embargo, como se señala en un estudio de Cataldo et al. (2021) a veces, a su uso se asocian problemas psicológicos y psiquiátricos, como depresión, ansiedad, trastorno de la alimentación y del neurodesarrollo y el creciente uso de Internet por parte de los/as menores eleva el riesgo

de los mismos de convertirse en víctimas de graves delitos informáticos. Internet ha afectado a la vida humana de forma multidimensional desde su aparición. En particular, ha mejorado increíblemente nuestras posibilidades de comunicación y las oportunidades que ofrece han creado formas de comunicación rápidas y eficaces.

Millones de personas han tenido la oportunidad de interactuar instantáneamente en línea, pero también de intimidarse mutuamente a través del correo electrónico, el chat, los teléfonos inteligentes y las plataformas sociales. Los ataques tienen el objetivo de asustar, molestar, avergonzar e intimidar a la víctima, y a menudo son repetitivos y tienen diversos efectos en las víctimas, como dolencias físicas, sensación de inseguridad, depresión y aumento de las tendencias suicidas (Can y Alatas, 2021).

Los pensamientos suicidas también pueden derivarse del uso no adaptativo de la comunicación en línea, y en este caso, el ciberacoso constituye un posible fenómeno preocupante, dadas sus consecuencias devastadoras, en ocasiones incluso mortales, en la vida de una persona.

Estadísticas recientes señalan que el ciberacoso prevalece en plataformas basadas en contenidos visuales, como Instagram (42%), Facebook (37%) y Snapchat (31%). Como los contenidos se comparten y difunden rápidamente en línea, la víctima puede experimentar, además de una falta de control, una serie de consecuencias psicológicas muy negativas especialmente cuando el comportamiento de acoso se perpetúa en el tiempo (Cataldo et al., 2021).

Esta toma de conciencia ha llevado a la adopción de instrumentos vinculantes y no vinculantes en el ámbito del Derecho Internacional y de la UE destinados a combatir las nuevas formas de delincuencia y de protección en el ciberespacio (Russo y Parodi, 2021). Las directivas y los proyectos europeos sobre ciberacoso según la Decisión 1351/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa a un programa comunitario plurianual sobre la protección de la infancia en el uso de Internet y de otras tecnologías de la comunicación, insta a todos los países miembros a poner en marcha una serie de instrumentos destinados a la educación para el uso de la Red.

Se establece, así un programa comunitario para fomentar un uso más seguro de Internet y de otras tecnologías de la comunicación, en particular para los/as niños/as, y para luchar contra los contenidos ilícitos y los comportamientos nocivos en línea. Muy deseado por la Comisión Europea es el Día para un Internet más Seguro, que cuenta ya con la presencia de más de 100 países; una jornada enteramente dedicada a todas las cuestiones que giran en torno a la

seguridad en Internet, así como una mesa especial para la promoción de un uso seguro y responsable de los nuevos medios entre los más jóvenes.

También es importante el Programa Daphne, que ha financiado proyectos útiles para combatir y educar a los/as jóvenes contra la violencia, incluida la virtual. Las últimas novedades en el frente europeo son la financiación proporcionada por la Agenda Digital 2014-2020, en la que se han incluido medidas para la protección y salvaguardia de los/as niños/as y adolescentes europeos en línea en el programa de desarrollo de redes del Mecanismo "Conectar Europa" (CEF Telecom), dentro del cual se han destinado fondos a un Internet más seguro y a la ciberseguridad.

Una de las últimas novedades es la creación de EAN, la Red Europea contra el Acoso Escolar, en la que participan 17 organizaciones de 13 países de la UE, entre ellas cuatro italianas. El objetivo de EAN es coordinar las acciones e intervenciones contra el acoso a escala europea, así como compartir e intercambiar ideas sobre el problema y oportunidades de formación, dirigidas a todos los profesionales que trabajan en este campo. Europa, por tanto, demuestra estar implicada y comprometida en la resolución del problema social del ciberacoso, en la frontera entre lo real y lo intangible.

En Italia, con la Ley 71/17 se llenó por fin un vacío normativo sobre el ciberacoso. La ley, dedicada a Carolina Picchio y a todas las víctimas del fenómeno, esperada desde 2014, aclara en primer lugar la definición de ciberacoso.

En sus artículos 1 y 2, la ley ofrece una amplia definición de ciberacoso con una disertación sobre la agresión, los insultos, la difamación, la apropiación de datos personales, la denigración del menor para aislarlo y perjudicar, las actitudes y actos vejatorios realizados por medios electrónicos.

Se considera también de fundamental importancia porque: a) protege y educa a los/as menores, ya sean víctimas o acosadores; establece qué se entiende por "operador del sitio web" (art. 1 apartado 3); otorga a los/as menores la facultad de defenderse denunciando contenidos inapropiados al operador; establece una red interministerial para prevenir y combatir el fenómeno, mediante mesas técnicas y la plena implicación de la comunidad escolar.

Sin embargo, la ley se aplica a los/as menores mayores de 14 años, hasta los 18 años. Recordemos, de hecho, que para estar registrado en las redes sociales hay que tener una edad determinada (desde los 13 años, en Facebook, por ejemplo, hasta los 16 años en WhatsApp).

La seguridad en Internet es un problema mundial y para superar los riesgos hay que comprender el comportamiento del ecosistema que implica a diferentes partes interesadas, como los proveedores de servicios, la red física, los usuarios conectados, los sitios de medios sociales, las herramientas y la tecnología.

Es difícil eliminar los riesgos en línea, pero se puede reducir su intensidad (Andrews et al., 2020) y sobre todo, es importante analizar sus características. El ciberacoso difiere del acoso tradicional en varios aspectos clave:

- a) Los/as niños/as que no están "conectados", ya sea a través del ordenador, el teléfono móvil o los videojuegos, no participan en el ciberacoso, ni como acosadores ni como víctimas.
- b) Proporciona un anonimato al acosador que no es posible con el acoso tradicional. Por ello, los acosadores no pueden ver las reacciones de sus víctimas y los estudios han demostrado que sienten menos remordimiento.
- c) El ciberacoso es oportunista porque causa daño sin interacción física, con poca planificación y pocas posibilidades de ser descubierto.
- d) Puede ser más generalizado que el acoso tradicional.

Mientras que el acoso tradicional se limita generalmente a la escuela, las víctimas del ciberacoso pueden ser alcanzadas en cualquier lugar y momento, y la audiencia potencial es enorme. A esto se añade la falta de supervisión, y los/as niños/as víctimas se muestran reacios a contárselo a los adultos por miedo a perder los privilegios informáticos (Peebles, 2014).

El ciberacoso es una amenaza creciente para la salud mental y el desarrollo intelectual de los/as niños/as y los/as adolescentes de la sociedad (Mahbub et al., 2021), que suele producirse en situaciones de grupo; por lo tanto, también la forma en que los/as jóvenes responden cuando son testigos es importante en el proceso de contraste de este problema (Macaulay et al., 2022). A este propósito la cuestión de qué contexto -privado o público- es más vulnerable al ciberacoso resulta fundamental.

Los resultados de un estudio de Aizenkot (2020) indicaron que el contexto privado es más vulnerable al ciberacoso en comparación con el público y se desarrolla a través del acoso verbal, la exclusión y el acoso visual. Antoniadou et al. (2016) descubrieron que los comportamientos de ciberacoso se pueden dividir en dos tipos principales:

1. Conductas directas de ciberacoso entre los que se incluyen la destrucción/abuso de la propiedad, el ciberacoso verbal y las amenazas.
2. Comportamientos de ciberacoso que incluye la exclusión social, la difamación de la reputación y la suplantación de identidad.

Willard (2005a, 2005b) identificó siete comportamientos de ciberacoso, cuyos indicadores son coherentes con el trabajo de Kowalski et al. (2008). Las diferentes modalidades de ciberacoso son:

- a) *Cyberstalking*: persecución por medios cibernéticos o envío repetido de mensajes que contienen amenazas o formas de intimidación para infundir miedo a la víctima. En este caso, las parejas íntimas son objetivos comunes y los comportamientos son de tres tipos: pasivo, invasivo y engañoso (March et al., 2022).
- b) *Harassment*: se refiere a una serie de comportamientos interpersonales nocivos experimentados a través de Internet, así como a través del teléfono móvil y otros dispositivos de comunicación electrónica, consistente en el envío repetido de mensajes crueles, despiadados y/o amenazadores. El acoso abarca una amplia gama de comportamientos molestos, perturbadores o amenazadores de naturaleza ofensiva que degradan, humillan o avergüenzan a una persona por motivos de sexo, sexualidad y género (Saleem et al., 2002).
- c) *Flaming*: Envío de mensajes violentos y vulgares destinados a provocar una disputa en línea mediante mensajes electrónicos con lenguaje airado y vulgar. En el estudio de Soldatova, et al. (2021) se evidencia cómo el riesgo de encontrar flaming es mayor con una mayor actividad del usuario, especialmente en adolescentes de 12 a 13 años, y la agresión se asocia con menos niveles de tolerancia y conciencia, menos disposición a seguir las reglas de comunicación y neuroticismo. La selección del rol agresivo activo se asocia con un nivel aún más alto de agresividad y un nivel más bajo de amabilidad y tolerancia.
- d) *Denigration*: el acto de hablar mal de alguien en línea, con chismes, rumores crueles o fotos incriminatorias para dañar la reputación o las amistades de la víctima.
- e) *Impersonation*: consiste en hacerse pasar por otra persona y enviar mensajes para dar una mala imagen de ella, crear problemas o peligros y dañar su reputación o amistades. Creación de una identidad ficticia por parte del acosador para ponerse en contacto con

la víctima y obtener información privada que utilizará contra ella. Creación de un nuevo perfil en redes sociales, paralelo al de la presunta víctima, con el fin de ofender a terceros. Finalmente, conseguir la contraseña de la víctima cambiándola, impidiendo así el acceso a su propio perfil. En el estudio de Lareki et al. (2023) se utilizó una muestra compuesta por 1989 adolescentes de entre 10 y 17 años de cinco regiones del sur de Europa, que completaron un cuestionario en línea y los resultados revelaron que los/as adolescentes de 16 años son los que crean más perfiles falsos y tienden a realizar más conductas vinculadas al ciberacoso, concluyendo que existe una urgente necesidad de formar a los adolescentes en el uso responsable de las tecnologías digitales a una edad más temprana, antes de que empiecen a utilizarlas con asiduidad.

- f) *Outing and trickery*: consiste en involucrar a alguien en mensajería instantánea, engañarle para que revele información sensible y enviar esa información a otras personas. Se podría argumentar que la denigración, así como la exclusión y el engaño, no deben considerarse como acoso si tales incidentes ocurren sólo una vez. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas acciones incluyen el aspecto de la repetición y cada vez que otro/a compañero/a recibe el mensaje hiriente, la víctima es ridiculizada de nuevo (Ortega et al., 2007).
- g) *Exclusion*: excluir deliberadamente (banear) a una persona de un grupo en línea (por ejemplo: una lista de amigos) para perjudicarla.
- h) *Cyberbasing o happy slapping*: en este caso, los ataques empiezan en la vida real y luego continúan con fotos o vídeos en línea. Literalmente significa "bofetada alegre" y designa un fenómeno particular de acoso en línea asociado al acoso tradicional. La víctima es golpeada por un compañero y grabada en vídeo por un tercero, ante los ojos de un grupo de chicos/as. Posteriormente, el vídeo circula por Internet o a través de teléfonos móviles. En la actualidad, los autores de las "bofetadas felices" utilizan diversas formas de violencia, tanto física como psicológica, con el fin de ridiculizar y humillar a las víctimas, que no son conscientes de la grabación.
- i) *Phishing*: consiste en recibir un correo electrónico avisando de que se tienen que actualizar los datos personales o de que se debe consultar un documento importante. Una vez introducidos los datos de acceso, éstos son recogidos por el remitente del correo electrónico y utilizados para acceder a la cuenta bancaria.
- j) *Sexting*: la práctica de crear y compartir imágenes sexuales a través de dispositivos tecnológicos, conocida como sexting, ha recibido creciente atención en los últimos años,

especialmente debido al aumento de la participación de adolescentes en este comportamiento. El sexting tiene el potencial de ser un comportamiento de riesgo, y un umbral para exponerse a tipos peligrosos de victimización como la sextorsión, el online grooming o el ciberacoso. En este contexto, los adolescentes representan un grupo vulnerable debido a su limitada capacidad de autorregulación, su alta susceptibilidad a la presión de grupo, su tecnofilia y su creciente curiosidad sexual (Gassó et al., 2019).

- k) *Trolling*: el trolling se observa con frecuencia en las plataformas de comunicación en línea y está recibiendo cada vez más atención y exploración por parte de la investigación; sin embargo, las definiciones de este comportamiento están rodeadas de desacuerdo y confusión. En el estudio de March y Marrington (2019), 379 participantes (60% mujeres) indicaron que el trolling en Internet se caracteriza más comúnmente como un comportamiento agresivo abusivo. Las respuestas también destacan la naturaleza subjetiva del humor en el trolling dependiendo de si un individuo ha troleado o no. Un troll es una persona que interviene en los debates con comentarios sin un objetivo de comunicación preciso y a menudo deliberadamente ofensivos, con el único propósito de provocar comentarios exasperados o violentos en la otra persona.
- l) *Grooming*: entre los comportamientos problemáticos en línea, el grooming es un proceso de manipulación entre un adulto y un menor que está recibiendo cada vez más atención. Representa una técnica de manipulación psicológica, que los potenciales abusadores adultos utilizan en línea, para inducir a los/as niños/as y adolescentes a superar la resistencia emocional y establecer una relación íntima y/o sexualizada. Los adultos sexualmente interesados en niños/as y jóvenes utilizan las herramientas (chat, SMS, redes sociales, etc.) puestas a disposición por la Red (pero también por los teléfonos móviles) para ponerse en contacto con ellos/as. La detección oportuna de los contenidos censurables es muy importante para prevenirlos y reducirlos y se destaca el papel protector del apoyo familiar como factor de riesgo significativo (Pasca, 2022).

Las actividades en línea son parte integrante de la vida de los/as niños/as y jóvenes; las redes sociales, los programas de mensajería instantánea y las salas de chat, cada vez más populares, son sólo algunas de las aplicaciones que permiten a las personas conectarse e interactuar entre sí. Sin embargo, no se puede ignorar su uso negativo.

El ciberacoso es un nuevo y grave problema de Internet y uno de los riesgos más comunes para los/as niños/as y adolescentes que se conectan a Internet. Más de la mitad de los jóvenes afirman que no avisan a sus padres cuando esto ocurre, lo que puede tener importantes consecuencias fisiológicas, en cuanto el ciberacoso afecta mental y físicamente e incluso algunos casos de ciberacoso conducen a la muerte (Alanazi y Alanazi, 2021).

El crecimiento de las redes sociales ha creado un paradigma en el que muchas formas de comunicación personal están siendo sustituidas por tecnologías de comunicación por Internet, como las redes sociales. Esto ha dado lugar a problemas sociales y como respuesta, los/as investigadores/as están estudiando el ciberacoso para determinar sus implicaciones en diversos sectores de la vida, las repercusiones físicas y mentales y la exclusión social, así como los métodos para predecir y contrarrestar estos sucesos.

Con una clasificación formal, los/as investigadores/as tendrán un alcance más definido, lo que permitiría realizar estudios específicos sobre un único tema definible en lugar de sobre acontecimientos y síntomas generales de acoso. Por ejemplo, se han analizado las correlaciones entre las ideaciones depresivas y suicidas en los sujetos, así como las relaciones en el estatus social, educativo y económico de los agresores y se ha determinado que varios factores, como los antecedentes personales y el aspecto físico, se correlacionan con la probabilidad de que una persona se convierta en agresor (Ademiluyi y Park, 2022).

CAPÍTULO 3

Las causas y los efectos del acoso escolar

El tema del bullying es sobre todo prevención, educación en el respeto y en el valor de la persona y de las cosas. Por esta razón, hay que ampliar la mirada cuando se habla de bullying y no detenerse en las características y aspectos individuales del acosador o del acosado. Porque, como en todos los fenómenos, hay implicaciones relacionales, sociales y culturales que caracterizan la vida del niño o del joven que realiza determinados comportamientos.

En un estudio de Wolke y Skew (2012) se investigó una serie de factores familiares y su relación con la victimización por acoso en la escuela y en casa en 2.163 adolescentes de 10-15 años. Aproximadamente el 12% fueron víctimas de acoso escolar en general, el 4,8% de acoso directo y el 10% de acoso relacional.

En cambio, el acoso entre hermanos estaba muy extendido, ya que la mitad de los niños tenían hermanos que se acusaban entre sí. En particular, los acosadores/víctimas en casa y los acosados en la escuela tenían un mayor riesgo de mostrar problemas de conducta en el ámbito clínico y eran significativamente menos felices.

Se observó que el acoso escolar era más frecuente en los que crecían en una situación de privación material en el hogar y eran acosados por sus hermanos concluyendo que reforzar las habilidades familiares y parentales y aumentar el apoyo a los hermanos puede reducir el acoso escolar y aumentar el bienestar.

Hay, pues, características relativas a la forma de estar juntos en la familia, de enfrentarse e interactuar, de vivir las relaciones, de gestionar las emociones y los sentimientos que predisponen a los/as más pequeños/as hacia conductas antisociales. Otro estudio (Wolke et al.,

2015) subraya que las relaciones entre hermanos tienen un efecto sustancial y duradero en el desarrollo y en la salud mental de los/as niños/as.

La calidad y el comportamiento de las madres y los padres son los factores intrafamiliares más fuertemente asociados con el acoso entre hermanos y pueden aumentar el riesgo de sufrir acoso entre iguales y se asocia, además, a problemas emocionales concurrentes y tempranos en la edad adulta, como angustia, depresión y autolesiones.

Los efectos parecen ser acumulativos, ya que los/as niños/as acosados tanto por hermanos como por compañeros tienen problemas emocionales mucho mayores que los acosados sólo por hermanos, probablemente porque no tienen un lugar seguro para escapar del acoso. La relación entre el acoso entre hermanos y el acoso entre iguales sugiere que las intervenciones deben empezar en casa.

Los profesionales de la salud deberían preguntar sobre el acoso entre hermanos y se necesitan intervenciones para que las familias prevengan y reduzcan la carga sanitaria asociada al acoso entre hermanos.

En una revisión realizada por Nocentini et al. (2019) se ha investigado el papel desempeñado por los procesos familiares contextuales, los procesos relacionales y los procesos individuales parentales en el acoso y la victimización, encontrando pruebas sobre el papel de las variables familiares contextuales (salud mental de los padres y violencia doméstica) y de las variables familiares relacionales (en particular, el abuso y la negligencia infantil, la crianza inadaptada, la comunicación, la participación y el apoyo de los padres). Se ha mostrado una evidencia menor y más controvertida sobre el papel de las variables parentales individuales como la autoeficacia parental, las actitudes parentales hacia la victimización y el conocimiento parental sobre el bullying. En general los aspectos domésticos señalados como probables prerequisites del acoso son:

- a) Falta de relaciones cálidas: frialdad, ausencia de adultos, falta de atención, de compartir, de interés por los problemas de los/as niños/as. En general el acosado tiene carencias respecto a algunas necesidades básicas como el respeto, la estima, la seguridad, la comprensión, el amor.
- b) Disciplina excesiva, el uso de la vergüenza, insultos, amenazas, humillaciones o medios físicos para educar. Pero también actitudes parentales enérgicas destinadas a contener a los/as niños/as con un temperamento activo, incontenible, agitado.

- c) Exposición a pautas de comportamiento violentas. No sólo estamos pensando en los contenidos que llegan a través de la televisión o Internet, sino también en las acciones de mamá y papá, los primeros modelos de conducta del/la niño/a, los insultos, la falta de empatía hacia otras personas o grupos. Y también el fomento del uso de la violencia para resolver enfrentamientos, por ejemplo, incitando al/a la niño/a a responder a las provocaciones de otros/as niños/as con agresividad (darles un puñetazo, una patada, etc.). Falta de respeto, conflictos acalorados en el hogar, malos tratos o presenciar violencia doméstica.
- d) Excesiva presión sobre los/as niños/as en la escuela u otras actividades, con castigos si no cumplen las expectativas.

Se discute sobre los factores que influyen en un desarrollo más o menos saludable del/la niño/a, considerando que el contexto sociocultural en el que se nace y crece es fundamental para comprender cualquier modelo de crecimiento, así como los métodos educativos de las familias influyen en que se determine o no la conducta antisocial y en general los hábitos de crianza diarios ofrecen una sensación de seguridad en la que sentirse protegido.

Un tipo de relación creada en estos términos se define como de apego seguro, es decir, la mejor relación que un/a niño/a puede desarrollar con el cuidador u objeto de apego, que garantiza un deseo más fuerte de explorar el mundo exterior sin temor a quedarse solo o criticado por cada error cometido.

En general el estilo educativo y la forma en que las familias deciden educar a sus hijos/as es una variable muy importante en el acoso. Las interacciones familiares positivas tienen un poder protector en relación con el acoso y la victimización, mientras que las interacciones familiares negativas aumentan el riesgo de que los/as jóvenes se vean implicados en situaciones de acoso (Oliveira et al., 2019).

3.1 Los componentes sociales del acoso escolar

El acoso escolar afecta a la vida de muchos/as niños/as y puede ser perjudicial para el desarrollo socioemocional, la salud física, los aspectos psicosociales y el rendimiento académico. El comportamiento de intimidación tiene efectos a corto y largo plazo en el individuo que es

intimidado, el individuo que intimida y el espectador presente durante el evento de intimidación y los estudios longitudinales, en este sentido, podrían ayudar a establecer que las consecuencias negativas atribuidas al acoso no estaban presentes antes de que se produjera el mismo (Rivara et al., 2016).

Los componentes sociales del acoso escolar sugieren que se trata de un proceso de grupo y normalmente se puede identificar a los acosadores. Deberían aplicarse medidas de prevención del acoso en el entorno social de los/as niños/as y adolescentes, además de evaluar las intervenciones contra el acoso, hay que centrarse en los métodos para aumentar la resiliencia en esta población (Hansson et al., 2020).

Y es importante comprender:

- a) Los motivos de los individuos para participar en el acoso.
- b) La persistencia y el ajuste de las víctimas a través de diferentes contextos de compañeros/as.
- c) La presencia de similitud entre amigos en la agresión y la intimidación impulsada por la selección, refiriéndose a que los/as niños/as agresivos/as quieren afiliarse entre sí, o a que los/as amigos/as se vuelven cada vez más similares en sus comportamientos; también resulta fundamental referirse a la implicación de los/as compañeros/as durante los eventos de acoso y al hecho de que los testigos estén presentes y cómo sus reacciones podrían contribuir al problema o ayudar a resolverlo.

En respuesta a esto, algunas razones podrían estar relacionadas con las características de las situaciones típicas de acoso y la posición social de los acosadores y las víctimas en el grupo (Salmivalli, 2010). Como los incidentes de acoso suelen tener múltiples testigos, la probabilidad de intervenir podría verse reducida por el clásico "efecto espectador" (Darley y Latane, 1968) y en este caso, la ayuda es menos probable cuando muchas personas presencian una situación potencialmente peligrosa o de riesgo.

En el caso del acoso escolar, el grupo (es decir, el aula) en el que tiene lugar el acoso difiere de otros grupos sociales en un aspecto importante: la pertenencia es involuntaria, lo que significa que la víctima no puede escapar fácilmente de su situación. Los demás miembros del grupo tampoco pueden marcharse sin más, y aunque el alumnado no puede elegir a sus compañeros/as,

dentro de las aulas se producen procesos de selección social que dan lugar a camarillas y díadas de amistad formadas por otros similares.

Desde este marco relacional o de estatus se puede argumentar que los acosadores eligen a sus amigos y víctimas estratégicamente y luchan por el estatus social, en cuanto al dirigirse a los individuos más débiles del grupo son capaces de crear un desequilibrio de poder con sus víctimas sin perder el afecto de sus compañeros. Además, los amigos pueden servir de apoyo social, así como de ayuda contra los defensores de las víctimas.

De un estudio conducido por Rambaran et al. (2020) se analiza que es probable que dos niños se hagan amigos cuando acosan al mismo compañero de clase, puesto que tener un "objetivo común" fomenta la amistad. Y como la mayoría de los otros niños, los acosadores también quieren afecto social, tener una amistad con alguien que acosa a la misma víctima podría servir a ese propósito específico. Tal vez, los acosadores, que suelen ser considerados populares, incitan a los compañeros leales que se enfrenten o protegen de otros. Todo esto está en consonancia con investigaciones anteriores que demuestran que los amigos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del acoso, más allá de los factores infantiles y familiares.

La intimidación, pues, puede ser entendida como un problema de relación que requiere soluciones de relación, porque es una forma de agresión que se desarrolla en el contexto de las relaciones. Una característica crítica es la diferencia de poder entre los niños que acosan y los niños que son víctimas y la misma naturaleza repetitiva del acoso sirve para consolidar y aumentar la diferencia de poder en la relación.

En consecuencia, a los niños víctimas les resulta difícil salir de una relación de acoso porque carecen de poder para cambiar las dinámicas y poner fin a esta forma de abuso y, en esta situación, el grupo de iguales proporciona el contexto relacional para la intimidación (Pepler et al., 2008). Si las dinámicas entre iguales son esenciales para los procesos de acoso, entonces las intervenciones tendrán que centrarse y cambiar las primeras para promover interacciones positivas.

En el estudio de van der Ploeg et al. (2020) se ha abordado el enigma de cómo los acosadores en la escuela primaria son capaces de mantener un estatus alto entre sus compañeros de clase a pesar de acosar a algunos de ellos. Se estudió la interacción dinámica entre la intimidación y el estatus, centrándose en cómo la intimidación relacional afecta a la creación, disolución y mantenimiento de las atribuciones de estatus, y viceversa.

Se halló que los acosadores de alto estatus parecían evitar el acoso continuo a las mismas víctimas y cambian frecuentemente de víctima para mantener un estatus social alto. Aparentemente, acosar repetidamente a la misma víctima pierde su "efecto" después de algún tiempo, y los acosadores buscan nuevas víctimas.

3.2 El género y la edad en el acoso

El acoso entre niños/as y adolescentes en edad escolar es un importante problema de salud pública dado su alcance y sus efectos a menudo duraderos. En un estudio de Hansson et al., (2020) se demostró que alrededor del 70% de las chicas acosadas y el 63% de los chicos abusados experimentan dificultades para conciliar el sueño, en comparación con el 40% entre los no abusados de ambos sexos.

Las dificultades para conciliar el sueño coinciden en parte con los síntomas depresivos y están relacionados con la situación de acoso en sí. Este resultado es un indicador definitivo de la necesidad de medidas contundentes, dado que la detección precoz y las intervenciones tempranas centradas en los factores de riesgo podrían proteger a los/as niños/as y deberían centrarse no sólo en las formas verbales, sociales y físicas del acoso, sino también en sus ramificaciones internas, como síntomas depresivos, dificultades para dormir, mareos y mala salud.

El acoso es un problema grave y genera riesgos sociales y de salud en la infancia, pero no está claro si se extienden hasta la edad adulta. Ser intimidado arroja una larga sombra sobre la vida de las personas afectadas y es probable que las intervenciones precoces reduzcan los costos sociales y de salud a largo plazo (Wolke et al., 2013).

En un estudio prospectivo longitudinal de 916 escolares de los 11 a los 17 años se examinó que los acosadores y las víctimas tuvieron trayectorias relativamente estables, con la mayoría de los/as niños/as permaneciendo en el mismo rol a lo largo del tiempo o volviéndose no implicados. El rol de acosador/víctima fue el más inestable, con frecuentes transiciones a agresor o víctima.

Se encontró un cambio evolutivo en los roles de acoso con una disminución de las formas físicas a lo largo del tiempo en los acosadores y las víctimas, pero con una alta perpetración y victimización persistentes en los acosadores/víctimas (Zych et al., 2020). Las diferencias de

edad en los comportamientos de acoso sugieren la conveniencia de adaptar los programas anti acoso a grupos de edad específicos.

Por supuesto, los métodos de prevención son mejores que los de intervención, y los esfuerzos contra el acoso deberían aplicarse a una edad temprana. En un estudio desarrollado en España con niños/as y adolescentes entre 10-17 años, uno de los objetivos era estudiar la evolución del acoso según la edad. De acuerdo con investigaciones previas (Tokunaga, 2010; Kowalski et al., 2014) la victimización presentó una relación en forma de u invertida con un pico entre los 12-13 años en el acoso escolar y entre los 14-15 años para el ciberacoso.

Sin embargo, hubo un aumento para ambos tipos de perpetración según la edad, y no sólo en el caso del ciberacoso. En cuanto a los comportamientos específicos del acoso escolar, el acoso físico fue sustituido por formas más indirectas o sutiles con la edad, como los comportamientos verbales y relacionales. En el entorno online, el ciberacoso específico aumentó al final de la adolescencia (al igual que la tasa general de ciberacoso), mientras que los comportamientos más frecuentes variaron según la edad. Los adolescentes de más edad presentan tasas más elevadas de manipulación de las fotos o vídeos que colgaban en línea, mientras que los de 14-15 años sufrían más cosas desagradables dichas sobre ellos directamente o a otras personas y que se les amenazara. Los adolescentes de 12-13 años mostraron tasas más elevadas de sufrimiento por la difusión de rumores sobre ellos mismos en Internet (Pichel et al., 2021).

El tema del acoso escolar ha recibido una amplia atención académica, que se remonta a los estudios pioneros de la década de 1970. Sin embargo, los trabajos en este ámbito han tendido a adoptar una perspectiva de género neutra/masculina que no distingue entre el acoso de hombres y mujeres (De Vita y Burgio, 2023). Al tiempo que se mantiene un diálogo con la literatura generalista sobre el tema, resulta importante destacar la relevancia teórica y político-social de los enfoques específicos de género e interseccionales a la hora de explorar la cuestión del acoso entre chicas adolescentes. En un estudio desarrollado en 7 escuelas con adolescentes de entre 14 y 16 años, se han analizado algunos aspectos específicos como:

1. Una comprensión más profunda del acoso femenino a la luz de una perspectiva de género e interseccional.
2. La incidencia del acoso femenino en términos de frecuencia e intensidad del fenómeno, midiendo su presencia en varias ciudades.

Y se llegó a la siguiente conclusión: se está verificando una difusión efectiva del fenómeno, con una anticipación de la edad (ya en la escuela primaria).

Las víctimas de acoso suelen pensar que están solas para enfrentarse a este "monstruo", pero de la cercanía con los/as compañeros/as "nace" un espíritu de apoyo, que ayuda a superar el sentimiento de soledad. Finalmente, como resultado del estudio, el acoso femenino presenta características diferentes al bullying masculino, aunque la violencia física está generalizada (Emmanuele, 2022).

3.3 Homofobia y acoso

La escuela es el lugar donde los/as niños/as y los/as jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, donde aprenden, socializan y crecen. Sin embargo, múltiples evidencias nos dicen que la escuela no siempre es un "lugar" seguro para todos/as. Como se desprende de algunos estudios internacionales, los niveles de acoso homofóbico siguen siendo elevados, constituyendo un problema de primer orden que se debería afrontar con extrema urgencia.

