



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Asignatura PROYECTO DE FIN DE GRADO
Grado en Educación Social**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA
PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE
IGUALES.**

**ESTUDIO DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL
SOBRE EL ACOSO ESCOLAR Y
CIBERACOSO EN DOS CENTROS DE
VALLADOLID.**

Autora: **Verdugo Castro, Sonia**

Tutor académico: **Rueda Estrada, José Daniel**

Año académico: 2015/2016

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda la realidad actual del acoso escolar en las aulas y el ciberbullying, introduciendo el papel del educador social como un elemento esencial de los centros educativos. Para llevar a cabo este trabajo partí de lo que supone la violencia sobre un/a menor, recogiendo en el presente escrito las señales de alarma que debemos tener en cuenta ante cualquier sospecha y las consecuencias que el maltrato infantil puede suponer sobre la persona víctima de los sucesos. Un tipo de violencia contra los/as niños/as y jóvenes es el maltrato entre iguales, donde ubicamos el acoso escolar y el ciberacoso. Fenómenos que evolucionan rápido.

Para dar un sentido más completo al trabajo me adentré en la realidad de dos centros educativos de la provincia de Valladolid, el colegio Nuestra Señora del Carmen y el colegio Virgen Niña, donde llevé a cabo un estudio basado en un muestreo de ciento cuarenta y ocho personas a través de un cuestionario de elaboración propia, partiendo del empleado por Save the Children para el estudio del año 2016. También acompañé el estudio de tres entrevistas a personal docente. Finalmente, he planteado una posible propuesta la cual está referida en los posteriores capítulos. Dicha propuesta parte de las dinámicas grupales estudiadas en el trabajo abordado y se centra en el trabajo de las habilidades sociales, la autoestima y la resiliencia a través de la inteligencia emocional.

Palabras clave: Acoso escolar, ciberacoso, bullying, ciberbullying, inteligencia emocional.

ABSTRACT

This Final Project addresses the current reality of bullying in classrooms and cyberbullying, introducing the role of the social educator as an essential element of schools. To carry out this work I left which is violence on a child, collecting in this written warning signals that we should consider any suspicion and the consequences of child abuse could have on the victim of the events. One type of violence against children and young is the bullying, where we place bullying and cyberbullying. Phenomena that evolve quickly and in short time.

To give a more complete work sense I delve into reality of two schools in the province of Valladolid, the school Nuestra Señora del Carmen and the school Virgen Niña, where I conducted a study based on a sample of one hundred forty and eight people through a specifically designed questionnaire, based on the employee by Save the Children for the study of 2016. I also accompanied the study of three interviews with teachers. Finally, I posed a possible proposal which is referred to in later chapters. This proposal part of group dynamics studied in the work addressed and focuses on the work of social skills, self-esteem and resilience through emotional intelligence.

Keywords: Bullying, cyberbullying, emotional intelligence.

ÍNDICE.

“Nadie te puede hacer sentir inferior sin tu consentimiento”. -Eleanor Roosevelt.

Introducción, justificación y objetivos.....	8
Capítulo 1. Marco teórico y contextualización.....	10
1.1. ¿Cómo se define la violencia?.....	10
1.2. Marco legislativo, violencia hacia los/as menores, acoso escolar y ciberacoso.....	12
1.2.1. Marco legislativo en materia de protección del menor y maltrato entre iguales.....	12
1.2.2. El maltrato hacia los/as menores.....	13
1.2.3. Las relaciones entre iguales y el acoso.....	15
1.2.4. ¿Qué son el acoso escolar y el ciberacoso?.....	16
1.2.5. Agentes implicados en el acoso escolar y ciberacoso y sus características.....	19
1.2.6. Vías de acoso escolar y ciberacoso.....	20
1.2.7. Consecuencias del acoso escolar y el ciberacoso.....	20
1.2.8. Datos recientes sobre el acoso escolar y el ciberacoso y estudios realizados.....	21
Capítulo 2. Estudio en profundidad sobre el acoso escolar y el ciberacoso. Cuestionarios en dos centros educativos de Valladolid y entrevista a tres profesores de la provincia.....	26
2.1. Contacto con dos colegios de Valladolid y tres profesores. Cuestionarios y entrevistas.....	26
2.1.1. Centros educativos y profesores.....	26
2.1.2. Objetivos del estudio.....	26
2.1.3 Población diana.....	27
2.1.4. Datos de la muestra.....	27

2.1.5. Diseño del cuestionario y error muestral.....	27
2.1.6. Procedimiento.....	27
2.1.7. Partes del cuestionario.....	28
2.1.8. Resultados de los cuestionarios y fragmentos de las entrevistas.....	28
Capítulo 3. La prevención del acoso escolar y el ciberacoso. La inteligencia emocional como elemento preventivo.....	36
3.1. La necesidad de una prevención integral.....	37
3.2. La importancia de las emociones en el acoso escolar y el ciberacoso.....	38
3.2.1. Experiencias desde la Inteligencia Emocional como elemento preventivo del acoso escolar y el ciberacoso.....	38
Capítulo 4. La figura del educador social necesaria en los centros educativos.....	44
Capítulo 5. Propuesta de intervención en los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña.....	47
5.1. Objetivos de la propuesta.....	48
5.2. Metodología del programa.....	48
5.3. Materiales bibliográficos sugeridos para la propuesta.....	50
5.4. Planteamiento de la propuesta.....	50
5.4.1. Trabajo con el alumnado.....	50
5.4.2. Intervención cuando un caso haya sido detectado.....	51
5.4.3. Escuela de padres y madres para las familias.....	51
5.4.4. Seminarios de formación al personal docente.....	51
5.5. Instrumentos de evaluación del programa.....	52

Conclusiones.....	53
Referencias bibliográficas.....	54
Otra bibliografía consultada.....	63
Anexos.....	68
Anexo 1. Legislación en materia de menores a nivel internacional y europeo, estatal y autonómico.....	68
Anexo 2. Definiciones de los diferentes tipos de maltrato a la infancia.....	71
Anexo 3. Señales de alarma de los diferentes tipos de maltrato a la infancia.....	73
Anexo 4. Explicación de los estilos educativos permisivo, democrático y negligente.....	75
Anexo 5. Resultados y análisis de los resultados de los cuestionarios realizados en el estudio de los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña.....	76
Anexo 6. Entrevista realizada a un profesor del Instituto Emilio Ferrari (Valladolid).....	106
Anexo 7. Entrevista a un profesor del Colegio Nuestra Señora del Carmen (Valladolid).....	109
Anexo 8. Entrevista a una profesora del Colegio Virgen Niña (Valladolid).....	111
Anexo 9. Propuesta desarrollada de prevención del acoso escolar y ciberacoso en los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña y materiales sugeridos para la misma.....	116
Anexo 10. Noticias en materia de acoso escolar y ciberacoso.....	132
Anexo 11. Contactos de interés.....	133
Anexos 12. Cuestionario aplicado en el estudio.....	134

ÍNDICE DE TABLAS

“Si no hay héroes que te salven, te tienes que convertir en héroe”. -Denpa Kyoshi.

Tabla nº1.1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	12
Tabla nº1.2: Variables que inciden en el maltrato hacia los/las menores.....	14
Tabla nº1.3: Características del agresor/a y la víctima. Producción propia a partir de Monjas, M ^a . I., y Avilés, J. M. (2006).....	19
Tabla nº1.4: Perfiles de los espectadores. Producción propia a partir de Monjas, M ^a . I., y Avilés, J. M. (2006).....	20
Tabla nº1.5: Vías del acoso. Producción propia a partir de Monjas, M ^a . I., y Avilés, J. M. (2006).....	20
Tabla nº1.6: Consecuencias del acoso escolar y el ciberacoso para la víctima, el/la agresor/a y los/as espectadores. Producción propia a partir de Garaigordobil, M., (2011).....	21
Tabla nº1.7: Formas más frecuentes de acoso escolar en España. Producción propia a partir de Oñate, A. y Piñuel, I. (2007).....	22
Tabla nº1.8: Estudios y resultados sobre acoso escolar y ciberacoso.....	22
Tabla nº1.9: Estudios recogidos en el informe de Save the Children.....	22
Tabla nº1.10: Resultados del estudio de Save the Children sobre la incidencia del acoso escolar y ciberacoso.....	23
Tabla nº1.11: Resultados según Calmaestra, J., et al. (2016).....	24
Tabla nº1.12: Datos sobre Castilla y León en materia de acoso escolar y ciberacoso.....	24
Tabla nº2.1: Sufrir bullying y etnia o raza.....	29
Tabla nº2.2: Hacer bullying y sexo.....	29
Tabla nº2.3: Hacer bullying y raza o etnia.....	29
Tabla nº2.4: Sufrir cyberbullying y procedencia.....	30
Tabla nº2.5: Hacer cyberbullying y raza o etnia.....	30

Tabla nº2.6: Timidez.....	30
Tabla nº2.7: Hacer bullying y timidez.....	31
Tabla nº2.8: Sufrir bullying.....	31
Tabla nº2.9: Sufrir cyberbullying.....	31
Tabla nº2.10: Hacer bullying.....	32
Tabla nº2.11: Hacer cyberbullying.....	32
Tabla nº2.12: Saber de la existencia de víctimas.....	32
Tabla nº2.13: Hacer bullying y centro de estudios.....	32
Tabla nº2.14: Causas del acoso.....	33
Tabla nº2.15: Información sobre las redes sociales.....	33
Tabla nº2.16: Personas a quienes cuentan lo sucedido.....	34

INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.

“Nunca seas maltratado en el silencio. Nunca te permitas a ti mismo ser una víctima. No aceptes que nadie defina tu vida, defínete a ti mismo”. -Tim Fields.

La guía docente (Universidad de Valladolid, 2015) señala que el Proyecto de Fin de Grado constituye una asignatura de cuarto curso del Grado en Educación Social. El objetivo de este proyecto es la aplicación y el desarrollo de los aprendizajes y competencias adquiridas por parte del alumno a lo largo de la titulación y del Practicum. El Proyecto de Fin de Grado está regulado por el artículo 12 del Real Decreto 1393/2007, que establece que las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Grado, orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

Mi proyecto de fin de grado persigue varios objetivos. El objetivo general que mueve esta investigación y propuesta a continuación mostradas es conocer la realidad actual en materia de acoso escolar y ciberacoso. Este objetivo se ve apoyado con objetivos específicos, como entender qué motivos llevan a una persona a ser víctima o agresora y plantear posibles respuestas a esta realidad estudiada. El proyecto consta de una investigación basada en cuestionarios en dos centros educativos de la provincia de Valladolid en el barrio Las Delicias y tres entrevistas a personal docente en relación al acoso escolar y el ciberacoso. Con el estudio empírico de investigación de campo realizado pretendo conocer la realidad que vivimos en nuestra propia comunidad referida a dicha problemática que concierne a estudiantes, profesorado, familias y por ende a la sociedad. Esta investigación está abalada por estudios realizados en los últimos tiempos, como es el estudio de Save the Children.

El motivo que me llevó a desear estudiar esta materia es la gran alarma social actual por el miedo a que nuestros/as menores sean víctimas de acoso escolar o ciberacoso. Así pues, buscando el contacto con la realidad he sido partícipe de dos jornadas que abordaban la problemática estudiada en el presente trabajo. Asistí a la Escuela de Familias “Acoso escolar: Prevención y detección precoz en niños de riesgo” en el Centro Hospitalario Benito Benni de 17.30-19.00h el 26 de febrero y al Seminario “Niños, niñas y adolescentes maltratados o en riesgo de maltrato: Promoción de buenas prácticas desde el contexto escolar” programado por la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, FAPMI y desarrollado el miércoles 6 de abril de 2016 en la Universidad de Valladolid. De la misma manera, también he contactado con Movimiento Contra la Intolerancia y la Asociación ADAVASYMT de Valladolid.

Como respuesta al estudio empírico de investigación de campo llevado a cabo he planteado una propuesta de intervención organizativa no ejecutada, aunque sí ejecutable de cara a los dos centros educativos objetos de estudio.

El presente documento consta de varios capítulos:

- ▣ Capítulo 1. Marco teórico y contextualización.
- ▣ Capítulo 2. Estudio en profundidad sobre el acoso escolar y el ciberacoso. Cuestionarios en dos centros educativos de Valladolid y entrevista a tres profesores de la provincia.
- ▣ Capítulo 3. La prevención del acoso escolar y el ciberacoso. La inteligencia emocional como elemento preventivo.
- ▣ Capítulo 4. La figura del educador social necesaria en los centros educativos.
- ▣ Capítulo 5. Propuesta de intervención en los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña.
- ▣ Conclusiones.
- ▣ Anexos de ampliación.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN.

“¿Qué ocurriría si el niño maltratado en el colegio, creciese y se convirtiese en el único cirujano que pudiese salvar su vida?”. -Lynette Mather.

El actual capítulo recoge en qué consiste la violencia y qué efectos genera esta sobre la persona, qué tipos de violencia se pueden ejercer sobre los/as menores y las señales que estos/as podrían presentar en el caso de ser víctimas. También se hace referencia a lo largo del capítulo al marco legislativo que protege a los/as menores, primordialmente en relación a la inquietud social analizada que supone el acoso y el ciberacoso.

Puesto que este proyecto de investigación aborda el acoso escolar y el ciberacoso se analizan las diferentes conceptualizaciones que se otorgan a estos acontecimientos, qué características definen a cada uno/a de los/as agentes implicados/as, los efectos que se podrían generar en cada uno de ellos/as y las posibles vías de acoso.

1.1. ¿CÓMO SE DEFINE LA VIOLENCIA?

La Organización Mundial de la Salud (2003), de aquí en adelante OMS, define la violencia como: *“El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”* Acorde a la OMS (2003) la violencia genera dolor y daños incalculables e invisibles, además de provocar efectos físicos y psíquicos.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (2006) es definida como *“toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”*, tratándose de un fenómeno multicausal y complejo. Según Aller, T. (2016) la violencia e infancia están muy vinculadas, dando lugar a numerosos estudios.

Como reacción ante la violencia, algunas víctimas por miedo, vergüenza o presión no cuentan lo sucedido, esto es lo que en acoso escolar y ciberacoso vamos a llamar La Ley del Silencio (Ortega, R., 2000).

Respecto a las formas de violencia y siguiendo los apuntes de la OMS (2003), podríamos hablar de tres grupos: la violencia antoinfligida, la violencia interpersonal y la violencia colectiva.

Además, las relaciones violentas pueden ser entre iguales, ascendentes o descendientes. Puede ser violencia física, emocional, psíquica y/o sexual. Se puede tratar de una negligencia, de un acto violento por acción u omisión.

La violencia no está promovida por un factor exclusivamente, sino que existen factores que interactúan entre ellos, pudiendo llevar a una persona a ejercer actos violentos. Estos factores son individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales.

Los factores individuales recogen las condiciones biológicas, conductuales y psicológicas de la persona. Las características biológicas engloban las dificultades que se puedan producir durante el parto y que pueden dar lugar a alteraciones del neurodesarrollo, las enfermedades mentales y/o trastornos psiquiátricos. Respecto a las características psicológicas y las del comportamiento se tienen en consideración el arousal de la persona, el grado de actividad, el locus de control que puede ser interno o externo, el grado de control de los impulsos, el grado de atención, el grado de nerviosismo y los problemas de ansiedad. Además de los factores personales tenemos que tener muy en cuenta los factores relacionales. En este sentido, la familia es un grupo social altamente influyente, puesto que los patrones de comportamiento de los miembros familiares, especialmente de los padres será un modelo para el/la joven. No obstante, no solo el comportamiento de los padres influye, también lo hace el estilo educativo empleado, el cual puede llevar al chico/a a tener conductas violentas. Además, el uso de la fuerza física y los castigos frecuentes pueden provocar en el/la joven respuestas no deseadas (McCord, J., 1979). McCord, indicó que los/as niños/as perpetradores/as podrían haber sido educados/as con menos cariño y falta de control y límites frente a los/as jóvenes no perpetradores/as. Otro factor familiar que se presenta como factor de riesgo es la situación socioeconómica. También a nivel relacional está la influencia de los/as iguales, como ya sabemos el grupo de iguales puede ser un grupo de presión para determinadas conductas, como serían las violentas. Además, hay factores comunitarios de riesgo, estos pueden ser zonas de conflictos y armas, zonas donde hay bandas violentas, comunidades con un alto índice de consumo. Y no olvidemos, que el grado en el que una comunidad es aceptada socialmente es altamente influyente en la presencia de conductas agresivas y violentas. Por último, hay que considerar los factores sociales, estos integran los cambios demográficos y sociales, los movimientos migratorios y los cambios políticos rápidos los cuales se relacionan con la violencia interpersonal en jóvenes (Ortega, S. et al., 1992), y también las brechas salariales (Messner, S., 1988).

Por lo tanto, la violencia no está determinada por los aspectos personales, sino que estos son condicionantes junto a los aspectos ambientales y externos. Esto es lo que explica el modelo ecológico de Bronfenbrenner, introducido a finales de los 70 (Bronfenbrenner, V., 1979). El modelo ecológico comprende el origen multicausal de la violencia y abarca todo el ciclo vital.

Por ello, debemos conocer los factores de riesgo y tomar medidas preventivas ante las posibles conductas violentas. Ciertos factores son la baja autoestima, el déficit de adecuadas estrategias de afrontamiento, la carencia de recursos para la resolución de conflictos, la intolerancia a la frustración, los estilos educativos inadecuados y las situaciones de desprotección y desigualdad.

El modelo ecológico se ha utilizado para explicar distintos tipos de violencia, desde el maltrato hacia los menores (Garbarino, J., y Crouter, A., 1978), la violencia entre jóvenes (Tolan, P.H., y Guerra, N.G., 1994), la violencia dentro de la pareja (Chaulk, R., y King, P., 1998; Heise, L., 1998) y la violencia ejercida hacia las personas mayores (Schiamberg, L., Gans, D., 1999; Carp, R., 2000).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner recoge distintos niveles:

TABLA Nº1.1: MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER.	
NIVEL INDIVIDUAL	Los factores biológicos de la persona y sus experiencias vividas, puesto que estas cuestiones pueden ser factores de riesgo para ser víctima de violencia o agresor/a.
MICROSISTEMA	Las relaciones. Se tiene en cuenta la calidad de las mismas, como pueden ser las familiares, entre iguales, con compañeros/as de trabajo, de pareja, etc
MESOSISTEMA	Los centros educativos, los lugares de empleo, los entornos donde nos relacionamos y nos podríamos identificar.
EXOSISTEMA	Sistemas ambientales en los que el individuo no está vinculado directamente, pero sí sufre los efectos de ellos, como el barrio o ciudad en el que habita.
MACROSISTEMA	Cultura y subculturas en las que el ser humano se desarrolla, además de los marcos ideológicos. También en este nivel estaríamos hablando del marco legislativo en distintas categorías: el educativo, sanitario, económico, el cual nos debe proteger de situaciones de riesgo y/o exclusión social.

Tabla de producción propia a partir de Bronfenbrenner, V., (1979).

1.2. MARCO LEGISLATIVO, VIOLENCIA HACIA LOS/AS MENORES, ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO.

1.2.1. Marco legislativo en materia de protección del menor y maltrato entre iguales.

Al hablar de menores se hace preciso hablar en primer lugar de las necesidades que un/a menor tiene. Según López, F. (1995) y Berciano, M^a. J. (2009) las necesidades de los/as niños/as son físicas-biológicas, las cuales si no se cuidan y atienden de manera satisfactoria pueden llevar a una situación de maltrato físico, abandono físico o negligencia, también hay necesidades culturales-cognitivas, de seguridad, emocionales y afectivas, sociales y mentales. Estas necesidades anteriormente citadas son comprendidas por Ochaíta, M. y Espinosa, M. A. (2004) como necesidades vinculadas a los Derechos de la Infancia del 1989. Por otro lado, López, F. (1995) menciona también la necesidad de participación y autonomía, la necesidad de relaciones sociales saludables y las necesidades sexuales. Estas últimas necesidades están vinculadas al

maltrato emocional, el abandono emocional, el abuso sexual, la explotación laboral y la corrupción.

Debido a la necesidad de tratar la materia en menores con un carácter especial y atender las necesidades de los/as niños/as y jóvenes de manera integral se constituye un marco legislativo que responde a estas cuestiones mencionadas. En el ANEXO 1 se encuentra la compilación del marco en vigor expresado, la legislación indicada es la referida a la protección jurídica de los/as menos y también incluye planes y leyes en materia de acoso escolar y ciberacoso.

El marco legislativo señalado incluye legislatura a nivel internacional y europeo, a nivel estatal y a nivel autonómico, concretamente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. No obstante, deberemos también trabajar desde los Planes de Convivencia de los centros educativos y los Reglamentos de Régimen Interno.

Un artículo básico en la legislación que concierne a la protección del menor es el artículo 2 de Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil: *“Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado”*.

1.2.2. El maltrato hacia los/as menores.

Como educadores sociales trabajamos desde la legislación de protección del menor, puesto que el maltrato a la infancia es una realidad. Actualmente, estamos viviendo un momento social en el cual el grooming (práctica vinculada a la pederastia y la pornografía infantil, por la cual un adulto trata de ganarse la confianza de un/a menor por Internet con fines sexuales), la violencia de género entre parejas adolescentes, los abusos sexuales a niños/as se han convertido en una prioridad que trabajar no solo desde, las familias, los CEAS y centros educativos, sino desde una política integral, y a estos tipos de violencia contra menores se deben añadir los que más adelante se muestran.

La prevención es una pieza clave y se debe preservar en todas las clases socioeconómicas, ya que el maltrato a la infancia no es excluyente de ciertas clases. Una de las organizaciones que trabaja esta materia es FAPMI, llevando a cabo labores de prevención e intervención.

Una definición que podríamos dar sobre maltrato infantil es *“cualquier acción (física, sexual o emocional) u omisión no accidental en el trato hacia un/a menor, por parte de sus padres o cuidadores/as, que le ocasiona daño físico o psicológico y que amenaza su desarrollo tanto físico como psicológico”* (García, E., y Musito, G., 1993). Siguiendo el manual de García, N. y

Noguerol, V. (2007) el maltrato infantil es un proceso multicausal mediante el cual algunas de las necesidades el/la menor o ciertos cuidados del mismo/a no están siendo cubiertos.

Los distintos tipos de maltrato infantil según la Guía de actuación de Arabako Foru Aldundia Diputación Foral de Álava (2004) junto a sus definiciones se encuentran en el ANEXO

2. Algunos de estos tipos de maltrato que están vinculados al acoso escolar y ciberacoso son:

■ **Maltrato psicológico.** Se produce cuando las necesidades psicológicas del niño/a no están siendo atendidas, especialmente aquellas relacionadas con las relaciones interpersonal y la autoestima.

■ **Maltrato físico.** Según García, N. y Noguerol, V. (2007) se trata de *“cualquier acción no accidental por parte de los padres/tutores que provoquen daño físico, enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo”*.

✿ **Abusos sexuales.**

En referencia a los abusos sexuales, Noguerol, V., y Saz, A. I. (2002) tomando datos del Servicio de Atención al Abuso Sexual Infantil emiten los siguientes datos: un alto porcentaje de los agresores son los padres biológicos (46,5), el 3,6% de los agresores son los padrastros y a estos le siguen otras personas con parentesco hacia la víctima y desconocidos (7,10%). Uno de cada cinco menores ha sido víctima de violencia sexual según Ramajo, V. (2016).

Los diferentes tipos de maltrato pueden presentarse simultáneamente en algunas ocasiones y el daño que se produce por motivo del maltrato es expresado de diferentes maneras. Hay distintas señales de alarma según el tipo de maltrato sufrido (ANEXO 3), no obstante, no son excluyentes. Algunas variables que pueden incidir en las señales indicadas son:

TABLA N°1.2: VARIABLES QUE INCIDEN EN EL MALTRATO HACIA LOS/LAS MENORES.	
LAS REFERIDAS AL PROPIO/A MENOR Y A LA DINÁMICA FAMILIAR EN LA QUE VIVE.	<p>Factores de riesgo endógenos de la persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La edad que tiene en el momento en que vive la experiencia. ● Las emociones como la vergüenza, el miedo y la frustración, junto a las estrategias de afrontamiento son muy influyentes. ● Ser niños/as y/o jóvenes con necesidades educativas especiales, trastornos de conducta y/o de salud mental. ● Haber nacido fruto de embarazo no deseado o en un ambiente familiar hostil. ● Sufrir fracaso escolar. <p>Factores de riesgo exógenos a la persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Carencia de límites dentro de la dinámica familiar. ● Déficits en habilidades sociales. ● El apego que existe entre el/la menor y su familia y la protección que esta le aporta a la víctima, teniendo en cuenta

	<p>que la madre tiene un papel muy importante como figura de apoyo y apego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estilo educativo punitivo. ● La posible vinculación existente con el/la agresor/a. Hablar de la vinculación entre el/la niño/a y el/la agresor/a es fundamental en algunos casos como es en casos de abuso sexual, esta vinculación puede ser de parentesco o amistad. ● Relación conyugal tóxica. ● Ser hijos/as de una sola parte de la pareja. ● Situación de estrés sostenido en el contexto familiar.
<p>POSIBLES RASGOS DE PERSONALIDAD Y CONDUCTAS DE RIESGO DE LA PERSONA AGRESORA.</p>	<p>El maltrato puede ser cometido por docentes, familiares y otras personas. No hay un patrón de agresor/a, lo que sí hay son posibles rasgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Baja autoestima e intolerancia a la frustración. ● Bajo autocontrol de los impulsos. ● Haber sufrido el/la agresor/a en su infancia malos tratos. No todas las personas víctimas son agresoras, aunque sí es un factor de riesgo. ● Percepción de que los/as menores a los/as que agrede le pertenecen. ● Pueden ser personas diagnosticadas de trastornos de las emociones.

Tabla de producción propia a partir de Noguero, V., y Saz, A. I. (2002).

También el periodo de exposición a los hechos, la intensidad y frecuencia de los mismos, la existencia de amenazas y el grado de gravedad de las mismas son factores altamente condicionantes respecto a los efectos que sufrirá la víctima.

Otras situaciones de estrés sostenido como el desempleo o un desahucio son factores de riesgo, junto a la aceptación social de la violencia.

1.2.3. Las relaciones entre iguales y el acoso.

Las relaciones sociales entre iguales son imprescindibles desde que las personas nacemos, ya que en este tipo de interacciones encontramos el desarrollo óptimo personal, el aprendizaje de habilidades sociales y de comunicación y la importancia de los valores, ante todo de la libertad del otro/a y el respeto a los/as demás.

¿Se producen los casos de acoso escolar y ciberacoso por un conflicto aislado?

En los vínculos sociales se presentan conflictos, no obstante, de los conflictos se aprende y son una oportunidad para asimilar algunas técnicas y estrategias para afrontar de manera saludable los desafíos. Algunas de esas estrategias serían decir “no”, dar nuestra opinión, aceptar las críticas constructivas de manera asertiva. Estas técnicas y otras nos ayudan a ser socialmente

más competentes. Por lo tanto, el problema no es que se genere un conflicto, sino no responder a este de manera competente. Esto es lo que ocurriría en el acoso escolar y ciberacoso.

Así pues, el acoso escolar no se trata de un conflicto sin resolver o mal resuelto, sino que es un proceso sistemático en el cual se da una relación de dominio-sumisión.

La violencia entre iguales no solo produce daños en los/as jóvenes, sino que también las personas que están cerca de ellos/as sufren, como la familia y amigos/as.

Los/as agresores/as pueden haber normalizado la violencia por experiencias vividas (Widom, C.S., 1989). También haber vivido en entornos de miedo y de violencia les puede llevar a delinquir en futuras edades (Gartner, R., 1990).

Acorde a la OMS (2003) en 2000, 199000 jóvenes fueron asesinados/as. Por cada homicidio de un/a joven, encontramos entre 20 y 40 jóvenes hospitalizados/as por violencia interpersonal. Además, ya entrada la adolescencia y durante la primera juventud las tasas de traumatismos aumentan, por causa de violencia entre jóvenes.

La OMS emite otro dato escalofriante: anualmente en el mundo seiscientas mil personas con edades comprendidas entre los catorce y los veintiocho años se quitan la vida, y al menos la mitad de estas personas han tenido algún tipo de relación basada en el acoso escolar, principalmente en los países europeos, donde se puede contar una cifra de doscientos mil suicidios de personas entre estas edades al año.

1.2.4. ¿Qué son el acoso escolar y el ciberacoso?

Olweus, D. (1974) empezó a estudiar el maltrato entre iguales en el ámbito escolar en el 1973 y desde entonces esta cuestión ha preocupado a todos/as y se han desarrollado programas de prevención e intervención (Garaigordobil, M., 2011).

De aquí en adelante tendremos que entender que para referirnos a acoso escolar y cyberbullying los/as implicados/as deben estar en edad escolar, de no ser así estaremos considerando otras cuestiones.

Aquí presento algunas definiciones en las que se recoge cronológicamente la evolución del fenómeno del acoso escolar y el ciberacoso. He querido reflejar la evolución de los conceptos a lo largo de los años, incluyendo nuevos matices:

“Un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas”. “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma

repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona”. (Olweus, D., 1998).

“Fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social, lo que provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa.” (Ortega, R. y Mora-Merchán, J., 2000).

“Relación estable, permanente o duradera, que un niño/a o grupo de niños/as establece con otro/a, basada en la dependencia o el miedo. No se trata de fenómenos de indisciplina o violencia aislada, sino de un maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y/o física permanente”. (Ortega, R., 2000).

En el Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales de REA, la Asociación Castellano-Leonesa para la defensa de la infancia y la juventud (Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M., 2006) se define como “cuando un/a chico/a, o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, ignora, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aísla, chantajea, tiraniza, etc. a otro/a chico/a, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño poniendo además a la víctima en una marcada situación de indefensión”. Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. comprenden que el acoso escolar se produce en un espacio de convivencia, el cual si descuidamos se empobrece y como ha ocurrido, se presentan conductas disruptivas y violentas, que incluso se han cobrado la vida de otros/as compañeros/as.

¿Se imagina vivir años de edad escolar siendo insultado, amenazado, aislado y/o agredido?

Y es en este momento en el que se precisa hacer referencia a Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R. y Martín, G., (2004): “Las relaciones entre compañeros suelen ser lo mejor de la escuela, pero en determinados casos se convierten en fuente de estrés e inadaptación socioemocional” y a Trianes, M. V., (2000): “Que los centros escolares sean espacios seguros y protectores, en los que todos los alumnos sin discriminación ni excepción puedan tener las mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje, sin experiencias negativas y traumatizantes,

que perviertan la función educadora y formativa que la sociedad espera de la educación obligatoria”.

Estos sucesos se pueden dar dentro del aula, en los aseos, patio, actividades extraescolares, etc., por lo que tendremos que estar atentos/as a los sucesos y tomar el aula como un observatorio de lo que nuestros/as menores están sufriendo. Y es que como se explicó en la Escuela de Padres del Hospital Benito Menni, las relaciones de dominio-sumisión tienen a ser invisibles para los docentes y las familias. La parte dominante de la relación activa todos sus mecanismos para que sus actos no se descubran.

Acorde a Calmaestra, J., et al. (2016) el acoso escolar, también denominado bullying, se puede producir a nivel físico, psicológico o verbal. Desde hace unos años el acoso escolar ha evolucionado y los/as agresores/as utilizan las nuevas tecnologías de la información y comunicación, de aquí en adelante TICS, para acosar a sus víctimas, a este fenómeno se le llama ciberacoso o también ciberbullying. Los/as agresores/as hacen uso de los dispositivos como móviles, consolas, ordenador, chats y redes sociales. Muchos de los casos de ciberacoso están asociados a acoso escolar (Pastor, S., 2016). Para el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, INTECO (2009), denominado actualmente INCIBE, podemos clasificar el ciberacoso como insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación, desvelamiento y sonsacamiento, exclusión, ciberpersecución y paliza feliz. Esto último consiste en grabar una agresión a la víctima y difundirlo. Prensky, M. (2001) además, indica que las nuevas generaciones tienen mayores conocimientos sobre las nuevas tecnologías que sus padres y madres, disponiendo de mayores competencias para su uso. Esto de cara al ciberbullying permite dar respuestas que posiblemente no se darían en persona, llegando incluso a tener comportamientos violentos (Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J. A., 2012).

Las características tanto del acoso escolar o bullying y del ciberacoso o ciberbullying son las siguientes:

- Los episodios cometidos por la persona agresora son intencionados.
- Son episodios que se prolongan en el tiempo, no tratándose de un suceso aislado.
- Hay diferencia de poder, ya hablemos de poder físico, psicológico o social. La víctima está en situación de inferioridad en lo que refiere a poder y muchas veces, indefensa.