Mientras que el acoso escolar se considera una forma de intimidación o maltrato intencionado entre iguales, caracterizado por un comportamiento agresivo que se perpetra repetidamente, el acoso homófobo comprende todas estas formas de violencia contra estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y cisgénero (LGBTQ), basadas en la orientación sexual percibida o real de la víctima (Moyano y del Mar, 2020).

El acoso homófobo puede implicar agresión o violencia física, verbal y electrónica y no solo se dirige a jóvenes con diversidad sexual y de género, sino que también puede dirigirse a jóvenes heterosexuales para reforzar las normas de género tradicionales (Tucker et al., 2016). Sin embargo, en un estudio en el cual han participado 2089 estudiantes españoles de 11 a 18 años, las adolescentes lesbianas, gays y bisexuales (LGTBQ) informaron de una mayor victimización verbal homofóbica y de intimidación que sus compañeros no LGTBQ.

No se encontraron diferencias en el impacto emocional basado en la orientación sexual o el género, pero, se encontraron diferencias para el tipo de victimización, con los jóvenes LGTBQ sobrerrepresentados en el grupo de polivíctimas y se observó un efecto de mediación de la victimización verbal homófoba entre la victimización por acoso y el impacto emocional negativo.

En conclusión, los estudiantes LGTBQ experimentan con mayor frecuencia más tipos de victimización que sus compañeros no LGTBQ. La victimización homofóbica amplifica el probable impacto emocional de la victimización por bullying, lo cual debe ser considerado en programas de prevención e intervenciones psicológicas (Elip et al., 2022). En otra investigación (Poteat y Espelage, 2005) se examinó cuantitativamente la asociación entre el contenido homófobo, el acoso, la victimización, la empatía y varios resultados psicosociales de estos constructos.

Se desarrolló y validó entre 191 estudiantes de secundaria la escala Homophobic Content Agent Target (HCAT) de 2 factores para evaluar hasta qué punto los estudiantes usan y son llamados con diversos epítetos en referencia a la orientación sexual. Se demostró la validez convergente con las escalas que miden el acoso, las peleas, la victimización, la agresión relacional y la victimización, la ansiedad y la depresión, y la delincuencia.

La validez discriminante se demostró en comparación con el sentido de pertenencia a la escuela, la empatía y la toma de perspectiva. Finalmente, los resultados sugirieron que el contenido homofóbico es prevalente en varias formas de agresión y victimización.

Según la UNESCO (2013), la homofobia es la actitud que subyace al acoso homófobo, y es el miedo, el rechazo o la aversión a las personas homosexuales y/o a las personas que no se comportan de acuerdo con los roles de género estereotipados. Suele expresarse en actitudes, estigmatización o comportamientos discriminatorios hacia las personas homosexuales, la homosexualidad y también la diversidad sexual.

Por esta razón es de fundamental importancia explorar el fenómeno del acoso escolar, centrándose en particular en el acoso homófobo con un enfoque reflexivo-interpretativo de los datos sobre la frecuencia del fenómeno, las mejores prácticas y las directrices para prevenirlo.

El acoso es un problema educativo -de inclusión, equidad y seguridad- relevante para las familias, el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en general. Desde esta perspectiva, se hace relevante combinar la investigación empírica, la reflexión teórica y la contextualización didáctica, llamando la atención sobre la necesidad de una educación adecuada en materia de género y derechos civiles como requisito previo para prevenir y combatir el acoso y toda forma de discriminación (Batini et al., 2021).

En Italia, en continuidad con el Plan Nacional de Educación para el Respeto propuesto por el Ministerio de Educación, se hace hincapié en la necesidad de difundir una cultura de la inclusión

y la diferencia con un enfoque específico en la prevención y la lucha contra la estigmatización homófoba y la victimización. Se trata de un plan nacional para promover la educación en el respeto en las escuelas de todos los niveles, combatir las formas de violencia y discriminación y ayudar a superar los prejuicios y las desigualdades, de acuerdo con los principios expresados en el artículo 3 de la Constitución italiana.

El respeto engloba una forma de sentir y una forma de comportarse y relacionarse que es fundamental para hacer realidad el artículo. Escuchar, dialogar, compartir: el respeto significa todo esto, significa fortalecer la democracia, mejorar la calidad de cada experiencia de vida, contribuir al crecimiento de las condiciones de bienestar para todos. Parte del plan es dedicado a la formación del profesorado que desempeña un papel clave a la hora de prevenir y contrarrestar el fenómeno creciente del acoso homóforo (Fiorucci, 2023).

Acoso homóforo que, como otras formas, se puede relacionar con una reducción significativa del bienestar y la calidad de vida relacionada con la salud. En un estudio de tres años (Rivers y Cowie, 2006) centrado en las experiencias de una muestra de personas lesbianas, gays y bisexuales (LGB) del Reino Unido que fueron victimizadas por sus compañeros/as en la escuela, los datos recogidos sugieren que las experiencias de victimización en la escuela eran tanto a largo plazo como sistemáticas, y que eran perpetradas por grupos más que por individuos.

Posteriormente, los datos recogidos de una submuestra de 119 participantes indicaron que más del 50% había contemplado la posibilidad de autolesionarse o suicidarse en el momento en que estaban siendo acosados, y que el 40% había tenido ese comportamiento al menos una vez. En la edad adulta, los participantes mostraron síntomas relacionados con el afecto negativo en comparación con sus compañeros heterosexuales y no victimizados. El 17% presentaba síntomas asociados al trastorno de estrés postraumático.

En un estudio español con una muestra de 1723 adolescentes se demostró que, desde una perspectiva clínica, ambas formas de bullying, el tradicional y el homofóbico, tienen un impacto negativo sobre la salud mental de los adolescentes.

Por lo tanto, podrían estar en alto riesgo de un deterioro significativo de la salud, algo que debería ser tenido en cuenta con el fin de desarrollar estrategias preventivas y de intervención, principalmente orientadas a este grupo de alto riesgo. Y desde el punto de vista educativo, el estudio pone de manifiesto la necesidad de promover un contexto escolar basado en la

aceptación y la inclusión, erradicando cualquier forma de discriminación basada en la orientación sexual de los adolescentes (Albaladejo-Blázquez et al., 2019). Avanzando con un enfoque multinivel, resulta interesante examinar si la participación de los/as adolescentes en conductas de acoso homóforo está asociada con los valores personales y las atribuciones estereotipadas de culpabilización de las víctimas a nivel individual, las percepciones de la escuela como una comunidad y la frecuencia de la reacción del profesorado a los incidentes de acoso a nivel de aula.

Los datos de un estudio italiano con 2718 estudiantes mostraron que los valores de autotranscendencia, la capacidad del ser humano para ir más allá del propio yo y como consecuencia ampliar los límites personales mediante un camino espiritual para dar sentido a la vida, reducen el riesgo de participar en el acoso homóforo. A nivel de aula, sólo la percepción de la escuela como comunidad tienen una contribución positiva única sobre el acoso homóforo, por encima de otros factores individuales y contextuales. Finalmente, los valores de autotranscendencia tienen un efecto significativo en la disminución del acoso homóforo en las aulas donde el apoyo del profesorado se percibía como bajo, mientras que las atribuciones estereotipadas de culpabilización de las víctimas tenían un efecto significativo en el aumento del acoso homóforo en las aulas donde el apoyo del profesorado se percibía como alto.

Estos resultados proporcionan más apoyo a la perspectiva socio-ecológica como un marco de orientación útil para la comprensión de la complejidad de los factores que predicen el acoso homóforo y deben, pues, realizarse esfuerzos para desarrollar políticas escolares claras contra el acoso escolar que traten explícitamente la cuestión del acoso homóforo (Bacchini et al., 2021) así como investigar, más específicamente, sobre el nivel de concienciación entre los directores de los centros escolares.

A este propósito la investigación internacional ha demostrado que los líderes escolares, como animadores del clima escolar, suelen carecer de respuestas a este tipo de acoso (Walton, 2004; Pizmony-Levy y Kosciw, 2016; Taylor et al., 2016). En un estudio realizado en Irlanda (Farrelly et al., 2017) se quería averiguar si los directores de centros escolares habían tenido experiencia en este tipo de acoso, si creen que es un problema importante y cuál consideran que es su papel a la hora de abordar el acoso homóforo.

La investigación se centró en las opiniones de los directores de los centros escolares debido al papel fundamental que desempeñan en la aplicación de las políticas y la organización escolar y

reveló que uno de cada dos directores de escuela había respondido al acoso homóforo y que estos mismos directores no siempre consideraban que el uso de peyorativos homófobos constituyera acoso homóforo. En respuesta a estos resultados se señala la necesidad de una mayor educación y formación de los directores escolares sobre el tema del acoso homóforo, de lo contrario sus perspectivas contribuirán a los muchos silencios que rodean este tema en las escuelas. Así como, siempre según una visión holística del fenómeno y su contraste, hay que seguir investigando en la relación entre el estilo de apego y el acoso homóforo en la adolescencia, centrándose en el papel del apoyo de los/as compañeros.

En una investigación con 334 adolescentes y adultos jóvenes (141 chicos y 193 chicas) con edades comprendidas entre los 15 y los 20 años se demostró que los chicos manifestaban un mayor nivel de acoso homóforo que las chicas y que las chicas informaban de un mayor nivel de apoyo de sus iguales que los chicos. Los análisis de regresión mostraron que el apego inseguro-despectivo predecía positivamente el acoso homóforo en la adolescencia. Sin embargo, la seguridad y la protección entre iguales son factores positivos frente al acoso homóforo a la par que la comunicación entre iguales.

Los resultados también mostraron un efecto moderador del apoyo de los compañeros en la relación entre el apego inseguro-despectivo y el acoso homóforo, de tal forma que, a niveles más altos de apego inseguro-despectivo, el acoso homóforo tendía a ser mayor cuando el apoyo de los compañeros o confianza en los compañeros era bajo y a ser menor cuando el apoyo social de los compañeros era alto (D'Urso y Pace, 2019). En general, el campo de la investigación sobre el acoso prestó inicialmente una atención mínima a la influencia de las expectativas de los roles de género (masculinidad, feminidad y conformidad con los roles de género), así como a la heteronormatividad, la cisonormatividad, la homofobia y la transfobia en la comprensión del fenómeno. Esto ha cambiado desde finales de la década de 2000, cuando surgieron más investigaciones que analizan el género como factor influyente para comprender la dinámica del acoso en las escuelas.

Al examinar el género y el acoso, es importante examinar también las formas conexas de violencia, como el acoso sexual, la agresión sexual, la violencia transfóbica y el asesinato. Con el fin de apoyar más eficazmente a las escuelas y los profesionales que trabajan para reducir el acoso, debe haber una comprensión más profunda de lo que se sabe actualmente sobre el género y el acoso, lo que funciona para reducirlo en las escuelas, y lo que todavía necesita más atención en la literatura de investigación (Meyer, 2020).

3.4 La formación del profesorado en temas de acoso y ciberacoso

Los fenómenos de acoso y ciberacoso que se producen entre los niños, las niñas y jóvenes son reconocidos como factores de riesgo de problemas psicológicos y sociales. El profesorado es testigo de diversos comportamientos de acoso escolar tradicional y ciberacoso y, a pesar de que la mayoría de ellos se considera un interlocutor fiable y capaz de intervenir eficazmente, hay una minoría que afirma que los niños no les hablan de incidentes de victimización y que no son capaces de intervenir para reducir su frecuencia.

En un estudio de Gritti et al. (2019) se informa de que según los encuestados la personalidad del profesorado y el método educativo utilizado influyen en la prevalencia del fenómeno; por esa razón se necesita mejorar la formación del profesorado en cuanto a la aplicación de formas de intervención integrales e interdisciplinarias para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso. En Italia, contexto en el que se ha desarrollado el presente estudio, en un intento de atajar el fenómeno, no solo se aprobó la Ley n.º 71, de 29 de mayo de 2017, Disposiciones de protección de menores para la prevención y lucha contra el fenómeno del ciberacoso, si no que se hace hincapié en la formación del profesorado. En resumen, la norma prevé:

1. La posibilidad de solicitar, por parte del menor mayor de 14 años, víctima de ciberacoso o su progenitor, que se oscurezcan, bloqueen o eliminen las imágenes o contenidos difundidos en línea.
2. La identificación en cada centro escolar de una persona de contacto encargada de coordinar las iniciativas para prevenir y luchar contra el ciberacoso, recurriendo también a la colaboración de las fuerzas policiales, así como de las asociaciones y centros de agregación juvenil en el territorio.
3. La comunicación puntual por parte de la dirección escolar a las familias de los menores implicados en actos de ciberacoso.
4. La promoción de acciones educativas adecuadas por parte de la escuela y la elaboración por parte del Ministerio de Educación, Universidades e Investigación (MIUR) de directrices para prevenir y combatir el fenómeno centrándose prioritariamente en la participación activa del alumnado, en la formación del personal de los centros y en el desarrollo de medidas de apoyo y reeducación para los menores implicados activando itinerarios de educación en la legalidad así como en el uso consciente de Internet.

Por último, está previsto que se constituya una mesa técnica en la Presidencia del Consejo de Ministros con la tarea de elaborar un plan de acción integrado para combatir y prevenir el ciberacoso y crear una base de datos para el seguimiento del fenómeno (Domenici, 2017).

Es sustancialmente en la escuela donde hay que tratar las diferentes formas de acoso en clave pedagógica, para anularlo como fenómeno agresivo y en este sentido la adecuada formación del profesorado es indispensable, a través de intervenciones específicas, adaptadas al contexto. En la estructuración de proyectos de formación docente es indispensable escuchar a los usuarios y construir una propuesta consensuada y calibrada en función de sus necesidades específicas, sus objetivos formativos y operativos, teniendo en cuenta el contexto socioeducativo.

De hecho, para que una intervención de formación sea eficaz, debe tener en cuenta:

- a) El tipo de público destinatario (población general, grupo de riesgo, grupo implicado de forma permanente y con un papel definido).
- b) El tipo de problemas presentes.
- c) Los conocimientos y las competencias del profesorado.
- d) El tipo de entorno educativo y relacional.
- e) Las relaciones entre los distintos componentes del entorno escolar (profesorado, familias, alumnado, personal no docente) o el entorno social.

Además, en la formulación de un proyecto de formación específico, no se puede ignorar el número de horas disponibles, el calendario de las actividades, la relación entre actividades presenciales y a distancia, la motivación de los implicados y los objetivos. La formación del profesorado ha de dirigirse a un grupo motivado al que se le proporcionan herramientas para comprender y gestionar diversas formas de conflicto repetidas en el tiempo. Así que, la formación se convierte en una oportunidad para hacer balance de ciertos aspectos de la gestión de grupos en el aula y de las situaciones de malestar, para intercambiar puntos de vista con colegas y compartir estrategias pedagógicas y educativas, para empezar a adquirir nuevas herramientas operativas o para adaptar las propias a las características cambiantes de los usuarios.

Además, es prioritaria la profundización en la formación relacionada con el uso de las redes sociales, ya que el ciberacoso es una configuración aún más insidiosa que el bullying, en cuanto se oculta más fácilmente tras el anonimato que ofrece Internet y transmite mensajes ofensivos con mayor rapidez a un público mucho más amplio. Por eso es esencial que, precisamente en

las escuelas, haya una vigilancia constante por parte de personal formado y atento a las señales de alarma procedentes del alumnado.

A la hora de diseñar los cursos de formación, es importante conocer en profundidad las redes sociales a través de los lenguajes que utilizan los niños, las niñas y jóvenes, la realidad que transmiten las series de televisión, el uso consciente de los smartphones en el aula y la gestión de conflictos en entornos escolares. Intensa será la labor de transmitir los valores de la legalidad, el respeto a la dignidad de toda persona y la lucha contra toda forma de discriminación, la atención a los alumnos más frágiles, con necesidades educativas especiales, que a menudo son víctimas de actos de abuso.

El objetivo es proporcionar una formación completa y sensibilizar sobre el tema para que cada agente escolar desempeñe un papel activo y participativo en la lucha contra el acoso y el ciberacoso, partiendo desde las definiciones, las formas y la legislación vigente, conocer las encuestas y datos sobre el acoso y el ciberacoso, reconocer las señales de malestar y las consecuencias psicológicas en el acosador, la víctima, la familia y el profesorado, profundizar en las responsabilidades del acosador, las dinámicas de grupo y el papel activo de los simpatizantes; finalmente promover el comportamiento prosocial en la escuela, la atención a la protección de datos personales en las redes sociales, conociendo las medidas mínimas de seguridad. Un ejemplo de protocolo estructurado para tratar el fenómeno es el Plan de prevención y lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso, adoptado por algunas escuelas italianas y que se ha elaborado de acuerdo con las directrices de actuación del Ministerio de Educación (Coluccia et al., 2021).

El Plan contiene indicaciones operativas sobre las acciones a realizar para alcanzar el objetivo fijado adaptándolo a las necesidades de prevención de las comunidades escolares, se ha prestado mucha atención a su viabilidad, está revisado anualmente y todas las acciones incluyen una medición de los objetivos que cada acción se propone lograr. El grupo operativo es responsable de la elaboración del proyecto y de su aplicación y está formado por el/la directora/a del centro, el/la coordinador /a de los planes de prevención en materia de acoso escolar, el/la animador/a digital, los representantes de familias, alumnado y profesorado. El grupo operativo:

- Coordina las iniciativas de prevención y lucha contra el ciberacoso, contando también con la colaboración de la policía y de las asociaciones de la zona.

- Se ocupa de promover la educación sobre el uso consciente de la red y los derechos y deberes relacionados con el uso de las tecnologías de la información.
- Presta la primera asistencia en cualquier episodio de acoso y/o ciberacoso.
- Supervisa la aplicación del Plan.
- Se ocupa de las relaciones y contactos con otras figuras del centro (profesorado, departamentos, órganos colegiados) y mantiene relaciones con figuras externas, como la policía postal, servicios territoriales, asociaciones y expertos que trabajan en la materia o representantes del ministerio.
- Colabora en la organización de intervenciones y eventos educativos para prevenir y combatir el acoso y el ciberacoso.

La primera acción es la formación para toda la comunidad escolar. El objetivo es planificar actividades para informar y formar a alumnado, familias, profesorado y a todo el personal del centro sobre temas relacionados con el acoso escolar y el ciberacoso, según temas específicos como:

- a) Educación digital, normas de comportamiento en la Red, uso consciente de Internet, uso responsable de las Redes Sociales, privacidad y derechos de autor.
- b) Ciberacoso: conocimiento del fenómeno; actitudes de riesgo, delitos relacionados con el ciberacoso.
- c) Educación afectiva y sexual.
- d) Iniciativas de prevención de adicciones y formación en estilos de vida saludables y correctos.
- e) Educación para la diversidad y la inclusión. El plan prevé específicos eventos de actuación.

Acción 1. Celebración del Día nacional contra el acoso escolar el 7 de febrero coincidiendo con el Día Europeo de la Seguridad en Internet convocado por la Comisión Europea (*Safer Internet Day*).

Acción 2. Formación del profesorado y/o autoformación.

Acción 3. Organización de actos y conferencias para promover acciones integradas de lucha contra el acoso escolar, el ciberacoso y la educación en la legalidad con el fin de incrementar

la cultura de la legalidad, la concienciación y la importancia del respeto a las normas en los jóvenes.

Acción 4. Educación para la empatía que incluye actividades dirigidas a la concienciación emocional de los jóvenes, trabajando las competencias transversales de desarrollo, la comprensión de las emociones y la receptividad empática.

Acción 5. Educación para la diversidad y la inclusión, con el objetivo de facilitar la integración, la comprensión de lo que es una necesidad educativa especial y qué herramientas pone en marcha la escuela para dar a todos la oportunidad de alcanzar sus objetivos, escolares o no.

Acción 6. Formación de los alumnos sobre la educación en el uso consciente de Internet y los derechos y deberes relacionados con el uso de las tecnologías de la información.

Acción 7. Cuestionario de detección del nivel de riesgo en materia de acoso y ciberacoso de forma anónima por parte del alumnado del centro.

La prevención y la aplicación efectiva en caso de acoso escolar es una tarea problemática y compleja, que concierne a toda la comunidad educativa y pasa por una formación específica. A falta de un conocimiento preciso de la estructura del fenómeno, la aparición visible de una situación de abuso, por una parte, y de inferioridad impotente, por otra, tiende, por regla general, a ser concebidas por el adulto como ocasionales, aunque se repitan, y no permiten vislumbrar el iceberg del sufrimiento de la víctima.

Cuando el profesorado observa que en las escaramuzas entre niños o jóvenes alguien parece encontrarse en la situación de inferioridad antes referida, debe asumir que no se trata de un hecho ocasional, sino de una situación de bullying, es decir, de una relación estable de victimización de un mismo individuo durante un cierto tiempo por parte de uno o varios compañeros. Así, el bullying se entiende como una dinámica de maltrato persecutorio, en la que alguien más fuerte y asertivo realiza actos de maltrato hacia alguien más débil e inseguro o en situación de inferioridad, y la situación se repite a lo largo de un determinado periodo de tiempo.

De esta forma, se crea un patrón fijo en el que se produce un proceso de reducción a la condición de víctima, es decir, se establece una relación que la persona que la sufre es incapaz de cambiar y que, por tanto, tiende a perpetuarse durante un periodo prolongado de tiempo. Reconocer las

situaciones de victimización, sacar a la luz todo el entramado a través de la reconstrucción de los hechos por parte de la víctima y del propio acosador, y después trabajar educativamente hacia los responsables de los hechos y por la emancipación estable de la víctima es la tarea de la escuela. Se trata de una labor compleja que requiere conocer la dinámica y los métodos de lucha contra el fenómeno.

3.5 Los instrumentos para estudiar las experiencias de acoso

La intervención sobre el acoso depende de una medición válida y fiable de las experiencias de victimización y perpetración a través de diferentes expresiones conductuales. Se hace siempre más importante implementar instrumentos empíricamente validados y con base teórica para el estudio del comportamiento de acoso y sus consecuencias. Presentaremos en este párrafo algunas herramientas desarrolladas.

En 2013 se presentó la Escala de Formas de Acoso (FBS), con versiones para medir la victimización del acoso (FBS-V) y la perpetración (FBS-P). Esta fue desarrollada sobre la base de instrumentos existentes, para su uso con adolescentes de 12 a 15 años y para medir de forma económica, pero exhaustiva, tanto la perpetración como la victimización del acoso (Shaw et al., 2013). Las fuertes asociaciones entre el FBS-V y el FBS-P y los ítems separados de intimidación demostraron una validez concurrente adecuada. Las correlaciones, en las direcciones esperadas con los resultados socioemocionales, es decir, depresión, ansiedad, problemas de conducta y apoyo de los compañeros, proporcionan pruebas sólidas de validez convergente y discriminante.

Las respuestas a los ítems del FBS resultaron ser medidas válidas y concurrentemente fiables de la frecuencia autoinformada de victimización y perpetración de acoso, así como útiles para medir la implicación en las diferentes formas de conductas de acoso. Hay que decir que en los episodios de acoso, la victimización es un hecho frecuente; sin embargo, algunas de las propiedades psicométricas de las escalas de autoinforme que evalúan estas experiencias siguen sin estar claras. Es así como algunos autores examinaron las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Victimización por Iguales (Mynard y Joseph, 2000), una escala psicométrica multidimensional de autoinforme que identificaba cuatro factores principales:

- Victimización física.

- Victimización verbal.
- Manipulación social.
- Ataques a la propiedad, que ha resultado una medida fiable, válida y psicométricamente sólida para captar múltiples facetas de la victimización en una variedad de muestras, poniendo de relieve que existen diferencias de sexo relativamente estables en las tasas y el patrón de victimización por compañeros, con los varones experimentando más formas directas de victimización y las mujeres experimentando más formas indirectas de victimización (Joseph y Stockton, 2018).

Sucesivamente se desarrollaron algunas versiones para incluir la evaluación del ciberacoso según si la persona era el objetivo o el autor de la victimización por iguales. Un total de 371 adolescente (191 chicas y 180 chicos) con una edad media de 14 años del Reino Unido completaron el MPVS incluyendo cinco ítems desarrollados para evaluar el ciberacoso, una versión del MPVS diseñada para evaluar la perpetración de victimización, y una medida de autoestima.

Los análisis factoriales confirmatorios arrojaron una estructura de cinco factores que comprendía: físico, manipulación social, verbal, ataques a la propiedad, y electrónico para ambas escalas. La validez convergente se estableció a través de asociaciones negativas entre las escalas de victimización y autoestima y una vez más se observaron diferencias en función del sexo.

Específicamente para el ciberacoso se desarrolló el Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en el Ciberacoso (ECIPQ; Brighi et al., 2012) para medir los diferentes tipos de comportamientos y acciones que definen el ciberacoso. Este cuestionario de 22 ítems se diseñó sobre la base de medidas anteriores de Dooley, Pyzalski y Cross (2009) y Pyzalski (2012) para evaluar las dos dimensiones del ciberacoso: victimización y agresión. La medida fue validada estructuralmente y se calculó su robustez transcultural en un estudio de Del Ray et al. (2015) en una muestra compuesta por 5679 estudiantes de secundaria de seis países europeos.

Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyaron la estructura de dos factores en las seis submuestras. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, los índices obtenidos mostraron una fiabilidad global adecuada y también una fiabilidad adecuada para cada uno de los dos factores. Siempre sobre ciberacoso y cibervictimización se desarrollaron en Italia las Florence

Cyberbullying-Cybervictimization Scales (FCBVS). Las Escalas de Ciberacoso-Cibervictimización de Florencia (Palladino et al., 2015) constan de dos escalas, una para la perpetración y otra para la victimización y para definir 4 tipos de comportamientos tanto para el ciberacoso como para la cibervictimización: escrito-verbal (4 ítems), visual (3 ítems), suplantación (4 ítems) y exclusión (3 ítems). En general, estas escalas muestran una buena validez (de constructo, concurrente y convergente) y fiabilidad (consistencia interna y test-retest).

Además, utilizando la medida de la pregunta clave global como criterio, los análisis ROC, que determinan la capacidad de una prueba para discriminar entre grupos, permiten identificar puntos de corte para clasificar a los encuestados como implicados/no implicados a partir de la medida del continuo derivada de las escalas. Cada escala consta de 10 ítems que preguntan a los encuestados con qué frecuencia han experimentado comportamientos concretos (como agresor y como víctima, por separado) en los dos meses anteriores.

Finalmente, en un estudio de Thomas et al. (2019) se desarrolló y validó una herramienta de encuesta que integra la medición del acoso tradicional y cibernético para probar un modelo multidimensional teóricamente impulsado: la escala de Acoso y Ciberacoso para Adolescentes (BCS-A) que comprende subescalas paralelas de victimización y perpetración, cada una con 20 ítems, demostrando una validez concurrente y convergente aceptable, así como validez predictiva durante 6 meses.

Finalmente, otro instrumento utilizado es el Cuestionario de Comportamientos de Participantes en el Acoso (BPBQ), una encuesta de autoinforme que permite examinar la participación en diversos comportamientos de los participantes en el acoso: acosador, ayudante del acosador, víctima, defensor de la víctima y extraño (Demaray et al., 2016).

CAPÍTULO 4

Los programas de prevención

4.1. Las intervenciones contra el acoso escolar

Además de las diversas amenazas para la salud, el bienestar, el desarrollo social y académico y el rendimiento de niños y adolescentes, el acoso escolar sigue siendo uno de los retos más importantes para las ciencias de la educación, el comportamiento y el derecho en todo el mundo. El acoso escolar es un problema social en el que se produce un fenómeno de agresión intencionada que tiene lugar en muchas escuelas y tiene múltiples consecuencias negativas para la salud psicológica de la víctima.

Dado que la escuela es un contexto de aprendizaje de la vida en sociedad, deben fomentarse estrategias para prevenir este tipo de actitudes y comportamientos, y la implementación de una intervención específica podría ayudar en tal sentido, no solo en el caso del acoso tradicional, sino también del ciberacoso. En esta situación, el papel de la educación es decisivo en la lucha contra este tipo de prácticas.

De hecho, en los últimos años se ha producido un aumento significativo del número de intervenciones educativas. Sin embargo, la literatura científica apenas muestra resultados concluyentes sobre la eficacia de estas intervenciones y precisamente con este objetivo se llevó a cabo un estudio de meta-análisis para analizar los efectos que los programas de prevención tienen sobre los niveles del acoso entre los escolares, demostrando que los programas de prevención educativa podrían efectivamente disminuir los niveles de perpetración de acoso escolar (Mula-Falcón y Cruz González, 2023).

En otro estudio se analizó la eficacia de una intervención específica para prevenir el bullying en las clases de educación física en educación secundaria a través de sesiones específicas insertadas en el currículo de esta asignatura para conocer qué es el bullying, quiénes son sus protagonistas y cómo prevenirlo. En ello participaron 764 estudiantes con un rango de edad de 12-19 años y los datos se recogieron en dos momentos: antes y después de la intervención. Los resultados demostraron que tras el programa de intervención en el grupo cuasi-experimental, las tasas de victimización y de agresión disminuyeron significativamente más que en el grupo control. Asimismo, la victimización en el ciberacoso disminuyó significativamente de forma diferente, pero no así la agresión en el ciberacoso (Benítez-Sillero et al., 2021).

En general, en los últimos años se ha producido una difusión exponencial de proyectos sobre el acoso a distintos niveles para sensibilizar a los/as niños/as y jóvenes y, sobre todo, para contrarrestar el fenómeno. Sin embargo, las nuevas dimensiones de estudio se concentran en el apoyo de los/as compañeros de clase a la defensa de las víctimas y su rol fundamental para combatir el acoso escolar.

Por un lado, para encontrar una respuesta adecuada hay que tener en cuenta cómo responden todos/as los/as compañeros/as de la víctima y qué variables pueden determinar su comportamiento de ayuda. Se ha demostrado que la falta de compromiso moral es un factor que explica el comportamiento ante el acoso y que las emociones son relevantes. En una investigación de Cabrera et al. (2020) se quería conocer cómo se comportan los/as adolescentes ante el bullying y analizar cómo su comportamiento se relaciona con la desvinculación moral y las emociones tanto positivas como negativas, en concreto el comportamiento de apoyo a las víctimas.

En el estudio participaron 1029 estudiantes españoles, todos ellos procedentes de Educación Secundaria, Ciclos Formativos y Etapas de Educación Secundaria Superior. Y finalmente el análisis de regresión confirmó que:

- Ser varón aumenta la probabilidad de realizar conductas activas y pasivas.
- Ser mujer implica mostrar más conductas proactivas.
- Sentir emociones positivas/agradables sobre el bullying aumentó el comportamiento activo.
- Sentir emociones negativas/desagradables sobre el acoso aumentó el comportamiento en el grupo de comportamiento proactivo.