1.2.5. Agentes implicados en el acoso escolar y ciberacoso y sus características.

Acorde a Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006) los implicados son el/la agresor/a, la víctima y los/as espectadores/as:

TABLA N°1.3: CARACTERÍSTICAS DEL AGRESOR/A Y LA VÍCTIMA.		
	AGRESOR/A:	VÍCTIMA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Generalmente hombres. No obstante, recientemente se han aproximado en cifras ambos sexos. ● Suelen ser más fuertes que la víctima. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Físicamente puede haber algo que les diferencia, algún tipo de lesión o discapacidad. ● Físicamente son más débiles. ● Los índices en mujeres y hombres son parecidos. ● Puede pertenecer a alguna etnia o ser de otro país de origen.
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de manipulación y engaño. ● Déficit de conciencia de sus propios actos. ● Déficit en control de impulsos y de la rabia. ● Dominante. ● Irrespetuoso/a. ● Interpretaciones erróneas. ● Tiende a sobrevalorarse. ● Tiene conductas disruptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima dañada ● Carencia en habilidades para reclamar ayuda. ● Déficits en conductas defensivas. ● Déficits en habilidades sociales. ● Inseguro/a. ● Mantiene la situación en silencio por miedo a represalias. ● Pueden padecer de ansiedad y fobias. ● Sentimientos de culpabilidad. <p>Otras características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Alteraciones del sueño y alimentación. ● Alto índice de somatización. ● Bajada en el rendimiento escolar. ● Emocionalmente dependiente. ● Puede darse absentismo escolar. ● Sobreprotegido/a.
CARACTERÍSTICAS INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> ● Aunque puede ser molesto/a para los profesores, suele pasar más desapercibido/a. ● Conductas agresivas. ● Déficit en empatía. ● Extrovertido/a. ● Necesita seguidores. ● Popular. ● Suele ser agradable cuando se relaciona con personas adultas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitudes solitarias y no tiene muchos/as amigos/as, a veces ninguno/a. ● Carencia de conducta asertiva. ● Carencia de apoyo dentro de un grupo de iguales. ● Dificultad para mantener conversaciones con otras personas o iniciarlas. ● Los iguales le identifican de manera negativa y poco valiente. ● Poca valoración social. ● Sumiso/a.
PUEDE SER:	<ul style="list-style-type: none"> ● El/la agresor/a directo/a: su acción es directa. ● El/la agresor/a indirecto/a: no ejerce la acción directa, lo realiza sus seguidores/as. ● Seguidor/a del agresor/a: no hay acción hacia la víctima por su parte, no obstante, apoya al agresor/a. 	Existen las víctimas provocadoras: Aquellas que tienen conductas violentas además de señales de ansiedad. Estas personas pueden generar irritación a su entorno.

Producción propia a partir de monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006).

Una apreciación necesaria respecto a la víctima es que tal y como se expuso en la Escuela de Padres del Hospital Benito Menni podemos ver casos de víctimas que terminan por ser agresores y repetir sus experiencias sobre otras personas.

Los/as espectadores/as, por otro lado, son aquellas personas que no son ni el/la agresor/a ni la víctima y que están siendo testigos de lo que ocurre. Por lo general, no cuentan aquello que están viendo por miedo a ser una víctima más.

Los espectadores pueden tener tres perfiles distintos:

TABLA N°1.4: PERFILES DE LOS ESPECTADORES.	
ANTISOCIALES	No ejercen ninguna acción contra la víctima, aunque su actitud activa más la acción del agresor.
ESPECTADORES/AS PROPIAMENTE DICHS	Este tipo de espectador/a no actúa, su postura es totalmente indiferente ante lo que sucede, restando importancia a los sucesos, incluso normalizándoles.
PROSOCIALES	Este tipo de espectadores/as ofrecen apoyo a la víctima rechazando la actitud del agresor/a. Este tipo de espectadores/as en ocasiones cuentan a personas adultas aquello de lo que están siendo testigos.

Producción propia a partir de monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006).

1.2.6. Vías de acoso escolar y ciberacoso.

Se puede acosar por diferentes vías:

TABLA N°1.5: VÍAS DEL ACOSO.	
MALTRATO FÍSICO	● Agresiones físicas.
MALTRATO VERBAL	● Imitaciones hirientes. ● Insultos. ● Rumores.
MALTRATO PSICOLÓGICO (ESTE MALTRATO DETERIORA LA AUTOESTIMA DE LA VÍCTIMA)	● Hacer bromas hirientes que ridiculizan a la persona. ● Humillaciones. ● Meter miedo a la víctima e intimidarla.
MALTRATO INTERPERSONAL (CONSISTE EN AISLAR A LA VÍCTIMA)	● Burlarse. ● Contar rumores y mentiras de la víctima. ● Dejar de lado a la persona. ● No permitirle jugar.
VIOLENCIA SEXUAL	● Obligar a tener prácticas sexuales que la víctima no consiente. En algunos casos hay chantajes sexuales.
OTROS TIPOS DE MALTRATO	● Cyberbullying por dispositivos y redes sociales. ● Exigir cosas a la víctima y que esta no quiere hacer. ● Robar, romper cosas de la víctima.

Producción propia a partir de Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006).

1.2.7. Consecuencias del acoso escolar y el ciberacoso.

Ante esta problemática puede ocurrir que los/as profesores/as no consideren que en su curso existen casos de bullying, “hacen relativamente poco para detener la intimidación” (Olweus, D., 1998). La negación por parte del personal docente junto al miedo y la vergüenza hacen que se

produzca un silencio, también por parte de los/as espectadores/as: La Ley del Silencio (Ortega, R. 2000), ya mencionada anteriormente.

El acoso produce daño a nivel físico, psicológico, social y emocional en la víctima, alterando su normal desarrollo, como líneas atrás hemos explicado. Y aunque depende del grado de acoso, la duración y la intensidad, cualquier caso de acoso repercute en la víctima. Además, todos/as los/as implicados/as corren el riesgo de normalizar la violencia y hacer uso de ella en un futuro para resolver los posibles conflictos que se produzcan.

Según Garaigordobil, M., (2011):

TABLA N°1.6: CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO PARA LA VÍCTIMA, EL/LA AGRESOR/A Y LOS/AS ESPECTADORES.		
CONSECUENCIAS PARA LA VÍCTIMA	CONSECUENCIAS PARA EL/LA AGRESOR/A	CONSECUENCIAS PARA LOS/AS ESPECTADORES/AS
<ul style="list-style-type: none"> ● Absentismo escolar. ● Ansiedad. ● Baja autoestima. ● Depresión. ● Desconfianza en los demás. ● Estilos de afrontamiento poco correctos. ● Estrés postraumático. <p>Una persona con estrés postraumático, se siente insegura, no solo por el miedo que siente, sino por la sensación de falta de control en aquello que le ocurre y rodea.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de concentración. ● Ideas de suicidio, intentos de suicidio y suicidio (bullicidio). ● Indefensión. ● Ira y frustración. ● Irritabilidad. ● Miedo. ● Nerviosismo. ● Peor rendimiento escolar ● Sentimientos de culpabilidad. ● Somatización. ● Trastornos de la alimentación. ● Trastornos del sueño. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Absentismo escolar. ● Agresividad. ● Bajo rendimiento escolar. ● Conductas delictivas. ● Dependencia a las TICs. ● Dificultad para tener amistades igualitarias. ● Falta de empatía. ● Molesta a los/as otros/as compañeros/as. ● Posible consumo de sustancias y alcohol. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A veces son indiferentes a lo que sucede, otras veces son cómplices. ● Miedo. ● Normalizan la violencia.

Producción propia a partir de Garaigordobil, M., (2011).

1.2.8. Datos recientes sobre el acoso escolar y el ciberacoso y estudios realizados.

La OMS (2003) revela que el 24% de la población de 15 años ha sufrido bullying.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007) en el estudio Cisneros X señalan que las formas más frecuentes de acoso escolar en España son:

TABLA N°1.7: FORMAS MÁS FRECUENTES DE ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA.									
FORMA	%	FORMA	%	FORMA	%	FORMA	%	FORMA	%
Llevarle por mote	13,9	Aislarle	10,4	Reírse de él/ella cuando comete errores	9,3	Insultarle	8,7	Falsas acusaciones	7,5
Contar mentiras de la víctima	6,3	Meterse con él/ella	6	Burlarse de su aspecto	5,8	No dejarle jugar en el grupo	5,4	Burlarse de él/ella y despreciarle	5,1
Gritarle	5	Criticar sus acciones	4,4	Imitarle	4,3	Odiarle sin motivos	4,2	Dar otro significado a lo que dice	4
Pegarle	4	No darle voz	3,9	Esconder sus pertenencias	3,9	Ridiculizarle	3,9	Tenerle manía	3,7
Hacerle llorar	3,52	Influir a otros/as para aislarle	3,6	Meterse con su forma de hablar	3,3	Criticarle por ser diferente	3,2	Robar sus pertenencias	3,2

Producción propia a partir de Oñate, A. y Piñuel, I. (2007).

A continuación, se presenta de manera cronológica unos datos recopilados tras varios estudios:

TABLA N°1.8: ESTUDIOS Y RESULTADOS SOBRE ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO.
Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008) hacen un muestreo en el cual el 10,8% ha sido cibervíctimas y 7,4% han sido ciberagresores/as.
En el muestreo de Estévez, A., et al. (2010) el 30,1% ha sido cibervíctimas y el 44,1% han sido ciberagresores/as.
Entre un 40% y un 55% de los/as niños/as son víctimas, agresores/as o espectadores/as (Garaigordobil, M., 2011). También indica que entre el 3% y el 10% de la población escolar ha sufrido acoso escolar.
En la muestra de Navarro, R. y Yubero, S. (2012) el 24,2% es víctima de ciberacoso.
En una muestra de León, B., Gonzalo, M. y Polo, M. I. (2012) el 6% es víctima de ciberacoso y 6,4% son ciberacosadores/as.
Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2012) hacen un muestreo en el cual el 4,2% ha sido cibervíctimas por móvil y 7,5% por Internet.
Acorde al informe de Ballesteros, J. E. (2015) el 23% de los escolares de España ha sido víctima de acoso de forma prolongada. También el 43% de las personas del país entre 12 y 25 años que es víctima de acoso ha tenido ideas suicidas y el 17% lo ha intentado.
Se recogen diez suicidios desde el año 2004 hasta el 2014 por suicidio en España, y al menos 3 casos más durante el 2015. Este informe relata que el 23,3% de la población en España sufre acoso escolar.

Tabla de producción propia.

Además, en el informe de Save the Children (Calmaestra, J., et al. 2016), se habla de tres estudios:

TABLA N°1.9: ESTUDIOS RECOGIDOS EN EL INFORME DE SAVE THE CHILDREN.
La muestra de Serrano, A. y Iborra, I. (2005) revela que el 14,5% de los 800 ha sido víctima de acoso por teléfono y el 7,6% de la población la que reconocía ser agresora.

- El estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). Esta muestra nos revela que la agresión verbal ha sido el tipo de violencia más admitida por víctimas y agresores/as (23,2%). Según este mismo estudio el 5,5% del alumnado de los 3000 chicos y chicas admitían ser víctimas de ciberbullying.
- El Informe Cisneros X (Oñate, A. y Piñuel, I., 2007) indica que cerca de un 25% de la población estudiantil perteneciente a cursos entre 2º de primaria y 2º de bachillerato ha sufrido bullying.

Tabla de producción propia.

El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015) proporciona datos sobre el acceso a Internet por parte de la población.

- Más del 90% de la población escolar en edades comprendidas entre los 10 y los 15 años tiene acceso a Internet.
- Sobre el 90% de esta población entre los 12 y los 16 años dispone de teléfono móvil.

Estas cifras no son de extrañar, ya que las nuevas generaciones son nativas digitales. Según el INE, la edad promedio en la que se empieza a navegar por Internet son los 10 años, el Ministerio del Interior añade que el 19% de los menores de 11 años tiene creado un perfil en una red social.

Calmaestra, J., et al. (2016) a través del estudio de Save the Children publican los resultados a continuación mostrados tras realizar un muestreo para conocer la incidencia del acoso escolar y ciberacoso:

TABLA N°1.10: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE SAVE THE CHILDREN SOBRE LA INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO.	
■	9,3% ha sufrido acoso escolar durante los dos últimos meses.
■	6,9% ha sido víctima de ciberacoso.
■	Seis de cada diez personas del muestreo han sido insultadas y al menos dos lo son de manera frecuente. También son víctimas de hurtos, humillaciones, burlas, agresiones, rechazo e injurias.
■	Uno/a de cada tres durante los dos últimos meses ha sido insultado/a (la forma más significativa de violencia) por móvil o redes sociales.
■	6,3% afirma que han hackeado alguna de sus cuentas en alguna red social.
■	5,4% de la población ha acosado a otra persona y 3,3% lo ha hecho por dispositivos y/o redes sociales. Si traducimos esto en cifras en institutos públicos estaríamos hablando de 64.000 y 39.000 alumnos/as de ESO respectivamente.
■	La mitad de las personas reconocen haber ofendido a otras personas y una persona de cada tres ha ejercido la fuerza física sobre otro/a menor.
■	Uno/a de cada cuatro ha insultado por Internet o el móvil y entorno al 10% ha amenazado a otro/a niño/a.
■	Durante el primer ciclo de la ESO se da más acoso y ciberacoso y hay más agresores/as que durante el segundo ciclo de la ESO.
■	El 10,6% de las niñas han sido víctimas en comparación a un 8% de los hombres; el 8,5% de las niñas han sido víctimas de ciberacoso frente al 5,3% de los chicos.
■	El 6,3% de los niños ha sido acosador frente al 3,5% de niñas acosadoras y hay un 4,5% de niños acosadores por las TIC frente a un 3% de niñas.

Tabla de producción propia a partir de Calmaestra, J., et al. (2016).

Las víctimas creen ser acosadas para ser molestadas, por su físico o por manía. Muchos de los/as agresores/as no saben por qué han actuado de ese modo o defienden hacerlo por gastar una broma. El 3,2% de las víctimas de acoso y el 4,2% de las víctimas de ciberacoso perciben haber

sido ofendidas por su orientación sexual. Un 5,1% afirma haber sido humilladas por cuestiones de procedencia, cultura o creencias religiosas.

Acorde a la OMS, las víctimas enfrentan el acoso pidiendo ayuda, tratando de pensar en otras cosas a esto se le llama gestión interna, buscando el lado positivo de lo ocurrido a lo que se llama reevaluación, incluso siendo violentos/as con otras personas o consumiendo sustancias, y por último, evadiéndose. Las chicas tienden a buscar ayuda y tratan de controlar la situación de manera interna, mientras que los chicos enfrentan el problema de manera negativa o reevalúan lo sucedido. En el primero ciclo de la ESO se tiende a la gestión interna, mientras que en el segundo ciclo se tiende al enfrentamiento.

Calmaestra, J., et al. (2016) nos dan los siguientes datos:

TABLA Nº1.11: RESULTADOS SEGÚN CALMAESTRA, J., ET AL. (2016).	
■	En el año académico 2012/2013, en España 110.837 personas han sido víctimas de acoso, 82.234 personas lo han sido de ciberacoso y 44.096 de acoso y ciberacoso. 64.357 personas han sido acosadoras, 39.329 personas han sido ciberacosadoras y 19.069 personas han sido acosadoras y ciberacosadoras.
■	En Castilla y León se estima que durante ese mismo año: 3.909 personas han sido víctimas de acoso, 2.877 de ciberacoso y 1.435 de acoso y ciberacoso. 2.987 personas han sido acosadoras, 1.412 han sido ciberacosadoras y 813 han sido acosadoras y ciberacosadoras.
■	Durante ese año se hace un análisis de los porcentajes de víctimas de acoso y ciberacoso a nivel nacional por comunidades autónomas, y del 100% de las personas víctimas en Castilla y León el 4,6% de las víctimas eran chicos y el 4,9% chicas. Por otro lado, fueron víctimas de ciberacoso en Castilla y León el 4,3% de chicos de las víctimas nacionales y el 5,8% de las chicas de las víctimas nacionales. En ambos casos, las chicas tienen más tasas de victimización que los chicos.

Tabla de producción propia.

En el estudio se persiguió conocer qué porcentaje frente al 100% nacional pertenecía a Castilla y León en algunas situaciones:

TABLA Nº1.12: DATOS SOBRE CASTILLA Y LEÓN EN MATERIA DE ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO.	
■	Del 100% de personas que ese año sufrieron en las aulas insultos directos, el 17,4% pertenecía a Castilla y León. Y 7,3% fue víctima vía TIC.
■	Del 100% que sufrió insultos indirectos, el 16,7% era de Castilla y León. Y 8,3% por TIC.
■	Del 100% que fue víctima de rumores, el 13,1% era de Castilla y León. Y 4,7% por TIC.
■	Del 100% que sufrió robos o le rompieron sus pertenencias, 4,1% era de Castilla y León.
■	Del 100% personas en España que ese año en las aulas recibieron golpes físicos, 4,9% fue en Castilla y León. 6,9% personas fueron excluidas y 3,5% amenazadas. El 4% fueron amenazas por TIC.
■	Del 100% nacional que sufrió exclusión vía TIC, 2,8% fue en Castilla y León.
■	Del 100% de que se difundió información personal por TIC, 1,6% fue en Castilla y León. Y 1,9% de las víctimas de suplantación.
■	Del 100% nacional víctima de retoques de fotos personal vía TIC, 2,2% fue en Castilla y León.