Por eso, se concluye que los/as adolescentes deben ser conscientes de que detener el acoso es su responsabilidad personal, que depende de su comportamiento con la víctima y las intervenciones deben tener como objetivo reducir la falta de compromiso moral y las emociones positivas sobre el acoso aumentando las emociones negativas sobre dicho comportamiento.

Las intervenciones deberían implicar a todos los/as chicos/as y no sólo a los/as afectados/as por episodios de acoso y enseñar a reconocer y gestionar sus propias emociones y las de los demás, desarrollar la empatía, aprender a ser conscientes de sus propios impulsos reactivos y a contenerlos, hacer a los/as participantes más competentes en términos de habilidades sociales para mantener relaciones positivas con sus compañeros y gestionar el estrés, educar a los jóvenes en la alfabetización de las emociones, la conciencia y el reconocimiento de sus propios y altruistas sentimientos, la contención de los impulsos reactivos, las estrategias de control voluntario del comportamiento y las prácticas de comportamiento y contemplación (mindfulness y otras técnicas meditativas aplicadas a los niños). Se trata de desarrollar determinadas funciones y actitudes mentales, como la capacidad de gestionar el estrés, la rabia y la impulsividad, y de desarrollar actitudes prosociales, empáticas y compasivas.

En general para combatir el fenómeno del acoso es importante que las personas sean conscientes de su responsabilidad personal, y que depende de todas ellas, como miembros del grupo de clase, determinar la validez o invalidez del bullying a través de su comportamiento: defender a las víctimas o dejarlas solas. La intervención debe dirigirse a reducir la falta de compromiso moral y las emociones positivas cuando se produce el acoso, aumentando las emociones negativas sobre este comportamiento. Por lo tanto, es importante que los adolescentes tengan muy claros los comportamientos mediante los cuales pueden ayudar a las víctimas. Sólo conociendo las medidas de intervención eficaces contra el acoso escolar y las variables que las determinan podremos trabajar sobre este problema y crear condiciones de protección a través de un grupo que muestren comportamientos proactivos, especialmente para apoyar a las víctimas (Coluccia et al., 2021).

4.2 La eficacia de los programas de intervención

El presente párrafo quiere contribuir a la comprensión de "lo que funciona" en el impacto, la reducción de la perpetración del acoso escolar y la victimización. En un estudio de metaanálisis (Gaffney et al., 2019) se encontró que los programas de intervención son efectivos para reducir

la perpetración de acoso escolar en aproximadamente un 19-20% y la victimización por acoso escolar en aproximadamente un 15-16%.

A través de una revisión sistemática que delimita algunas dimensiones específicas como: a) describir una evaluación de un programa antiacoso escolar; b) utilizar una definición operativa apropiada de acoso escolar; c) medir los comportamientos de perpetración y/o victimización de acoso escolar utilizando medidas cuantitativas; d) utilizar un diseño experimental o cuasi-experimental con un grupo de control adecuado, se encontró que los programas antiacoso reducen significativamente la perpetración de acoso y la victimización por acoso. Utilizando los datos de este metaanálisis previo, el objetivo de un estudio más actual (Gaffney et al., 2021) fue examinar los componentes específicos de la intervención según un marco socio-ecológico.

Los resultados indicaron que la presencia de una serie de componentes de la intervención:

- a) El enfoque de toda la escuela.
- b) Las políticas contra el acoso.
- c) Las normas del aula.
- d) La información a las familias.
- e) La participación informal de los/as compañeros/as.
- f) El trabajo con las víctimas, se asocian con la prevención de la perpetración de acoso escolar.

La presencia de la participación informal de los/as compañeros/as y la información a las familias se asocian con tamaños de efecto mayores para los resultados de victimización por acoso escolar. Una vez más, la teoría socioecológica del acoso escolar subraya el papel que desempeñan las familias en la participación del alumnado en el acoso, y a menudo se recomienda a los profesionales de la escuela que impliquen a los progenitores en sus esfuerzos por aplicar medidas de prevención en la escuela.

Sin embargo, el apoyo empírico a esta recomendación es escaso (Huang et al., 2019) y lo que es más importante, debería prestarse más atención a explorar qué pueden hacer estos programas para formar mejor a las familias sobre este fenómeno. Claro es que el profesorado es una figura clave de la eficacia de un programa anti-acoso pero los resultados indican que la eficacia podría aumentar cuando se incluyen componentes para reforzar las actitudes, normas subjetivas,

autoeficacia, conocimientos y habilidades del mismo profesorado para reducir el acoso en la escuela (Van Versveld et al., 2019).

En otro estudio desarrollado en 12 países se encontró que, en general, los programas (KiVa, NoTrap!, OBPP, y ViSC) son eficaces en la reducción de la perpetración y victimización del acoso escolar y en lo específico se demostró que:

- En Grecia fueron los más efectivos en reducir la perpetración de bullying, seguidos por España y Noruega.
- En Italia fueron los más efectivos en reducir la victimización por bullying, seguidos por España y Noruega.
- En Norteamérica fueron las más efectivas en reducir la perpetración del acoso, y las evaluaciones llevadas a cabo en Escandinavia fueron las más efectivas en reducir la victimización por acoso.

Las evaluaciones del Programa de Prevención del Acoso Escolar Olweus produjeron los mayores tamaños de efecto para los resultados de perpetración de acoso escolar, pero el Programa ¡NoTrap! fue el más eficaz para reducir la victimización por acoso (Gaffney et al., 2019). En los próximos párrafos examinaremos cada programa.

4.3 El programa KiVa

El programa KiVa es un programa de prevención e intervención contra el acoso desarrollado en la Universidad de Turku y que se difundió ampliamente en las escuelas de Finlandia desde los años 2007-2009 hasta la actualidad (Kärnä et al., 2013). El término KiVa proviene de la palabra finlandesa *kiusaamista vastaan*, que significa 'contra el acoso escolar', pero como *kiva* también significa 'agradable', de ahí el doble significado de escuelas antiacoso, agradables y felices.

El programa, que recibió el Premio Europeo de Prevención de la Delincuencia en 2009, fue desarrollado sobre la base de un modelo teórico de explicación del acoso centrado en las funciones de las personas participantes y tiene un enfoque predominante en el grupo de clase y la posible implicación de los/as niños/as y los/as jóvenes que a menudo observan y no hacen nada para detener el acoso (Salmivalli et al., 2010). Actualmente el programa se está probando

en otros países: Holanda, Gales, EE.UU., Luxemburgo, Alemania, España, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, Suecia y Reino Unido.

Las características del programa son:

- a) La valorización del profesorado como profesionales que, a partir de una formación inicial, son capaces de prevenir e intervenir eficazmente en el problema haciendo de la escuela un lugar seguro y una comunidad acogedora para todas.
- b) La coherencia con el modelo científico de interpretación y de análisis del fenómeno que destaca el papel del grupo de clase y de los observadores como recurso potencial para promover comportamientos y actitudes de ayuda anti-bullying. En general, se hace mucho hincapié en el papel del grupo y de los/as compañeros/as para promover estrategias de apoyo a la víctima y mejorar las habilidades y comportamientos de resolución de problemas.
- c) Las pruebas empíricas que han puesto de relieve la eficacia de este enfoque incluso con experimentos a gran escala y con un nivel de aplicación variable y diferenciado.

A este propósito un estudio de Kärnä et al (2013) investigó la eficacia del programa en dos muestras de alumnos, uno de los cursos 1-3 (7-9 años, N = 6.927) y la otra de los cursos 7-9 (13-15 años, N = 16.503). Los alumnos de 1º a 3º curso se encontraban en 74 colegios y los de 7º a 9º curso en 73 colegios que fueron asignados aleatoriamente a las condiciones de intervención y control.

Los análisis de regresión multinivel revelaron que, tras 9 meses de implementación, la intervención tuvo efectos beneficiosos en los Grados 1-3 sobre la victimización y el acoso autoinformados, con algunos efectos diferenciales por género. En los Grados 7-9, se obtuvieron resultados positivos estadísticamente significativos en 5 de las 7 variables criterio, pero los resultados a menudo dependían del género y a veces de la edad.

En general, los resultados del estudio indican que el programa KiVa es eficaz para reducir el acoso y la victimización en los grados 1-6, pero los resultados son más variados en los grados 7-9.

En cuanto al contenido, el programa prevé dos líneas de intervención en la escuela:

1. Las acciones universales.

2. Las acciones indicadas.

En cuanto a las acciones universales, éstas comprenden 20 horas de lecciones con el alumnado implicado en el programa, impartidas por profesorado previamente formado (10 horas de formación) y utilizan estrategias como vídeos, lecturas y actividades de *role playing*. El contenido de las lecciones va de temas generales como la importancia del respeto, la comunicación, la amistad, hasta el acoso escolar y sus consecuencias.

Los ejercicios en grupo implican un examen en profundidad de las funciones y responsabilidades de las personas y después de cada lección se define una regla basada en el tema central tratado. Al final del curso, todas las reglas se reúnen y forman parte de un contrato que firman el alumnado y las familias.

El trabajo del profesorado durante el curso escolar está supervisado por los formadores certificados que impartieron la formación inicial mediante reuniones bimensuales en las que se evalúa el curso, se abordan las posibles dificultades y se planifican conjuntamente las futuras lecciones. Las acciones dirigidas a las familias incluyen una reunión de sensibilización sobre el tema del acoso escolar y la presentación del programa KiVa, así como una guía en línea.

Por último, las acciones dirigidas al personal escolar prevén la participación de todas las personas que trabajan en las escuelas para compartir las actividades y la cultura promovidas por el programa. En cuanto a las acciones indicadas, se prevén intervenciones dirigidas hacia las situaciones de emergencia y los casos más graves, mediante la formación y activación en cada escuela de un equipo de 3 profesores/as expertos/as que puedan intervenir a petición para mediar en situaciones de posibles dificultades (Herkama y Salmivalli, 2018).

El programa ha sido evaluado en diferentes países y según diferentes perspectivas. En un estudio de Garandeau et al. (2022), dado que la empatía es un importante factor predictivo tanto del acoso como del comportamiento de defensa, se ha investigado si el programa KiVa mejora tanto la empatía afectiva como la cognitiva, y si algunos estudiantes son más receptivos que otros a los esfuerzos de aumento de la empatía.

Este estudio examinó los efectos de KiVa sobre los cambios en la empatía afectiva y cognitiva auto-reportada y probó si estos efectos variaban dependiendo del género, los niveles iniciales de empatía, la intimidación reportada por los/as compañeros/as, y la popularidad percibida, así como el tipo de escuela (primaria versus secundaria) y las normas de intimidación en el aula.

KiVa tuvo un efecto positivo en la empatía afectiva, pero no en la cognitiva. Se demostró que los efectos del programa pueden aumentar la empatía afectiva del alumnado independientemente de su sexo, estatus, empatía inicial o niveles de acoso, e independientemente del tipo de escuela o de las normas de acoso en el aula.

Otro estudio investigó si el temperamento de los adolescentes tempranos (control esforzado (EC), emocionalidad negativa (NE) y emocionalidad positiva (PE)) modera los efectos del programa anti-bullying KiVa. La muestra estuvo compuesta por 13 escuelas, con 1051 pre adolescentes de sexto grado (edad media = 10,93), asignados aleatoriamente a la intervención (siete escuelas; n = 536) o a la condición control (seis escuelas; n = 516). El temperamento se evaluó mediante una prueba previa de autoinforme y los resultados mostraron que EC y NE moderaron los efectos de la intervención sobre el acoso escolar, lo que indica que los subgrupos con niveles altos de EC y con niveles bajos y medios de NE fueron los que más se beneficiaron de la intervención. El subgrupo de baja CE mostró un aumento menor en comparación con la condición de control, con un tamaño del efecto considerable. Por el contrario, el subgrupo de alto NE no mostró ningún efecto positivo en comparación con el grupo de control.

En cuanto a la victimización, los hallazgos mostraron que los adolescentes tempranos con niveles altos y medios de PE fueron los subgrupos que más se beneficiaron de la intervención, mientras que el subgrupo de bajo PE fue el más resistente. El presente estudio confirma la relevancia de considerar el temperamento como un moderador de los efectos de la intervención, ya que las intervenciones adaptadas a los adolescentes tempranos con rasgos específicos podrían producir efectos mayores (Nocentini et al., 2019).

Varios estudios en diferentes países probaron la eficacia del programa antiacoso KiVa. En los Países Bajos mediante un ensayo controlado aleatorizado de alumnos de 3º a 4º curso (5º a 6º curso holandés). La muestra incluyó 98 escuelas que se ofrecieron voluntarias para participar en la investigación, con 245 clases y 4383 estudiantes en la línea de base (49% niñas; M edad = 8,7 años), que participaron en cinco olas de medición, recogidas en tres años escolares consecutivos.

Después de la línea de base, dos tercios de las escuelas fueron asignadas a la condición de intervención (KiVa o KiVa+, este último incluía un componente de intervención adicional de retroalimentación de red a los profesores) y un tercio a la condición de control (lista de espera, atención como de costumbre) con un procedimiento de aleatorización estratificada. Los efectos

de la intervención sobre la victimización y el acoso autodeclarados se probaron mediante modelos multinomiales ordenados de clasificación cruzada y modelos de regresión logística binomial.

Estos modelos longitudinales mostraron que la victimización y el acoso autodeclarados se redujeron en mayor medida en las escuelas KiVa en comparación con las escuelas de control, con efectos más fuertes después de dos años escolares que después de un año escolar de implementación. Los resultados mostraron que, para el alumnado de las escuelas de control, las probabilidades de ser víctima eran 1,29-1,63 más altas, y las probabilidades de ser acosador eran 1,19-1,66 más altas que para los alumnos de KiVa.

No se observaron diferencias significativas entre KiVa y KiVa+. En general, los resultados demuestran la eficacia del programa KiVa en los Países Bajos (Huitsing et al., 2020). En Nueva Zelanda se presentaron los datos después de un año de implementación en 7 escuelas. La muestra incluyó a 1175 estudiantes de los años 2 a 6 (~6 a 10 años). Los estudiantes completaron una encuesta anónima en línea antes de la implementación del programa y nuevamente después de un año. Se informaron reducciones significativas después de la implementación de KiVa en las tasas autoinformadas de acoso y victimización, así como una reducción en las experiencias de acoso a través de Internet.

Sin embargo, estas reducciones variaron según el género y el año, ya que KiVa tuvo un efecto más significativo en la mayoría de las niñas y los niños pequeños. Además, hubo un aumento significativo en el número de niños que se sentían más seguros en la escuela (Green et al., 2020). En España un estudio de López-Catalán et al. (2022) tuvo dos objetivos principales, el primero de los cuales fue evaluar los resultados preliminares de KiVa después de su primer año de implementación, el segundo fue identificar los factores clave para prevenir el bullying, determinando las variables personales y ambientales asociadas a las situaciones de acoso escolar.

Con respecto al primer objetivo, los resultados muestran estadísticamente el éxito de KiVa tanto para las víctimas como para los agresores y hubo una mejora del 8,4 % en el número de encuestados que no son acosados y del 9,3 % en el número de encuestados que no acosan a otros.

En Reino Unido los datos de 41 escuelas primarias revelaron reducciones estadísticamente significativas en la victimización y el acoso escolar después de un año de ejecución del

programa, considerando estos resultados prometedores para las futuras implementaciones (Clarkson et al., 2019).

En general se evalúa muy positivamente el resultado, considerando que KiVa requiere la implementación de toda la comunidad educativa, ya que sigue un enfoque integral y sistemático y esto actúa tanto a nivel de prevención como de intervención y seguimiento.

4.4 El programa NoTrap!

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen herramientas idóneas para intervenir con niños/as y adolescentes promoviendo su bienestar emocional, psicológico y social. Recientemente, en el ámbito de la prevención del bullying y el ciberbullying, se han comenzado a implementar algunos programas aprovechando las ventajas que ofrecen los entornos virtuales. Por tanto, la necesidad de estudios científicos sobre la eficacia de estas intervenciones virtuales es fundamental para decidir qué estrategias pueden funcionar o no y por qué (Nocentini et al., 2015).

¡NoTrap! (¡Noncadiamointrappola!) es un programa de prevención del acoso y el ciberacoso dirigido a niños/as y jóvenes de escuela secundaria para el grupo de edad entre 11 a 18 años, que comprende también la adaptación del programa Kiva, para el alumnado de 8 a 11 años. Fue ideado por el Laboratorio de Estudios Longitudinales en Psicología del Desarrollo de la Universidad de Florencia, coordinado por la Profa. Menesini y a lo largo de los años, se ha beneficiado del apoyo y la colaboración de diversos organismos locales.

A partir de la primera edición (curso escolar 2008/2009), el programa se ha ido perfeccionando año tras año, hasta llegar al formato actual, validado científicamente, que ha demostrado su eficacia para reducir el acoso presencial y en línea en un 30% aproximadamente y mejorar el bienestar de los/as compañeros/as, aliviando el sufrimiento de las víctimas. El modelo de intervención contempla una implicación activa de la escuela y especialmente del alumnado que, sobre la base de un modelo de educación/apoyo entre iguales, se convierten en los actores del cambio. El alumnado, tras una sesión de formación, interviene para prestar su ayuda y apoyo a todos aquellos que se sientan en dificultades.

La razón de esta elección radica en la importancia que la confrontación con los iguales tiene en esta fase evolutiva, y en la posibilidad de que el comportamiento funcional se realice en mayor

medida allí donde es llevado a cabo directamente por los/as niños/as y jóvenes, a través del apoyo y la colaboración específica con sujetos de su misma edad.

El propio fenómeno del bullying se encuadra en una categoría que puede definirse como grupal, dado que su realización sólo es posible a través de la existencia de una pluralidad de sujetos comprometidos en roles diversificados, contextuales e inseparables entre sí para la realización de la conducta de bullying.

Trabajando a múltiples niveles e implicando a múltiples actores (jóvenes, profesorado, psicólogos/as), el programa ¡NoTrap! ha demostrado ser capaz de reducir la incidencia del acoso y el ciberacoso promoviendo actitudes de legalidad y convivencia positiva en la escuela y la comunidad.

El objetivo no es solo concienciar sobre la condición de quienes sufren acoso escolar, sino que se quiere estimular la empatía de los componentes del grupo hacia sus compañeros/as en dificultad, motivarlos para que intervengan e inviertan la tendencia y sustraer del silencio una situación hasta ahora tolerada y favorecida. La empatía y la actitud pro-víctima son, de hecho, prerequisites fundamentales para activar actitudes pro-víctima en los espectadores. Las estrategias de resolución de problemas, por lo tanto, no son proporcionadas por el profesorado o expertos en una fórmula preestablecida, sino que son decididas, estudiadas, reflexionadas y puestas en práctica por los/as propios/as niños/as, en cuanto existe la posibilidad de abordar y frenar el acoso en cada situación, aunque con diferentes metodologías que deben aplicarse (Menesini et al., 2015).

En el programa se destacan las actividades en línea realizadas a través de la página web para promover factores de protección y potenciar comportamientos positivos, influyendo en la interacción entre factores individuales y sociocontextuales, impulsando un aumento significativo de las estrategias adaptativas y una disminución significativa de las estrategias desadaptativas (Palladino et al., 2012).

Para evaluar la eficacia del programa se llevaron a cabo diferentes estudios, y en concreto dos ensayos cuasi-experimentales con adolescentes que asistían a su primer año en diferentes escuelas secundarias. En el ensayo 1 (grupo de control, $n = 171$; grupo experimental, $n = 451$), los modelos de curva de crecimiento latente para los datos de las pruebas previas, intermedias y posteriores mostraron que la intervención predijo significativamente el cambio a lo largo del tiempo en todas las variables objetivo (victimización, acoso, cibervictimización y ciberacoso)

En concreto, las variables objetivo se mantuvieron estables para el grupo de control, pero disminuyeron significativamente con el tiempo para el grupo experimental. También se encontraron efectos a largo plazo en el seguimiento 6 meses después. En el ensayo 2 (grupo de control, n = 227; grupo experimental, n = 234), se examinó el efecto moderador del género y se informó de una disminución del acoso y el ciberacoso a lo largo del tiempo (antes y después de la prueba) en el grupo experimental, pero no en el grupo de control, y esta disminución fue similar para niños y niñas.

Finalmente, la eficacia del programa con respecto a todas las variables objetivo también se confirmó en un segundo ensayo cuasiexperimental independiente. En este caso, el género no tuvo un efecto moderador con el programa, y tanto los chicos como las chicas del grupo experimental informaron de una disminución del acoso/ciberacoso a lo largo del tiempo. En resumen, este estudio integra los conocimientos previos y ofrece algunas sugerencias pertinentes a los investigadores y profesionales que trabajan actualmente sobre el acoso y el ciberacoso y el programa ¡NoTrap! (*¡Noncadiamointrappola!*) ha logrado ahora pruebas más claras de eficacia (Palladino et al., 2016).

Para resumir el proyecto ¡NoTrap! Es una intervención preventiva escolar contra el acoso escolar y el ciberacoso, cuyo objetivo es promover el uso positivo de las nuevas tecnologías entre los adolescentes, combatiendo los fenómenos de acoso en la red y fuera de ella.

La intervención se desarrolla en dos vertientes: el trabajo en el aula y el trabajo en la web, implicando a los adolescentes en foros de debate y acciones de apoyo directo a través de un servicio de chat gestionado por educadores de iguales y supervisado por psicólogos.

El objetivo general de esta propuesta es contrarrestar y prevenir las diversas formas de acoso escolar y ciberacoso típicas de la adolescencia, así como otros posibles comportamientos violentos entre iguales y en el contexto escolar.

Los objetivos específicos se refieren a:

1. Reducir la incidencia y prevalencia de estos fenómenos en los centros de enseñanza primaria y secundaria.
2. Reducir las consecuencias dramáticas que pueden producirse para las víctimas y para los niños que actúan de forma prevaricadora.
3. Mejorar el clima escolar a través de la promoción del sentido cívico y la convivencia.

4. Reducir la incidencia y el impacto del problema en los destinatarios directos (escuelas participantes) pero también en los indirectos (familias, niños y otras escuelas de la zona que pueden hacer uso de los servicios ofrecidos por el centro). Y cada año se evalúa empíricamente la eficacia del proyecto analizando los resultados que el alumnado, de forma anónima, proporciona cumplimentando una batería de cuestionarios antes y después de la intervención y comparando estos resultados con los de una muestra de control similar.

4.5 Olweus Bullying Prevention Program

El Programa Olweus de Prevención del Bullying (OBPP) es el programa de prevención del bullying escolar más antiguo y más investigado; fue desarrollado y evaluado por primera vez por Dan Olweus en Noruega a mediados de la década de 1980.

Se trata de un programa integral de ámbito escolar diseñado para reducir el acoso y mejorar las relaciones entre compañeros/as de primaria, secundaria y bachillerato y que pretende mejorar el entorno escolar para erradicar los problemas de acoso existentes y prevenir nuevos casos e incluye elementos a nivel escolar, de aula, individual y comunitario (Olweus, 2005).

Para lograr estos objetivos, el personal escolar se centra en reestructurar el entorno escolar para reducir las oportunidades de acoso y en construir un sentido de comunidad. Los componentes de la intervención se guían por cuatro principios clave:

- a) Mostrar calidez e interés positivo hacia el alumnado.
- b) Establecer límites y restricciones estrictas sobre el comportamiento inaceptable de los/as estudiantes.
- c) Aplicar consecuencias coherentes y no agresivas, utilizar consecuencias positivas consistentes para reforzar el comportamiento positivo, y consecuencias consistentes y no hostiles cuando se rompen las reglas.
- d) Actuar como modelos positivos de comportamiento apropiado (Olweus y Limber 2010).

Estos principios se traducen en intervenciones a nivel escolar, intervenciones a nivel de aula, intervenciones individuales e intervenciones a nivel comunitario. Hay cinco componentes a nivel escolar, que se aplican en toda la escuela:

1. El desarrollo de un equipo coordinador que es responsable de garantizar que todos los componentes del OBPP se aplican con fidelidad y se mantienen a largo plazo. Este Comité Coordinador de Prevención del Acoso está compuesto por personal escolar, familias y miembros de la comunidad en general.
2. La administración anual del Cuestionario Olweus sobre el acoso escolar (Olweus, 2007).
3. La formación y la consulta continua para los miembros del equipo coordinador y todo el personal escolar.
4. La adopción de normas y políticas claras relacionadas con el acoso escolar.
5. La revisión y el perfeccionamiento del sistema escolar de supervisión del alumnado.

Los componentes del programa a nivel de aula incluyen la celebración de reuniones de clase diseñadas para fomentar la comprensión del fenómeno del acoso y los problemas relacionados mediante el debate y el juego de roles, así como la cohesión, el apoyo a las normas en toda la escuela y la celebración de reuniones periódicas con las familias.

También se anima a integrar los temas de prevención del acoso en el plan de estudios de las diferentes asignaturas. Las intervenciones a nivel individual incluyen la supervisión cuidadosa del alumnado en particular en los focos conocidos de acoso (patio, aseos, comedor), la formación de todo el personal para intervenir adecuadamente cuando se produce o se sospecha el acoso, y las intervenciones de seguimiento con los/as niños/as y jóvenes implicados en el acoso y de sus familias, cuando proceda.

El OBPP se ha evaluado en varios estudios (Gaffney et al., 2019; Limber et al., 2018; Olweus y Limber, 2010).

En la primera evaluación, que tuvo lugar en Noruega, entre 1983 y 1985, Olweus desarrolló lo que denominó un "diseño de cohorte de edad extendida" para comparar alumnado de la misma edad a lo largo del tiempo. Se realizó un seguimiento de casi 2.500 alumnos/as de 5º a 8º curso de 42 centros durante dos años y medio.

Los resultados revelaron reducciones significativas en los autoinformes de los estudiantes de haber sido acosados y de haber acosado a otros y mejoras en las evaluaciones del estudiantado y el profesorado del clima escolar. Seis estudios adicionales con más de 30.000 estudiantes de más de 300 escuelas han producido efectos positivos consistentes para el alumnado en los

grados 4-7, con reducciones en la intimidación en el rango de 35-50% después de 8 meses, y resultados positivos, aunque algo menos consistentes e inmediatos para los estudiantes en los grados 8-10.

Y en una evaluación de la eficacia a largo plazo del OBPP, Olweus siguió a estudiantes de 14 escuelas, incluyendo 3000 estudiantes en cada evaluación, durante 5 años y observó reducciones en la victimización autodeclarada del 40% y en el acoso autodeclarado del 51%. Recientemente, el propósito del estudio del 2019, *Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program* (Olweus et al., 2019) fue evaluar la eficacia del Programa de Prevención del Acoso Olweus (OBPP) en la reducción de formas específicas de acoso - acoso verbal, acoso físico y acoso indirecto / relacional, así como el acoso cibernético y el acoso con palabras o gestos con un significado sexual.

Este estudio longitudinal a gran escala, en el que participaron más de 30.000 alumnos/as de 3° a 11° curso de 95 escuelas del centro y el oeste de Pensilvania a lo largo de 3 años, empleó un diseño cuasiexperimental de cohorte de edad ampliada para examinar autoinformes de acoso, así como de acoso a otros. Los resultados revelaron que el OBPP consiguió reducir todas las formas de acoso e intimidación. Los análisis por grupos de grados (grados 3-5, 6-8, y 9-11) revelaron que, con sólo unas pocas excepciones, hubo efectos significativos del programa para todas las formas de acoso en todos los grupos de grados.

En la mayoría de los análisis, los efectos del programa fueron mayores cuanto más tiempo estuvo en marcha. La mayoría de los análisis indicaron efectos similares y sustanciales para chicos y chicas, pero se observaron varias interacciones entre el programa y el género. El estudio proporcionó un fuerte apoyo a la eficacia del OBPP entre los estudiantes de primaria, secundaria y primeros cursos de bachillerato.

Los efectos del programa fueron amplios, sustanciales y en gran medida consistentes, abarcando todas las formas de acoso, tanto en lo que se refiere a ser acosado como a acosar a otros. Además, los resultados de otro estudio (Olweus et al., 2020) sugieren que algunas escuelas con uso continuado del programa habían cambiado su "cultura escolar" para mejor con respecto a la concienciación, la preparación y la competencia en el manejo y la prevención del acoso.

Esta forma de "aprendizaje organizativo" tiene importantes consecuencias en el sentido de que nuevos grupos de alumnos/as se beneficiarán de un entorno escolar de este tipo. En general se concluyó que es posible reducir sustancialmente el fenómeno del acoso escolar no sólo en

evaluaciones de un año, como se ha documentado ampliamente antes, sino también a largo plazo, hasta ocho años después de la implementación del programa.

4.6 Viennese Social Competence Program

El *Viennese Social Competence Program* (ViSC) es una formación multimodal destinada a reforzar el sentido de compromiso del alumnado con la clase, la percepción de la responsabilidad y a fomentar el comportamiento no acosador y no agresivo en situaciones de conflicto. El programa ViSC aborda la prevención del bullying desde una perspectiva socio-ecológica (Spiel, 2007).

Esta intervención no sólo se dirige a estudiantes individuales, sino que también incluye al profesorado, familias y personal escolar, desde una perspectiva de la teoría del aprendizaje social. El programa garantiza que el profesorado comparta la responsabilidad de prevenir la perpetración del acoso y la victimización entre el alumnado.

El objetivo del programa es reducir los comportamientos agresivos y también crear competencias sociales e interculturales en el entorno escolar. Diseñado para ser implementado con estudiantes de secundaria, es un programa de 1 año y adopta un modelo de "formar al formador". En otras palabras, los expertos forman al profesorado que a su vez forma a sus alumnos/as (Gradinger et al., 2015).

El primer semestre del programa incorpora componentes de intervención a nivel escolar y los participantes reciben formación sobre cómo reconocer y abordar situaciones de acoso y aplicar medidas preventivas a nivel escolar y de clase. El alumnado participante también completa 13 lecciones que siguen un enfoque centrado en el alumno. Las lecciones primeras a octava se centran en los comportamientos de acoso y exigen a los/as alumnos/as que colaboren activamente para desarrollar formas de prevenir los comportamientos agresivos en sus respectivas clases.

En las cinco lecciones restantes, los estudiantes trabajan juntos en un proyecto de clase para lograr un objetivo común positivo y practicar sus habilidades sociales (Atria y Spiel, 2007). El programa ha sido ampliamente evaluado. Presentamos aquí dos ensayos en Austria y tres estudios cuasi experimentales, uno en Alemania, otro en Chipre y otro en Turquía. En un ensayo austriaco, dos clases de una escuela de formación profesional vienesa se asignaron

aleatoriamente al grupo de intervención, mientras que dos clases de la misma escuela sirvieron como grupo de control.

En total, participaron 112 estudiantes de entre 15 y 21 años. Sólo se detectaron diferencias significativas a corto plazo (*postest*) y la agresividad mostró una tendencia positiva. En el segundo ensayo austriaco, 13 colegios fueron asignados aleatoriamente a la intervención y 13 al control. Participaron 2.042 alumnos con una edad media de 11,7 años. El estudio halló un efecto significativo de la intervención sobre el ciberacoso y la cibervictimización.

Ambas disminuyeron en el grupo de intervención; el ciberacoso aumentó en el grupo de control, mientras que la victimización cibernética se mantuvo constante. En el estudio alemán participaron 184 estudiantes de 4 clases de intervención y 3 de control. En cuanto a los cambios en la agresividad comunicados por los compañeros, se observó un efecto significativo tras la prueba, pero no durante el seguimiento.

Un estudio de ampliación recogió datos de una escuela de intervención más, con lo que la muestra total fue de 283, para examinar el efecto sobre las disposiciones conductuales. Se observó un efecto positivo en la disposición conductual después de la prueba, pero el grupo de control se recuperó durante el seguimiento.

El estudio chipriota incluyó a 1.752 alumnos con una edad media de 12,6 años de 3 escuelas de intervención y 3 de control. Se midieron el comportamiento agresivo y la victimización autodeclarados. Los análisis revelaron que los efectos del programa difieren en función del curso.

En general, el programa fue más eficaz para los alumnos de 7º curso que para los de 8º. En el grado 8, el acoso y la victimización aumentaron más en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control en la posprueba, pero también disminuyeron más en el seguimiento. El estudio turco incluyó a 642 estudiantes, con una edad media de 10,06 años, de 6 escuelas. La perpetración y victimización autoinformadas aumentaron en los dos grupos de intervención en comparación con el grupo de control entre la preprueba y la posprueba, pero también disminuyeron entre la posprueba y el seguimiento.

También se examinó la eficacia del programa Viennese Social Competence (ViSC) sobre diversas variables del profesorado relacionadas con el acoso escolar utilizando un estudio con un diseño cuasi-experimental de intervención-grupo de control. En la preprueba, 767 profesores (515 en el grupo de intervención y 252 en el grupo de control) y en la posprueba, 665 profesores

(464 en el grupo de intervención y 201 en el grupo de control) evaluaron su conocimiento y competencia percibidos, y la probabilidad de utilizar diferentes intervenciones en un escenario hipotético de acoso.

Los resultados mostraron que los profesores chipriotas fueron los que más se beneficiaron del programa anti-bullying, mientras que los austriacos y turcos se beneficiaron comparativamente menos, en cuanto la formación básica de alta calidad del profesorado, además de la formación en la escuela dentro de los programas anti-bullying, es un componente esencial para prevenir el bullying en las escuelas (Strohmeier et al., 2021).

Para resumir el ViSC es un programa socio-ecológico de prevención que define la prevención del acoso como una tarea de toda la escuela y pretende cambiar el comportamiento del alumnado, a nivel individual y de clase, y del profesorado, a nivel escolar.

En lo específico, el programa se implementa con un modelo de formación de formadores en cascada y los resultados de la evaluación demuestran que el programa es eficaz y muestra efectos sostenibles en relación con diferentes formas de victimización, y que puede adaptarse a diferentes países, considerando que el programa se implementó por primera vez en Austria, país de renta alta y que para poder aplicar el programa en países de renta baja y media, es necesario adaptarlo para superar varios obstáculos prácticos (Strohmeier y Spiel, 2019).

CAPÍTULO 5

Cuando la sociedad se moviliza contra el acoso

5.1 El poder del arte visual

De la época del artista inglés John George Brown con la obra *The Bully of the Neighborhood*, del 1866, no sólo el mundo escolar, sino también el del compromiso cívico han tomado medidas para abordar el fenómeno del acoso escolar con sus complejas dinámicas y son muchos los ilustradores que se expresan sobre temas sociales y, seguramente, el del acoso despierta mucho interés, de Edel Rodríguez a Matt Mahurin, de François Bard a John George Brown, hasta Marcel Schreuer con su cuadro *Stop bullying me* del 2015.

Los personajes dibujados por Edel Rodríguez, artista cubano nacido en 1971, tienen apariencia adulta, pero representan una situación adolescente. El acosador adquiere una dimensión gigantesca y mediante la violencia verbal devora a su víctima. Los colores se utilizan evidentemente para describir la situación.

De hecho, el acosador es rojo, lo que expresa la ira que alimenta su acción de abuso. La víctima, en cambio, es azul, por lo tanto, un color frío y poco activo psicológicamente. Hablar del problema es invertir en el futuro. De hecho, hablamos del acoso en el entorno escolar, pero si no se trata, el acoso se prolonga hasta la edad adulta. También está el acoso entre niñas, representado por Matt Mahurin, artista estadounidense.

En su cuadro se distingue claramente la actitud agresiva de la chica que está de espaldas: tiene las manos cerradas en puños, su postura es rígida y erguida, como si quisiera dominar a la otra. La disparidad física entre las dos niñas es apreciable: la acosadora es más alta y físicamente

más imponente que la otra, que es más pequeña y tiene una expresión asustada, lleva las manos a la espalda y está al borde del abismo, simbolizando su impotencia y lo inevitable de su destino. Una característica del acoso es su dimensión grupal, representada en la obra de François Bard titulada *Interrogatoire*. En este caso, los personajes son dibujados en el contexto de oscuros rincones metropolitanos, vistiendo sudaderas que cubren totalmente sus cuerpos y capuchas que ocultan sus rostros a la vista.

Vehículo de mensajes reivindicativos y antiviolencia es también el Arte Urbano del artista español La Castillo, que ha dedicado una de sus creaciones contra el bullying, *Stop Bullying* 2018. En definitiva, el arte es universal al recrear una dimensión en la que todas pueden reconocerse y es por ello que el arte callejero entra en las escuelas para dar un estímulo creativo a los/as niños y jóvenes y abordar el fenómeno desde una perspectiva diferente.

Para el proyecto *Ve más allá del bullying* nacido en 2017, algunos artistas han creado seis murales con frases típicas de acoso escolar, cada texto termina con una elipsis y unas pegatinas alrededor de la obra invitan a los/as niños/as a descubrir uno de los posibles finales de la frase, de modo que el mural es sólo el principio, la parte de un discurso más amplio. Un ejemplo: "Te espero fuera..." es la frase del mural, en cambio el final alternativo que hay que descubrir dice: "...para volver juntos a casa".

Así, un texto aparentemente negativo se transforma en positivo con sólo cambiar el final. Se busca un enfoque creativo diferente de las campañas habituales para hablar directamente a los jóvenes, utilizando su lenguaje y en lugares donde suele producirse el acoso y reflexionar sobre cómo relacionarse con las dinámicas de exclusión que operan en grupo. Otra iniciativa desarrollada es *Non Bull-arti di me* para hacer frente al ciberacoso.

El proyecto ha implicado a más de 250 alumnos/as de varios institutos italianos en un recorrido educativo de sensibilización y contraste: esculturas, fotografías, carteles, textos musicales, grafitis son algunos de los productos desarrollados por el alumnado. El objetivo es comprender la complejidad del fenómeno, denunciando una cultura que criminaliza la diferencia, homófoba, racista, que encuentra en la búsqueda de identidad de los adolescentes un terreno abonado para la expresión y en las nuevas tecnologías el medio perfecto.

Las obras se expusieron en las plazas más famosas de algunas ciudades italianas, acompañadas de explicaciones del propio estudiantado y también se presentó el blog nonbullartidime.com

una plataforma para que alumnado, el profesorado y las familias debatan sobre el ciberacoso y lo prevengan.

Otra iniciativa interesante es *Turn on art, turn off bullying*, un concurso creativo abierto a estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato. El proyecto artístico, en el que ya han participado más de 400 centros escolares y 90.000 alumnos de toda Italia, se creó para prevenir y concienciar contra el acoso escolar y el ciberacoso, y expresar las propias ideas sobre el fenómeno de forma artística (dibujo, escultura o fotografía) y cada obra podía ser acompañada de un archivo de audio en el que las participantes pudieran contar su trabajo, respetando los criterios de creatividad, pertinencia del tema e impacto emocional de la obra.

5.2 La música, una herramienta para hablar de acoso

No sólo el arte visual, también la música puede ser una herramienta de empatía y socialización contra el acoso escolar y contribuir a la adquisición de las habilidades ciudadanas para el desarrollo de prácticas cívicas personales y sociales desde el ámbito educativo. Se habla, por tanto, de los múltiples beneficios del estudio de la música en los aspectos relacionados con la capacidad de expresar las propias emociones, herramienta de comunicación y socialización, y también valiosa ayuda para afrontar el acoso escolar (Menesini, 2003).

Estos conflictos suelen producirse entre compañeros/as con características dominantes y asertivas a costa de los considerados más débiles. Ambas categorías tienen algo en común: dificultad para comunicarse y regular sus emociones (Gallina, 2009). Por lo general, los acosadores tienen grandes problemas de empatía, les cuesta expresarse adecuadamente: suelen carecer de las herramientas lingüísticas para expresar y describir adecuadamente sus sentimientos, no están acostumbrados a escucharse a sí mismos y a los demás; no son capaces de reconocer y decodificar sus emociones; siguen teniendo una relación casi ajena con su propio cuerpo. Crecen con la idea de que para ser reconocidos, respetados y escuchados hay que utilizar la violencia o la fuerza. No tienen ni idea de que sus sentimientos pueden expresarse y escucharse a través de otros canales.

La música es una extraordinaria herramienta de crecimiento, expresión y conocimiento de las propias emociones. Tocar, cantar y, en general, hacer música, sobre todo en grupo, ayuda a

desarrollar las capacidades empáticas, fomenta la cooperación y mejora la capacidad de sentir y expresar lo que llevamos dentro.

La música puede convertirse en un increíble medio alternativo de canalizar las propias energías y en un medio de comunicarse, divertirse y estar juntos de forma sana, aprendiendo unos de otros. Además, al tocar un instrumento musical, aumenta enormemente el conocimiento y la conciencia del propio cuerpo y de las propias capacidades; esto tiene enormes beneficios para la autoestima (Curione y Manobianca, 2022).

Algunas personas que han sufrido acoso escolar se salvan gracias a la música y escriben una canción para ayudar a los demás. La artista Beat-B presenta en las escuelas su proyecto musical "Volo via di qua" (<https://www.youtube.com/watch?v=SA-pPO6mMFc>) compuesto por una canción y un vídeo, en el que explica que algunas palabras pueden herir como cuchillas y quedarse grabadas en el corazón, otras pueden reconfortar y enviar un mensaje de esperanza y ayuda. Estudiante del Conservatorio de Milán, víctima de acoso escolar cuando era adolescente, ha sabido transformar el dolor en fuerza y ha puesto su talento para el canto al servicio de quienes, como ella, han sufrido insultos, maldad y violencia por parte de sus compañeros/as.

En este sentido, la educación musical puede considerarse como un punto de partida para el estudio tanto del lenguaje de la música como de nuevos lenguajes a partir del texto de las composiciones; textos que promueven, a su vez, el desarrollo de capacidades personales de autoconocimiento e inteligencia emocional y que pueden contribuir al bienestar psicofísico, respondiendo a las necesidades, deseos y demandas del alumnado (Navarro, 2022). De este modo, el análisis de los temas de las composiciones vocales puede acercarnos a los problemas emergentes de la convivencia escolar.

5.3 El teatro para fomentar la empatía

El teatro escolar es el momento más adecuado para invitar al alumnado a empatizar con sus pares de forma concreta, no teórica, y de ponerse en la situación, o mejor dicho, en el estado de ánimo, de otra persona. Se pretende ayudar así a comprender mejor al prójimo a través de sí mismos.

En este caso, subir al escenario delante de los demás y presentarse es un ejercicio para declarar lo que más nos gusta o no nos gusta hacer, qué cambiaría de la vida si pudiera, y profundizar

en las propias vivencias a través de la representación de una situación que ha sido fuente de dificultad o dolor. A través de la identificación teatral, este acercamiento empático también es experimentado casi de la misma forma por el público que sigue la escena. Así pues, la empatía es una consecuencia necesaria de un teatro que surge de las emociones y, suavemente, de la experiencia de los propios protagonistas, que pueden revivir, o hacer revivir a otros, situaciones y acontecimientos, creando un sutil hilo de identificación que une inextricablemente al grupo.

El lenguaje teatral es, pues, una herramienta muy eficaz para intervenir en el fenómeno del acoso escolar; nos permite centrarnos, mediante juegos de rol, en los papeles de la víctima y el acosador, y explorar las emociones que se manifiestan en estas dinámicas de conflictos, a veces de forma explosiva, a veces de forma latente.

El juego teatral permite trabajar el lenguaje corporal, la capacidad de gestionar un espacio común, moviéndose, caminando, experimentando con diferentes ritmos y motivaciones. Tras una primera fase de alfabetización teatral, se puede introducir el tema del acoso. ¿Quién es un acosador? ¿Qué siente una víctima? ¿Es necesario ser fuerte para sentirse reconocido por los demás, para sentirse "importante"? Estas y otras preguntas estimulan la reflexión, el debate y el diálogo, al principio con mucha resistencia, pero poco a poco con más y más implicación, voluntad de compartir y confianza (Rondinelli, 2019). Permitir, por un lado, que los niños, niñas y jóvenes más débiles y más afectados ganen espacio donde expresar ideas y pensamientos, dejando de sentirse invisibles. Por otro lado, que los más agresivos y prepotentes se mantengan dentro de las reglas, que se pongan límites, que traten a los demás de otra manera, donde no gane la fuerza sino la creatividad, el espíritu de colaboración, la capacidad de escuchar, diseñando nuevas formas de comunicarse para prevenir y afrontar el acoso (Calabretta, 2017). De la experiencia teatral nace *Bulli stop xmas show 2022*, el primer espectáculo italiano contra el acoso, en el que artistas, directores, actores, cantantes y bailarines relatan su particular experiencia privada con el fenómeno del bullying, escenificando a través de su propia actuación personal. Y con motivo del Día Nacional de los Jóvenes Unidos contra el Bullying, se presentó el Musical Bulli Zoo, una original y significativa representación teatral dedicada a las víctimas del acoso, en la que también participan las familias cuyos hijos han muerto a causa de este fenómeno.

El musical, dirigido a niños/as, adolescentes y adultos, pretende concienciar sobre lo perjudicial que es el bullying en todos los sentidos, tanto psíquico como físico. Toda la producción, desde la redacción del texto hasta la dirección, desde la organización teatral hasta el gabinete de

prensa, ha sido realizada por alumnado de escuela secundaria y el dinero se ha destinado a financiar los proyectos del Centro Nacional contra el Bullying (<https://www.bullistop.com/homepage/>) que pretende reunir a los/as adolescentes para informarles de cómo hay que prevenir y vencer el acoso escolar. Cualquiera puede unirse a Bulli Stop y convertirse en simpatizante y proponer proyectos innovadores para prevenir el malestar juvenil. Los proyectos de Bulli Stop sólo pueden realizarse con contribuciones que apoyen a los jóvenes en sus iniciativas. El potencial, las pasiones creativas y artísticas de los jóvenes emergen, con la oportunidad de expresarlas libremente y verlas potenciadas haciéndolas funcionales al grupo o al objetivo de un proyecto.

5.4 El Plan Nacional Italiano de prevención y su monitorización

El objetivo del Plan Nacional de Prevención del Bullying, Ley 29 de mayo de 2017, número 71 es combatir el fenómeno del acoso escolar y del ciberacoso en todas sus manifestaciones, con actuaciones de carácter preventivo y con una estrategia coordinada e integral de atención, protección y educación de los/as menores implicados/as tanto en la posición de víctimas como de agresores.

Se garantiza así la realización de intervenciones sin distinción de edad y en el marco de los centros educativos, con especial atención a la coordinación entre la comunidad escolar y las familias. Gracias a esta ley, por ejemplo, la víctima de ciberacoso, que haya cumplido 14 años, la familia o quienes ejerzan la responsabilidad sobre el/la menor pueden presentar una solicitud al operador del sitio web o de los medios sociales, es decir, al proveedor del servicio, para que se bloquee, elimine o suprima cualquier dato personal difundido en Internet. Si no se toma ninguna medida en las 48 horas siguientes a la solicitud, el interesado puede dirigirse al Garante de la Privacidad, que intervendrá en las 48 horas siguientes.

En el ámbito del Plan, el papel asignado a los centros escolares en la lucha contra el fenómeno es fundamental; en cada centro habrá una persona de contacto que vigilará sobre el cumplimiento de las normas. Corresponderá al director del centro escolar informar a las familias de los implicados en el acoso y, en su caso, convocar a todas las personas para adoptar medidas de asistencia, sanciones y vías reeducativas.

En general, el Ministerio elabora pautas de prevención y contraste centradas en la formación del personal de los centros y el fomento de un papel activo del alumnado, junto con la educación en la legalidad y el uso consciente y saludable de Internet. En 2021, se actualizaron las Directrices del Plan instituido en 2017, haciendo hincapié en las actividades de capacitación y sensibilización dirigidas al alumnado, docentes y familias.

En ese contexto se creó una figura de referencia en el entorno escolar que tiene la tarea de gestionar las actividades para combatir el acoso y el ciberacoso dentro de la escuela. Hoy en día, hay más de 10.000 profesores/as registrados/as en Elisa, la plataforma de e-learning activada en 2018 por el Miur con la Universidad de Florencia que ofrece cursos de formación al profesorado implicado. En 2021, el Ministerio de Educación sugirió que los colegios nombraran, además de una persona de contacto, un Equipo Antiacoso y, posiblemente, un Equipo de Emergencia, o un grupo de trabajo integrado, para ocuparse de la llamada "prevención terciaria o indicada", dirigida a un grupo objetivo -el del alumnado- en el que el problema del acoso ya está presente y en un estado avanzado.

- El Equipo Antiacoso, está idealmente formado por el director del centro (que es su coordinador) y el profesorado encargado del acoso y el ciberacoso, el animador digital (es decir, el profesorado que lidera la innovación tecnológica en el centro) y personal cualificado (por ejemplo, el/la psicólogo/a escolar, el/la pedagogo/a y los/as trabajadores/as sociosanitarios, si los hubiera). El objetivo del equipo es coordinar las actividades de sensibilización y formación, recoger las denuncias de actos de violencia, gestionar los casos críticos y elegir qué intervención llevar a cabo, si individual o con la participación de la clase y la familia.
- El Equipo de Emergencia, por su parte, incluye a profesionales especializados presentes en el territorio, para facilitar la implicación de las fuerzas de seguridad externas, los servicios sanitarios y los centros educativos cuando sea necesario.

El seguimiento ministerial realizado en el curso 2020-2021, muestra una situación muy peculiar. El Seguimiento de la Plataforma ELISA tiene como objetivo evaluar la presencia y la tendencia del acoso escolar y el ciberacoso en las escuelas de Italia y captar los cambios y por tanto el impacto de las medidas aplicadas por las escuelas, así como de las políticas más generales aplicadas a nivel ministerial.

La actividad de seguimiento constó de dos fases: en la primera participó el alumnado de centros de enseñanza secundaria; en la segunda, el profesorado de centros de enseñanza primaria y secundaria de Italia. Esta acción permitió devolver una instantánea de los fenómenos a escala nacional desde dos perspectivas diferentes. Además, el sistema de monitorización proporciona a las Oficinas Escolares Regionales un informe con datos agregados del territorio de referencia y proporciona a las escuelas individuales que han participado en la encuesta un informe conciso y personalizado que permitirá un estudio en profundidad de los fenómenos del bullying y el ciberbullying.

En el seguimiento de la fase I participaron un total de 765 escuelas estatales, que representan el 25.7% de las escuelas secundarias estatales italianas. Las escuelas que participaron en el seguimiento para la fase 2 fueron 1849 escuelas estatales, lo que equivale al 21% de las escuelas estatales italianas.

Participaron un total de 314.500 alumnos/as de escuelas secundarias públicas italianas y 46.250 profesores/as de escuelas primarias y secundarias públicas italianas. De los datos reportados se demuestra que el acoso entre iguales es un fenómeno que sigue afectando a un número considerable de alumnos y alumnas, especialmente en las modalidades presenciales. En relación con los dos a tres meses anteriores a la encuesta, el 22,3% del alumnado de secundaria habían sido acosados por compañeros/as (el 19,4% ocasionalmente y el 2,9% de forma sistemática); el 18,2% habían participado activamente en el acoso a un compañero (el 16,6% ocasionalmente y el 1,6% de forma sistemática).

Siempre en relación con los dos a tres meses anteriores a la encuesta, el 8,4% de los alumnos y las alumnas había sufrido ciberacoso (7,4% ocasionalmente y 1% sistemáticamente); el 7% había participado activamente en ciberacoso (6,1% ocasionalmente y 0,9% sistemáticamente). De los resultados analizados se desprende que el profesorado tiene una percepción menor que el alumnado de la presencia de acoso escolar y ciberacoso en la escuela. Además, existe un porcentaje no despreciable de alumnos y alumnas que sufren acoso escolar basado en prejuicios: el 5,4% fue acosado por su necesidad especial (4,2% ocasional y 1,2% sistemático), el 6,4% por homofobia (5% ocasional y 1,4% sistemático) y el 7% por su origen étnico (5,5% ocasional y 1,5% sistemático).

Otro porcentaje de alumnos y alumnas declaran haber acosado por prejuicios: el 3,6% declaran haber acosado a alguien por su discapacidad (el 2,8% ocasionalmente y el 0,8%

sistemáticamente), el 4,7% declaran haber sufrido acoso homóforo (el 3,3% ocasionalmente y el 1,4% sistemáticamente), mientras que el 5,2% declaran haber acosado a alguien por su origen étnico/origen (el 4,1% ocasionalmente y el 1,1% sistemáticamente). Un alto porcentaje de profesorado afirma que en su centro se ha nombrado al profesor de referencia (76% de los de primaria, 83,4% de los de secundaria y 74% de los de bachillerato), pero esta figura no siempre parece ser conocida en la comunidad escolar, especialmente por el alumnado (sólo el 13% de ellos afirma saber quién es el profesor nombrado de referencia en su centro).

La mayoría de los/as docentes (79,5%) declara haber oído hablar de ellos, pero no conocerlos en profundidad, mientras que el 9% declara no conocerlos en absoluto. Los profesores todavía no conocen en profundidad las Directrices 2021. De hecho, sólo el 11,5% las conoce en profundidad. La mayoría de los profesores (79,5%) afirma haber oído hablar de ellas, pero no conocerlas en profundidad, mientras que el 9% afirma no conocerlas en absoluto. En definitiva, la adopción del protocolo para hacer frente a situaciones de acoso escolar y ciberacoso es un proceso que se está implantando en las escuelas italianas. El 38% de los profesores de primaria afirma haberlo adoptado, al igual que el 46,1% de los profesores de secundaria y el 40,2% de los de bachillerato. Por otro lado, surge un porcentaje de profesorado que afirma no saber si en su escuela se ha elaborado un protocolo para tratar situaciones de bullying y ciberbullying (49,6% profesores de primaria, 41,7% profesores de secundaria y 52% profesores de bachillerato).

A la luz de las encuestas, nos damos cuenta de que las iniciativas sobre el papel tienen dificultades para plasmarse en la realidad. Por lo que respecta al año en curso, la Nota Ministerial 1626 de 13 de abril de 2023 puso en marcha el tercer seguimiento en línea y cada centro escolar puede decidir de forma independiente si participa en una, en las dos o en ninguna de las encuestas previstas.

Los centros escolares que hayan alcanzado el número mínimo de participantes en al menos una de las encuestas recibirán un informe personalizado que les permitirá investigar la situación en su contexto escolar en relación con el acoso escolar.

Los informes se enviarán a la atención del director del centro en la dirección de correo electrónico institucional de la escuela en los meses posteriores a la encuesta. En la fase de redacción de esta tesis, el seguimiento estaba en proceso de cierre de los cuestionarios para el 17 de julio de 2023.

PARTE II

EL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO 6

La Investigación Acción

La Investigación-Acción es una metodología que tiende a integrar teoría y práctica, haciendo que la investigación se dirija directamente a la acción para el cambio en contextos educativos y sociales. La investigación-acción es un modelo de investigación empírica, que intenta fundamentar una determinada interpretación de las situaciones a través de una descripción factual de las mismas. Se orienta predominantemente a la toma de decisiones de intervención, tras la descripción e interpretación de los fenómenos, por lo que adopta una lógica esencialmente contextual, con la implicación de todos los actores y, por lo tanto, puede llevarse a cabo en contextos reales, dónde y cuándo se producen situaciones problemáticas.

La implicación de la investigadora en el contexto y en las acciones es mayor. El proceso de Investigación-Acción comprende varias etapas: comienza con la identificación del problema; continúa con un rápido diagnóstico intuitivo de la naturaleza del problema; verifica el diagnóstico mediante la recogida de datos; a partir de los datos revisa el diagnóstico; genera hipótesis de actuación, que se concretan en estrategias de actuación; al final, recoge y evalúa datos sobre los efectos de estas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, para iniciar una investigación-acción, primero hay que estudiar el contexto en el que se desarrollan las actividades y definir, describiendo, el problema. Así pues, las características más relevantes de la investigación-acción son:

- a) La conexión con los problemas sociales.
- b) La conciencia del cambio.
- c) La implicación existencial de los actores.
- d) El tratamiento de las transiciones.

- e) La emancipación de los actores, la rehabilitación de la afectividad y la imaginación y la eficacia.

La observación y la recogida de datos se convierten así en una herramienta esencial para dar mayor concreción y concretar las hipótesis. Los datos, recogidos, tabulados e interpretados, permitirán evaluar el funcionamiento general del grupo, establecer los puntos fuertes y los puntos débiles y a partir de una primera evaluación, se establecerá un objetivo de mejora a perseguir, hipotetizando una serie de estrategias orientadas al cambio.

Para definir el problema se ha desarrollado un estudio descriptivo y no experimental, en cuanto se trata de ofrecer una visión de la realidad educativa, en un contexto específico, conectada a las percepciones del acoso escolar, por parte del alumnado y profesorado de educación secundaria, sin modificar el entorno, ni las variables de la investigación.

Para comprender la difusión del fenómeno del bullying en el instituto se ha pensado administrar un cuestionario sobre los actos de acoso con la conciencia de que eran datos meramente indicativos; sin embargo, representaban una parte importante de las percepciones del comportamiento violento realmente perpetrado dentro del sistema escolar.

El instrumento de encuesta tenía como objetivo sacar a la luz, directamente de la población juvenil, la interpretación global del fenómeno, en términos de responsabilidad y prevención de acoso.

Esta fase de la investigación se realizó en un instituto de educación secundaria con una muestra constituida por 285 alumnos/as (58.9% hombres y 41.1% mujeres), de edad comprendida entre 14 y 18 años y 80 profesores/as del mismo centro escolar de edad comprendida entre 35 y 65 años. En la segunda parte de la investigación se llevó a cabo un proyecto de aprendizaje basado en problemas en una clase de tercer curso del mismo instituto.

A continuación, se llevó a cabo una evaluación de todo el proceso mediante el seguimiento de la aplicación y sus efectos, la verificación de los cambios o mejoras con respecto a la situación inicial, el examen de las dificultades encontradas y el análisis de los factores que influyeron positiva o negativamente. Por último, se realizó una devolución y socialización de los resultados de la investigación. La tarea de la institución educativa será, si se han producido los cambios y mejoras esperados, consolidar las estrategias ganadoras a lo largo del tiempo.

6.1 El contexto del trabajo de campo

La institución de educación secundaria donde se llevó a cabo esta investigación tiene dos edificios separados. En un centro están activas las direcciones con vocación técnica:

- Construcción, Medio Ambiente y Territorio (CAT).
- Administración, Finanzas y Marketing (AFM) con sus dos articulaciones, activas desde 2013, que los alumnos pueden elegir a partir del tercer curso, a saber, Relaciones Internacionales para el Marketing (RIM) y Sistemas de Información Empresarial (SIA).

Las direcciones con vocación profesional: a) Servicios para la Agricultura y el Desarrollo Rural; b) Servicios Sociales y Sanitarios; c) Articulación de Tecnología Dental. Las dos direcciones profesionales son partes del Instituto a partir del año escolar 2019/2020, siguiendo el nuevo plan de redimensionamiento y racionalización de la red escolar de la Región de Sicilia (Decreto del Consejo n.º 161 de 25 de enero de 2019).

En el otro centro, está activa la dirección profesional de Servicios para la Enogastronomía y la Hostelería, con sus tres articulaciones que los estudiantes pueden elegir a partir del tercer año, a saber, Cocina, Sala, Ventas y Recepción Turística.

El Plan de Oferta Educativa tiene en cuenta, se lee en el documento publicado en la página web del instituto, las prioridades, metas y objetivos identificados en la memoria de autoevaluación para dar respuesta a las necesidades reales de los usuarios. La Oferta Educativa se articula teniendo en cuenta no sólo la normativa y las presentes directrices, sino también haciendo referencia a la misión de la institución: ofrecer un servicio de calidad, orientado a la inclusión y autoevaluación de todos los procesos puestos en marcha y apuntando a la visión de trabajar juntos con pasión, en un clima de pertenencia y respeto mutuo, hacia el objetivo más importante de una escuela: el éxito educativo de todo el alumnado.

En el año académico 2021-22 el centro escolar ha convocado un concurso interno, destinado a crear el logotipo oficial de la APP creada para prevenir y combatir el fenómeno del acoso escolar y el ciberacoso. La ganadora del concurso ha sido una alumna que ha participado en esta investigación. La creación de un logotipo que se incluirá en la APP oficial del Instituto es, por tanto, un signo tangible de la voluntad de la comunidad escolar de luchar contra un hábito terrible que no es deseable que se introduzca en este contexto ya que el papel de la escuela es enseñar el respeto por uno mismo y por los demás, antes que las disciplinas.

En la primera fase del trabajo de campo se contactó con el director del centro escolar explicándole el objetivo de la investigación, el diseño del estudio y facilitando el cuestionario que se iba a administrar al alumnado y al profesorado y finalmente se firmó una carta de colaboración. Comprobado el interés por el proyecto de investigación, se pidió y obtuvo la autorización de las familias para que el alumnado participara en el estudio.

Sucesivamente se presentó el proyecto a la comunidad educativa y se ha suministrado al alumnado el cuestionario online, utilizando las aulas de informática puestas a disposición por el centro educativo. Posteriormente se ha procedido con la aplicación del cuestionario al profesorado, con el objetivo de realizar una comparación acerca de la percepción del acoso escolar.

6.2 Los instrumentos de recogida de la información

Para dar cobertura a los objetivos de la primera fase de la presente investigación se ha utilizado el *Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas para medir el acoso escolar* (Olweus, 1996), adaptado para el alumnado, que se compone de 12 preguntas y el mismo cuestionario adaptado para el profesorado con 12 preguntas.

El cuestionario en su versión original consiste en 38 preguntas para medir los problemas que tienen relación con agredir o ser victimizado en la niñez y la adolescencia. Este primer estudio ha cumplido con los parámetros éticos de la investigación educativa, en cuanto se informaron previamente a las personas participantes sobre la finalidad del estudio y el tratamiento de los datos recogidos, así como su derecho a renunciar en cualquier momento.

Se decidió administrar un cuestionario porque pensamos que para actuar concretamente respecto al fenómeno del acoso es necesario recoger información real sobre la situación.