Tabla de producción propia.

■ Finalmente, se estipula que:

- ✿ Del 100% de acosadores/as en España, el 7,8% son hombres y pertenecen a Castilla y León, frente al 4,7% de mujeres acosadoras en Castilla y León.

- ✿ En Castilla y León se encuentra el 4,3% de los ciberacosadores nacionales y el 5,8% de las ciberacosadoras.

En el reciente estudio de la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, ANAR (2016) sobre acoso escolar los casos atendidos durante el 2015 aumentaron un 75% en comparación al anterior año.

CAPÍTULO 2. ESTUDIO EN PROFUNDIDAD SOBRE EL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO. CUESTIONARIOS EN DOS CENTROS EDUCATIVOS DE VALLADOLID Y ENTREVISTAS A TRES PROFESORES DE LA PROVINCIA.

“Primero te ignoran, luego se ríen de ti, luego luchan contigo, luego ganas tú”. -Mahatma Gandhi.

En el presente capítulo se va a abordar el estudio que se ha llevado a cabo para el Proyecto de Fin de Grado, apoyado en entrevistas a personal docente y en cuestionarios a alumnos/as de los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña.

2.1. CONTACTO CON DOS COLEGIOS DE VALLADOLID Y TRES PROFESORES. CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS.

2.1.1. Centros educativos y profesores.

Para entrar en contacto con la realidad he realizado un estudio utilizando cuestionarios basado en una muestra de 148 alumnos/as en dos centros educativos de la localidad de Valladolid, el Colegio Nuestra Señora del Carmen y el Colegio Virgen Niña, ambos colegios concertados. Estos centros están ubicados en el Barrio de Las Delicias, el Colegio Nuestra Señora del Carmen se encuentra en Plaza Virgen del Carmen, 1, 47013 Valladolid, y el Colegio Virgen Niña está en Av. Segovia, 135, 47013 Valladolid. El estudio se ha llevado a cabo en estos dos centros aprovechando los contactos personales y la sospecha de algunos casos de acoso escolar.

Este estudio también cuenta con tres entrevistas a dos profesores y a una profesora. La profesora es del Colegio Virgen Niña, uno de los profesores del Colegio Nuestra Señora del Carmen y la última entrevista fue realizada a un profesor del Instituto Emilio Ferrari con ubicación en Calle Sementera, s/n, 47009 Valladolid.

2.1.2. Objetivos del estudio.

La investigación llevada a cabo en los dos colegios persigue el objetivo de conocer la posible existencia de casos de acoso escolar y ciberbullying en la población diana. Además de indagar sobre la posible existencia de esta problemática, se pretende estudiar si los casos producidos están

vinculados a motivos familiares, rasgos de la personalidad como la timidez, su actitud empática, y también a la postura del profesorado.

2.1.3 Población diana.

La población diana es un grupo de 148 personas de los dos colegios mencionados, estos/as alumnos/as tienen edades comprendidas entre los 10 años y los 17-18 años y pertenecen a 5º de primaria, de 1º de la ESO a 4º ESO y 1º de Bachillerato.

2.1.4. Datos de la muestra.

La muestra se compone por 78 chicos y 69 chicas, y una persona que no contestó a la pregunta de cuál era su sexo. De 5º de primaria hay 44 personas, 23 de 1º de la ESO, 20 de 2º, 19 de 3º y de 4º, 11 personas. También hay 31 personas de 1º de bachillerato. En total, 57 personas del Virgen Niña, 90 del Nuestra Señora del Carmen y una persona que no nos dijo a qué centro pertenecía.

2.1.5. Diseño del cuestionario y error muestral.

El cuestionario (ANEXO 9) está diseñado con la finalidad de conocer el porcentaje de posibles casos de bullying y cyberbullying en los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña, tomando algunas variables que indiquen en la presencia o ausencia de acoso escolar y/o ciberacoso. Entre las variables medidas están las que corresponden al trato y confianza con la familia, relación con el profesorado, timidez, empatía, además de las preguntas vinculadas al propio acoso y ciberacoso y a los datos personales de la persona. El cuestionario que ha seguido ligeramente el empleado en el estudio de Save the Children (Calmaestra, J., et al., 2016) ha sido pensado para obtener información amplia y rigurosa.

El cuestionario que se pasa a los/as alumnos/as es individual y totalmente confidencial, no recogiendo así los nombres de los/as alumnos/as.

Por otro lado, en el estudio se ha asumido un error muestral del 5% máximo, con un nivel de confianza de 95%.

2.1.6. Procedimiento.

El procedimiento que se ha seguido ha sido el siguiente: Los cuestionarios se han pasado a los/as alumnos/as de manera presencial en las aulas. En el Colegio Nuestra Señora del Carmen se han

realizado el día 11 de marzo del 2016 y he ido a las diferentes aulas a explicar el objetivo del estudio y a pasar los cuestionarios. En el Colegio Virgen Niña se han pasado entre los días 9 y 11 de marzo del 2016 con colaboración de los/as docentes del centro.

2.1.7. Partes del cuestionario.

El cuestionario recoge la explicación de lo qué es el bullying y el ciberbullying y se les pregunta si creen haber sufrido acoso escolar y/o ciberacoso, y si también lo han ejercido; también se hacen preguntas concretas sobre experiencias determinadas en relación al acoso escolar. Se pregunta su opinión sobre la motivación que los casos de acoso y ciberacoso.

En un bloque particular se pregunta en referencia al centro al que pertenecen, su curso, su sexo, su país de procedencia y el tiempo que lleva en España de no ser de aquí, su consideración sobre sí mismos/as sobre si son gitanos/as, payos/as, inmigrantes y, por último, se pregunta por su orientación sexual.

Algunas preguntas van dirigidas a conocer su trato con su familia, si esta se preocupa por ellos en materia de acoso escolar y si tienen confianza; en otro bloque se pregunta por su relación con los docentes.

Por último, también se les pregunta por su capacidad de empatía y su grado de timidez, no dejando pasar por alto el saber con qué personas hablan en las redes sociales y quiénes les da información sobre el uso de estas mismas.

2.1.8. Resultados de los cuestionarios y fragmentos de las entrevistas.

Las entrevistas llevadas a cabo para el estudio recogido en el documento se ubican en los ANEXOS 6, 7 y 8. Los resultados y el análisis completo de los resultados obtenidos tras realizar los ciento cuarenta y ocho cuestionarios en los dos centros mencionados se encuentran en el ANEXO 5 y la síntesis de las conclusiones recogidas es la siguiente:

La población partícipe en el estudio está compuesta por el 67,57% de personas payas, 4,05% de etnia gitana y el 12,16% son personas inmigrantes. El 88,51% de las personas que han participado en el estudio ha nacido en España y el 11,49% ha nacido fuera de España y de ese porcentaje el 63,16% lleva en España más de 5 años.

Con un nivel de confianza del 99,73% haber sido víctima de acoso escolar en los colegios Nuestra Señora del Carmen y Virgen Niña y ser payo/a, de etnia gitana o inmigrante tienen relación. De 18 inmigrantes del estudio 8 han sufrido acoso escolar y de 5 personas de etnia gitana

al menos 2 han sido víctimas. Por ello, las personas inmigrantes y de etnia gitana son las más afectadas en este estudio. Por otro lado, 19 payos/as de 100 han sido víctimas también.

TABLA N° 2.1. SUFRIR BULLYING Y ETNIA O RAZA.										
CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			Payo/a		Gitano/a		Inmigrante de origen o por familia		No sabe/No contesta	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	29	19,73	19	19,00	2	40,00	8	44,44	0	0,00
NO	118	80,27	81	81,00	3	60,00	10	55,56	24	100,00
TOTAL	147	100,00	100	100,00	5	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 14,1732 (p = 0,0027) – Tabla de producción propia.

Con un 98,13% de nivel de confianza el sexo de la persona y haber hecho bullying a otra persona siendo alumno/a de los dos colegios estudiados son dos variables vinculadas. Ninguna chica nos dice haber hecho bullying a otra persona, mientras que son 6 chicos los que nos dicen que sí.

TABLA N°2.2. HACER BULLYING Y SEXO.						
CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		SEXO			
			Chico		Chica	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,08	6	7,69	0	0,00
NO	141	95,92	72	92,31	69	100,00
TOTAL	147	100,00	78	100,00	69	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 5,5336 (p = 0,0187) – Tabla de producción propia.

Por otro lado, en estos dos centros haber hecho bullying y ser payo/a, gitano/a o inmigrante son dos variables relacionadas con un nivel de confianza del 99,74%. De 6 personas que lo han hecho, 3 son payas de entre 100 personas payas del estudio, 2 son gitanas de entre 6 y 1 persona que ha hecho bullying no se sabe si es payo/a, gitano/a o inmigrante. En proporciones la etnia gitana en este estudio es mayor al hablar de hacer bullying a otras personas.

TABLA N°2.3. HABER BULLYING Y RAZA O ETNIA.										
CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			Payo/a		Gitano/a		Inmigrante de origen o por familia		No sabe/No contesta	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,05	3	3,00	2	33,33	0	0,00	1	4,17
NO	142	95,95	97	97,00	4	66,67	18	100,00	23	95,83
TOTAL	148	100,00	100	100,00	6	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 14,2708 (p = 0,0026) - Tabla de producción propia.

Con un nivel de confianza del 98,23% haber sufrido ciberbullying siendo estudiante de alguno de estos dos centros y haber nacido en España o fuera tienen relación, ya que de 131 personas naturales de España han sufrido ciberbullying 5 y de 17 que han nacido fuera de España

lo han sufrido 3. En este estudio las personas que vienen de fuera son mayoría cuando nos referimos a ser víctimas de ciberbullying.

TABLA N°2.4. SUFRIR CIBERBULLYING Y PROCEDENCIA.						
CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		PROCEDENCIA.			
			España		Fuera de España	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	8	5,41	5	3,82	3	17,65
NO	140	94,59	126	96,18	14	82,35
TOTAL	148	100,00	131	100,00	17	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 5,6289 (p = 0,0177) - Tabla de producción propia.

Desde el estudio en estos dos centros educativos, haber hecho ciberbullying al 100% de confianza tiene relación con ser payo/a, gitano/a o inmigrantes, ya que de 4 personas que lo han hecho, 2 personas son payas de 100 del estudio y de 6 personas de etnia gitana, 2 lo han hecho. Por lo que en este estudio las personas de etnia gitana hacen más ciberbullying que las payas.

TABLA N°2.5. HACER CIBERBULLYING Y RAZA O ETNIA.										
HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			Payo/a		Gitano/a		Inmigrante de origen o por familia		No sabe/No contesta	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	4	2,70	2	2,00	2	33,33	0	0,00	0	0,00
NO	144	97,30	98	98,00	4	66,67	18	100,00	24	100,00
TOTAL	148	100,00	100	100,00	6	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 22,7619 (p = 0,0000) - Tabla de producción propia.

En referencia a su orientación sexual el 83,78% es heterosexual, el 2,70% se identifica bisexual y el 0,68% homosexual. Por otro lado, el 12,84% no revela su orientación sexual.

Entre la población con la que hemos contado el 30,71% siente que tiene alguna diferencia respecto al resto de sus compañeros/as. Entre el 3,40% y el 4,08% de la población con la que hemos contado podría no tener un buen desarrollo de la empatía y el 58,11% podría ser gente tímida.

TABLA N° 2.6. TIMIDEZ.		
LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.	Frecuencias	%
SÍ	86	58,11
NO	62	41,89
TOTAL FRECUENCIAS	148	100,00

Tabla de producción propia.

Con un nivel de confianza del 94,43% haber acosado a otro/a compañero/a y ser tímido/a son dos variables relacionadas, ya que de 6 personas que han hecho bullying solo 1 dice costarle

hablar con personas desconocidas y comenzar nuevas conversaciones. Por lo que los/as acosadores/as tienden a ser personas extrovertidas.

TABLA N°2.7. HACER BULLYING Y TIMIDEZ.						
CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.			
			Sí		No	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SI	6	4,05	1	1,16	5	8,06
NO	142	95,95	85	98,84	57	91,94
TOTAL	148	100,00	86	100,00	62	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 4,4119 ($p = 0,0357$) – Tabla de producción propia.

Al menos el 19,59% ha sido víctima de acoso escolar en algún momento y el 5,41% de ciberbullying.

TABLA N°2.8. SUFRIR BULLYING.		
LA PERSONA AFIRMA HABER SUFRIDO ACOSO ESCOLAR EN ALGÚN MOMENTO.	Frecuencias	%
SÍ	29	19,59
NO	119	80,41
TOTAL FRECUENCIAS	148	100,00

Tabla de producción propia.

TABLA N°2.9. SUFRIR CIBERBULLYING.		
CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
SÍ	8	5,41
NO	140	94,59
TOTAL FRECUENCIAS	148	100,00

Tabla de producción propia.

Ya lo dice el profesor del Instituto Emilio Ferrari:

Ha bajado bastante el índice de problemas que había dentro del instituto, pero aún así se siguen detectando, es lo que te comentaba antes, cuestiones machistas, contestaciones tanto al profesor como a compañeros malsonantes y duras, ¿no?, y aunque intentes corregir eso la persona que es así tarda en cambiar, entonces bueno tienes que estar pendiente de ellos y bueno...

Además, en materia de ciberbullying añade: *“Es más difícil, porque claro eso queda más oculto, si yo te mando a ti un correo privado o te mando un chat o tal y es un chat privado, es tú y yo [...]”*

Por otro lado, al menos el 4,05% ha acosado a alguien en algún momento y el 2,70% ha hecho ciberbullying a alguien.

TABLA N° 2.10. HACER BULLYING.		
LA PERSONA ADMITE HABER HECHO BULLYING A ALGUIEN EN ALGÚN MOMENTO.	Frecuencias	%
SÍ	6	4,05
NO	142	95,95
TOTAL FRECUENCIAS	148	100,00

Tabla de producción propia.

TABLA N° 2.11. HACER CIBERBULLYING.		
HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
SÍ	4	2,70
NO	144	97,30
TOTAL FRECUENCIAS	148	100,00

Tabla de producción propia.

También, el 29,73% dice saber de alguien que lo está pasando por ser víctima de acoso escolar o ciberacoso, a estas personas las podemos considerar espectadoras.

TABLA N° 2.12. SABER DE LA EXISTENCIA DE VÍCTIMAS.		
CONOCE A ALGUIEN QUE LO ESTÉ PASANDO MAL DEBIDO AL BULLYING O EL CIBERBULLYING.	Frecuencias	%
SÍ	44	29,73
NO	104	70,27
TOTAL FRECUENCIAS	148	100,00

Tabla de producción propia.

Con un 95,35% de confianza haber acosado a algún/a compañero/a y el centro de estudios tienen que ver, ya que los 6 casos que admiten haberlo hecho son del Colegio Nuestra Señora del Carmen.

TABLA N°2.13. HACER BULLYING Y CENTRO DE ESTUDIOS.						
CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		CENTRO.			
			Virgen Niña		NS del Carmen	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SI	6	4,08	0	0,00	6	6,67
NO	141	95,92	57	100,00	84	93,33
TOTAL	147	100,00	57	100,00	90	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,9617 (p = 0,0465) – Tabla de producción propia.

Son curiosas estas cifras, ya que el profesor entrevistado del Colegio Nuestra Señora del Carmen contó: “Cuando en el patio estando los y las alumnos/as en el recreo se presencia algún conflicto o alguna discusión o pelea, algún profesor está allí en menos de diez segundos para ver qué es lo que ocurre”.

Esto nos hace pensar que en este centro las víctimas no se atreven a contarlo y los sucesos se hacen difíciles de percibir o se requiere prestar más atención.

Las causas que estos/as alumnos/as destacan como motivo del acoso o ciberacoso es en el 26,67% por el aspecto físico, el 23,33% cree que por molestar a la otra persona, el 6,67% por

gastar una broma, el 10% por la piel, cultura o religión de la otra persona, el 3,33 por las aficiones del otro/a niño/a y el 16,67% marca que por otras razones.

TABLA N° 2.14. CAUSAS DEL ACOSO.		
EN CASO AFIRMATIVO, LA PERSONA PIENSA QUE EN ACOSO ESCOLAR SE HA DEBIDO A:	Frecuencias	%
POR MI COLOR DE PIEL, CULTURA O RELIGIÓN/ SU COLOR DE PIEL, CULTURA O RELIGIÓN.	3	10,00
POR MÍ FÍSICO/ SU FÍSICO	8	26,67
POR MIS AFICIONES/ SUS AFICIONES	1	3,33
PARA GASTARME UNA BROMA/ PARA GASTARLE UNA BROMA	2	6,67
PARA MOLESTARME/ PARA MOLESTARLE	7	23,33
OTRO MOTIVO	5	16,67
NO SABE / NO CONTESTA	4	13,33
TOTAL FRECUENCIAS	30	100,00

Tabla de producción propia.