Así, es posible conocer la magnitud del fenómeno, su frecuencia, el nivel de concienciación por parte de los agentes implicados y, posiblemente, el número de personas implicadas en un contexto determinado. Definir la magnitud del fenómeno es un punto de partida importante para establecer posibles programas de intervención. El cuestionario de los alumnos nos proporciona importantes indicadores de comportamientos prevaricadores y situaciones de victimización.

6.3 Análisis de datos

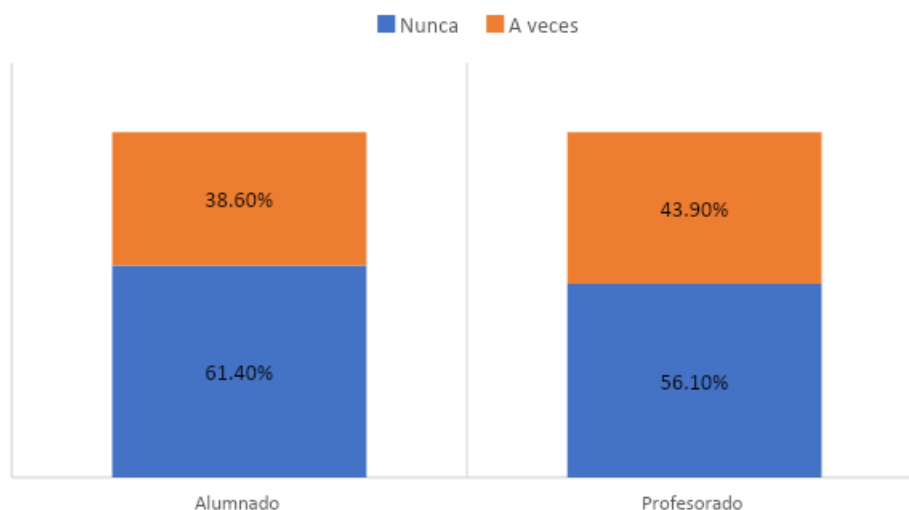
Los datos recogidos se analizaron con el paquete estadístico SPSS en su versión 27 y posteriormente los resultados fueron organizados y se presentan según los objetivos específicos de este estudio, enfocados en la evaluación de la percepción del fenómeno del acoso escolar en los dos grupos (alumnado y profesorado), realizando de esta manera un análisis comparativo.

A. Percepción del sentimiento de exclusión

Respecto a la percepción del sentimiento de exclusión se preguntó al alumnado si se había sentido excluido por parte de los/as compañeros/as y al profesorado si habían asistido a episodios de exclusión entre el alumnado. El 61.4% del alumnado ha respondido que nunca se ha sentido excluido, mientras que el restante 38,6% sí que se ha sentido excluido a veces. El 56,1% del profesorado ha contestado que nunca ha percibido que se excluye a algún alumno o alumna, mientras que el 43.9% piensa que a veces ha observado situaciones de exclusión del alumnado (Figura 1).

Figura 1

Percepción del sentimiento de exclusión

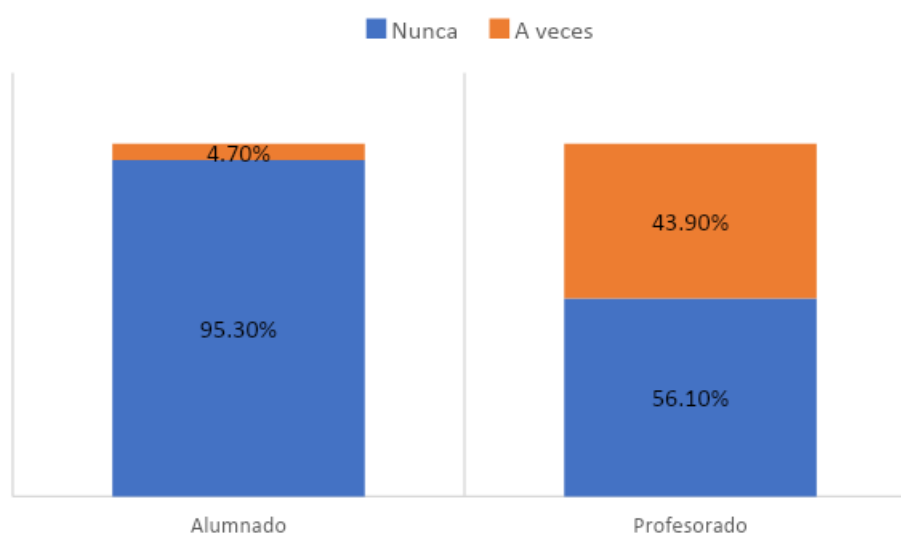


B. Percepción del acoso recibido

Con relación al acoso recibido, se preguntó al alumnado si a veces habían vivido experiencia de acoso en el centro escolar y al profesorado si había asistido a episodios de acoso hacia el alumnado. El 95.3% del alumnado respondió que nunca había recibido ningún tipo de acoso y sólo el 4.7% respondió a veces. El 56.1% del profesorado ha contestado no haber presenciado nunca episodios de acoso, mientras que el 43.9% dijo haber asistido algunas veces (Figura 2).

Figura 2

Percepción del acoso recibido

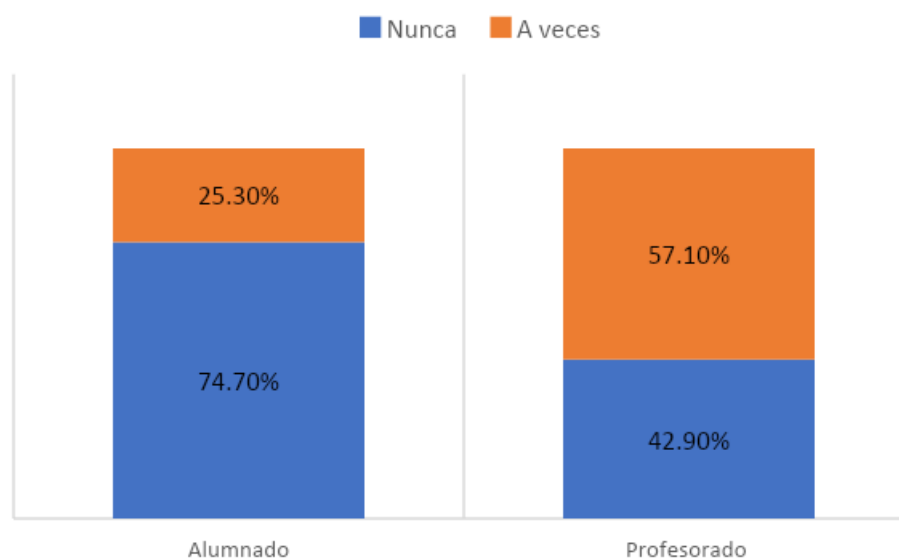


C. Percepción de maltrato hacia pertenencias

Respecto a la pregunta si sus pertenencias habían sido maltratadas, el alumnado respondió que nunca el 74.7% y a veces el 25,3%. El 42,9% del profesorado ha contestado que algunas veces había visto despreciar las pertenencias del alumnado y el 57.1% contestó que nunca lo había percibido (Figura 3).

Figura 3

Percepción de maltrato hacia pertenencias

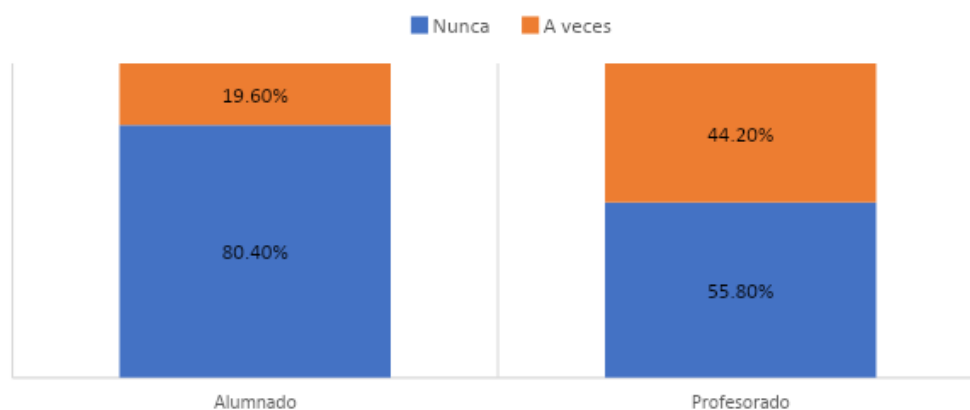


D. Percepción de difusión de calumnias y ofensas

Respecto a la pregunta si el alumnado había sido víctima de calumnias y ofensas, el 80.4% respondió que nunca y el restante 19,6% ha contestado que a veces. El 55,8% del profesorado ha contestado no haber asistido nunca a episodios de ofensas y calumnias hacia el alumnado mientras que el 44.2% respondió haber asistido a veces a episodios de ofensas y calumnias (Figura 4).

Figura 4

Percepción de difusión de calumnias y ofensas

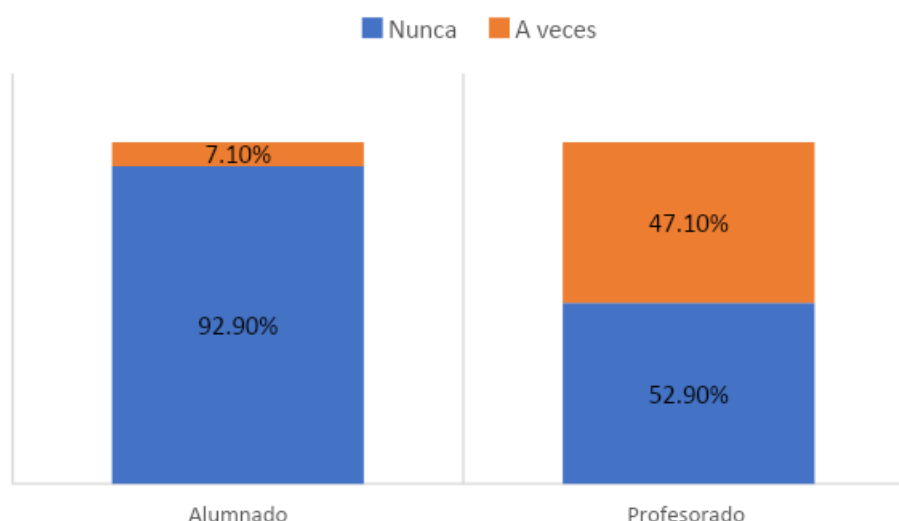


E. Percepción de amenazas

Respecto a la percepción de amenazas, el 92.9% del alumnado ha contestado que nunca ha recibido ninguna amenaza, mientras que el 7,1% del alumnado reconoce haber percibido amenazas en ocasiones. El 52,9% del profesorado ha contestado que nunca ha percibido que el alumnado recibiera amenazas y el 47,1% ha contestado que a veces ha percibido que el alumnado recibe amenazas (Figura 5).

Figura 5

Percepción de amenazas

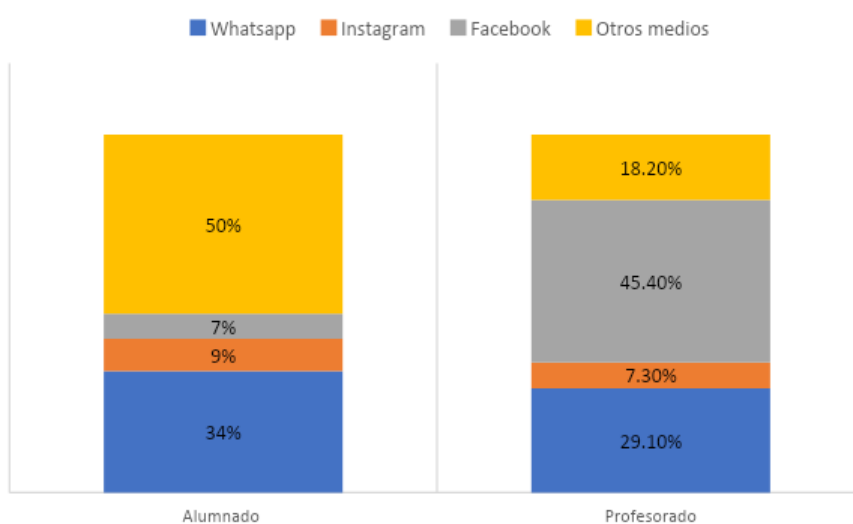


F. Percepción de la elección de redes sociales para amenazar u ofender

Respecto a la pregunta sobre cuáles medios se utilizan para eventualmente amenazar u ofender, el alumnado respondió: el 34% en WhatsApp, el 9% en Instagram y el 7% en Facebook y el restante 50% utiliza otros recursos. Respecto al profesorado, sobre la percepción que tienen de los medios que utiliza el alumnado para amenazar u ofender a otros compañeros o compañeras, respondió que el 29.1% en WhatsApp, el 7.3% en Instagram, el 45.4% en Facebook y el 18.2% por otros medios (Figura 6).

Figura 6

Percepción de la elección de redes sociales para amenazar u ofender

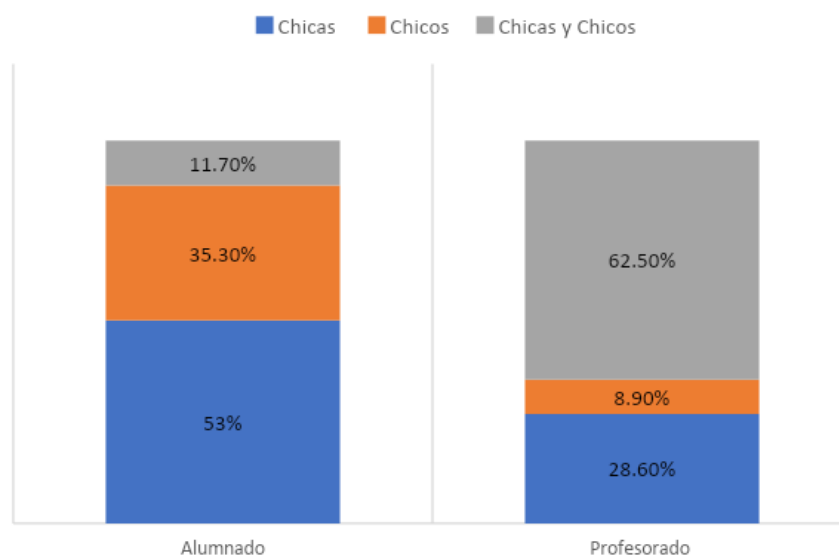


G. Percepción del sexo de los sujetos acosadores

En relación con la percepción del sexo de los sujetos acusadores, el alumnado ha contestado que el 53% son chicas, el 35,3% son chicos, el 11.7% ambos sexos. A la misma pregunta el profesorado responde que el 62.5% son de ambos sexos, el 28,6% son chicas, el 8,9% son chicos (Figura 7).

Figura 7

Percepción del sexo de los sujetos acosadores

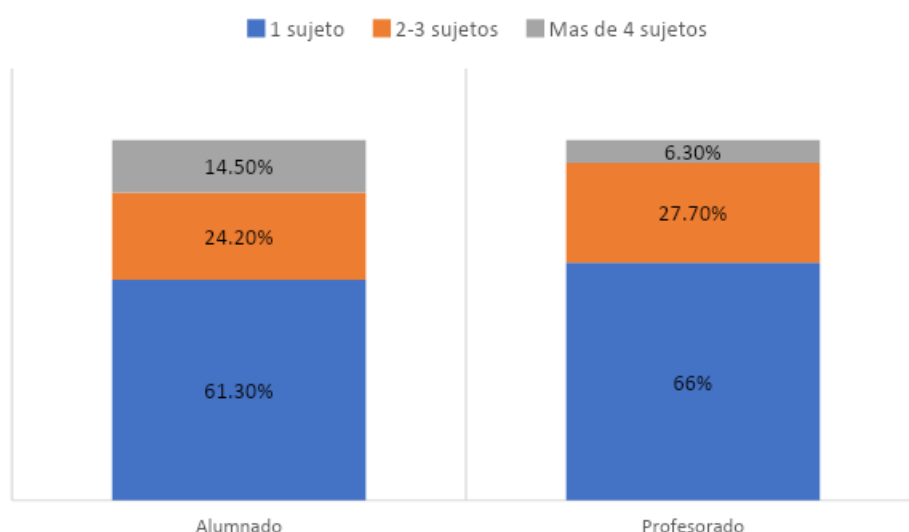


H. Percepción del número de sujetos involucrados en el acoso escolar

Respecto a la pregunta acerca de la percepción sobre cuántos sujetos estarían involucrados, (como acosadores y espectadores) en un acto de acoso, el 61.3% ha respondido que estaría involucrado un sujeto, el 24.2% dos o tres sujetos, el 14.5% más de cuatro sujetos. El 66% del profesorado contestó que estaría involucrado un sujeto, el 27.7% dos o tres sujetos y finalmente el 6.3% más de 4 sujetos (Figura 8).

Figura 8

Percepción del número de sujetos involucrados en el acto de acoso escolar

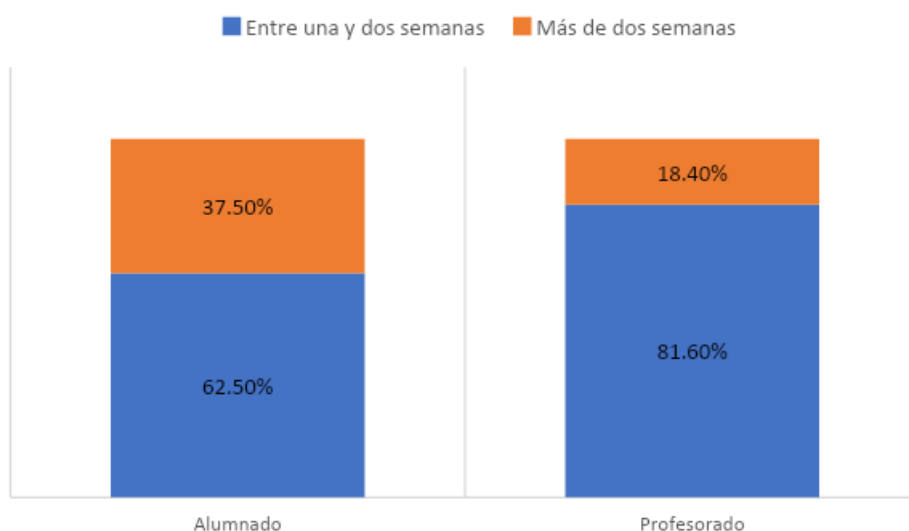


I. Percepción de la duración del acoso

Respecto a la percepción de la duración del acoso el alumnado ha respondido: el 62.5% que el acto tiene una duración de una o dos semanas y el 37,5% más de dos semanas. El 81.6% del profesorado ha contestado entre una y dos semanas y el 18.4 % más de dos semanas (Figura 9).

Figura 9

Percepción de la duración del acoso

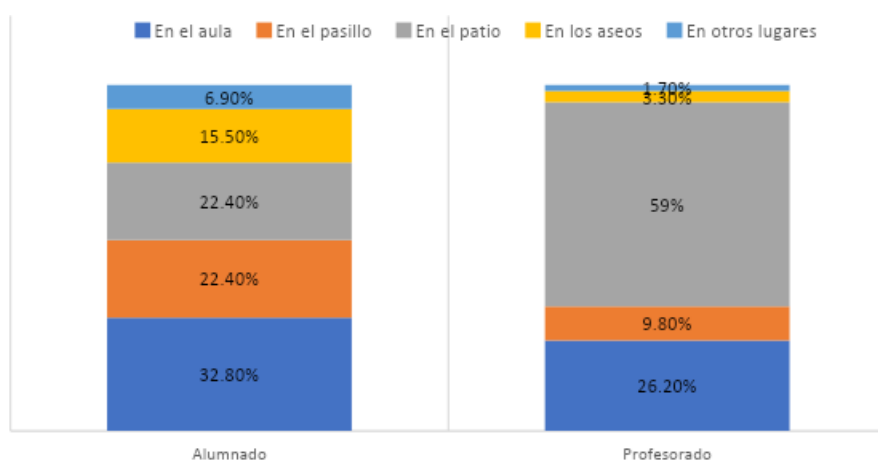


J. Percepción de los lugares donde se verifica el acoso

Respecto a la pregunta en qué lugares se verifican más actos de acoso, el 32.8% del alumnado ha respondido que en el aula, el 22.4% en el pasillo, el 22.4% en el patio, el 15.5% en los aseos y en el 6,9% en otros lugares. Respecto a la pregunta en relación a dónde ha sido testigo del acoso, el 59% del profesorado ha respondido que en el patio, el 26,2% en el aula, el 9,8% en el pasillo y el 3,3% en los baños y en otros lugares el 1.7% (Figura 10).

Figura 10

Percepción de los lugares donde se verifica el acoso

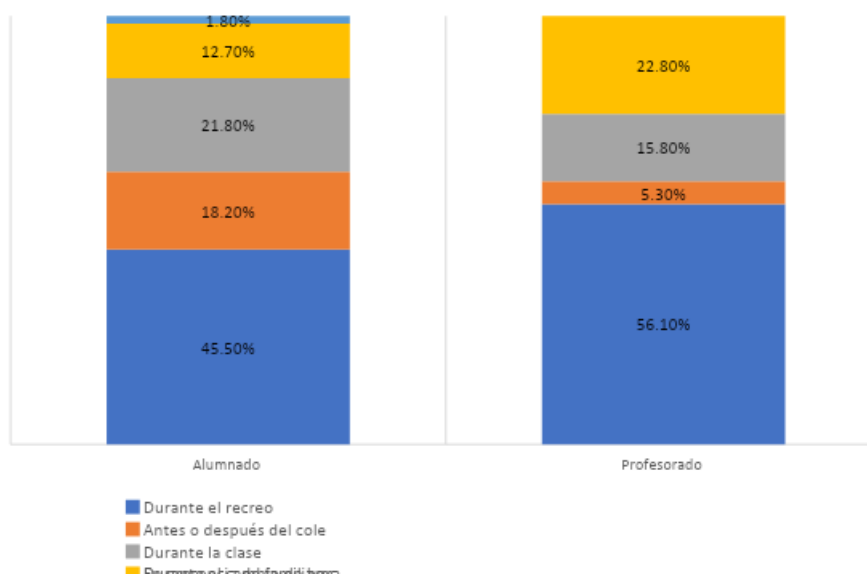


K. Percepción de la identificación de los episodios de acoso

Respecto a las ocasiones en las cuales se verifican mayoritariamente los episodios de acoso, el alumnado respondió que el 45.5% se produjeron durante el recreo, el 18.2% antes o después del cole, el 21.8% durante la clase, el 12.7% durante el cambio de hora y el 1.8% en presencia de familiares. Mientras que el profesorado ha contestado haber presenciado episodios de acoso el 56.1% durante el recreo, el 22.8% durante el cambio de hora, el 15.8% durante la clase y el 5.3% antes o después de las clases (Figura 11).

Figura 11

Percepción de la identificación de los episodios de acoso

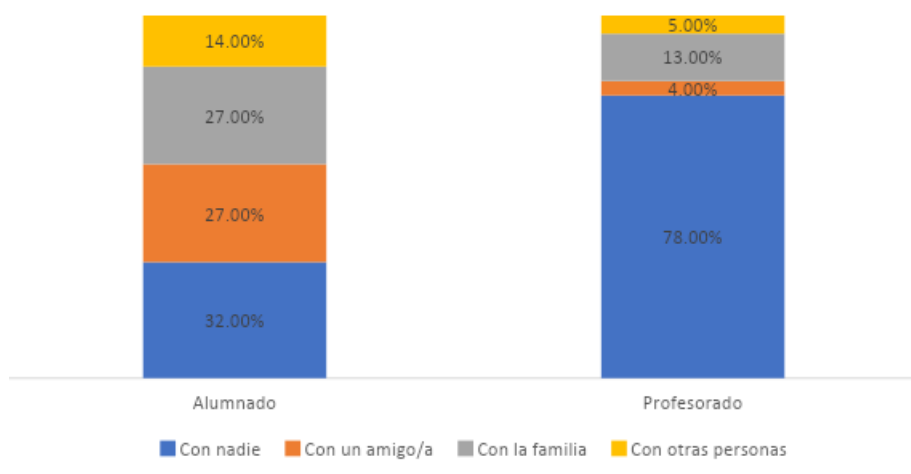


L. Percepción de la comunicación sobre acoso

Finalmente, en la pregunta si han hablado con alguien en caso de acoso, el 32% del alumnado ha respondido que no ha hablado con nadie, el 27% se lo dijo a un amigo/a, el 27% se lo comunicó a la familia y el 14% a otras personas (como profesorado o como un/a hermana/o). El profesorado ha contestado que según sus informaciones el 5% había hablado con un amigo, el 13% con las familias, el 5% con otra persona como profesorado o un/a hermano/a y el 78% con nadie (Figura 12).

Figura 12

Percepción de la comunicación sobre acoso



6.4 Resultados

Los resultados obtenidos nos orientan hacia la valoración y percepción de las posibles diferencias que puedan existir entre el alumnado y el profesorado respecto al acoso y en todos los casos el profesorado percibe más la situación de malestar que el propio alumnado. Respecto a los medios que se utilizan mayoritariamente para acosar o ofender, es marcado el desconocimiento por parte del profesorado de las redes sociales que se utilizan en la adolescencia. También cambia la identificación del sexo de la persona que acosa, la percepción del tiempo de persistencia de los actos violentos, así como de los lugares donde se verifican y finalmente la percepción de los canales de comunicaciones y las personas de referencia en caso de acoso.

En esta primera fase de exploración, tal como se ha ido observando en los resultados obtenidos, a través de la comparación de la percepción del acoso por parte del alumnado y profesorado, se ha detectado, pues, que es fundamental que todos los grupos que forman parte de la comunidad educativa sean más conscientes del fenómeno del acoso y sus consecuencias, ya que como se ha demostrado, eso aumenta la probabilidad de que lo identifiquen y lo denuncien (Carell, 2017). A continuación, y juntamente con el profesorado y el equipo directivo, se identificaron los aspectos educativos, los conocimientos y las competencias que debían promoverse y

mejorarse. Se inició entonces una fase de definición del problema, con una formulación explícita del cambio que se quería generar.

Una vez definido el problema, se establecieron una serie de objetivos educativos y formativos, a medio y largo plazo, que implican la puesta en marcha de estrategias encaminadas a la mejora. Una vez identificado el problema, se tuvieron en cuenta los recursos, tanto materiales como inmateriales, y las herramientas disponibles, tratando de optimizarlos mediante el uso de metodologías activas, en particular el trabajo colaborativo. Se pusieron en práctica las acciones previstas, tratando de planificar las estrategias en relación con los objetivos y los resultados esperados, y se desglosó el plan general en diferentes pasos de acción.

Se definieron cuáles eran los grupos destinatarios, los objetivos de mejora, las acciones e intervenciones, las estrategias didácticas, con qué contenidos, los tiempos de ejecución y los resultados esperados, así como una evaluación in itinere y una final. La estrategia elegida para trabajar fue la implantación de la metodología del aprendizaje basado en problemas, con la implicación directa del alumnado en todas sus fases.

6.5 El grupo de trabajo

El grupo elegido para llevar a cabo el proyecto está formado por 26 alumnos y es una clase de tercero y mixta. A partir del documento aportado por los profesores y de la observación no participante realizada por la investigadora, se puede afirmar que el comportamiento de la clase es, en general, correcto, responsable y respetuoso con las normas de convivencia y con las tareas asignadas, aunque se trata de una clase muy viva que aún no ha aprendido a respetar los turnos de palabra y se distrae con facilidad. Existe una actitud de cooperación y sensibilidad a las sugerencias en casi todas las situaciones. En algunas ocasiones la clase se muestra poco unida. Hay algunos alumnos que no consiguen relacionarse con sus compañeros de forma ordenada durante las clases, lo que hace que la enseñanza sea más cansada y menos fructífera. Estos alumnos tienden a comunicarse entre ellos, aunque sea a distancia. El resto de la clase está formada por alumnos muy activos y educados que participan con interés en las clases.

Estos últimos a menudo se ven obstaculizados por sus compañeros menos motivados. Se decidió trabajar con este grupo de clase porque a mediados de curso se produjeron algunos

incidentes de acoso escolar cuando se incorporó un compañero de otro centro, incidentes que fueron denunciados por los profesores.

Por ello, el consejo de clase tuvo que celebrar una reunión con las familias para pedir su colaboración en la acogida del menor. La clase se dividió en tres grupos, cada uno de los cuales trabajó en la formulación de las soluciones. Cada alumno tenía que asumir un papel dentro del grupo basado en el principio del liderazgo distribuido. Los roles, sin embargo, iban rotando periódicamente, de modo que cada uno tenía la oportunidad de desarrollar las habilidades asociadas al mismo.

6.6 El aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas plantea al alumnado un problema para que construyan soluciones originales. Para ello, tienen que analizar los elementos, concebir y seleccionar las mejores hipótesis de solución, adquirir nuevos conocimientos en el transcurso de actividades colaborativas, organizarlos, elaborar una respuesta al problema inicial y, al final, reflexionar sobre el camino recorrido.

El aprendizaje basado en problemas (ABP para abreviar) es un enfoque pedagógico centrado en el estudiante que utiliza el análisis de un problema determinado como punto de partida para adquirir nuevos conocimientos (Duch et al., 2001). En particular, se anima activamente al alumnado a razonar y resolver el problema obteniendo y aprovechando de forma independiente todas las fuentes de información necesarias para este fin.

Por lo general, los estudiantes se dividen en grupos, fomentando un proceso colaborativo de resolución de problemas. El papel del docente es el de "facilitador", es decir, representa quien guía y controla el progreso del grupo durante las distintas fases del aprendizaje. Una vez resuelto el problema, suele seguir una discusión común en la que participan todos los grupos de estudio individuales, resumiendo los avances y los nuevos conceptos adquiridos en general durante la resolución de los problemas.

El aprendizaje basado en problemas se puede estructurar esencialmente de una de las siguientes maneras:

1. Demostración práctica de lo aprendido después de una lección.

2. Aprender a través de un estudio de caso.
3. Presentación de un problema específico.

El rasgo distintivo de este enfoque reside, pues, en proponer un modo de funcionamiento activo centrado en el alumnado y en el proceso, más que en el profesorado y en el producto. Esto permite activar formas de pensamiento crítico, divergente y creativo. Pero no sólo eso, también conlleva la expresión y maduración de habilidades sociales, necesarias para apoyar los caminos de aprendizaje en los que el alumnado está llamado a comprometerse.

Dentro de este enfoque, a los estudiantes se les asigna, por tanto, el papel de actores comprometidos en la construcción de conocimientos e interpretaciones del mundo, basadas en experiencias e interacciones.

En el modelo típico propuesto por el aprendizaje basado en problemas el foco no es la solución, sino la concepción, diseño y realización del camino dirigido tanto al conocimiento de sus elementos constitutivos como a la comprensión de sus relaciones. Tal proceso implica una serie de pasos:

- a) Identificar el problema.
- b) Explorar los conocimientos preexistentes.
- c) Generar hipótesis y posibles soluciones.
- d) Identificar problemas de aprendizaje.
- e) Autoestudio.
- f) Evaluar y aplicar los nuevos conocimientos a la solución del problema.
- g) Evaluación y reflexión sobre el aprendizaje.

El proyecto de aprendizaje basado en problemas se estructuró en varias fases:

Fase A. Se presentaron los resultados del cuestionario y se aclararon los términos y conceptos poco claros y que no se entendían del todo.

Fase B. El alumnado ha definido el problema.

Fase C. El alumnado ha analizado el problema.

Fase D. El alumnado han formulado un inventario sistemático de las explicaciones deducidas de la anterior.

Fase E. Se han formado los tres grupos de trabajo.

Fase F. Cada grupo ha priorizado los objetivos de aprendizaje.

Fase G. Autoestudio dentro de cada grupo de trabajo.

Fase H. Cada grupo ha sintetizado y evaluado la información recién adquirida.

Fase I. El grupo ha buscado soluciones creativas al problema planteado.

Fase J. El alumnado ha evaluado el trabajo en grupo.

Fase K. El alumnado ha evaluado su trabajo personal.

Por un lado, para estimular eficazmente el debate, el problema debe describir neutralmente un suceso o conjunto de fenómenos que requieran una explicación en términos de procesos, principios o mecanismos subyacentes; conducir a actividades de resolución de problemas, sin indicar explícitamente los contenidos disciplinares que deben estudiarse para su resolución; formularse de la forma más concreta posible, a menudo en forma de narración de una experiencia realista; tener un grado de complejidad adecuado a los conocimientos previos de los alumnos.

Por otro lado, los objetivos de la actividad son: estimular la capacidad de aplicar conocimientos a problemas reales; estimular la capacidad de buscar información relevante de forma autónoma; fomentar el debate entre los alumnos; fomentar el desarrollo de la capacidad crítica y de razonamiento de los alumnos en apoyo de la resolución de problemas complejos; estimular el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo y la comunicación.

6.7 Las soluciones encontradas

Para resolver problemas son esenciales varias estrategias. En primer lugar, es necesario evaluar diferentes alternativas, eligiendo la solución más adecuada. A continuación, es importante

definir las responsabilidades involucradas en la solución del problema mediante la asignación de tareas específicas.

Una vez decidida la solución se procede a su implementación poniendo en práctica las acciones necesarias. Posteriormente, es fundamental verificar si la solución adoptada realmente responde al problema, evaluando si los resultados obtenidos son congruentes con las expectativas. De esta manera, se podrán abordar los problemas con éxito y encontrar soluciones eficaces.

En resumen, las estrategias clave para resolver problemas incluyen analizar alternativas, definir responsabilidades, implementar acciones y verificar resultados. Este enfoque permite abordar los desafíos de manera efectiva y encontrar soluciones adecuadas.

Grupo I- Bullying...una biblioteca con las ruedas en el instituto

El primer grupo de trabajo opta como solución al problema acerca de la sensibilización y conocimiento del fenómeno del bullying y el ciberbullying crear una pequeña biblioteca con libros, álbumes ilustrados, novelas gráficas que hablan del bullying en todas sus formas. “Hay muchas historias en las que inspirarse para abordar el tema, narradas no sólo desde el punto de vista de quienes fueron víctimas de esta plaga social sino también desde el punto de vista de quienes han estado del otro lado”, explica una de las alumnas que ha participado activamente en este grupo.

La inauguración de la biblioteca con ruedas del colegio se realizó invitando a toda la comunidad educativa a la presentación de un libro titulado *Ero un bullo* (DeAgostini), el libro de Andrea Franzoso que cuenta la historia del renacimiento de Daniel Zaccaro. “Conocer a Daniel fue una experiencia impactante para todos nosotros; era un matón, un criminal y un ladrón. Cometió un error, acabó en prisión y pagó; luego encontró ayuda. Hoy a sus 28 años es educador y cuenta todo en su libro” resume Tiago. “Nuestra biblioteca sobre el acoso escolar- comenta Ilaria- representa una herramienta importante, en cuanto es una preciosa inyección de terceros espacios, de terceros tiempos, de atención a los intereses personales de los estudiantes y, por tanto, puede ser un agente muy importante en la situación que estamos viviendo.

Los propios estudiantes son los responsables de la gestión y los servicios que ofrecemos son múltiples: desde préstamos hasta servicios de ayuda y apoyo en la elección y la lectura”. “Dos de los libros que más me gustan de nuestra biblioteca- declara Sonia- son dos novelas gráficas.

El primero se llama *Ahora huye* y es una historia preciosa, dulce y valiente: es una inmersión en el mundo de los niños que no siempre es tan bonito y dorado como uno quiere creer. Cada día, la protagonista tiene que lidiar con los insultos, la intimidación y, a menudo, la violencia física real del grupo de acosadoras en la escuela (porque sí, el acoso no es una actividad exclusivamente masculina) y cada día Madalena tiene que encontrar la fuerza para seguir adelante. En casa no se siente comprendida, no puede hablar de lo que le pasa en el colegio, tiene miedo y vergüenza.

En el colegio no hay nadie que sepa lo que realmente pasa entre los alumnos y aunque alguien sospeche, no hay nadie que quiera hablar de ello. El único rayo de alegría es Alessandro, el chico del que Madalena está perdidamente enamorada. En definitiva, es una historia común, que habla de nosotras y por eso me gusta tanto. El otro gráfico se titula *Clara y las sombras*. La historia está ambientada a finales de los años 80, cuando mis padres eran jóvenes. Clara, la protagonista adolescente, acaba de mudarse de Nueva York con su padre, pero entre la tristeza por la repentina partida de su madre, los ataques de epilepsia que sufre y los de los matones del nuevo colegio, las cosas no empiezan bien. Y empeoran aún más cuando los amigos del colegio comienzan a desaparecer, mientras una fuerza oscura parece esconderse en los bosques que rodean la ciudad e incluso influye en las extrañas pesadillas de Clara.

Pero también conoce a un grupo de niños, cada uno con sus propios problemas y peculiaridades, que quizás sean los únicos que pueden cambiar las cosas. Justo como estamos tratando de hacer aquí en la escuela y esperamos tener éxito". "Hemos intentado- explica Salvatore- elegir textos de diferentes tipos y para diferentes edades, y cada mes nos gustaría presentar aquí en el colegio un libro abierto a todos. Creemos que los libros pueden ofrecer respuestas y ayuda a quienes experimentan dificultades y pueden conectar a personas distantes que necesitan apoyo y entender lo que les está sucediendo y luego tal vez pedir ayuda." "La biblioteca con ruedas-dice Flavio- es nuestra manera para estar cerca de aquellas personas que necesitan ayuda. Los libros, los cuentos, las historias llegan así a todas las personas del instituto, porque cada día la biblioteca se mueve y te la puedes encontrar delante de tus ojos. Hay también un cuaderno donde las personas puedan escribir sus propios cuentos y compartirlos con los demás, sus pensamientos, reflexiones, y así, por ejemplo, comunicar una situación de aislamiento o malestar". Entre los libros a disposición en la biblioteca con ruedas encontramos: *The Kite Runner* de Hossaini; *La Soledad De Los Números Primos* por Giordano; *La Clase de Begaudeau*.

Grupo II- Formarse para formar frente a el acoso escolar

Este grupo decidió formar figuras referentes en el entorno escolar -tres profesores/as y dos alumnos/as- definidas como representantes del plan para prevenir y actuar en caso de acoso escolar. Por lo tanto, los mismos referentes, habiendo adquirido los conocimientos y habilidades adecuados, tienen a su vez representantes entre el profesorado, las familias y alumnado capacitados e informados para cada curso del instituto.

La necesidad de esta “formación en cascada” surgió de la necesidad de tener en cada clase más representantes, con diferentes roles que podían observar la vida cotidiana desde diferentes puntos de vista y posiblemente informar a los representantes del proyecto sobre episodios que podrían provocar actos de acoso. Los referentes del instituto, una vez que tengan conocimiento de estos hechos, tienen la tarea de acertar esta solicitud con una evaluación inicial, y luego contactar con el experto externo, un psicólogo escolar, quien decide e implementa la intervención más adecuada a realizar: encuentro individual con la víctima, encuentro individual con el agresor, encuentro con las familias, reunión de clase o grupo de clase, con el objetivo de promover el bienestar en el contexto escolar, pero sobre todo fomentando, en todos los implicados, el desarrollo de aquellas habilidades afectivo-relacional fundamentales para establecer y mantener relaciones positivas.

Los objetivos del proyecto están vinculados a la capacidad de desarrollar o mejorar habilidades, aspectos emocionales, comunicativos y relacionales, para observar la dinámica entre pares y para apoyar al profesorado y familias en momentos de dificultad. En concreto, se persiguieron los siguientes objetivos:

- a) A corto plazo: desarrollar en los actores escolares la capacidad de identificar la aparición de conductas no deseadas; formular una solicitud de ayuda; desarrollar en todos los agentes escolares una experiencia de mayor pertenencia a la realidad de escuela.
- b) Término medio: facilitar la comunicación entre pares y mantener un buen clima en el aula y en el instituto; promover impactos positivos en la enseñanza; reducir el abandono escolar.
- c) A largo plazo: desarrollar nuevas habilidades en la escuela para un camino que pueda reproducirse en el tiempo y comparable con otras realidades escolares o externas.

Para responder a los objetivos antes mencionados se ha planteado un "programa de formación en cascada", que involucra a todos los componentes de la escuela con el objetivo de transferir habilidades específicas a los participantes. En la primera parte de la formación se planificaron 3 días de formación sobre el tema del Bullying y Ciberbullying y sobre el tema de la Comunicación Empática, organizados de la siguiente manera:

- Día 1 (2 horas): Capacitación sobre el tema Bullying y Ciberbullying con un experto externo, un psicólogo/psicoterapeuta que supervisó la formación acerca de las definiciones del fenómeno, características, protagonistas, consecuencias del fenómeno, identificación e intervención.
- Día 2 (2 horas): Capacitación sobre el tema de la Comunicación Empática con un experto externo, psicólogo/psicoterapeuta, que supervisó la formación sobre los axiomas de la comunicación, niveles y canales de comunicación, identificación de estilos de comunicación - práctica, asertividad, escucha activa, empatía.
- Día 3 (2 horas): Formación sobre el tema de la intimidación con un experto externo, psicólogo/psicoterapeuta, que supervisó la formación sobre los actos o las palabras de amenaza, que tienen como objetivo infundir miedo y obligar a actuar o desistir de una acción.

A las jornadas de formación específicas les siguieron momentos de sensibilización con el objetivo de fomentar la acción y orientación del alumnado especialmente de aquel que observa pasivamente las acciones de acoso y solicitar reflexiones y motivar a las conductas prosociales. Se ha organizado un seminario con abogados penalistas para concientizar sobre el tema de la legalidad y los riesgos relacionados con un uso inconsciente de la red y dos reuniones con expertos de la Policía Estatal y la navegación segura, finalmente se ha encontrado la asociación nacional BULLI STOP para debatir y reflexionar sobre el fenómeno en su complejidad.

Grupo III Las historias de vida en un Podcast

“Creo firmemente en el poder de las historias y creo en todas aquellas historias que, aparentemente, conciernen a la vida de un individuo pero que en realidad cuentan la vida de todos nosotros. Y también creo que cada uno de nosotros tiene una historia y que siempre vale la pena contarla, por grande o pequeña que sea”. Con estas palabras presenta Marco la solución que propone su grupo de trabajo: realizar una serie de podcasts para narrar y narrarse. En la

narración podemos encontrar dispositivos formativos fundamentales, ya que por un lado nos ponen en relación con la parte subjetiva pero también proporcionan una inmersión en el conocimiento de los fenómenos más complejos, ahondando así en cuestiones pedagógicas y vitales. El encuentro con las narrativas permite, por tanto, acceder a un espacio generativo de autotransformación, reconocimiento y valoración de la biografía, desde el que partir a sustentar formas alternativas de pensamiento y acción.” No deberíamos sorprendernos de vivir nuestras vidas como una historia, decía un autor que hemos leído para fundamentar nuestro proyecto- comenta Laura- nuestra idea de podcast tiene que ver con “contar historias”, pero su función principal es relacional. Un podcast se basa en la capacidad de hacer de la narración un terreno de encuentro y relación. Lo que más importa en un podcast como estos no es el tema sino los valores. La historia sirve para transmitir un mensaje independiente del tema que estemos tratando: el tema puede ser sustituido, los valores no porque son el verdadero motor de la narrativa”. Poner a disposición las experiencias narradas de personas que han sufrido bullying o han sido acosadoras nos permite adentrarnos en una vida cotidiana compuesta de violencia, opresión y descubrir una parte invisible en las historias. Es posible leer entre las palabras la aflicción, el dolor, la angustia, el tormento del encuentro con el otro, pero también la excitación, el deseo de ser reconocido, admirado, temido.

El formato del podcast fue diseñado para presentar de manera directa las historias de personas que han sufrido acoso o que han sufrido acoso, y por tanto potenciar el enfoque narrativo como principal motor de prevención. El diseño por parte del equipo de trabajo implicó diferentes fases: a) elección de historias a contar; b) escribir guiones, identificando las fases significativas a contar, con especial atención a la reconstrucción de la secuencia de historias y la reconstrucción de anécdotas, situaciones críticas, resiliencia y estrategias activadas; c) creación de los Podcast con testigos y creación de repositorios de los audios en una plataforma digital y finalmente difusión entre la comunidad escolar y las redes sociales.

6.8 La valoración de la intervención

Las buenas prácticas no pueden ignorar una cuidadosa atención y análisis, lo más preciso posible, de las necesidades formativas y educativas de un contexto específico. Cada grupo es diferente y presenta una serie de variables que es necesario tener en cuenta para configurar el

entorno de aprendizaje más adecuado para el desarrollo de habilidades cognitivas, relacionales, emocionales, comunicativas, etc.

Por lo tanto, a la hora de preparar la planificación de las actividades a realizar, es prioritario interceptar las necesidades reales para implementar procesos, a través de actividades educativas, orientadas al cambio y la mejora. La Investigación Acción es particularmente útil para la evaluación continua de si las metodologías y herramientas utilizadas son realmente efectivas y qué cambios producen en el corto y largo plazo. Además, establecer un enfoque formativo permite trabajar con más coherencia respecto de los objetivos establecidos en la fase de planificación, y la posibilidad de planificar el camino permite orientar las acciones con mayor precisión y esperar márgenes de mejora importantes.

Es este un momento esencial ya que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades metacognitivas y el docente puede verificar la validez de las estrategias implementadas. El seguimiento y la evaluación de un proyecto tienen el propósito fundamental de verificar en el tiempo la realización de los resultados, los objetivos conseguidos y el valor generado. Si se producen cambios en la calidad de los productos, en la exposición y en la conciencia de los estudiantes sobre su propia forma de aprender, reflexionar, actuar continuaremos en la misma trayectoria, de lo contrario será necesario identificar estrategias adicionales, tal vez modificando el tipo de actividad o las metodologías aplicadas. Todas estas reflexiones conclusivas se pueden deducir de la documentación recopilada durante la Investigación Acción ya que este modelo de investigación produce dos resultados significativos: investigación en tanto que permite una mayor comprensión del problema identificado; de acción porque permite cambiar las praxis relacionadas con el problema. Los resultados informan y cambian acciones futuras y esto implica un desarrollo y actualización profesional continuo.

En general el proyecto ha sido una oportunidad de enriquecimiento para la escuela, una oportunidad para mejorar las situaciones de intercambios entre los estudiantes que necesitan una escuela que acoja y fomente sus curiosidades, favorezca el desarrollo original de personalidades y actitudes, proporciona herramientas para la comprensión y la interacción positiva con la realidad y con las otras personas. Con esta investigación hemos planteado la hipótesis de un camino dirigido a promover el diálogo, la inclusión y la igualdad de oportunidades, reconociendo tempranamente las necesidades e intereses de toda la comunidad escolar, potenciando los recursos intelectual, relacional y operacional. El alumnado ha podido

potenciar sus habilidades gracias a metodologías innovadoras y cautivadoras, expresar su potencial enriqueciendo también su autoestima, sus relaciones interpersonales y comportamentales, con miras a una convivencia civil sana y consciente. Los procesos de seguimiento y evaluación se basaron en una evaluación participativa y compartida, a través de debates y momento de intercambio encaminados a mejorar los resultados.

Se pueden sacar algunas conclusiones sobre el valor y la eficacia de este proyecto, y es posible decir que esta experiencia brindó a todos los participantes unos aportes motivacionales positivos y, sobre todo, proporcionó la oportunidad de conocer una escuela capaz de acoger y aumentar las curiosidades y facilitar el desarrollo de las aptitudes. De los monitoreos realizados y por el entusiasmo mostrado por el alumnado, se muestra que todas las acciones han logrado resultados satisfactorios tanto en términos de pedagógico-didáctico y formativo, como relacional y comunicativo.

Al final las soluciones encontradas por parte de los grupos de trabajo han demostrado ser una herramienta concreta y eficaz para promover y mejorar la convivencia pacífica, estimular caminos de crecimiento, conocimiento de las propias emociones y fortalecimiento de la autonomía individual.

Los resultados obtenidos a través del análisis de la información recogida durante las asambleas, son muy positivos en términos de clima relacional, aspectos organizativos, interés y participación, utilidad percibida, niveles de competencia y objetivos conseguidos.

De la información disponible se desprende que el proceso del proyecto se desarrolló en un clima relacional relajado y colaborativo y el uso de metodologías de enseñanza innovadoras favoreció la fuerte motivación de los estudiantes que asistieron asiduamente a las actividades con interés y compromiso. Por lo tanto, el resultado global de la intervención en términos de eficiencia y eficacia es más que positivo.

CAPÍTULO 7

Las Guías de sensibilización como herramientas para el abordaje del acoso escolar

La emergencia social que existe con respecto a la frecuencia de los actos de prevaricación de los/as jóvenes contra sus iguales, tanto en el mundo real como en el virtual, requiere adultos que conozcan y sepan leer las interacciones entre niños/as y adolescentes, para promover estrategias de comunicación alternativas y saber intervenir en la fase preventiva. Combatir y prevenir el bullying y el ciberbullying es fundamental para abordar los problemas de malestar juvenil y es imprescindible dotar a las instituciones educativas de indicaciones para poner en marcha intervenciones eficaces; capacitar a los equipos directivos, docentes y operadores escolares para comprender, reducir y combatir estos episodios proporcionando herramientas con evidencia científica contrastada. En este sentido, todos los agentes educativos deben ser capaces de conocer las herramientas y las buenas prácticas más adecuadas para la prevención y protección frente al bullying y el ciberbullying.

Con el fin de conocer a fondo la dimensión y la propagación de determinados comportamientos de riesgo que suelen establecerse en la edad preadolescente y adolescente, desde 1983 se lleva a cabo el estudio internacional HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*), en el que Italia participa desde 2001. Este estudio está promovido por la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud y cada cuatro años incluye una muestra de estudiantes de 11, 13, 15 y 17 años de los 44 países participantes. En la encuesta de 2022, respondieron al cuestionario 94.178 niños/as y jóvenes de 11, 13, 15 y 17 años, distribuidos por todas las regiones italianas (con una tasa global de respuesta del 97%); las clases fueron 6.388, también distribuidas por todas las regiones (con una tasa de adhesión del 88,8%).

Según los datos de la *Health Behaviour in School-aged Children Surveillance* - HBSC Italia 2022, los actos de acoso sufridos en la escuela son más frecuentes en el grupo de edad de 11-13 años y en las niñas. El fenómeno del ciberacoso va en aumento y disminuye a medida que aumenta la edad. En el grupo de 13 años, el 18,9% de los chicos y el 19,8% de las chicas son víctimas; en el grupo de 13 años, el 14,6% de los chicos y el 17,3% de las chicas; los adolescentes (15 años) son el 9,9% de los chicos y el 9,2% de las chicas. En el grupo de 11 años, el 17,2% de los chicos y el 21,1% de las chicas son víctimas de ciberacoso; en el grupo de 13 años, el 12,9% de los chicos y el 18,4% de las chicas; en el grupo de 15 años, el 9,2% de los chicos y el 11,4% de las chicas. La encuesta es la herramienta nacional de vigilancia de los factores y procesos que pueden provocar efectos en la salud y las pruebas disponibles demuestran que el fenómeno debe considerarse un grave problema de salud pública. El acoso escolar se asocia a problemas de salud en la adolescencia, como trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, ideación suicida, autolesiones y trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno de conducta, trastorno negativista desafiante), pero también se asocia a un mayor riesgo de padecer trastornos relacionados con el abuso y la dependencia del alcohol y/o de sustancias psicoactivas.

El fenómeno del acoso escolar y del ciberacoso, por la complejidad que lo caracteriza y la delicadeza del campo de interés, requiere que se preste gran atención a las personas implicadas que, sólo aparentemente, son la víctima y el agresor. Testigos, familias, profesorado, amigos, pediatras, son figuras con un papel potencialmente decisivo para interceptar, apoyar e interrumpir una acción física y psicológicamente dolorosa. Por ello, es necesario poner en marcha acciones sinérgicas de prevención e intervención precoz, utilizando la escuela como contenedor privilegiado de dichas acciones. La evidencia consolidada muestra que los tratamientos más eficaces para el comportamiento antisocial se refieren al desarrollo de habilidades emocionales y relacionales a través de actividades escolares que comienzan temprano, es decir, en la infancia y la preadolescencia, y promueven la llamada "salud mental positiva" (control de la agresión, resiliencia, autoestima, autoeficacia), a través del fortalecimiento de habilidades como la capacidad de autorregular las emociones, definir metas personales, resolución de problemas y habilidades relacionales. En el ámbito italiano un logro importante son las nuevas disposiciones normativas contra el fenómeno del ciberacoso. Con la Ley n.º 71, de 29 de mayo de 2017, sobre "Disposiciones de protección de menores para la

prevención y lucha contra el fenómeno del ciberacoso", se ha definido el fenómeno, los objetivos de la ley, caracterizados por actuaciones de carácter preventivo y una estrategia de atención, protección y educación hacia los menores implicados, tanto en la posición de víctimas como de autores de delitos. Otro aspecto a tener en cuenta es la formación continua sobre los procedimientos operativos a implantar, la disponibilidad de modelos de prevención multinivel (universal-selectiva e indicada) y ejemplos de implantación; la constitución de grupos de trabajo (Equipo Antibullying y Equipo de Emergencia) a nivel escolar y territorial, complementados con figuras de referencia especializadas y finalmente el diseño de un protocolo de intervención. En este sentido se orienta la creación y utilización de pautas de prevención y seguridad que puedan mejorar las condiciones de convivencia. Aunque son muchas las guías disponibles, la publicación y las propuestas en este sentido, reflejan la necesidad de seguir buscando herramientas eficaces de lucha y apoyo, para aquellas personas que no han perdido la capacidad de observar, de preguntar, de sospechar el malestar en las discontinuidades del comportamiento, en los pliegues de la cotidianidad escolar, en el silencio de las miradas bajas y las palabras no dichas, en las acciones de acoso escolar.

Se comienza con la definición del fenómeno profundizando en las características y elementos diferenciadores, se pasa a analizar los estilos de comunicación de los adolescentes y las conductas agresivas, se reflexiona sobre la tarea educativa de la escuela, la gestión de los conflictos, la comunicación con las familias para entender los nuevos modelos educativos y se concluye presentando las herramientas y actividades para la prevención y puesta en práctica, incluyendo herramientas para la gestión de los estados emocionales.

7.1 Nuestra guía de sensibilización sobre el acoso escolar

Tras realizar una revisión internacional a través de diferentes bases de datos conocidas y con un alto respaldo de calidad (Dialnet, Scopus y Web of Science), sobre dicho tema se realizó la guía de sensibilización basada en la evidencia y desarrollada como parte práctica de la tesis, ofreciendo alternativas que ayuden en la reducción de un fenómeno tan importante y presente como es el acoso escolar. El ámbito escolar constituye el medio socializador más importante para los/as jóvenes después de su familia (Simkin y Becerra, 2013). Por tanto, es necesario impulsar iniciativas desde este entorno que mejoren la convivencia y el bienestar emocional entre el alumnado, con el fin de prevenir situaciones de acoso escolar. La prevención es la

principal estrategia para evitar y reducir la aparición de esta problemática, así como la minimización de sus consecuencias. Para llevar a cabo esta prevención, la sensibilización del alumnado es una estrategia a través de la cual los/as jóvenes adquieren conocimientos sobre qué es el acoso, qué situaciones lo caracterizan, y de qué forma deberían actuar al ser conocedores de la presencia de este tipo de violencia. Las medidas que se van a plantear a continuación son actuaciones genéricas dirigidas a todo el alumnado con la finalidad de mejorar la convivencia en el centro, prevenir la aparición del acoso escolar y la conflictividad.

Los resultados obtenidos en la presente tesis reflejan la necesidad de concienciar al alumnado sobre el acoso escolar; por ello, se ha elaborado una guía de sensibilización para desarrollar en el contexto educativo con población adolescente. Esta guía proporciona a los centros un conjunto de acciones y pautas que les ayudarán a mejorar las relaciones entre iguales, fomentando valores prosociales y previniendo conductas violentas. Para que este objetivo se consiga, es necesaria la actuación coordinada de toda la comunidad educativa implicada en la formación del estudiantado.

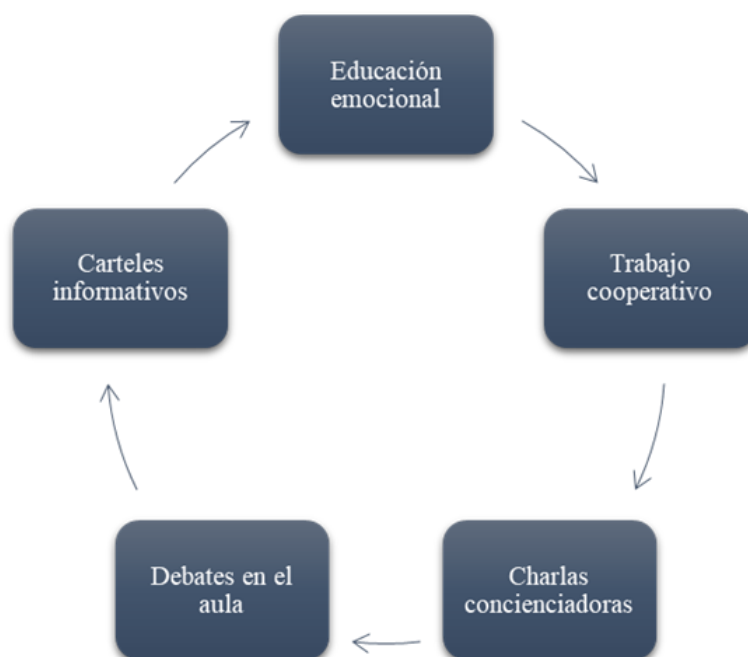
7.2 Descripción de la guía

La presente guía es una propuesta formada por un conjunto de acciones preventivas y de sensibilización del acoso escolar dirigida a todo el alumnado con edades comprendidas entre los 14 y 17 años, que se encuentren cursando sus estudios en centros de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo principal es sensibilizar al estudiantado sobre la problemática del acoso escolar y las consecuencias que puede conllevar para las víctimas, para los/as acosadores, así como para las personas que forman parte de su entorno. Todas las acciones que se van a plantear configuran un marco protector, de prevención y de sensibilización del acoso escolar.

En el próximo apartado, se muestran cada una de las cinco acciones planteadas (ver Tabla X). En la descripción de cada una de estas acciones se incluye en primer lugar, una breve descripción de cada práctica planteada. En segundo lugar, se presentan los objetivos específicos a alcanzar, y, por último, se muestran las actividades a desarrollar.

Tabla 1

Acciones para sensibilizar al alumnado sobre el acoso escolar



Nota. Elaboración propia.

Para que se produzca un buen desarrollo de cada una de estas acciones, es necesario que todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa estén sensibilizados sobre este fenómeno. Para que esto sea así, el profesorado debe haberse formado previamente en la temática del acoso escolar. Los centros educativos deben asegurarse que el equipo docente posee conocimientos para concienciar y sensibilizar al alumnado. Por ello, el profesorado debe recibir cursos de formación donde se les proporcionen conocimientos sobre la detección del acoso escolar, factores de riesgo y protección, y formación en habilidades para resolver conflictos que pueden surgir a nivel de aula y de centro entre el alumnado durante la adolescencia. Además, es fundamental dotar al profesorado de estrategias y habilidades para resolver de forma pacífica cualquier conflicto que pueda surgir entre el alumnado.

Educación emocional

La educación emocional como acción para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, así como la capacidad para regularlas, es fundamental para sensibilizar sobre el

acoso escolar (Bisquerra, 2012). Los resultados de investigaciones previas han mostrado asociaciones negativas entre el acoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual tanto en agresores como en víctimas (Llorent et al., 2021; Marín et al., 2022; Navarro et al., 2019). Entre las consecuencias que puede tener el acoso escolar para las víctimas, hay que destacar la reducción que este tiene en el bienestar subjetivo de la víctima, mientras que en los agresores se manifiestan un mayor número de problemas conductuales y menores conductas prosociales (Baier et al., 2019; Marín et al., 2022). Además, según el metaanálisis de Ttofi et al. (2012), la victimización y perpetración del acoso escolar predecían la violencia en etapas posteriores de la vida. Por ello, es importante que desde el entorno escolar se desarrollen medidas específicas para sensibilizar al alumnado sobre la gravedad e impacto del acoso escolar, a la vez que se fomenta un desarrollo emocional que prevenga situaciones de acoso. Entre los objetivos específicos a trabajar para el desarrollo emocional encontramos:

- Aprender a identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás, y cómo estas afectan al comportamiento.
- Desarrollar la habilidad para mejorar el manejo y control de las propias emociones.
- Desarrollar habilidades para relacionarse de una manera emocionalmente positiva con los demás.
- Promover competencias socioemocionales como la empatía, autoconciencia, asertividad y autorregulación.

Estos objetivos se pueden desarrollar a partir de actividades previamente establecidas e incluidas en el currículum, o bien trabajarlas de forma transversal en las diferentes asignaturas a partir de situaciones que se presenten en el aula y que permitan abordar el tema desde la naturalidad y espontaneidad. En ambas situaciones el profesorado debe incluir la temática de forma que se cree un clima de confianza y seguridad para que el alumnado se sienta libre de expresar sus sentimientos.