Respecto a la información necesaria sobre el uso correcto y los riesgos de las TIC, el 8,05% de los/as niños/as y jóvenes partícipes no ha sido informado por nadie, el 38,98% ha sido informado por sus padres y el 25,85% por sus profesores. El 56,76% dice hablar solo con personas conocidas y el 25,68% también con desconocidos. Es decir, hace falta más información y es preciso que la hagamos llegar con mayor claridad.

TABLA N°2.15. INFORMACIÓN SOBRE LAS REDES SOCIALES.			
ALGUIEN HABLA CON ÉL/ELLA SOBRE EL USO DE LAS REDES SOCIALES Y SUS RIESGOS.	Frecuencias	% s/ total frec	% s/ muestra
MIS PADRES	92	38,98	62,59
MIS HERMANOS/AS	11	4,66	7,48
OTROS FAMILIARES	16	6,78	10,88
MIS PROFESORES/AS	61	25,85	41,50
MIS COMPAÑEROS/AS	8	3,39	5,44
OTROS	29	12,29	19,73
NADIE	19	8,05	12,93
TOTAL FRECUENCIAS	236	100,00	160,54
TOTAL MUESTRA	147		

Tabla de producción propia.

Al menos al 10,01% de la población del presente estudio le han pegado y/o empujado mensualmente y al 6,08% cada semana. El 2,04% ha pegado y/o empujado a otra persona mensualmente y el 1,36% todas las semanas. Al menos al 18,36% ha sido víctima de mentiras y rumores con frecuencia mensual y el 10,20% semanalmente. El 25,68% ha contado rumores y/o mentiras sobre otro/a compañero/a. Por lo menos el 15,65% ha sido insultado y/o ofendido y al menos el 10,14% lo ha sido mensualmente. Y el 25,17% reconoce haber hecho esto en alguna ocasión, haciéndolo el 3,40% semanalmente. El 44,89% reconoce haber sido excluido/a alguna vez y de ese porcentaje el 3,40% ha sido excluido/a mensualmente y el 10,88% mensualmente. Finalmente, el 20,95% reconoce haber excluido a algún compañero/a alguna vez.

De las personas que han sido víctimas de acoso escolar el 36,49% dice habérselo contado a sus padres, el 9,46% a sus hermanos, también el 9,46% a algún/a profesor/a y el 32,43% a nadie. Una cifra muy alarmante. Tenemos que trabajar los canales de comunicación y la confianza de los/as jóvenes con su entorno para que no haya nadie que calle lo que está ocurriendo por miedo o vergüenza.

TABLA N°2.16. PERSONAS A QUIENES CUENTAN LO SUCEDIDO.			
SI HA SUFRIDO ACOSO ESCOLAR SE LO HA CONTADO A:	Frecuencias	% s/ total frec.	% s/ muestra
TUS PADRES	27	36,49	49,09
HERMANOS/AS	7	9,46	12,73
PROFESORES/AS	7	9,46	12,73
NADIE	24	32,43	43,64
OTROS	9	12,16	16,36
TOTAL FRECUENCIAS	74	100,00	134,55
TOTAL MUESTRA	55		

Tabla de producción propia.

El 6,90% de los/as niños/as dice que su familia con frecuencia se preocupa por si están sufriendo acoso, el 33,79% dice que alguna vez, el 25,52% que rara vez y el 33,79% dice que nunca le han preguntado. Es necesario trabajar con las familias para que estas dialoguen con sus hijos/as estas cuestiones que tanto afectan al desarrollo integral y óptimo de los/as chicos/as.

Por otro lado, en el presente estudio el 64,19% califica su relación familiar como muy buena, el 20,95% como buena, el 2,03% la califica como regular, el 10,81% la califica como normal, y las dos siguientes cifras son importantes: un 1,35% la califica como mala y el 0,68% restante como muy mala.

Y finalmente, entre un 7,5% y un 11,4% percibe que sus profesores/as nunca le comprende y ayuda con sus inquietudes. Estas cifras nos llevan a la urgente necesidad de trabajar más las emociones y las experiencias con el alumnado.

A nuestros profesores entrevistados les preguntamos qué opinan de la figura del educador social y ellos responden:

El profesor del Instituto Emilio Ferrari nos dice lo siguiente sobre la carga actual del profesorado:

Todo es en que en cada instituto se cree un plan para lograr un objetivo. Últimamente esto cada vez se estaba empezando a detectar... la gente está muy sobrecargada, entonces cuando salía una cosa para hacer así notas que antes había gente que antes se ofrecía y tal y ahora pues tienes que buscar gente, porque "tengo un montón de clases más, ¿otra cosa más?"

La profesora del Colegio Virgen Niña dice:

Bueno, de hecho, nosotros en el colegio tenemos educadores sociales y son muy eficientes en modificaciones de conducta. Nosotros tenemos la experiencia de personas como modificadoras de conducta y la experiencia que tenemos es positiva, es un trabajo muy lento tiene que estar muy apoyado con el colegio y muy en contacto con el colegio [...]. Trabajan fuera, pero tienen contacto con el centro continuamente [...]. Si pudiéramos contar con un cupo mayor, con no solamente los casos ya perdidos, yo creo que eso sí podríamos decir que el resultado podría llegar a ser un resultado final satisfactorio pleno.

Finalmente la pregunté si considera que se alcanzarían mayores logros contando con la figura del educador social en el centro y responde: “Sí”.

CAPÍTULO 3. LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO ELEMENTO PREVENTIVO.

“El abuso es algo horrible. Se apega a ti. Te envenena. Pero solo si tú lo dejas”.

-Heather Brewer.

Como expresa la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (1996) el bienestar del menor es una prioridad, por ello es que nuestra intervención deberá estar orientada hacia todos/as los/as implicados/as: la víctima, el/la agresor/a y los/as espectadores/as, para prevenir y reparar el daño.

¿Solo tendremos que trabajar con los/as implicados/as?

Es fundamental también trabajar con el personal docente, el personal no docente y las familias de los/as directamente implicados/as y del resto de los/as alumnos/as.

Así mismo, nuestra labor deberá ser de carácter preventivo y no solo de intervención. Desarrollar las habilidades sociales, la empatía, la asertividad, la autoestima, la resiliencia y la inteligencia emocional es una labor fundamental. Los centros escolares trabajan con protocolos de actuación, con el Reglamento de Régimen Interno y con Planes de Convivencia, no obstante, la respuesta al acoso escolar y al ciberacoso no debe ser meramente punitiva, sino que debemos trabajar estos elementos.

Petrus, A., Romans, M. y Trilla, J. (2000) hay tres niveles de prevención:

- ▣ **La prevención primaria** sería aquella que se compone por un constructo de acciones dirigidas a la prevención.
- ▣ **La prevención secundaria** estaría dirigida a intervenir de manera inmediata frente a los sucesos ocurridos.
- ▣ **La prevención terciaria** consiste en responder a largo plazo a las situaciones ya ocurridas, a través de reinserción social, educativa, laboral y trabajar las secuelas producidas.

El contexto del que hablamos es un contexto escolar de permanentes transformaciones, por lo que tendremos que tener en cuenta los cambios constantes del entorno y de las personas, tanto a nivel físico, psicológico, social y emocional, y a esos cambios nos tendremos que adaptar. Como educadores/as sociales debemos partir de la prevención psicosocial y socializadora, asentando adecuados canales de comunicación. Tendremos que hacer un diagnóstico precoz cuando se presente un caso y un trabajo exhausto posterior. Además, el/la educador/a social tiene que prevenir y formar a los/as alumnos/as en materia de salud, relaciones afectivo-sexuales y prevención de posible consumo de sustancias.

No podemos negar la existencia de los posibles casos de acoso escolar, sino que tendremos que ser observadores/as y apoyar a la víctima, creyéndola e investigando qué es lo que verídicamente ha ocurrido y qué es lo que los/as implicados/as han percibido y sentido. Tampoco podemos hacer del maltrato infantil un tema tabú, puesto que dejaríamos a muchos niños desprotegidos.

Como profesionales tenemos que ser conscientes de que el acoso escolar y el ciberacoso no se tratan solo de problemas de niños/as, sino que es maltrato entre iguales, y este a su vez es maltrato a la infancia. Por lo tanto, tenemos que ver la situación desde un enfoque global, sin restar importancia a los acontecimientos.

3.1. LA NECESIDAD DE UNA PREVENCIÓN INTEGRAL.

Tomar un enfoque global significa tener presentes a todos/as los/as agentes. Las familias son agentes sociales del cuidado del menor, pero también lo somos los/as educadores/as sociales y el personal docente que rodea a los/as menores, por eso debemos generar vínculos de confianza desde el hogar y la escuela en los que ellos/as se sientan cómodos y compartan con nosotros/as sus experiencias e inquietudes. Además, como afirman Calmaestra, et al. (2016) debemos preparar a profesionales cualificados para hacer frente a estas situaciones, preservando el bienestar integral y la calidad de vida del menor. No debemos ser paternalistas, victimizar o culpabilizar, sino prevenir y cuidar la salud física y mental de los alumnos. Un error que debemos evitar es el de creer que un programa general de actuación es útil para cualquier centro educativo, ya que cada aula tiene una dinámica interna específica, a la cual tendremos que adaptarnos y en base a dicha dinámica, generaremos un programa específico que responda a la demanda del grupo.

Intervenir con las familias y darles pautas para orientar a sus hijos/as modo emocional y formativo es clave, ya que muchas veces se encuentran perdidos. También es básico que trabajemos los estilos educativos con ellos, y más ahora en que estamos siendo muy permisivos (Jurado, L. M., 2011). El estilo educativo se compone de dos dimensiones: la comunicación del

afecto de los padres a los hijos, y la disciplina y control. Esto quiere decir que el estilo educativo depende de la sensibilidad que los padres muestran ante los intereses y necesidades de sus hijos, comprendiendo que son personas individuales con las cuales hay que establecer un diálogo en el cual se exprese el afecto que sienten por ellos/as. También el estilo educativo está condicionado por la dimensión de disciplina y control, que se refiere al grado de exigencia que muestran los padres en relación al cumplimiento de las normas. De la combinación de estas dos dimensiones surgen cuatro posibles estilos educativos: autoritario, democrático, permisivo, negligente (ANEXO 4). A los estilos educativos, añadimos que las familias pueden ser estructuradas, desestructuradas o anómicas, en este caso no se cumplen las responsabilidades de crianza y habría que realizar una intervención de apartar al menor de la familia, ya fuera por adopción o acogida, acorde a las diferentes situaciones de riesgo.

Por otro lado, no solo debemos plantear una prevención e intervención con las familias, sino también con el personal docente, puesto que los/as profesores/as son agentes educativos que comparten tiempo y experiencias con sus alumnos/as, inculcando valores que en ocasiones por escaso tiempo o formación necesitan un apoyo mayor.

3.2. LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN EL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO.

En referencia a los elementos que han sido considerados como piezas claves para trabajar se encuentran las emociones. Las emociones tienen una sede biológica en el sistema límbico, el cual abarca el hipocampo, la circunvalación del cuerpo caloso, el tálamo anterior y la amígdala. Son constructos con valor adaptativo, que tienen manifestaciones fisiológicas. Son intensas y breves y se generan en respuesta a un acontecimiento. Las emociones hacen reaccionar de una manera determinada a la persona, siendo por lo tanto personales. Bisquerra (2000) señala que una emoción es *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”*. Las cinco emociones que más a menudo sienten los/as niños/as son: ira, miedo, tristeza, felicidad y amor.

3.2.1. Experiencias desde la Inteligencia Emocional como elemento preventivo del acoso escolar y el ciberacoso.

A partir del 1999 con Seligman se ha desarrollado la psicología positiva, la cual se centra en el estudio de las fortalezas y las virtudes de las personas. *“La psicología positiva no es solo el estudio de la debilidad y del daño, sino también el estudio de la fortaleza y la virtud. El*

tratamiento no es solo alimentar lo que está roto, sino favorecer lo que está bien a nosotros” (Seligman, M., 2003). El origen de la psicología positiva está en la psicología humanista de Maslow y Rogers.

Por su lado, Gardner, H. (1993) habla de al menos siete tipos diferentes de inteligencias, afirmando que no solo hay un tipo, el Modelo de las Inteligencias Múltiples. Así, alcanzar el éxito no depende exclusivamente de la inteligencia académica. Gardner habla de las inteligencias personales y estas están compuestas por dos cualidades, la inteligencia interpersonal y la intrapsíquica. La inteligencia intrapsíquica reafirma lo que ya anunciaba Sigmund Freud, y es que la persona se siente satisfecho cuando encontramos armonía en nuestros sentimientos.

La teoría de Gardner da lugar a la Inteligencia Emocional. Según Mayer, J., y Salovey, P. (1997) se define como: *“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”*.

Las cuatro habilidades de las que hablan, son:

- **La percepción y expresión emocional**, que se refiere a la habilidad que tenemos que percibir las emociones en nosotros/as mismos/as y en los/as demás y la capacidad de expresar dichas emociones de manera adecuada.
- **La facilitación emocional**, referida a la habilidad para crear emociones y sentimientos que ayuden a la toma de decisiones y resolución de problemas.
- **La comprensión emocional** comprendida como la habilidad para incluir aquello que sentimos en nuestro conocimiento emocional.
- **La regulación emocional**, entendida como la capacidad para aceptar nuestras emociones tanto positivas como negativas y ser capacidad de regularlas, reflexionando sobre la información que se vincula a esas emociones.

Estas cuatro habilidades están ligadas entre ellas y en los centros educativos de España se ha empezado a trabajar para incluir la educación emocional en algunos programas.

Para Mayer hay diferentes personas acorde a su mundo emocional:

- La persona consciente de sí misma.
- Las personas atrapadas en sus emociones.
- Las personas que aceptan resignadamente sus emociones.

Así pues, ha desarrollado una medida de ejecución de la Inteligencia Emocional, llamada Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT; (Mayer, J., Salovey, P., y Caruso,

D., 2002). Ha sido adaptada al castellano por Fernández, P. y Extremera, N. (2009). Este Test aborda las cuatro habilidades de la IE propuestas por Mayer, J., y Salovey, P. (1997).

Goleman, D. (1995) y Bisquerra, R. (2007), coinciden en que la Inteligencia emocional tiene beneficios como:

- ▣ Adquirir conocimiento sobre las propias emociones.
- ▣ Ayuda a comprender las emociones de los demás.
- ▣ Desarrollar el control de las emociones.
- ▣ Desarrollar la conciencia emocional y la regulación de las emociones y la autonomía emocional.
- ▣ Generar mayor competencia emocional
- ▣ Identificar las emociones de otros.
- ▣ Incrementa el manejo de las emociones.
- ▣ Incrementar la automotivación.
- ▣ Permite que la persona conozca sus propias emociones.
- ▣ Prevenir los efectos perjudiciales provocados por las emociones negativas.
- ▣ Se aprovecha de manera productiva las emociones: mayor responsabilidad, mejor concentración, más autocontrol, mejor rendimiento escolar, incremento de la empatía, más capacidad de escucha.
- ▣ La empatía es la habilidad de comprender cómo los demás sienten las situaciones.
- ▣ Y se mejoran las relaciones personales.

Goleman, D. (1995) afirma que la inteligencia académica no es vinculante a la inteligencia emocional. Pudiendo tener una buena inteligencia académica, se puede presentar carencias en la dimensión emocional. Por ello es que la educación no debe basarse exclusivamente en elementos del cociente intelectual, sino que debemos desarrollar la inteligencia emocional de las personas, ya que tan importante es la competencia académica, como lo es la competencia emocional. De esta manera habla de la importancia de la automotivación, la necesidad de controlar nuestros impulsos y saber afrontar eficazmente las frustraciones, pudiendo regular nuestro ánimo. Así también, hace hincapié en la necesidad de trabajar la empatía y la confianza en uno/a mismo/a y en los/as demás. Apoyando las ideas de Goleman, Fernández, P. (2014) expone que a nivel educativo debemos avanzar y generar cambios. Por todo esto y más es muy importante que eduquemos emocionalmente a las personas desde la infancia, ya que desde los 3 a 9 años los/as niños/as desarrollan su mundo socioemocional (Santrock, J., 2003).

Como muestra Lemos, S. (2006) siguiendo el marco de Seligman, M. (2002) y de Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000) en los últimos años se están realizando estudios

acerca de la función adaptativa de las emociones. De esta manera, el trabajo de las emociones resulta terapéutico y satisfactorio.