Entre las actividades que se pueden establecer, en esta guía destacamos el “juego de roles”. Este ejercicio consiste en simular diferentes situaciones que pueden darse en la vida real y en las que el alumnado tiene que actuar según el papel asignado para representar la situación lo más natural posible. Para el desarrollo de este, el estudiantado tiene que reconocer y verbalizar sus propias

emociones. A lo largo de este ejercicio el profesorado tiene que adoptar un papel activo, guiando al alumnado, sobre todo a aquel que más le cueste identificar sus emociones. Para ello, el profesorado puede plantear preguntas, como, por ejemplo: “¿Qué sentirías si estuvieras en el lugar de la otra persona?” “¿te gustaría que te trataran de la misma manera?”. Este tipo de preguntas fomentan la empatía y compasión del estudiantado. Tras la representación, se realizará una puesta en común sobre las impresiones de los/as compañeros/as acerca de la representación. Con ello, los/as adolescentes compartirán opiniones acerca de las diferentes formas posibles para interpretar la situación, fomentando habilidades de identificación emocional y reconociendo como las emociones afectan directamente al comportamiento. El profesorado ayudará a identificar en qué parte del cuerpo se siente una emoción concreta, como estrategia para favorecer el desarrollo de identificación de las emociones (“cuando me siento enfadado/a siento que mi frente se arruga”).

A través de los ejercicios de rol se trabaja también la gestión y control de comportamientos. Se presentan situaciones donde el estudiantado tiene que resolver un conflicto y para ello tiene que hacerlo mediante una comunicación asertiva. Anteriormente, es necesario abordar en clase las características de una buena comunicación asertiva, como la escucha activa, respeto de las opiniones de los demás, expresar las ideas y sentimientos propios con respeto y sin herir a los demás. También, es importante, que tras la representación se lleve a cabo una discusión sobre cómo cada uno hubiese afrontado y reaccionado a la situación y contexto planteado. Además, también se puede repetir de nuevo la escena teniendo en cuenta lo reflexionado en el debate, y dándole nuevos enfoques.

Este tipo de ejercicio es muy importante porque se puede trabajar contenidos muy diversos y fundamentales para la sensibilización sobre el acoso escolar. Se pueden plantear preguntas como: “¿Percibes algún tipo de acoso en esta situación?” “¿Qué tipo de sentimientos creéis que sintieron los/as protagonistas?” “¿Creéis que podía haber actuado de forma diferente?”. Hay que destacar la necesidad de que el profesorado esté previamente formado en educación emocional para poder guiar adecuadamente al alumnado en la identificación de las emociones, la capacidad de gestionar estas emociones, y las habilidades para comunicarse de forma positiva y efectiva.

Trabajo cooperativo

Para la sensibilización del alumnado, entendida como la concienciación y cambio de actitudes, es necesario fomentar un clima positivo de convivencia y respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar (Narváez y Muñoz, 2013; Zepeda et al., 2016). Para ello, fomentar un aprendizaje cooperativo permite al alumnado trabajar en equipo, lo que implica aprender a convivir y conseguir acuerdos con el resto de compañeros/as. Incluir esta acción en la guía permite trabajar la empatía, la resolución de conflictos, la aceptación de normas y la consecución de objetivos grupales. Además, con esta práctica se desarrollan valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación de diferencias, a la vez que se construye un sentimiento de pertenencia al grupo. Los objetivos específicos incluidos para el desarrollo de esta acción son:

- Promover el trabajo en equipo a través de dinámicas grupales.
- Fomentar una comunicación efectiva que permita al alumnado realizar un trabajo cooperativo y colaborativo.
- Promover comportamientos prosociales y una relación de respeto entre iguales.
- Implementar un sistema de ayuda entre iguales basado en el refuerzo de habilidades, apoyo y ayuda mutua.
- Fomentar la confianza y la empatía.
- Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos que puedan crearse dentro de los grupos debido a las diferencias de opiniones.

Esta acción se puede plantear desde dos perspectivas. La primera perspectiva consiste en incluir dinámicas grupales de forma transversal en diferentes asignaturas para que el alumnado trabaje en conjunto a partir de diferentes temáticas y planteamientos de ejercicios, pero que requiere de la cooperación en pequeños grupos. En estas temáticas se pueden tratar contenidos diferentes, no relacionados específicamente con el acoso escolar. El objetivo es fomentar los valores que conlleva el trabajo en grupo y que los/as estudiantes se conozcan y promuevan su capacidad empática, la asertividad, la comunicación inclusiva y el respeto hacia el otro/a.

Por otro lado, la segunda perspectiva se vincula específicamente para abordar el tema del acoso escolar. Esta consiste en organizar al alumnado en grupos pequeños (3-5 miembros por cada grupo) y proporcionar diferentes escenarios donde se están produciendo situaciones de acoso

escolar. El tipo de acoso puede ir desde conductas más visibles y evidentes como el acoso físico o verbal, hasta tipos de acoso que pueden ser más difíciles de identificar por parte de los/as adolescentes, como es el acoso psicológico. Cada grupo dispondrá de tiempo para leer bien cada una de las situaciones que se les presentan y discutir sobre ello. Posteriormente, deben ponerse de acuerdo entre todos, y en grupo elaborar un plan de acción para abordar cada una de las situaciones de acoso escolar de cada uno de ellos. Entre las instrucciones de esta dinámica se encuentra la de que este plan que tienen que elaborar en grupo ha de recoger diferentes actuaciones, unas enfocadas en la ayuda y apoyo a la víctima, y otras en cómo proceder con el agresor o agresora. Una vez que todos los grupos tengan establecido su plan de actuación lo presentarán a toda la clase y se creará un debate conjunto sobre las diferencias o similitudes de las diferentes acciones planteadas. Como complementario a este trabajo cooperativo, si se quiere profundizar más en ello y el tiempo y el centro lo permite, se puede plantear la posibilidad de que la clase en su conjunto elabore un plan de acción más amplio para abordar el acoso escolar en su centro educativo. En este plan el alumnado podría incorporar acciones específicas a desarrollar en su centro educativo para concienciar al resto de clases sobre esta problemática.

El desarrollo de esta acción va a permitir que el estudiantado se conozca mejor y trabaje conjuntamente teniendo que llegar a un acuerdo común, y con ello, resolviendo de forma constructiva posibles desacuerdos y conflictos que pudieran surgir. Por parte del profesorado, estos deben trabajar para crear una buena convivencia tanto a nivel de aula como de centro. Deben crear un buen clima escolar, un lugar donde prevalezca el respeto a los demás, y donde todo el alumnado se sienta aceptado y con sentimiento de pertenecer a una misma comunidad educativa.

Charlas concientizadoras

Las charlas de concienciación son un recurso que suele utilizarse en los centros educativos para sensibilizar al alumnado sobre diversas problemáticas (Rodríguez, 2005). Estas charlas son una estrategia importante que permite concienciar al alumnado a partir de historias reales acerca de qué es el acoso escolar, cómo se manifiesta, y qué impacto tiene en la vida de las víctimas. Al mostrar la realidad del acoso escolar, se fomenta la empatía hacia las víctimas del acoso, y se promueve la intervención en caso de presenciar situaciones de acoso. Además, este tipo de

charlas de concienciación permiten crear un espacio de confianza donde el estudiantado puede sentirse cómodo para hablar sobre temas complejos y realizar preguntas sobre inquietudes que tengan al respecto. Los objetivos específicos que se van a proponer alcanzar a partir de este tipo de charlas de concienciación son:

- Sensibilizar sobre las consecuencias negativas y graves derivadas del acoso escolar.
- Promover la empatía del estudiantado con las víctimas de acoso escolar.
- Fomentar la denuncia de la violencia por parte del estudiantado.
- Proporcionar información sobre recursos de ayuda a los que acudir en caso de ser víctima de acoso escolar, o bien si se es consciente de la presencia de este tipo de violencia en el entorno.

Las charlas de concienciación requieren reunir a expertos en el tema que son los encargados de dar la charla. Estas personas pueden ser expertos en psicología, educación o cualquier otra área relacionada con la problemática del acoso. Asimismo, estas charlas pueden ser impartidas por personas que previamente han sido víctimas de acoso sexual, o bien profesionales de la salud, o expertos en redes sociales o policías que han trabajado en casos de acoso. El contenido de la charla debe incluir información sobre cómo reconocer comportamientos abusivos, cómo prevenirlo y cómo intervenir en caso de que ocurra. Además, es importante que el estudiantado empatice y se ponga en el lugar de las víctimas y los agresores, y sean conscientes de las graves consecuencias del acoso escolar.

Debates en el aula

Una estrategia para aumentar la concienciación del alumnado sobre el acoso escolar es el debate en grupo sobre conflictos y problemas en el aula. Estos debates son necesarios para fomentar la reflexión social del alumnado a la vez que el profesorado modera el debate y sensibiliza sobre el problema, explicando las consecuencias derivadas de comportamientos violentos. Los objetivos específicos para alcanzar el desarrollo de esta acción son:

- Fomentar un clima de confianza donde el alumnado se sienta cómodo y seguro para debatir sobre el acoso escolar.
- Gestionar la resolución pacífica de conflictos.

- Concienciar sobre las consecuencias negativas derivadas del acoso escolar.
- Desarrollar una cultura de la no violencia a través del rechazo explícito de la violencia.
- Desarrollar el pensamiento crítico y habilidades de comunicación.

El debate puede estar centrado en diferentes temas relacionados con el acoso escolar. Un tipo de debate puede plantearse a través de una pregunta abierta planteada por el profesorado, como, por ejemplo: ¿de qué manera se puede fomentar un ambiente más inclusivo en los centros escolares para prevenir el acoso escolar? A partir de esta pregunta se pueden plantear dos opciones de trabajo. La primera opción consiste en que el debate se lleve a cabo con toda la clase en su conjunto, siendo el profesor o profesora el moderador. La segunda opción consiste en formar grupos más pequeños y posteriormente dejar un tiempo para que los grupos lo pongan en común con toda la clase, llevando a cabo finalmente un debate a nivel de clase.

Otro tipo de debate puede ser originado a partir de una noticia de los medios de comunicación, ya que es una manera de involucrar al estudiantado en un tema actual y relevante. Para desarrollar esta acción, el profesorado presenta la noticia a los estudiantes, explicando el contexto y las personas involucradas en ello. A continuación, se puede realizar como en la opción anterior, de abordar primero en grupos pequeños, o a nivel de toda la clase. Lo que se pretende con este tipo de debate es aproximar al estudiantado a casos reales y actuales para fomentar en ellos un pensamiento crítico sobre el tema. Además, podrán escuchar que el resto de los compañeros y las compañeras pueden tener diferentes puntos de vista. También se fomentarán habilidades de comunicación efectiva, al escuchar y responder los argumentos de los demás.

Por último, otra opción para iniciar el debate sería presentar un video y a continuación crear un debate en grupo para que compartan sus opiniones e ideas, a partir de preguntas planteadas por el profesorado tales como: ¿Qué os ha llamado la atención del video? ¿Cómo crees que se han sentido las personas que aparecen?... Además, se les puede pedir también que se posicionen a favor o en contra de un aspecto relevante de vídeo basándose en argumentos. Al igual que con el tipo de debate presentado anteriormente, se pueden crear grupos para que el alumnado realice un debate previo en grupos reducidos, para posteriormente realizarlo con toda la clase. Independientemente de la opción en la cual se origine el debate, es importante fomentar la

participación de todo el alumnado, y que se promueva la escucha activa y el respeto a la diversidad de opiniones.

Carteles informativos a nivel de centro

La presencia de información sobre el acoso escolar por todo el centro escolar es una forma universal de sensibilizar a todo el alumnado. Por ello, la última acción que se recoge en esta guía pedagógica es la de proporcionar información a través de trípticos y carteles. Los carteles informativos se deben colocar en los mayores lugares de paso del estudiantado para que sean visibles, como, por ejemplo, en pasillos, baños y clases. Estos carteles recogerán información sobre qué es el acoso escolar, cómo detectarlo, cómo prevenirlo y qué recursos hay para solicitar ayuda en caso de ser víctima o testigo de acoso escolar. Además, se pueden incluir pegatinas en los baños o en los pasillos donde se muestre un eslogan llamativo para captar la atención y al lado aparezca un código QR donde el alumnado pueda escanear con sus dispositivos móviles, y en el cual encuentren recursos a donde acudir y pedir ayuda en casos de estar siendo víctimas de acoso escolar. Los trípticos, por su parte, recogerán información más detallada sobre el acoso escolar y las medidas específicas para prevenirlo y combatirlo. Los lugares donde se pueden colocar los trípticos pueden ser en la conserjería, las aulas o la biblioteca.

A partir de los carteles informativos y trípticos se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Visibilizar y sensibilizar sobre la gravedad del acoso escolar.
- Informar sobre los recursos de ayuda a los que acudir ante situaciones de acoso escolar.

En esta acción también puede plantearse una variante en la cual sean los propios estudiantes los que planteen y desarrollen una campaña de difusión y prevención para el resto del instituto. Para ello, deben informarse previamente y reflexionar sobre la problemática. Posteriormente, elaborarán el plan de actuación que van a seguir para concienciar al resto de compañeros y compañeras de los otros cursos. El plan incluirá el establecimiento de los mensajes que van a lanzar y la elaboración de los materiales. Esta opción requiere de un planteamiento específico a nivel de centro, pero es una acción que permite concienciar a todo el centro a partir del trabajo realizado por un grupo de alumnos y alumnas.

Para concluir, la guía pedagógica recoge seis acciones fundamentales para sensibilizar a la comunidad escolar sobre la problemática del acoso. La implementación de esta guía no garantiza la ausencia del acoso escolar en la vida diaria de los centros escolares. Sin embargo, supone un paso importante al sensibilizar a las personas sobre esta problemática a la vez que se proporcionan estrategias pacíficas de resolución de conflictos. Por ello, es probable que aumenten las actitudes de rechazo hacia el acoso escolar. A pesar de que la presente guía se ha focalizado en la sensibilización del alumnado, hay que resaltar el papel del profesorado pues es fundamental para el buen desarrollo de estas acciones. Es esencial que el profesorado trabaje diariamente para fomentar una cultura de la no violencia y no discriminación, de manera que se aborden adecuadamente los problemas de convivencia entre el estudiantado.

En conclusión, es importante seguir trabajando en la prevención del acoso escolar e impulsar acciones que permitan sensibilizar a los/as adolescentes y a toda la comunidad educativa. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa trabajar juntos y fomentar un entorno libre de violencia donde el alumnado se sienta seguro y se trate con respeto. Futuras investigaciones deben continuar evaluando la efectividad e impacto que tienen las intervenciones desarrolladas en este ámbito. A la vez, recomendamos que se implementen nuevas estrategias para abordar esta problemática con la finalidad de evitar la aparición de este tipo de violencia y reducir su prevalencia.

CAPÍTULO 8

Conclusiones y perspectivas futuras

8.1 Conclusiones y perspectivas futuras

El acoso y el ciberacoso representan un fenómeno cuya gravedad social va mucho más allá del drama que muchos evocan. La prensa, la televisión, la política y las instituciones abordan actualmente con especial atención un tema que hasta hace unas décadas era exclusiva prerrogativa de la literatura científica en el sector. Hoy en día el fenómeno está adquiriendo dimensiones inimaginables. Las causas que contribuyen a determinarlo y aumentarlo son múltiples, así como son diferentes las formas en que se manifiesta. Abarcan desde causas sociales y culturales, y por tanto valores, hasta causas psicológicas, familiares, pero también escolares. Sin embargo, parece que las de carácter más general se encuentran en una regresión generalizada del respeto hacia los demás junto con una ausencia de educación en la familia y en la escuela, que no permite el reconocimiento y la gestión de las emociones. Por otro lado, es fundamental la comunicación. Y eso es: hablar. Hablar si se termina siendo víctima de acosadores, hablar incluso si una persona se ha convertido en un acosador de forma algo inconsciente, tal vez publicando una foto sin darse cuenta de las consecuencias. La nueva emergencia es, de hecho, la edad, que también trae consigo mucho desconocimiento: los autores y las víctimas del ciberbullying son ahora a menudo poco más que niños/as. La Covid, con la escuela conectada desde casa, ha reducido drásticamente la edad a la que se coge una tableta por primera vez, y las redes sociales, así como los chats grupales, se han convertido desde hace varios meses en la única forma de tener citas. Por eso, según los psicólogos, los adultos ahora no pueden permanecer al margen, aunque por razones de edad no les gusten las redes sociales,

deben entender que son parte integral de la vida de sus hijos y conocer sus mecanismos. Y ellos también deben, ante todo, hablar. Hacer que lo que sucede en línea se convierta en un tema como muchos otros a los que nos enfrentamos todos los días, con fortalezas y debilidades, peligros y reglas. A diario los medios de comunicación nos informan trágicamente sobre actos de acoso hechos por niños y niñas hacia sus compañeros, en un crescendo de gravedad. Pedir ayuda es fundamental porque el acoso y el ciberbullying ahora están conectados y se entra en un infierno que tiene doble cara, la de las redes sociales y la del colegio. La distancia entre lo real y lo virtual hoy ya no existe, por eso es importante encontrar soluciones eficaces, si no para solucionar, al menos para frenar el problema y sobre todo sí debería tener en cuenta la complejidad del fenómeno del acoso, cuyo alcance involucra toda una serie de actores y contextos desde el agresor a la víctima, pasando por la familia y, por último, pero no menos importante, la escuela. Por esta razón, el uso de modelos de explicación multicausales, que evalúan las características individuales de los sujetos involucrados y las del entorno en el que viven, interactuar y crecer, es sin duda lo más apropiado en el caso de este fenómeno. A partir de estas premisas se determinó la investigación que sigue, dividida en cinco fases distintas: estudio de la literatura nacional e internacional, diacrónica y sincrónica, en relación al tema del acoso; análisis en profundidad de los procedimientos y resultados de investigaciones científicas nacionales e internacionales específicas del sector; definición del campo de investigación e identificación de las herramientas a utilizar y la escuela muestra; administración de los instrumentos, análisis de datos e interpretación de los resultados. Finalmente se boceta una guía para la prevención y el tratamiento del acoso escolar y se presentan las limitaciones del estudio, las futuras líneas de investigación.

Es importante abordar el tema del acoso escolar desde varios frentes, haciendo reflexionar sobre el hecho de que un acto de acoso suele estar dictado por el propio malestar del acosador, y puede tener consecuencias muy graves en quienes lo sufren. Esta investigación se centró en algunos aspectos importantes del comportamiento social de los jóvenes en relación con el acoso y la percepción del profesorado, realizando una comparativa desde ambas miradas. La investigación muestra que es necesario actuar, mediante actividades educativas y de formación, sobre el conocimiento y la concienciación y cualquier vía de protección contra los peligros del acoso escolar debe ser sistémica, es decir, debe caracterizarse por una formación para toda la comunidad educativa, permitiendo la difusión de conocimientos sobre las pruebas que los entornos relacionales no positivos pueden tener en la dinámica del acoso entre los jóvenes y cómo apoyar a los sujetos implicados.

Para prevenir o combatir todas las formas de acoso escolar, es importante conocer todos los elementos que contribuyen a la aparición de este fenómeno, que pueden ser las condiciones psicosociales, personales y relacionales, los antecedentes, los contextos familiares y escolares.

Es necesaria una acción sinérgica entre la familia y la escuela para prevenir la formación de víctimas entre los compañeros o en línea, especialmente durante la adolescencia y la juventud. La prevención se basa en el control benevolente de las familias y el diálogo con sus hijos/as; el entorno escolar también debe crear un clima positivo y protector.

De hecho, en el entorno escolar deben prevenirse las ofensas y la victimización y, en su lugar, deben fomentarse las relaciones serenas y de confianza entre alumnado, así como entre alumnado y profesorado, y con las familias, para formar a las personas del futuro sin competencia ni agresiones entre ellas. Todas las disciplinas deben contribuir a la formación y evaluación de los numerosos factores que ponen en riesgo la vida de los jóvenes. En la adolescencia y la edad de desarrollo, las relaciones entre los pares son cruciales para crear su propia identidad, para vivir en un buen estado psicológico y relacional con el grupo de clase. Hay que ayudar a las personas que se aíslan y marginan para que participen en actividades sociales de refuerzo, para que cada uno se sienta imprescindible con su propio papel para desarrollar la autoestima y la cooperación.

Todos estos objetivos podrían producir efectos positivos como la prevención y el contraste del acoso, el ciberacoso y también la intolerancia. Por ello, el profesorado debe adoptar un método basado en el diálogo y la apertura, pero también en el respeto de las normas y el respeto mutuo, para evitar las agresiones y el acoso. Si en la historia de la educación y de la formación del profesorado la elección de intervenciones específicas y eficaces destinadas a satisfacer las necesidades reales de los niños/as y jóvenes siempre ha desempeñado un papel importante, hoy esta elección es aún más importante, también en relación con los nuevos riesgos que corre el mismo alumnado. De hecho, el nuevo contexto social en el que se enfrentan a diario, caracterizado por los estilos de vida online y por las dinámicas de ciberacoso facilitadas, además, por la red y, a menudo, por el anonimato, hace que la vida sea cada vez más difícil, empujando en algunos casos al aislamiento. En este nuevo contexto caracterizado por los problemas típicos de una sociedad digitalizada, emerge con fuerza la necesidad de diseñar intervenciones para promover la orientación de toda la comunidad educativa.

En conclusión, podemos decir que el acoso escolar es un fenómeno que tiene ramificaciones en toda la sociedad; las familias, las escuelas y las instituciones deberían coordinar actividades o proyectos conjuntos de prevención a través de la escucha activa, con la creación de mesas de comunicación, la formación para utilizar Internet de forma consciente y positiva, como medio para compartir e intercambiar de forma interactiva, a fin de evitar fenómenos desagradables y opresivos. La centralidad del alumnado en todo el proceso es imprescindible y la investigación acción puede considerarse una forma de concebir la acción educativa, en la que el comportamiento de un individuo es el resultado de la interacción entre su personalidad y el entorno que lo rodea; por tanto, persona y entorno son considerados un todo interconectado que origina el espacio vital de cada uno de nosotros. Según este enfoque, todo sujeto que entra en juego en el proceso educativo desempeña el papel de "investigador"; el objetivo es conducir a un conocimiento contextualizado en el que la acción sea la protagonista de la investigación que pretende no sólo proporcionar datos sobre un contexto real sino sobre todo realizar cambios mediante aumentando la conciencia. La mejora de la práctica educativa se determina sobre la base de criterios de eficacia (congruencia entre los objetivos educativos y los medios utilizados para alcanzarlos) y eficiencia (alcanzar los objetivos fijados con el mínimo uso de los recursos disponibles), pero también de satisfacción de las personas participantes. Se pone, pues, de relieve la contextualización de la acción educativa, destacando la influencia de los condicionamientos políticos y sociales que se presentan de diferentes formas, no siempre tan explícitas para todos. La capacidad de los operadores para desarrollar esta conciencia está dada por dos factores principales: la competencia metodológica y la conciencia del estado emocional con el que se vive la misma experiencia. Esta combinación determina la calidad de la estrategia de acción y la eficacia de los resultados, ya que a partir de un conocimiento profundo y consciente se promueve el crecimiento humano y profesional. En la investigación acción el concepto de investigación científica se sumerge en la vida cotidiana y en la realidad social más amplia, para el crecimiento de la comunidad que tiene como elemento determinante el crecimiento de los actores individuales, y sólo así el proyecto científico acompaña al proyecto social. Profundizando más en su articulación, hemos desarrollado diferentes fases, en las que, una vez identificado el problema/tema, se han planificado las hipótesis de trabajo y se han definido las intervenciones, en línea con los objetivos a alcanzar. Los problemas identificados son de carácter transversal relevados gracias a un análisis descriptivo del fenómeno del acoso escolar, desarrollado sobre la base del cuestionario de Olweus (1993), revisado y adoptado para el contexto específico. El cuestionario pretendía obtener una descripción del fenómeno y ha

sido una herramienta útil para comprender la naturaleza del fenómeno y sus características, la gravedad, los lugares donde se produce el acoso, las formas en que se lleva a cabo y se sufre. Hay que señalar que el cuestionario no pretendía identificar a las víctimas y a los acosadores de la clase, sino recoger una información general de lo que ocurre en la escuela, únicamente a través de la percepción del alumnado. Y sí, porque la acción educativa a realizar no puede prescindir del conocimiento que el profesorado tiene de los actos de acoso escolar realizados, se ha pensado en las ventajas derivadas de la posibilidad de ver un mismo fenómeno desde diferentes puntos de vista. Por eso se decidió hacer pasar el cuestionario también al profesorado para ver su punto de vista sobre el acoso y ver si su visión sobre el acoso coincide con la del alumnado o es completamente diferente. De hecho, hay dos tipos de conocimientos: en primer lugar, los conocimientos adquiridos individualmente, y los conocimientos adquiridos a través de la percepción que otro grupo tiene del mismo fenómeno que se pretende estudiar. De la definición del plan general se pasó a la acción, a la evaluación y a la revisión durante todo el proceso. De hecho, a medida que avanzaba el trabajo, los procesos fueron analizados y piensa en profundidad sobre su propio trabajo y el de todos los agentes implicados, evaluando/interpretando los pasos dados para introducir mejoras. Siguiendo este proceso, fue posible visitar el pasado/presente, ¿qué funcionó y por qué? y adquirir elementos significativos para un futuro rediseño y/o consolidación de lo que funcionó. La reflexión se vuelve así diagnóstica y terapéutica. Al identificar el campo de acción, impulsar la metodología del aprendizaje basado en problemas, involucrando al mismo alumnado en la posible solución debe tenerse especialmente en cuenta las condiciones de viabilidad del proyecto, la discusión y la negociación entre los miembros participantes. Estaba claro que el plan de acción no se definiría de una vez por todas, sino que estaba diseñado de manera flexible: por lo tanto, abierto a revisiones, integraciones y transformaciones. Respecto a las actividades y a las soluciones encontradas podemos evaluar positivamente la capacidad desarrollada por parte de los tres grupos de trabajo de abrazar también la complejidad del propio compromiso que se injerta en todo un camino orgánico y sistematizado que refleja, individualmente o en conjunto a una mejor comprensión de la productividad y eficacia de los cambios realizados, así como de las estrategias desarrolladas para tomar decisiones acertadas para el futuro y recrear reconversiones y nuevas pistas de trabajo. Por eso es muy importante poder mantener una visión en general, que presta atención a los múltiples componentes (cognitivos y no cognitivos) involucrados en todo el proceso. Junto con la observación y la evaluación de los procesos y los objetivos logrados, subrayamos cómo la reflexión representa y ha representado un punto de inflexión

fundamental para activar formas de metacognición. La reflexión ha tenido lugar en forma individual y autorreflexiva o en grupo, heterorreflexiva y cooperativa a partir del material que se ha estructurado durante todo el proyecto (apuntes, cuaderno de bitácora, grabadora de vídeo/grabadora de audio, hoja de observaciones, noticias, etc.), y que han narrado lo que se hizo focalizando las diferentes etapas por las que han pasado las personas participantes en la construcción de su propio conocimiento. Una vez más nos centramos no sólo en el componente cognitivo del aprendizaje, sino también en el emocional-afectivo/socio-relacional, examinando su impacto en la formación integral de las personas. Hace falta decir que la documentación pedagógica ha sido disponible para todas las fases de la investigación y ha sido una herramienta indispensable para incrementar la observación y la reflexión, desarrollando actitudes metacognitivas, pero en particular podrá apoyar la planificación futura, constituyendo una especie de archivo educativo y de memoria de la escuela. Personalmente creo que los profesores necesitan reflexionar sobre el contexto en el que desempeñan su papel de formadores, sobre los objetivos no sólo disciplinares que quieren alcanzar, sobre qué opciones didácticas y metodológicas quieren implementar y finalmente decidir qué herramientas utilizar, monitorear continuamente su trabajo y el proceso de desarrollo del alumnado. La investigación-acción permite al docente convertirse en un docente críticamente reflexivo para observar, analizar e interpretar sus propias acciones. Por eso tenía muchas ganas de probar suerte en esta experiencia, no fue fácil, pero quería tomar conciencia de mi ser docente a través del reconocimiento y la reflexión sobre mi práctica docente. Pude así conocer la necesidad de identificar una situación problema, comprender el contexto a través de una investigación exploratoria, recolectar datos, interpretarlos y luego formular una hipótesis de acción, identificando enfoques, tiempos, estrategias y herramientas. Planificar y luego actuar. Para mí fue fundamental poder ser consciente de mis propios errores para proponer un cambio en la práctica educativa y apuntar a una verdadera reconversión profesional. Pero sobre todo era importante implementar la investigación-acción con toda la comunidad educativa como herramienta para iniciar el cambio desde nosotros mismos, desde nosotros como escuela. La escuela se convierte en una comunidad de investigadores con la tarea de cuestionar y cuestionarse sobre valores y conductas. Gracias a esta investigación entré en contacto directo con la realidad de mis alumnos, emprendí un viaje para conocer y actuar. Los resultados alcanzados y deseados fueron consistentes entre sí, porque partimos de problemas reales, complejos y hasta ahora poco analizados, pudimos juntos desarrollar y comparar hipótesis de manera argumentativa, partimos de conocimientos previos, de historias de experiencias vividas,

de nosotros. Seguimos desarrollando procesos y evaluando los resultados, y ahora será importante poder aplicar las habilidades adquiridas a otros contextos. Fue una experiencia poder aprender, alrededor de los 50 años, planificar, comunicar, colaborar y participar, actuar de forma autónoma y responsable pero también abierta y colaborativa, identificar conexiones y relaciones y finalmente adquirir, interpretar y procesar diferentes informaciones. Para concluir con este enfoque, que tiene un fuerte impacto didáctico en los estilos de enseñanza/aprendizaje/comportamiento de toda la comunidad escolar, al docente se le asigna una nueva profesionalidad, la del docente-investigador, que realiza investigaciones (individualmente o en grupo) sobre la base de proyectos compartidos, fuertemente conectados con necesidades reales, una investigación que, cuando se pone en práctica, se transforma en buenas prácticas.

8.2 Limitaciones de la investigación

Como todo trabajo de investigación científica, este trabajo tiene algunas limitaciones. En primer lugar, como la gran mayoría de los estudios sobre el acoso escolar, se trata de un trabajo transversal que no permite conocer las relaciones en términos de causa y efecto dentro de la misma muestra. En segundo lugar, en el caso del Cuestionario de la Encuesta sobre Acoso Escolar de Olweus dirigido a los alumnos, la muestra está formada por 286 alumnos y alumnas, mientras que en el caso del Cuestionario de la Encuesta sobre Acoso Escolar dirigido a los profesores consta de 80 profesores y profesoras, por lo que la muestra es pequeña y, por tanto, no podemos generalizar los resultados. Sería interesante poder seguir recogiendo datos, para ratificar los resultados que hemos obtenido. En tercer lugar, la investigación se realizó en una zona concreta, por lo que sería importante que se amplíe hacia una muestra de referencia mucho más amplia y representativa del territorio provincial con el objetivo de eliminar cualquier efecto que pueda representar el entorno en el que se administró el cuestionario. Podrían ser útiles en el contexto de la investigación comparativa entre las escuelas del Norte y del Sur de Italia, para hacer comparaciones entre las diferentes realidades territoriales y las posibles variaciones e impactos sociales positivos o negativos. Además, la emergencia Covid surgida en enero de 2020 en todo el mundo ha determinado que parte de la formación de doctorado se haya hecho online, eliminando así la posibilidad de que los profesores hagamos la mayor parte de la formación presencial en la Universidad de Valencia.

En cuanto a futuras propuestas de investigación, todos los efectos de nuestra investigación pueden ser objeto de evaluación y se refieren a un campo que es el del acoso y el ciberacoso en la sociedad actual sobre el que todavía hay mucho que trabajar al ser un fenómeno en progreso y siempre en crecimiento. Además, el cuestionario en línea iba precedido de una exposición precisa del fenómeno del acoso y el ciberacoso, que incluía muchos casos concretos. Al mismo tiempo que se aseguraba un alto nivel de participación en el cuestionario por parte de los alumnos, también aumentaba la conveniencia social y las expectativas de una buena educación para los jóvenes, de aceptación de los demás, de respeto a las normas civiles que la sociedad nos impone para ser buenos ciudadanos del futuro sin intimidar a los demás. Es de esperar que la investigación sobre el acoso escolar y el ciberacoso amplíe su alcance y analice más detenidamente las causas sociales, familiares y escolares que conducen a estas actitudes abusivas. Por lo tanto, una buena educación, que empiece por los padres, luego por los profesores y después por las instituciones, puede eliminar el fenómeno, aunque no del todo, al menos en parte. Por lo tanto, es importante restablecer y ampliar el estudio de la educación cívica en la escuela para ofrecer a los jóvenes una preparación adecuada sobre derechos y deberes. A nivel de futuro sería interesante analizar las perspectivas de desarrollo de la investigación sobre el acoso escolar desde un marco más amplio de competencias que implique no sólo al profesor individual, sino sobre todo a los órganos colegiados del centro, a una red de institutos y a la Región para la financiación de proyectos destinados a combatir el fenómeno del acoso escolar objeto de estudio e investigación, desde los modelos sistémicos y comunitarios desde los que se trabaja en la realidad. En esta perspectiva, creemos que es útil recuperar la experiencia adquirida por los centros educativos en la lucha contra el abandono escolar. Sobre la base de esta experiencia, ampliamente adquirida por muchas escuelas del sur de Italia y de Sicilia en particular, es posible prever un compromiso masivo y amplio de las escuelas afectadas por el fenómeno en cuestión con la ayuda de los fondos europeos que las regiones de las zonas subdesarrolladas ponen a disposición de los institutos que presentan los proyectos correspondientes. Si la lucha contra el abandono escolar y la deserción en edad escolar, organizada institucionalmente, ha sido el caballo de batalla de los últimos veinte años en el sector escolar, no se puede decir lo mismo de la lucha contra el acoso escolar. Sin embargo, no parece que los daños causados por el acoso escolar sean menores que los causados por el abandono de los alumnos al llegar a la edad de escolarización obligatoria, que en Italia es hasta los 16 años. Por el contrario, se puede afirmar que el acoso escolar ha provocado un daño en el equilibrio mental de los y las jóvenes víctimas que no es comparable al provocado por el

abandono escolar prematuro, ya que en este último caso sólo se trata del fracaso en la finalización de los estudios. Actividades de formación y prevención, por tanto, en todos los centros escolares, con proyectos específicos y guías de buenas prácticas decididos por las juntas de profesores y financiados, como se ha dicho, por la Región o, mejor aún, por la Unión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ademiluyi, A., Li, C., & Park, A. (2022). Implications and preventions of cyberbullying and social exclusion in social media: systematic review. *JMIR formative research*, 6(1), e30286. <https://doi.org/10.2196/30286>
- Aizenkot, D. (2020). Cyberbullying experiences in classmates 'WhatsApp discourse, across public and private contexts. *Children and youth services review*, 110, 104814. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104814>
- Alanazi, S. S., & Alanazi, A. A. (2021). A framework for protecting teenagers from cyber crimes and cyberbullying. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(6). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120634>
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Ruiz-Robledillo, N., Sánchez-SanSegundo, M., Fernández-Alcántara, M., Delvecchio, E., & Arango-Lasprilla, J. C. (2019). Health-related quality of life and mental health of adolescents involved in school bullying and homophobic verbal content bullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(14), 2622. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142622>
- Amaya, C. E. G., Acharya, A. K., & Bonfiglio, J. M. I. (2018). Bullying y la violencia contra los adolescentes en la familia y su impacto en la agresión en la escuela: Caso de estudio de las preparatorias técnicas en Nuevo León, México. *Antropología Experimental*, (18). <https://doi.org/10.17561/rae.v0i18.3439>
- Andrews, D., Alathur, S., & Chetty, N. (2020). International efforts for children online safety: A survey. *International Journal of Web Based Communities*, 16(2), 123-133. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2020.107146>
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences

- questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65, 380-390.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.032>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1).
<https://doi.org/10.1136%2Fbmjpo-2020-000939>
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179–197). Haworth Press.
- Bacchini, D., Esposito, C., Affuso, G., & Amodeo, A. L. (2021). The impact of personal values, gender stereotypes, and school climate on homophobic bullying: a multilevel analysis. *Sexuality research and social policy*, 18, 598-611.
- Baldelli, A. M. (2014). *La responsabilidad legal de los actos de acoso*. Giappichelli.
- Barlett, C. P., Simmers, M. M., Roth, B., & Gentile, D. (2021). Comparing cyberbullying prevalence and process before and during the COVID-19 pandemic. *The journal of social psychology*, 161(4), 408-418. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1918619>
- Batini, F., Scierri, I. D. M., Burgio, G., De Vita, A., Di Genova, N., Fiorenza, A., ... & Vaccarelli, A. (2021). *Insicurezza fra i banchi: Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre* (p. 192). FrancoAngeli.
- Belsey, B. (2006). Bullying. org: A learning journey. *Bulletin–Newfoundland and Labrador Teachers Association*, 49(4), 20.
- Beltrán, Y. & Herrera, L. (2016). Análisis Comparativo del programa de Prevención del Hostigamiento escolar Olweus y del proyecto sevilla anti-violencia escolar. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 13-40.
- Benítez-Sillero, J. D. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Bjärehed, M. (2021). *The association between moral disengagement and bullying in early adolescence* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press).
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction

- with life. *Journal of fluency disorders*, 50, 72-84.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016b). Victims seeking help from speech-language pathologists: bullying, preparedness, and perceptions. *Folia phoniatica et logopaedica*, 68(1), 29-36. <https://doi.org/10.1159/000447060>
- Bonavolontà, V., Cataldi, S., Latino, F., & Fischetti, F. (2021). Educazione fisica e bullismo scolastico: stato dell'arte, implicazioni pratiche e proposte di ricerca. *Formazione & insegnamento*, 19(3 Suppl.), 034-041. https://doi.org/10.7346/-feis-XIX-03-21_04
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, H., Tsorbatzoudis, H., et al. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t66195-000>
- Brusco, P., Nicoli, G., Depalmas, C., Milia, P. & Loretto, L. (2020). Homophobic bullying: critical considerations and legal-institutional interventions. *Revista de psiquiatria*, 1, 23-28. <https://doi.org/10.1708/3504.34903>
- Burgio, G. (2018). *Comprendere il bullismo femminile: genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Franco Angeli.
- Cabrera, M. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2020). The role of emotions, moral disengagement and gender in supporting victims of bullying. *education sciences*, 10(12), 365. <https://doi.org/10.3390/educsci10120365>
- Calabretta, M. (2017). *Le fiabe per... affrontare il bullismo: Un aiuto per grandi e piccini*. Franco Angeli.
- Can, U., & Alatas, B. (2021). Cyberbullying and cyberstalking on online social networks. In *Securing Social Networks in Cyberspace* (pp. 141-162). CRC Press.
- Caramico, A. (2015). La figura del concebido en el sistema europeo de fuentes: bases normativas y creación jurisprudencial. *Jura y Sistemas Jurídicos @ Unisa*, 1, 1-3.
- Caravita, S. C. S. (2004). *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*. La scuola.
- Caravita, S., Stefanelli, S., Mazzone, A., Cadei, L., Thornberg, R., & Ambrosini, B. (2020). Cuando el compañero acosado es nativo o inmigrante: Un estudio de método mixto con una muestra de adolescentes nativos e inmigrantes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 97-100. <https://doi.org/10.1111/sjop12565>.
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A., & Lameiras-Fernández, M. (2021). Me and us versus the others: Troubling the bullying

- phenomenon. *Youth & Society*, 53(3), 417-438.
<https://doi.org/10.1177/0044118X19857868>
- Carrillo Izquierdo, A. (2022). La Victima en el bullying. *La Victima en el bullying*, 341-357. Dykinson e-book.
- Castiglione, A., Coppola, G., Batù, G. A., & Palma, S. (2018). Affrontare il cyberbullismo in classe. Comprendere e riconoscere gli effetti collaterali dei social network. *PSICOLOGIA DI COMUNITA'*, (2018/2).
- Cataldo, I., Lepri, B., Neoh, M. J. Y., & Esposito, G. (2021). Social media usage and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence: A review. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 508595.
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.508595>
- Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in human behavior*, 113, 106485.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
- Clarkson, S., Charles, J. M., Saville, C. W., Bjornstad, G. J., & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School psychology international*, 40(4), 347-365. <https://doi.org/10.1177/0143034319841099>
- Coluccia, A., Ferretti, F., Spacone, D., Gualtieri, G., Lorenzi, L., Carabellese, F., ... & Pozza, A. (2021). Caratteristiche distintive e strategie di prevenzione e intervento sul cyberbullismo in Italia. *Rassegna Italiana Di Criminologia*, (1), 030-039.
<https://doi.org/10.7347/RIC-012021-p30>
- Corbo, E., Palladino, B. E., & Meresini, E. (2021). Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25(2), 191-216. <https://doi.org/10.1449/100101>
- Corsi, M., & Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Armando Editore.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21(1), 22-36.
<https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Curione, C., & Manobianca, B. (2022). *Combattere il bullismo in classe: Guida pratica per insegnanti e genitori*. Edizioni Esordienti E-book.

- De Vita, A., & Burgio, G. (2023). Female bullying among adolescents in Italy: A national mixed-method research. *Encyclopaideia*, 27(65), 61–77.
<https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/15590>
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of school violence*, 15(2), 158-188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
- Dibennardo, F. (2021). Il ruolo della prevenzione al bullismo nella progettazione per la scuola dell'infanzia. *IUL Research*, 2(4), 141–158. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.173>
- Domenici, G. (2017). Il contributo della nuova formazione docente per contrastare bullismo e cyberbullismo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 11-16.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217, 182-188.
<https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- D'Urso, G., & Pace, U. (2019). Homophobic bullying among adolescents: The role of insecure-dismissing attachment and peer support. *Journal of LGBT Youth*, 16(2), 173-191.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1552225>
- Elipe, P., Espelage, D. L., & Del Rey, R. (2022). Homophobic verbal and bullying victimization: overlap and emotional impact. *Sexuality research and social policy*, 1-12.
- Emmanuele, S. R. (2022). Il bullismo femminile: prime evidenze di una ricerca nazionale "Mixed Method". *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2021(15), 86-91.
<https://doi.org/10.1285/i24995835v2021n15p86>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry research*, 297, 113730.
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418.
- Fan, R. (2014). La prevención del ciberacoso en las escuelas. Tesis, Universita degli Studi di

Udine, Udine, Italia.

- Farrelly, G., O'Higgins Norman, J., & O'Leary, M. (2017). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1246258>
- Finocchiario, G. (2014). Protección de datos e identidad. *Derecho de Internet*, 151-181.
- Fiorucci, A. (2023). *Omofofia, bullismo e scuola: Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Fonzi, A. (1995). Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. *Psicologia Contemporanea*, 129, 4-11.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia: ricerche e prospettive d'intervento*. Giunti.
- Fratini, T. (2014). Acoso escolar y relaciones familiares: una mirada pedagógica.
- Fratini, T. (2014). Bullismo e relazioni familiari: uno sguardo pedagogico. *Bullismo e relazioni familiari: uno sguardo pedagogico*. Franco Angeli.
- Fratini, T. (2015). El acoso en tiempos de crisis. Una lectura pedagógica. *Estudios sobre educación*, (1), 225-226.
- Furin, A. (2019). Explorando la fina línea entre lo real y lo virtual. *Grupos*, (1), 17- 30.
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2019a). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019b). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gallina, M. A. (Ed.). (2009). *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola: Contributi e proposte socio-educative per la scuola*. FrancoAngeli.
- Gamez- Guadix, M., & Mateos-Perez, M.(2019). Relaciones longitudinales y recíprocas entre el sexting, las solicitudes sexuales en línea y el ciberacoso entre menores.

Computers in Human Behavior, (94),70-76.

- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Gassó, A. M., Klettke, B., Agustina, J. R., & Montiel, I. (2019). Sexting, mental health, and victimization among adolescents: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 16(13), 2364. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132364>
- Gestri, M. (2015). La Convención sobre los Derechos del Niño: luces, sombras y problemas de perspectiva , *JuraGentium*,1-5.
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 101314.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005), Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents. *Social Sciences*, 8(1), 25. <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of school violence*, 14(1), 87-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Graf, D., Yanagiida, T., & Spiel, C. (2019). A través de la lupa: papel diferencial de la empatía en la prevención y promoción del acoso tradicional y del ciberacoso. *Computers in Human Behavior*, (96), 186-195.
- Greco, R., Grattagliano, I. , Toma, E. , Taurino, A. & Bosco, A. (2017). El ciberacoso: ¿nueva forma de acoso o manifestación específica de la violencia en la red? *Revista italiana de criminología año XI*, (1), 76.
- Green, V. A., Woods, L., Wegerhoff, D., Harcourt, S., & Tannahill, S. (2020). An evaluation of the KiVa anti-bullying program in New Zealand. *International journal of bullying prevention*, 2, 225-237.

- Gritti, A., Musello, M., Perillo, P., Bardi, D., Manno, D., Taraschi, M., ... & Catone, G. (2019). Conoscenza e percezione del bullismo a scuola: dati preliminari di una ricerca condotta con docenti in formazione per le attività di sostegno didattico. *Giornale di NEUROPSICHIATRIA dell'ETÀ EVOLUTIVA*, 39, 1-6.
- Guarini, A. , Brighi, A. & Sansavini, A. (2017). Estar conectado en la adolescencia entre nuevas posibilidades y riesgos: el papel de los adultos. *Estudios y Documentos*, (16), 2 - 5.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change?. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 17-38.
- Hansson, E., Garmy, P., Vilhjálmsdóttir, R., & Kristjánsdóttir, G. (2020). Bullying, health complaints, and self-rated health among school-aged children and adolescents. *Journal of international medical research*, 48(2), 0300060519895355.
- Hart Barnett, J. E., Fisher, K. W., O'Connell, N., & Franco, K. (2019). Promoting upstander behavior to address bullying in schools. *Middle School Journal*, 50(1), 6-11.
- Herkama, S., & Salmivalli, C. (2018). KiVa antibullying program. In *Reducing cyberbullying in schools* (pp. 125-134). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00009-2>
- Holmes, J. (2017). *La teoría del apego*. Raffaello Cortina Editor.
- Horton, P., & Forsberg, C. (2020). Safe spaces? A social-ecological perspective on student perceptions of safety in the environment of the school canteen. *Educational Research*, 62(1), 95-110.
- Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2020). “It’s hard to be everywhere” : teachers’ perspectives on spatiality, school design and school bullying. *International Journal of Emotional Education*, 12(2), 41-55.
- Huang, Y., Espelage, D.L., Polanin, J.R. (2019). A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component. *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 32–44. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1>
- Huitsing, G., Lodder, G. M., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention science*, 21, 627-638.
- Iannaccone, N. (2017). *Ni las víctimas, ni los acosadores una propuesta didáctica de*

contraste al acoso escolar. Ediciones la Meridiana.

- Jenkins, L. N., & Tennant, J. (2022). Social-emotional skill-based differences between active and passive bystanders of bullying. *Contemporary School Psychology*, 1-10.
- Joseph, S., & Stockton, H. (2018). The multidimensional peer victimization scale: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 96-114. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.009>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999), Bullying, depression, and suicidal ideation. *Finnish adolescents: school survey. Bmj*, 319(7206), 348-351.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007), Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Kocer, N. K., & Akduman, G. G. (2019). Examination of peer bullying during (bully-victim-passive bully) preschool period. *Educational Research International*, 8(4), 1-10.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Wiley-Blackwell.
- Lareki, A., Altuna, J., & Martínez-de-Morentin, J. I. (2023). Fake digital identity and cyberbullying. *Media, Culture & Society*, 45(2), 338-353. <https://doi.org/10.1177/01634437221126081>
- Leoni, M. & Caravita, S. (2016). La victimización en situaciones de acoso y la culpabilización de la víctima en relación con las dimensiones contextuales: un estudio en dos ciudades. *Maltrato y abuso infantil*, 16 (1) , 77- 100.
- Ley 17/2017 de 29 de mayo de 2017 n.71 del Parlamento italiano. (Gaceta Oficial n.127 3-6-2017 pp 1-5) Disposiciones relativas a la protección de los menores para la prevención y el contraste del fenómeno del ciberacoso

- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: a large scale study of U.S. students in grades 3-11. *Journal of School Psychology, 69*(4), 56–72.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New media & society, 20*(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Lodevole, L. (2017). L' uso de las tecnologías digitales en el contexto escolar: actividades pedagógicas, comunicaciones, relevos escolares-familiares y criminalísticos. *Informatica e diritto XLIII annata, 26* (1-2), 419-436.
- López-Catalán, B., Mäkela, T, Sánchez- Sánchez, F & López-Catalán, L. (2022). Implementación del programa kiva de antibullying en escuelas pioneras en España International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 17, 198-214 ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.6252>
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior, 131*, 107238. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107238>
- Mahbub, S., Pardede, E., & Kayes, A. S. M. (2021). Detection of harassment type of cyberbullying: A dictionary of approach words and its impact. *Security and Communication Networks, 2021*, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2021/5594175>
- March, E., & Marrington, J. (2019). A qualitative analysis of internet trolling. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*(3), 192-197. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0210>
- March, E., Szymczak, P., Di Rago, M., & Jonason, P. K. (2022). Passive, invasive, and duplicitous: three forms of intimate partner cyberstalking. *Personality and individual differences, 189*, 111502. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111502>
- Mariani, A.M., Torregiani, G. & Amoroso, C. (2018). Acoso escolar, evaluaciones neuropsicológicas para la protección legal de la víctima. *Formación y Enseñanza, 16*(2), 317-321.
- Martinelli, S. & Poletti, A. (2017). La escuela como sistema. Trabajar con la complejidad siguiendo el modelo sistémico integrado. *Formación sistémica del profesorado, 2*, 17-24.

- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2018). Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017. *Milano: EU Kids Online e OssCom*.
<https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/Executive-summary-Italy.pdf>
- Melchiorri, R. & Melchiorri, F. M. (2016). Fenomenología del acoso escolar: un estudio de caso. *Formación y Enseñanza*, XIV,2,153-161.
- Meluzzi, A. (2014). *Acoso y ciberacoso*. Editorial Imprimatur.
- Menesini, E. (Ed.). (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola: percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Edizioni Erickson.
- Menesini, E. , Nocentini, A. & Palladino, B. (2017). *Prevención y lucha contra el acoso y el ciberacoso*. Il Mulino.
- Menesini, E., Dianda, V., & Ciucci, E. (2008). Ecologia del bullismo in classe: Effetti del soggetto e della relazione con l'insegnante. In *AIP Associazione Italiana di Psicologia XXII Convegno Nazionale Sezione di Psicologia dello Sviluppo. Sintesi dei contributi* (pp. 113-114). AIP, Università degli Studi di Padova.
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Noncadiamointrappola![Let's not fall into the trap!]: Online and school-based program to prevent cyberbullying among adolescents. In *Cyberbullying* (pp. 156-175). Routledge.
- Meyer, E. J. (2020). Gender and bullying. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1320>
- Mierzwinski, M., Cock, S., & Velija, P. (2019). A position statement on social justice, physical education, and bullying: A figurational sociological perspective. *Quest*, 71(2), 215-226.
- Milani, L. , Caravita, S. , Binaghi, G. & Apolloni, C. (2014). El funcionamiento moral como factor de riesgo para el acoso escolar y el ciberacoso. *Maltrato y abuso infantil*, 18(1),47- 66.
- Moor, L. , & Anderson, J. (2019). Una revisión sistemática de la literatura sobre la relación entre los rasgos oscuros de personalidad y los comportamientos antisociales en línea. *Personality and Individual Difference*, (144), 40-53. [http:// www.elsevier. com /locale/paid](http://www.elsevier.com/locate/paid)
- Mottola, A. (2015). *Ciberpsicología: de los estilos de vida a las emergencias sociales. Renuncias tecnomediadas*. Tesis doctoral. Universita degli Studi di Napoli Federico II, Nápoles, Italia.

- Moyano, N., & del Mar Sanchez-Fuentes, M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and violent behavior*, 53, 101441.
- Mula-Falcón, J., & Cruz González, C. (2023). Effectiveness of cyberbullying prevention programmes on perpetration levels: a meta-analysis. *Revista Fuentes*, 25(1), 12–25. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21525>
- Muratori, P., Bertacchi, I., Catone, G., Mannucci F., Nocentini, A., Pisano, S., & Lochman, J.E. (2020). Coping Power Universal para estudiantes de secundaria: el primer estudio de eficacia. *Journal of Adolescence*, (79), 49-58.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(2), 169-178. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:2%3C169::AID-AB3%3E3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2%3C169::AID-AB3%3E3.0.CO;2-A)
- Navarro Lalanda, S. (2022). Didattica della musica ed educazione alla cittadinanza nella scuola dell'obbligo italiana. *Musica Docta*, 12(1), 91–106. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/15967>
- Nizzo, M. (2014). Intenet (no) un juego de niños. *Cuadernos SCS*, (7), 31-78.
- Nocentini, A., Colasante, T., Malfi, T. & Menesini (2020). En mi defensa o en la tuya: subtipos de culpabilidad infantil y roles de espectador en el acoso escolar. *Revista Europea de Psicología del Desarrollo*, (9), 2-6. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1725466>
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Nocentini, A., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2019). For whom is anti-bullying intervention most effective? The role of temperament. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 388. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030388>
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Oliveira, W. A. D., SILVA, J. L., Fernandez, J. E. R., Santos, M. A. D., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2019). Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a bioecological perspective. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180094>

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying questionnaire: standard school report*. Hazelden.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 70-84.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 108-116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>
- Olweus, D. (2015). Acoso entre iguales en la escuela. Hechos e intervención. *Psicobjetivo*, 35(1), 77- 84.
- Onnis, L. (2016). Vínculos que crean, vínculos que curan. Attachment: a bridging theory for Psychotherapies, *Integration in Psychotherapy*, 36(3), 61- 90.
- Orofino, M. & Pizzetti, F. G.(2018). Privacidad, menores y ciberacoso. *Anales en línea de la enseñanza y la formación del profesorado*, 10(5) , 613-615.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., & Jäger, T. (Eds.). (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet* [E-Book]. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Paciello, M., Tramontano, C., Nocentini, A. , Fida, R. , & Menesini, E. (2020). El papel de la desvinculación moral tradicional y online en el ciberacoso: ¿los problemas de externalización marcan la diferencia? *Computers in Human Behavior*,(103), 190-198.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634-639.

- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive behavior*, 42(2), 194-206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). How to stop victims' suffering? Indirect effects of an anti-bullying program on internalizing symptoms. *International journal of environmental research and public health*, 16(14), 2631. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142631>
- Palladino, B., Pini, S., Nocentini, A. & Menesini, E. (2014). El ciclo de la violencia: maltrato familiar, acoso escolar y agresión psicológica. *Maltrato y abuso en la infancia*, 16(3), 29- 46 .
- Papotti, N., & Caravita, S. C. S. (2021). Meccanismi di rischio associati al bullismo discriminatorio etnico. In *XXXIII Congresso Nazionale Aip* (Vol. 2021, pp. 133-134). Cacucci Editore.
- Pasca, P., Signore, F., Caterina, T., Del Gottardo, D., Longo, M., Preite, G., & Ciavolino, E. (2022). Detecting online grooming at its earliest stages: development and validation of the Online Grooming Risk Scale. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10, 1-24.
- Pedditz, M.L. (2020). Representaciones del acoso entre profesores y trabajadores sociales. ¿Persiste una visión tradicional del fenómeno? *Psicología clínica del desarrollo*, (1), 139-141.
- Peebles, E. (2014). Cyberbullying: Hiding behind the screen. *Paediatrics & child health*, 19(10), 527-528. <https://doi.org/10.1093/pch/19.10.527>
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental psychology*, 31(4), 548.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469–479). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*, 79(2), 325-338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x>

- Perasso, G. & Barone, L. (2018). Ciberacoso, cibervictimización y diferencia de género en la adolescencia. *Psicología clínica del desarrollo*, (2), 241-264.
- Pichel, R., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Feijóo, S., Varela, J., & Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it?. *Sustainability*, 13(15), 8527. <https://doi.org/10.3390/su13158527>
- Pizmony-Levy, O., & Kosciw, J. G. (2016). School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 46-66. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1108258>
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and victims*, 20(5), 513-528. <https://doi.org/10.1891/vivi.2005.20.5.513>
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and behavioural difficulties*, 17(3-4), 305-317.
- Rambaran, J. A., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2020). Bullying as a group process in childhood: A longitudinal social network analysis. *Child development*, 91(4), 1336-1352. *Revista italiana de educación familiar*, (1), 45-60.
- Rivara, F., Le Menestrel, S., & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). Consequences of bullying behavior. In *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press (US).
- Rivers, I., & Cowie, H. (2006). Bullying and homophobia in UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(4), 11-43. https://doi.org/10.1300/J367v03n04_03
- Rondinelli, S. (2019). *Camminare correre volare*. EL.
- Rospi M.(2017). Medios de comunicación social, menores y ciberacoso: el statu quo de la legislación unitaria nacional y europea. *Informatica e diritto XLIII annata*, 23 (1-2), 453-462.
- Rossi, S. (2022). *Mio figlio è un casino - Sopravvivere alle tempeste emotive e crescerlo resiliente*. Feltrinelli Editore.
- Russo, D., & Parodi, M. (2021). The Protection of Children against Cybercrimes and Cyberbullying: International and European Obligations to Criminalize and the Uncertain Prospects of their Implementation in the Italian Legal System, *International*

- Criminal Law Review*, 21(4), 767-783. doi: <https://doi.org/10.1163/15718123-bja10062>
- Saleem, S., Khan, N. F., Zafar, S., & Raza, N. (2022). Systematic literature reviews in cyberbullying/cyber harassment: A tertiary study. *Technology in Society*, 70, 102055. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102055>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salvagno B.(2020). *Uso de dispositivos digitales y ciberacoso. Datos de una búsqueda en el Municipio de Chioggia*. Tesis doctoral. Universita de Padova, Padova, Italia.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Camussi, E., Lodi, E., Nota, L., & Patrizi, P. (2021). Courage in childhood: Classifying the actions of courage performed by elementary school students. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(5), 678-694.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045–1057. <https://doi.org/10.1037/a0032955>
- Sirry, M. I., Suyanto, B., Sugihartati, R., Hidayat, M. A., & Srimulyo, K. (2022). Fragile civility and the seeds of conflict among youth in contemporary Indonesia. *Asian Journal of Comparative Politics*, 7(4), 988-1007.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>

- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417. <https://doi.org/10.1177/1359104598033006>
- Smith, P. K., & Robinson, S. (2019). How does individualism-collectivism relate to bullying victimisation?. *International journal of bullying prevention*, 1, 3-13.
- Soldatova, G., Rasskazova, E., & Chigarkova, S. (2021). Flaming and trolling as a type of cyberaggression: the role structure and features of digital sociality. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(3), 87-96. <https://doi.org/10.31857/S020595920015229-7>
- Sourander, A., Gyllenberg, D., Brunstein Klomek, A., Sillanmaki, L., Ilola, A.M., & Kumpulainen, K. (2015). Association of Bullying Behavior at 8 Years of Age and Use of Specialized Services for Psychiatric disorders by 29 years of age. *JAMA Psychiatry*, 73(2), 159-65
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2019). Lessons learned from the national implementation and international dissemination of the ViSC social competence programme. In *Making an Impact on School Bullying* (pp. 67-86). Routledge.
- Strohmeier, D., Solomontos-Kountouri, O., Burger, C., & Doğan, A. (2021). Cross-National evaluation of the ViSC social competence programme: Effects on teachers. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 948-964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1880386>
- Taylor, C. G., Meyer, E. J., Peter, T., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 112-140. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087929>
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., & Connor, J. P. (2019). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 75-94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12223>
- Tognoni, A. (2019). Acoso y ciberacoso. *Cuadernos acp*, (1), 34-35.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

- Valtolina, G. G., & Papotti, N. (2021). Minori non accompagnati e bullismo etnico-religioso. Uno studio preliminare. In *XXXIII Congresso nazionale AIP* (Vol. 2021, pp. 138-138). Cacucci Editore.
- van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, 60, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.006>
- Van Verseveld, M. D., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522-1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>
- Vanner, C., Quenneville, Z., Baerstoen, V., Tsangari, V., Arsenault-Carter, T., Doan, T., ... & Chomiak, K. (2022). Whole School Approach to Bullying. *Classroom Practice in 2022*.
- Vveinhardt, J., & Fominiene, V. B. (2020). Gender and age variables of bullying in organized sport: Is bullying "grown out of"? *Journal of human sport and exercise*, 15(4), 747-761. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.154.03>
- Walton, G. (2004). Bullying and homophobia in Canadian schools: The politics of policies, programs, and educational leadership. *Journal of gay & lesbian issues in education*, 1(4), 23-36. https://doi.org/10.1300/J367v01n04_03
- Willard, N. (2005a). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. *Center for Safe and Responsible Use of the Internet*.
- Willard, N. (2005b). Cyberbullying and cyberthreats. *Washington: US Department of Education*, 1-10.
- Wolke, D., & Skew, A. J. (2012). Family factors, bullying victimisation and wellbeing in adolescents. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3(1), 101-119. <http://dx.doi.org/10.14301/lles.v3i1.165>
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Wolke, D., Tippet, N., & Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: sibling bullying. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 917-929. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00262-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00262-X)
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive

measures. *Frontiers in public health*, 9, 634909.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

Ziccardi, G. (2016). *Odio en línea. Violencia verbal y obsesiones en la red*. Editorial Cortina.

Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child development*, 91(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Percepción del sentimiento de exclusión.....	101
Figura 2: Percepción del acoso recibido	102
Figura 3: Percepción del maltrato hacia pertenencias.....	103
Figura 4: Percepción de difusión de calumnias y ofensas.....	103
Figura 5: Percepción de amenazas	104
Figura 6: Percepción de la elección de redes sociales para amenazar u ofender	105
Figura 7: Percepción del sentimiento de exclusión.....	105
Figura 8: Percepción del sexo de los sujetos acosadores	106
Figura 9: Percepción de la duración del acoso	107
Figura 10: Percepción de los lugares donde se verifica el acoso	107
Figura 11: Percepción de la identificación de los episodios de acoso	108
Figura 12: Percepción de la comunicación sobre acoso.....	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Acciones para sensibilizar al alumnado sobre el acoso escolar	125
--	-----