Fredrickson, B. (1998) defiende que, pese a que las diversas emociones positivas son diferentes entre sí, contribuyen a incrementar el repertorio del pensamiento y de acción, generando mayores recursos que permiten responder ante las adversidades. Siguiendo con Fredrickson, B. (2001) las funciones de las emociones positivas complementan a las de las negativas, ya que las negativas responden a la supervivencia (Malatesta, C., y Wilson, A., 1988) y las positivas se vinculan al desarrollo personal y social. Al mismo tiempo, las emociones positivas contribuyen a la resiliencia. La resiliencia consiste en la capacidad de reponerse a las adversidades y salir fortalecidos/as de ellas, de esta manera según Fredrickson, B. (2001); Tugade, M., y Fredrickson, B. (2004) las personas más resilientes se muestran más felices en situaciones en las que otras personas sienten más ansiedad. Estas emociones positivas ayudan a las personas más resilientes a evitar la depresión y fomentan los buenos estilos de afrontamiento (Fredrickson, B., Tugade, M., Waugh, C., Larkin, G., 2003).

Según Sanmartín, J. (2002) de la consciencia de la emoción surge el sentimiento. Cuando una persona es capaz de identificar sus propios sentimientos y comprender qué es lo que le sucede al sentir esas emociones, es posible que empatice con las demás personas. Sin embargo, hay otras personas que no son capaces de entender las emociones y sentimientos de los/as demás.

Educación de las emociones es algo que se lleva estudiando desde 1996 por el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, desarrollando las cuatro ramas de la inteligencia emocional de Mayer, J., y Salovey, P. (1997). Uno de los programas que el Laboratorio estudio sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional es el Programa INTEMO (Ruiz, D., et al., 2013). Este programa está dirigido para jóvenes de 12 a 18 años y se trabajan las habilidades emocionales, de manera práctica. La implantación de este programa ha demostrado que ayuda a disminuir los problemas de salud mental de los/as jóvenes y que los aspectos positivos generados se prolongan a lo largo del tiempo.

Otro programa es RULER, aplicado en Estado Unidos y siguiendo también la línea de Mayer y Salovey.

También en España se comienza a dar pasos en esta línea, apareciendo programas de educación emocional y aprendizaje socio-afectivo. Uno de ellos es el Programa Educación Responsable, en cual se está aplicando en más de 100 centros españoles.

Por su lado, en Cataluña se creó el GROUP, Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, para investigar en materia psicopedagógica y de inteligencia emocional.

Acorde a Uruñuela, P. M^a. (2014) en la actualidad una preocupación de las aulas en la conducta disruptiva y violenta de algunos/as alumnos, que no solo agreden a otros/as compañeros/as, sino también a los docentes. Esta preocupación se da en Secundaria, pero también en educación primaria, como se muestra en el Observatorio Estatal de Convivencia recogido en el Real Decreto 275/2007 y en el Informe TALIS (Ministerio de Educación., 2009).

¿Podríamos considerar solo los sucesos, o también las emociones?

Uno de los motivos por el que este tipo de conducta se ha hecho crónica es la falta de tratamiento de las emociones de los/as alumnos/as. No podemos ceñirnos de manera exclusiva a la conducta puntual violenta que un/a niño/a ha tenido, sino que debemos investigar qué le ha llevado a actuar de esa manera. Las acciones están propulsadas por emociones que nos envuelven y que expresan qué nos ocurre. A veces en las aulas, por falta de tiempo dejamos de lado estos aspectos y nos quedamos en la parte superficial de lo sucedido, tomando medidas sancionadoras, sin embargo, las sanciones no son la solución, sino que es una medida pasajera que deja posibilidad de que se produzca un nuevo hecho. La solución es trabajar las emociones de los/as alumnos/as y la expresión correcta de las mismas.

Los conflictos no son sucesos aislados, sino que son una muestra más de lo que a los/as jóvenes les sucede y no podemos dejar esto de lado. Las emociones son parte del mundo interno de la persona (Barreiro, T., 2007) y aunque el profesor no vea ese mundo, no debemos olvidar su existencia. Debemos educarles, no solo para potenciar su cociente intelectual, si no también reforzar su autoestima, su autoaceptación y aceptación por los/as otros/as, para alcanzar el éxito de manera saludable, sintiéndose parte de un grupo y sintiéndose valorado/a. Ya que cuando una persona no se siente valorada, aceptada e integrada socialmente puede tener conductas explosivas.

La inteligencia emocional, además, tiene un alto componente preventivo tanto en conductas violentas como en conductas de riesgo, como relaciones sexuales sin precaución y consumo de sustancias. También, la educación emocional enseña los adecuados estilos de afrontamiento para abordar de manera saludable los conflictos.

Por otro lado, la inteligencia emocional contribuye al desarrollo de la competencia social. Álvarez, M. et al. (2001) sostienen que las habilidades sociales generan mayor bienestar emocional, mejorando la calidad de vida y permiten ser asertivos.

También la inteligencia emocional aumenta las habilidades de vida y bienestar, lo cual Bisquerra, R. (2009) define como *“la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida”*.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2013) llevan a cabo una investigación en la cual se demuestra que los/as adolescentes con más habilidades emocionales son menos violentos/as y agresivos/as. Además, presentan habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, siendo más cooperativos/as y con mayor empatía.

Por último, además de la inteligencia emocional también debemos trabajar el autoconcepto y la autoestima de la persona. Estos dos conceptos guardan una relación muy estrecha. El autoconcepto es de naturaleza cognitiva y se basa en la autodescripción de la persona, la autoestima es de naturaleza afectiva y se refiere a la valoración de la información del autoconcepto. La autoestima podría definirse como «el concepto que tenemos de nuestra propia valía», «la autovaloración de las propias capacidades».

CAPÍTULO 4. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL NECESARIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

“No puedes tener mayor o menor dominio que sobre ti mismo”. -Leonardo da Vinci.

El problema del acoso escolar y el ciberacoso es una cuestión socioeducativa y de necesaria intervención desde esta perspectiva, ya que la educación es un proceso continuo que permite el crecimiento y progreso social y personal de las personas, lo cual nos lleva a prevenir algunos problemas concretos, sobre todo durante la infancia y adolescencia como es el acoso y ciberacoso. Por otro lado, los factores de riesgo y protección ante esta preocupación pueden encontrarse en el mismo contexto de desarrollo de las personas, de la misma manera que los efectos del acoso escolar y el ciberacoso repercuten no solo en las personas implicadas, sino en los círculos próximos y, por ende, en la comunidad.

Los/as docentes realizan una labor inmensamente importante, plausible y de admirar, no obstante, muchas veces por tener un horario rígido, falta de tiempo o de personal, los docentes se ciñen a un currículum formal que responde a las asignaturas pautadas. Por otro lado, la educación social trasciende este currículum y observa y trabaja los aspectos del currículum oculto. Por otro lado, los/as profesores/as se encuentran con situaciones de desestructuración familiar, conductas ofensivas hacia su persona por parte de los/as alumnos/as e incluso de las familias, esto puede llevar a la persona a situaciones de elevado estrés, ansiedad, alteraciones del sueño, incluso pudiendo llegar a padecer el Síndrome de “burnout”, lo que podríamos entender como la sensación de sentirse quemado, con el cansancio psicológico que supone la situación laboral (Shuck, S., 2012). De esta manera, la figura del educador/a social se presenta como un profesional necesario y complementario en los centros educativos (Vega, A., 2013).

El trabajo del currículum oculto implica considerar sus inquietudes, educarles para el respeto de la diversidad. Un buen clima de convivencia es aquel que se construye sobre el respeto y la no violencia, para ello es preciso que haya una educación igualitaria, justa, no sexista, una ciudadanía responsable y concienciada sobre la importancia que tiene la tolerancia al otro/a.

Por lo tanto, la figura del educador social en la escuela resulta fundamental para desempeñar labores preventivas de conductas antisociales y disruptivas y el trabajo con el personal docente, alumnado y familiar. Así lo defienden:

- Riera, J. (1998) que defiende que limitar al educador social únicamente a los espacios no escolares es un error.

- ▣ Petrus, A. (2000): “La Educación Social debe ocuparse de las problemáticas escolares, ayudando a una apertura a la sociedad y sus problemas, y la institución escolar también debe ocuparse de la Educación Social porque en la escuela es necesario hablar, si es preciso, de las emociones, de los conflictos sociales, de la televisión, de la marginación, de la violencia, de las tribus urbanas, de la droga y de los skins”.
- ▣ Cyrulnik, B. (2003) defiende el papel de la educación social en el desarrollo de la pedagogía de la resiliencia.
- ▣ Pérez, G. (2003) considera que la Educación Social en muchas ocasiones se ve presente en la educación reglada de modo transversal.
- ▣ Planella, J. (2003) habla de adoptar las relaciones tutoriales y de acompañamiento desde la Educación Social.
- ▣ March, M. y Orte, C. (2007) afirman que la cuestión está en que se incluya dentro de la institución escolar la Pedagogía Social.
- ▣ Moyano, S. (2007) habla de la importancia de la promoción de la cultura en la escuela desde la Educación Social.
- ▣ Castillo, M. (2013). La Educación Social aporta a la dinámica escolar nuevas formas de hacer las cosas, además de competencias más específicas en la línea del seguimiento, la proximidad, la comunicación y la mediación.

Por otro lado, Castillo, M., Galán, D., y Pellissa, B. (2012) entienden las siguientes competencias como responsabilidad de la Educación Social en la escuela: Diseñar, valorar, crear lazos de cooperación, especialmente con el centro educativo, incentivar las relaciones escolares positivas y de ayuda mutua, resolver conflictos, tomar respuestas integrales, promover encuentros internos y externos al centro, promover la ciudadanía responsable y solidaria, preservar los derechos personales y sociales, superando las desigualdades y la discriminación y trabajar el currículum oculto.

Acorde al Plan Bolonia y como se recoge en el Real Decreto 1393/2007, la educación social es de carácter pedagógico y la intervención social se adapta al colectivo, su contexto y sus necesidades. La finalidad es lograr que las personas alcancen su desarrollo óptimo e integral. Los educadores sociales estamos cualificados y hemos adquirido las competencias precisas para trabajar en diversos campos y con diferentes colectivos, y eso de esos campos son los centros escolares. Por otro lado, desde el Grado de Educación Social se prepara a los/as futuros/as educadores/as para trabajar con menores y jóvenes en situación de riesgo social, minorías étnicas, familias, población en contextos violentos, ocio y tiempo libre con niños/as y adolescentes, entre más colectivos recogidos en el Plan Bolonia.

Por otro lado, hay competencias propias de la Educación Social:

- Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.
- Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales.
- Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
- Formar profesionales y agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.
- Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
- Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).

Estas competencias son las que he aplicado a lo largo del presente trabajo, considerando las características de las personas que han participado en el presente estudio, partiendo de sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, los factores de riesgo que pueden encontrarse en cada caso particular y planteando una propuesta de intervención para potenciar los factores de protección individuales y grupales. Además, a lo largo de todo el planteamiento teórico y práctico y de investigación he considerado la enorme influencia que tiene la familia sobre los/as chicos/as y la importancia que supone trabajar con los círculos próximos de los/as alumnos/as, como lo son los/as familiares y docentes.

Tanto el estudio propiamente dicho, como la propuesta han seguido un proceso de elaboración que ha consistido en: Responder a la situación real, obteniendo los datos que necesitamos, proponiendo diferentes alternativas y evaluando los resultados, o bien dando instrumentos de evaluación en el caso de la propuesta.

Por otro lado, la propuesta tiene un gran peso en lo que a mediación y resolución de conflictos se refiere, teniendo presente en cada momento el respeto y tolerancia y los/as demás.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LOS COLEGIOS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN Y VIRGAN NIÑA.

“Cree que tu vida merece la pena y tu creencia ayudará a crear el hecho”. -William James.

Existe un amplio abanico de iniciativas educativas y sociales que se están llevando a cabo a nivel internacional y nacional. También se están promoviendo campañas de sensibilización y prevención, junto a programas y proyectos en materia de acoso escolar y ciberacoso, como son:

- **Junt@s contra el ciberacoso**, promovido por Movimiento contra la Intolerancia.
- **KiVa**. Es un programa desarrollado por la Universidad de Turku, Finlandia.
- **Pantallas Amigas**. Su objetivo es fomentar el uso responsable de las TIC y generar ciudadanía digital responsable.
- **Proyecto Antibullying** (Avilés, J. M., 2015).

Sin embargo, como he mencionado con anterioridad en este documento cada aula presenta una dinámica grupal diferente, con unos líderes, unas víctimas y posibles víctimas distintas. Por lo que comprendo que no podemos emplear el mismo programa para todas las aulas, sino que son propuestas que deberemos adaptar al centro y aulas donde vayamos a trabajar. Por eso he planteado una propuesta conformada por una perspectiva socioeducativa y socioafectiva y está planteada como respuesta a los resultados del estudio realizado y anteriormente desarrollado. Está enfocada a los dos centros en los cuales se ha llevado a cabo el estudio: el Colegio Nuestra Señora del Carmen y el Colegio Virgen Niña y está desarrollada en totalidad en el ANEXO 10.

La propuesta refuerza la idea de que el trabajo con los diferentes agentes sociales que se ven envueltos en la vida de los/as niños/as es una labor imprescindible desde la educación social. Por ello es que está diseñada para trabajar con los padres y las madres, los/as docentes y el alumnado, utilizando algunos materiales que serán expuestos a continuación.

El programa de intervención socioeducativa y socioafectiva expuesto está ideado teniendo en cuenta la necesidad de la figura del educador social de manera permanente en los centros educativos, por las razones que a lo largo del trabajo se han comentado.

El programa, que se enfoca con tres grupos de trabajo diferentes está dotado de un carácter preventivo, enfatizando la detección precoz e intervención, dispone de carácter formativo, de apoyo y persigue la participación, la sensibilización social y la iniciativa personal.

5.1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.

Su objetivo general es:

- Prevenir en materia de acoso escolar y ciberbullying, a través del crecimiento personal y el empoderamiento de las personas.

Y sus objetivos específicos son:

- Convertir el centro educativo en un lugar de seguridad y apoyo para la víctima y sus familias.
- Derribar los muros emocionales que sostienen la Ley del Silencio.
- Desarrollar la resiliencia, autoestima, asertividad y la inteligencia emocional de los/as niños/as.
- Dotar al profesorado de herramientas para prevenir y detectar los posibles casos que se den en sus asignaturas y en el aula.
- Incentivar un óptimo clima familiar en el cual se pueda crear vínculos de comunicación y confianza.
- Informar a todos y cada uno/a de los/as alumnos/as del riesgo que conllevan las nuevas tecnologías, los móviles, consolas, ordenadores, redes sociales y chats.
- Ofrecer ayuda a los/as agresores/as y ciberagresores/as.
- Ofrecer recursos a los padres y madres para enfrentar de manera adecuada la problemática.
- Potenciar las habilidades sociales y comunicativas necesarias para un desarrollo integral de la persona en los/as alumnos/as.
- Sensibilizar tanto a familias, como docentes y espectadores de la importancia de ayudar a la víctima.

5.2. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA.

El programa sigue un enfoque integral y trabaja con familias, alumnado y profesorado, desde la educación social. En algunas de las actividades se cuenta con las familias, el alumnado y el profesorado de manera conjunta. Las metodologías empleadas en el programa son las siguientes:

- En el trabajo con el alumnado:
 - ✱ Contiene actividades lúdicas y de cooperación.

- ✿ Las jornadas son dinámicas y promueven la iniciativa de los/as niños/as. En muchas de las actividades la programación se hace de manera conjunto con ellos/as.
 - ✿ Integra propuestas que suponen trabajos de equipo.
 - ✿ Son sesiones participativas y prácticas.
 - ✿ Se tratarán las tutorías proactivas, estas se caracterizan por dar respuestas a las necesidades y a las demandas del alumnado de manera anticipada.
 - ✿ Se utilizará el juego como recurso que potencia la socialización y los lazos saludables como lo indica Garaigordobil, M. en sus diversas obras.
- ▣ En el trabajo con los padres y madres, se formará una Escuela de padres y madres:
- ✿ Las sesiones son prácticas y dinámicas, prestando atención a las inquietudes y a la participación de los/as presentes.
- ▣ En relación al profesorado se prepararán seminarios de formación para los/as docentes:
- ✿ Sesiones participativas y prácticas.
 - ✿ Trabajos de evaluación diagnóstica de cara al trabajo con el alumnado.

En las tres áreas se utiliza el Ciclo de Kolb (Fry, R., y Kolb, D., 1979) el cual se centra en el aprendizaje centrado en las experiencias, tomando las propias dinámicas de grupo y las experiencias de cada persona para centrar su aprendizaje en ellas.

Es un programa que se apoya en la interdisciplinariedad, teniendo en cuenta la colaboración de los/as profesores/as y los/as orientadores/as educativos junto a la educadora social.

La labor de la educadora social no busca sustituir la función de ningún/a profesional, sino que defiende su labor en materia de convivencia saludable, complementando las funciones docentes y de la figura de la orientadora en el Colegio Nuestra Señora del Carmen, ya que como hemos visto en el Colegio Virgen Niña el trabajo de esta línea es externo al centro.

Está programado para trabajarse a lo largo de un año académico de manera permanente, con contenidos específicos en horas estipuladas y de manera transversal en los otros tiempos.

Los niveles con los que trabajaría este programa son desde 1º de Educación Infantil hasta 2º de Bachillerato en el Colegio Nuestra Señora del Carmen, y en el Colegio Virgen Niña no hay Bachillerato, así que desde 1º de Educación Infantil hasta 4º de la ESO.

5.3. MATERIALES BIBLIOGRÁFICOS SUGERIDOS PARA LA PROPUESTA.

Han sido seleccionados unos materiales bibliográficos útiles para el desarrollo de las sesiones de la propuesta y estos están especificados en el ANEXO 10.

5.4. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA.

5.4.1. Trabajo con el alumnado.

- ▣ Hora semanal de trabajo en el aula dirigido por la educadora social y en presencia de los/as tutores/as. Los contenidos están desarrollados en el ANEXO 10.
- ▣ Redistribución de los/as alumnos/as en el aula con frecuencia quincenal.
- ▣ Se creará un espacio WEB.
- ▣ Cinco actividades que se harán a lo largo de todo el calendario académico serán:
 - ✱ Escribir un diario personal.
 - ✱ Establecimiento de un buzón en la puerta de la sala de profesores y de la educadora social para enviar mensajes.
 - ✱ Tomar al delegado/a y subdelegado/a de la clase como un canal de comunicación entre la clase y los/as profesores/as.
 - ✱ Establecer el programa de alumnos/as-ayuda.
 - ✱ Incentivar el programa de Alumno Tutor.
- ▣ Redacción de las normas de cada aula particular entre el alumnado, el/la tutor/a y la educadora social.
- ▣ Realización de un test sociométrico antes y después de la implantación del programa.
- ▣ Recreos cooperativos por grupos una vez a la semana.
- ▣ Tres convivencias anuales conjuntas por colegio.
- ▣ Trabajo de algunos días internacionales desde la unidad de todos los cursos académicos de los dos centros.
- ▣ La publicación de una revista anual de cada uno de los dos centros recogiendo las participaciones de los concursos especificados en el ANEXO 10.
- ▣ Para los cursos de educación primaria, ESO y bachillerato se hará obligatorio leer al menos una lectura anual.
- ▣ Con carácter especial se harán las siguientes actividades a nivel de clase:
 - ✱ Cineforum.
 - ✱ Proyección de una película.
- ▣ Colaboraciones especiales durante el calendario escolar de otros organismos.

5.4.2. Intervención cuando un caso haya sido detectado.

En aquellas situaciones donde haya sospecha o certeza de que se está produciendo una relación de dominio-sumisión se presentarán cuatro líneas de trabajo diferentes y en el caso del Colegio Nuestra Señora del Carmen este trabajo se acompañaría de revisiones periódicas por parte de la orientadora educativa y en el Colegio Virgen Niña se notificaría a la profesional externa al centro.

- El trabajo con la víctima, para conocer sus emociones y potenciar sus fortalezas.
- El trabajo con el/la agresor/a o agresores/as, buscando el motivo que ha llevado a esta persona a cometer los hechos y trabajando la ira.
Estas sesiones se llevarán a cabo durante el tiempo que se estipule necesario, con posteriores revisiones, asistiendo a algunas el/la tutor/a y las familias.
- Una vez que este trabajo individual presenta evolución se unen a las partes para solventar las diferencias.
- Trabajo con los espectadores en el aula.

En estos casos la educadora social notificaría lo sucedido al centro y a las familias de los implicados y trabajaría con ellas en las entrevistas individuales, buscando soluciones a la solución y el refuerzo de la autoestima de la persona.

5.4.3. Escuela de padres y madres para las familias.

Con los padres y madres se crearía una Escuela de padres y madres en cada uno de los dos centros educativos donde se convocarían reuniones con frecuencia quincenal de dos horas de duración la sesión, las sesiones pueden adaptarse al horario de los/as asistentes. La escuela de padres y madres también se crea con la intención de ser un apoyo en la educación de los/as hijos/as y un espacio de desahogo emocional. Sería de carácter voluntario, excepto en los casos en los que existiera sospecha o certeza de los/as sus hijos/as se están viendo envueltos en una relación de dominio-sumisión.

Los contenidos están especificados en el ANEXO 10.

5.4.4. Seminarios de formación al personal docente.

Con el profesorado se convocaría un seminario mensual también en el gimnasio o el polideportivo de cada centro, este tendría una carga lectiva de 2 horas en el cual se tratarían en los aspectos concretados en el ANEXO 10 y se revisarían los posibles casos de absentismo.

5.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

Instrumentos para la evaluación del producto (ANEXO 10):

■ Pre-test y post-test del programa para:

- ✿ Alumnos/as.
- ✿ Padres y madres.
- ✿ Personal docente.

Para cada grupo de destinatarios el pre-test y el post-test será diferente.

En el que se evalúe en el pre-test:

- ✿ El conocimiento del bullying y el ciberbullying.
- ✿ Su experiencia personal como alumno/a, padre, madre o profesor/a.
- ✿ Qué consideran necesario trabajar en el programa.

Y en el post-test:

- ✿ Los resultados del programa.
- ✿ La satisfacción personal con el programa.

■ Para los/as alumnos/as, al comienzo del programa y al final del programa:

- ✿ El Test TEBAE.

■ También los test sociométricos serán considerados una herramienta de evaluación del clima en el aula antes de la implantación del programa y posterior.

Instrumentos para la evaluación del proceso:

■ Los recreos responsables, los concursos y las convivencias serán considerados elementos de evaluación durante el programa.

CONCLUSIONES.

“Las infancias nunca duran. Pero todo el mundo se merece una”. -Wendy Dale.

La figura del educador/a social en los centros educativos resulta necesaria, como hemos visto a lo largo del presente documento. Esta figura profesional cumple funciones de mediador/a, además de prevenir e intervenir con los diferentes agentes sociales involucrados. El/la educador/a social también es un agente de sensibilización sobre el adecuado uso de las nuevas tecnologías y desarrolla labores de prevención del ciberacoso. Además, para los/as jóvenes el/la educador/a social puede llegar a ser un referente de confianza para el/la alumno/a, por su cercanía y actitud empática y de escucha. Por estos motivos deberíamos reivindicar con fuerza la presencia de educadores/as sociales en colegios e institutos, para desempeñar estas labores, junto a la prevención de drogodependencias, relaciones socioafectivas de riesgo, absentismo escolar, etc.

Por otro lado, la educación emocional y la alfabetización desde la primera infancia en materia de inteligencia emocional pueden ser llevadas a cabo por educadores/as sociales, y además es imprescindible que lo hagamos a lo largo de toda la edad escolar, para prevenir la intolerancia a la frustración, las conductas violentas y disruptivas.

Como se ha visto a lo largo del estudio llevado a cabo, hay algunos casos de acoso escolar y ciberacoso que se pasan por alto y no les percibimos. No obstante, esto no significa que estos casos no existan, sino que nadie está percatándose del dolor y sufrimiento que está padeciendo la víctima y la ira que pueda tener la persona agresora. Así pues, no podemos quedarnos esperando a soluciones mágicas, sino que debemos actuar. Proteger a los/as niños/as y jóvenes es obligación de todos/as, como he dicho a lo largo del proyecto y vuelvo a insistir en ello. No podemos permitir que nuestros/as menores sufran depresiones, ansiedad o peor, se suiciden porque nadie se ha dado cuenta de su dolor. Debemos abrir los ojos y plantear programas específicos que aborden toda la dinámica grupal del aula, implicando a familias y docentes.

Llevar a cabo esta investigación me ha hecho abrir los ojos cuatro veces más e impedirme a mí misma dejar pasar por alto algunas cosas. Cualquier niño/a que sea víctima puede ser ayudado por cada uno de nosotros/as. Pongámonos manos a la obra. Sin excusas.

Acompaño a las conclusiones de dos ANEXOS, el 11 y el 12. El primero de ellos ha recogido algunas noticias vinculadas a la materia, y es que los medios de comunicación son un claro espejo de lo que sucede en la sociedad, por lo que debemos empaparnos de la información para no quedarnos de brazos cruzados. Por último, en el ANEXO 12 he querido hacer referencia a algunos números de contacto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

GUÍAS Y MANUALES

Aller, T. (2016). *Conceptualizando la violencia contra la infancia*. Valladolid: FAPMI-ECPAT España.

Álvarez, M. et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.

ANAR. (2016). *Acoso escolar: Estudio sobre el 'bullying' según los afectados y líneas de actuación*. Madrid: Fundación Madrileña.

Arabako Foru Aldundia Diputación Foral de Álava (2004). *Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia*. Álava: Diputación Foral de Álava.

Avilés, J. M. (2015). *Proyecto antibullying*. Madrid: CEPE.

Barreiro, T. (2007). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Berciano, M^a. J. (2009). *Instrumento para la valoración de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández, P. (2016). *Programa INTEMO Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Calmaestra, J., et al. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

Calmaestra, J., et al. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia. Anexo 1. Resumen de los principales resultados de tres investigaciones sobre acoso y ciberacoso*. Madrid: Save the Children.

Calmaestra, J., et al. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia. Anexo 2. Tablas de resultados*. Madrid: Save the Children.

Calmaestra, J., et al. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia. Anexo 3. Apuntes metodológicos de la investigación*. Madrid: Save the Children.

Calmaestra, J., et al. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia. Anexo 4. Modelo de protocolo de actuación ante acoso y ciberacoso*. Madrid: Save the Children.

Calmaestra, J., et al. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia. Anexo 5. Tablas respuesta normativas autonómicas*. Madrid: Save the Children.

Carp, R. (2000). *Elder abuse in the family: an interdisciplinary model for research*. Nueva York, NY: Springer.

Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2015). *Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Castillo, M., Galán, D., y Pellissa, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.

Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Cerezo, F., Calvo, A. R., y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del Bullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Chaulk, R., y King, P. (1998). *Violence in families: assessing prevention and treatment programs*. Washington, DC: National Academy Press.

Cyrułnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y el ocio*. Madrid: INJUVE (Instituto de la Juventud).

Echeburúa, E., y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Embajada de Finlandia. *KIVA programa finlandés anti acoso escolar*. Madrid: Embajada de Finlandia.

Garaigordobil, M. (2003). *Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, M. (2007). *Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.

Garaigordobil, M., y Martínez, V. (2014). *CYBERPROGRAM 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.

García, E., y Musito, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales de España.

García, N., y Noguerol, V. (2007). *Infancia maltratada. Manual de intervención*. Madrid: Editorial EOS.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

Giménez-Dasí, M., Fernández, M., y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de Intervención para Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, D., Herrera, J. A., García, J. (2014). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar II*. Madrid: Método EOS.
- González, D., Herrera, J. A., García, J. (2014). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar III*. Madrid: Método EOS.
- González, R., y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jurado, L. M. (2011). *Educación para el Siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- INE (2015). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares*. Madrid: INE.
- Inglés, C. J. (2003). *Programa PEHIA Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Observatorio de la Seguridad de la Información.
- Lila, M., Buelga, S., y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López, F. (1995). *Las necesidades infantiles. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles (volumen I y II)*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). *Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En Salovey, P. y Sluyter, D. *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Méndez, F. J., Llavona, L. M., Espada, J. P., Orgilés, M. (2012). *Programa FORTIUS. Fortaleza Psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación. (2009). *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Secretaría de estado de educación y formación profesional.
- Monjas, M^a. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.^a I. (2006). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006). *Colegas, amig@s y compañeros*. Valladolid: REA.
- Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006). *La familia ante el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA.
- Monjas, M^a. I., y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA.

Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social. Aportaciones de la pedagogía social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en los centros residenciales de acción educativa*. Tesis doctoral dirigida per Violeta Núñez. Universitat de Barcelona.

Núñez, C., y Romero, R. (2013). *Emocionario*. España: Palabras Aladas.

Ochaíta, M. y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño*. Madrid: McGraw Hill.

Olweus, D. (1974) *Personality factors and aggression: With special reference to violence within the peer group*. The Hague: Mouton Press.

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

OMS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Pautas para padres y madres ante el acoso escolar*. Madrid: Save the Children.

Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Pautas para profesores y profesoras ante el acoso escolar*. Madrid: Save the Children.

Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablu.

Pastor, S. (2016). *Acoso escolar y cyberbullying*. Valladolid: FAPMI.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía socio-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Petrus, A., Romans, M., y Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.

Ramajo, V. (2016). *Experiencias en el ámbito educativo en la prevención del abuso sexual infantil*. Valladolid: FAPMI.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.

Ruiz, D., et al. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.

Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. Barcelona: Ariel.

Santrock, J. (2003). *Infancia*. Madrid: S.A. McGraw-Hill / Interamericana de España.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.

Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- Shuck, S. (2012). *Beginning Teaching. Stories from the Classroom*. New York: Springer.
- Tolan, P.H., y Guerra, N.G. (1994). *What works in reducing adolescent violence: an empirical review of the field*. Boulder, CO: University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Universidad de Valladolid (2015). *Guía docente de la asignatura de Proyecto de fin de Grado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vallés, A. (2003). *Desarrollando la Inteligencia Emocional V*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A. (2003). *Habilidades sociales III*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A. (2004). *Habilidades sociales I*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A. (2005). *Habilidades sociales II*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A. (2007). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar I*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A. (2014). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar IV*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A. (2014). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar V*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). *ESTIMA-TE 1*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). *ESTIMA-TE 2*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). *ESTIMA-TE 3*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). *ESTIMA-TE 4*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). *ESTIMA-TE 5*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). *ESTIMA-TE 6*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). *AVANTE-1 (Refuerzo de la resiliencia)*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). *AVANTE-2 (Refuerzo de la resiliencia)*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). *AVANTE-3 (Refuerzo de la resiliencia)*. Madrid: Método EOS.
- Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). *AVANTE-4 (Refuerzo de la resiliencia)*. Madrid: Método EOS.

REVISTAS

- Ballesteros, J. E. (2015). Caso cero: Bullying. *Cambio 16*, 2, 58-59.

Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES Revista de Educación Social*, 16.

Estévez, A., et al. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), 73-89.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352.

Fernández, P. (2014). La necesidad de la Inteligencia Emocional en nuestra sociedad. *Revista CONVIVES*, 6.

Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 95-108.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am Psycho*, 56(3), 218–226.

Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.

Fredrickson, B., Tugade, M., Waugh, C., Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *J Pers Soc Psychol*, 84(2), 365–376.

Fry, R., y Kolb, D. (1979). Experimental Learning Theory an Learning Experiences in Liberal Arts Education. *New Directions for Experimental Learning*, 6.

Garaigordobil, M. (2011) Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 2.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

Garbarino, J., y Crouter, A. (1978). Defining the community context for parent–child relations: the correlates of child maltreatment. *Child Development*, 49, 604–616.

Gartner, R. (1990). The victims of homicide: a temporal and cross-national comparison. *American Sociological Review*, 55, 92–106.

Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262–290.

Lemos, S. (2006). Papeles del psicólogo. Psicología positiva, optimismo, creatividad, humor, adaptabilidad al estrés. *Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 27.

León, B., Gonzalo, M. y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 23-35.

Malatesta, C., y Wilson, A. (1988). Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. Special Issue: The social context of emotion. *British Journal of Social Psychology*, 27, 91-112.

March, M. y Orte, C. (2007) La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, 160 (2), 87-110.

McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477–1486.

- Messner, S. (1988). Research on cultural and socio-economic factors in criminal violence. *Psychiatric Clinics of North America*, 11, 511–525.
- Navarro, R. y Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de psicología*, 5(3), 4-15.
- Noguerol, V., y Saz, A. I. (2002). Una mirada a la realidad. *Intervención Psicosocial*, 11, 245-253.
- Ortega, S. et al. (1992). Modernization, age structure, and regional context: a cross-national study of crime. *Sociological Spectrum*, 12, 257–277.
- Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: the conred cyberbullying prevention program. *International Journal of conflict and Violence*, 6(2), 303-313.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia. Societat Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, 9(5), 1-6.
- Schiemberg, L., y Gans, D. (1999). An ecological framework for contextual risk factors in elder abuse by adult children. *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 11, 79–103.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Tugade, M., y Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Uruñuela, P. M^a. (2014) Inteligencia emocional y conductas disruptivas. *Revista CONVIVES*, 6.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento Imprescindible. *RES Revista de Educación Social*, 16.
- Widom, C. S. (1989). Child abuse, neglect, and violent criminal behavior. *Criminology*, 244, 160–166.

SITIOS WEB

- Educación Responsable. Consultado el 23 de abril del 2016 en <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-responsable.html>
- Facebook Movimiento Contra le Intolerancia en Valladolid. Consultado el 2 de abril del 2016 en <https://www.facebook.com/movimientocontralaintoleranciavalladolid>
- GROP Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Consultado el 21 de abril del 2016 en <http://www.ub.edu/grop/catala/>
- MONITÉ. Consultado el 28 de abril de 2016 en <http://monite.org/>
- Movimiento contra la Intolerancia y Organizaciones Gitanas contra el Racismo y la Intolerancia. Consultado el 2 de abril del 2016 en <http://movimientocontralaintolerancia-cyl.blogspot.com.es/>

Pantallas Amigas. Consultado el 3 de abril del 2016 en <http://www.pantallasamigas.net/>

RULER. Consultado el 13 de abril del 2016 en <http://ei.yale.edu/ruler/>

TEBAE Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar. Consultado el 28 de abril del 2016 <http://www.acosoescolar.com/evaluar.html>

MARCO LEGAL

II plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2013 - 2016 (II PENIA). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Circular 3/2009 sobre protección de los menores víctimas y testigos. Fiscalía General del Estado.

Convención sobre los Derechos del Niño. 1989. Naciones Unidas.

Convención sobre los Derechos del Niño. 2006. UNICEF.

Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1959. Asamblea General.

Decreto 100/2003, de 28 de agosto, por el que se regula la organización y funcionamiento del registro de atención y protección a la infancia. BOCYL.

Decreto 283/1996, de 19 de diciembre, por el que se distribuyen las competencias que en materia de protección de menores tiene la Administración de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. BOCYL.

Decreto 50/2007, de 17 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley 1/2006, de 6 de abril, de Mediación Familiar de Castilla y León. BOCYL.

Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León. BOCYL.

Decreto 99/2003, de 28 de agosto, por el que se regula la organización y funcionamiento del consejo regional y los consejos provinciales de atención y protección a la infancia. BOCYL.

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

Instrumento de Ratificación del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, hecho en Lanzarote el 25 de octubre de 2007. BOE.

La Constitución Española de 1978. BOE.

La Resolución A3-0172/1992, de 8 de julio, del Parlamento Europeo sobre la Carta Europea de los Derechos del Niño. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

Ley 14/2002, de 25 julio 2002. Promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León. BOCYL.

Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. BOE.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y lacultura de la paz. BOE.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE.

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. BOE.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE.

Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE.

Plan de ciberseguridad de la UE para proteger una red abierta plena de libertad y de oportunidades en línea, de 7 de febrero de 2013. Comisión Europea.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Grado en Educación Social. Universidad de Valladolid.

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE.

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE.

“Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de los menores (“Reglas de Beijing”)” Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos. 1985.

COMUNICACIONES

Bisquerra, R. (2007). La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia. Comunicació presentada en les III Jornades d'Educació Emocional: “Regulació Emocional i Convivència”.

OTRAS LECTURAS

De Zatarain, F. (2013). *Lolo*. Paperback.

Gómez, S., Deik, A. M. (2005). *Hoy no quiero ir al colegio*. Zig-Zag.

Rato, B. (2013). *Diario de un acoso*. Cantabria: Popum Books.

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

GUÍAS Y MANUALES

Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre las Emociones. Manual de Educación emocional*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

Calmaestra, J. y Maldonado, a. (2013). *The state of art of cyberbullying in Spain: a systematic review. The Stockholm Criminology Symposium 2013*. Estocolmo, Suecia: Elanders Sverige.

Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L. y Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS): Child Health promotion research centre*. Perth: Edith Cowan University.

Delgado, E., Pablos, M. K., y Sánchez, D. (2009). *“Dino” Educación preventiva sobre drogas para preadolescentes. Tercer ciclo de la educación primaria*. Junta de Andalucía: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Consejería de Educación.

Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.

Departamento de educación, política lingüística y cultura. *Guía de actuación en los centros educativos de la CAPV ante el acoso escolar*. País Vasco: Eusko Jaurlaritza. Gobierno Vasco.

Elzo, J. (2003). *Hijos y padres: Comunicación y conflicto*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Lérida, G. (2014). *La necesidad de la educación social en el ámbito escolar. El perfil del Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad*. Palencia: Universidad de Valladolid.

López, F., y Del Campo, A. (2002). *Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para padres y educadores*. Barcelona: Amarú Ediciones.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M^a. J. y Ortiz, M^a. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Lynn, A. B. (2000). *50 actividades para desarrollar la Inteligencia Emocional*. Amherst, MA: HRD Press.

Martínez Roig, A. (1989). *Maltractament d'infants*. Barcelona: Altafulla.

OMS. (1996). *World report on violence and health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children.

Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Pautas para alumnos y alumnas ante el acoso escolar*. Madrid: Save the Children.

Salmerón, J. A., Pérez, F., Andreu, A., y Regino, A. *Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. Manual para el Profesional*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.

Sanmartín, J. (2011). *Maltrato infantil en la familia en España. Informe del Centro Reina Sofía*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

REVISTAS

Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins de enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences? *Enfance*, 46(3), 241-260.

Arıcak, T., Siyahhan, S., Zunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. y Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior*, 11(3), 253-261.

Avilés, J. M^a. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de la Psicología*, 21 (1).

Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: overview and strategies for school counsellors, Guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and counselling*, 18(1), 53-66.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.

Díaz-Aguado, M^a. J., Mayor, F., Ortega, R., Tiana, A., Tomé, A., Segura, M. (2014). Inteligencia emocional y convivencia. *Revista CONVIVES*, 6.

Dris, M. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 33.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and society*, 12(1), 109-125.

Estévez, E., Murgui, E. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of psychology of education*, 24(4), 473-483.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), 73-89.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).

Fanjul, J. M. (2012). Visión jurídica del acoso escolar (Bullying). *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17.

Foege, W. H., Rosenberg, M. L., y Mercy, J. A. (1995). Public health and violence prevention. *Current Issues in Public Health*, 1, 2-9.

Grupo de convivencia del IES Alejandría. (2014). ¿Cómo determinan nuestras emociones el clima de clase? *Revista CONVIVES*, 6.

Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: a study of students in Victoria, Australia. *Criminal behaviour and Mental Health*, 21(2), 107-116.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: school violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.

Klomek, A. B., Sourander, A. y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.

López, N. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, 57-71.

Mayer, J., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.

Mayer, J., y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES Revista de Educación Social*, 16.

Moreno, M. C. (1989): El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 60-62.

Movimiento contra la Intolerancia. En defensa de las Víctimas del Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Antiginatismo, Homofobia y cualquier forma de intolerancia. *Materiales didácticos*, 8.

Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. M. y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*, 79(2), 325-338.

Reza, A., Krug, E. G., y Mercy, J. A. (2001). Epidemiology of violent deaths in the world. *Injury Prevention*, 7, 104-111.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *American Psychologist*, 126-127.

Tonry, M. y Morris, N. (1993). An annual review of research. *Crime and Justice*, 17, 381-458.

Weiss, J. W., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C. A. y Unger, J. (2011). Longitudinal effects of Hostility, depression, and bullying on adolescent smoking initiation. *Journal of Adolescent Health*, 48(6), 591-596.

SITIOS WEB

Anti Bullying Network. Consultado el 6 de abril del 2016 en <http://www.antibullying.net/>

Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar. Consultado el 26 de abril del 2016 en <http://aepae.es/>

Chaval.es en la red. Consultado el 6 de abril del 2016 en <http://www.chaval.es/chavales/>

Ciberbullying. Consultado el 7 de abril del 2016 en <http://www.internetsinacoso.es/>

Ciberbullying. Consultado el 8 de abril del 2016 en <http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/>

Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil. Consultado en 8 de abril del 2016 en <http://www.fapmi.es/>

Fiscal.es Consultado el 9 de abril del 2016 en https://www.fiscal.es/fiscal/publico/ciudadano/home!/ut/p/a/1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfGjzOI9HT0cDT2DDbzcfcSzcDBzdPYOdTD08jINdjYAKIoEKDHAARwNC-sP1o_ApsQgygSrAY0VBboRBpqOiIgD-HNNY/dl5/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/

Fundación ANAR. Ayuda a niños y adolescentes en riesgo. Consultado el 7 de abril del 2016 en <http://www.anar.org/>

Grupo de delitos telemáticos. Unidad Central Operativa. Consultado el 5 de abril del 2016 en https://www.gdt.guardiacivil.es/webgdt/home_alerta.php

Instituto Europeo de Psicología Positiva. Consultado el 23 de Abril del 2016 en <http://www.psicologia-positiva.info/>

Kontuzdatos. Consultado el 9 de abril del 2016 en <http://www.avpd.euskadi.eus/s04-kontuzdt/es>

Mediación y violencia. Bullying: Según las últimas estadísticas hay relación entre los casos de acoso escolar y el suicidio juvenil. Consultado el 10 de abril del 2016 en <http://mediacionyviolencia.com.ar/bullying-segun-las-ultimas-estadisticas-hay-realacion-entre-los-casos-de-acoso-escolar-y-el-suicidio-juvenil/>

No Hate. Consultado el 10 de abril del 2016 en <http://www.nohatespeechmovement.org/>

No Hate Campaña europea contra la intolerancia en Internet. Ciberacoso, qué debes saber. Consultado el 2 de abril del 2016 en <http://www.nohate.es/noticias/2016/1/22/ciberacoso-que-debes-saber/>

Padres 2.0. Consultado el 7 de abril del 2016 en <http://padres20.org/>

Policía Nacional. Consultado el 9 de abril del 2016 en <http://www.policia.es/>

Que no te la den. Ayudas para la prevención del acoso y del grooming. Consultado el 5 de abril del 2016 en <http://www.quenoteladen.es/>

REA: Asociación Castellano-Leonesa para la defensa de la Infancia y la Juventud. Consultado el 4 de abril del 2016 en <http://www.asociacionrea.org/>

TEA Escolar-Acoso escolar. Consultado el 26 de abril del 2016 en <http://web.teaediciones.com/ESCOLAR-acoso-escolar.aspx>

Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Consultado el 10 de abril del 2016 en <http://www.feandalucia.ccoo.es/plantillai.aspx?p=10&d=22>

MARCO LEGAL

Instrucción N° 7/2013 de la Secretaría de Estado de seguridad, sobre el “Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”. Ministerio del Interior.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE 17 de enero de 1996.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE 29 de julio de 2015.

OTRAS LECTURAS

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós Ibérica.

L' Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma.

L' Ecuyer, C. (2012). *Educación en la realidad*. Plataforma.



ANEXOS

“Me opongo a la violencia porque cuando aparece para hacer bien, el bien solo es temporal; el mal que hace es permanente”. -Mahatma Gandhi.

ANEXO 1. LEGISLACIÓN EN MATERIA DE MENORES A NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO, ESTATAL Y AUTONÓMICO.

A nivel internacional y europeo:

- ✿ Instrumento de Ratificación del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, hecho en Lanzarote el 25 de octubre de 2007.
- ✿ La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989 (ratificada por el instrumento de 30 de noviembre de 1990, BOE nº 313, de 31 de diciembre de 1990). Especialmente, el artículo 28.2.
- ✿ La Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1959 (Resolución 1386, XIV).
- ✿ La Resolución A3-0172/1992, de 8 de julio, del Parlamento Europeo sobre la Carta Europea de los Derechos del Niño.
- ✿ Plan de ciberseguridad de la UE para proteger una red abierta plena de libertad y de oportunidades en línea.
- ✿ “Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de los menores (“Reglas de Beijing”)” Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos.

A nivel estatal:

- ✿ II plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2013 - 2016 (II PENIA).
- ✿ Circular 3/2009 sobre protección de los menores víctimas y testigos.
- ✿ Código Civil, tras la redacción dada por la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción y otras formas de protección de menores (BOE nº 275, de 17 de noviembre).
- ✿ Instrucción 10/2005 de la fiscalía general del estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil.

- ✿ La Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE nº 311, de 29 de diciembre). Especialmente, los artículos 15, 27, 39.
 - ✿ Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.
 - ✿ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 15, de 17 de enero).
 - ✿ Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
Si el/la agresor/a es menor de 14 años se aplica la Ley de Responsabilidad Penal del Menor.
 - ✿ Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. En la cual se da especial importancia a la dimensión afectiva de la persona, a sus derechos y libertades, el desarrollo de la educación afectivo-sexual y la sensibilización y prevención en materia de violencia de género. Reconoce la importancia que tiene la escuela como órgano preventivo y de lucha contra el acoso escolar: “La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.”
 - ✿ Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.
 - ✿ Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.
 - ✿ Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
 - ✿ Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
 - ✿ Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- ▣ **A nivel autonómico** tomamos el marco legislativo de Castilla y León, puesto que el estudio realizado y posteriormente mostrado y la propuesta se ubican en Valladolid, provincia de Castilla y León:
- ✿ Decreto 100/2003, de 28 de agosto, por el que se regula la organización y funcionamiento del Registro de Atención y Protección a la Infancia.
 - ✿ Decreto 283/1996, de 19 de diciembre, por el que se distribuyen las competencias que en materia de protección de menores tiene la Administración de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

- ✿ Decreto 50/2007, de 17 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley 1/2006, de 6 de abril, de Mediación Familiar de Castilla y León.
- ✿ Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.
- ✿ Decreto 99/2003, de 28 de agosto, por el que se regula la organización y funcionamiento del Consejo Regional y los Consejos Provinciales de Atención y Protección a la Infancia.
- ✿ Ley 14/2002, de 25 julio 2002. Promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León.

ANEXO 2. DEFINICIONES DE LOS DIFERENTES TIPOS DE MALTRATO A LA INFANCIA.

- **Maltrato psicológico:** Se produce cuando las necesidades psicológicas del niño/a no están siendo atendidas, especialmente aquellas relacionadas con las relaciones interpersonal y la autoestima.

- ✿ **Maltrato emocional:**
Se refiere a los desprecios, hostilidad verbal, desprecios, amenazas de abandono de manera crónica hacia el/a menor, además de las críticas y las imposibilidades que se interceden frente a las iniciativas que el/a niño/a tiene con otra persona. Este maltrato supone un coste en materia del desarrollo personal, social y/o intelectual de la víctima.

- ✿ **Abandono emocional:**
El desarrollo óptimo del niño/a se dificulta al no recibir este el afecto, el apoyo y la estimulación necesarios. Además, según su etapa de crecimiento puede estar desprotegido afectivamente.

- **Sobreprotección:** Cuando la autonomía del menor y la participación de este/a acorde a su edad no son las apropiadas porque los adultos de referencia poseen conductas y actitudes que bloquean estas facetas mencionadas de la persona.

- **Maltrato físico,** según García, N. y Noguero, V. (2007): Cualquier acción no accidental por parte de los padres/tutores que provoquen daño físico, enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo.

- ✿ **Negligencia o abandono físico,** según García, N. y Noguero, V. (2007):
Toda situación en la que las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, vigilancia, cuidados médicos...) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro adulto con el que convive el niño.

- ✿ **Sobreexigencia,** según García, N. y Noguero, V. (2007):
Determinadas actitudes y conductas de los adultos que derivan en exigir al niño alcanzar cotas de autonomía y participación por encima de su edad.

- ✿ **Abusos sexuales:**
Se producen cuando existen encuentros sexuales e interacciones íntimas en las cuales los implicados son un/a menor y un/a adulto/a u otro/a menor de dieciocho años, siempre que esta última persona sea mayor a la víctima de manera significativa o pueda ejercer un notable poder y control sobre la víctima. Estos contactos consisten en la estimulación sexual del adulto/a, niño/a o una tercera persona.

Otros tipos de maltrato infantil son los explicados a continuación:

- ❑ **Síndrome de Münchausen por poderes:** El padre o la madre inventa síntomas no reales sobre el/a niño/a, haciéndole pasar por revisiones médicas, ingresos y toma de medicamentos de manera injustificada.
- ❑ **Maltrato perinatal:** Son aquellas condiciones de la madre que generan perjuicio sobre el feto durante el embarazo. Son condiciones con criterio voluntario y negligente.
- ❑ **Maltrato institucional** según Martínez Roig, A. (1989): Cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión, procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional, que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del menor y/o la infancia.
- ❑ **Corrupción de menores:** Toda conducta realizada por un/a adulto/a que genera en el/a menor comportamientos antisociales, disruptivos y alejados de la normalidad, sobre todo en materia de conductas agresivas, sexuales, de consumo de sustancias psicotrópicas, tráfico de drogas y comportamientos sexuales.
- ❑ **Explotación laboral:** Cuando se utiliza a un/a menor con fines económicos. Se le obliga a trabajar superando sus límites y capacidades, realizando acciones que debiesen ser ejecutadas por una persona adulta. Este tipo de maltrato entorpece su rendimiento académico y su desarrollo en general.

ANEXO 3. SEÑALES DE ALARMA DE LOS DIFERENTES TIPOS DE MALTRATO A LA INFANCIA.

	MALTRATO PSICOLÓGICO (ARABAKO FORU ALDUNDIA DIPUTACIÓN FORAL DE ÁLAVA, 2004).
SEÑALES EN LOS/AS ADULTOS/AS RESPONSABLES DEL MENOR	<ul style="list-style-type: none"> ● Avergüenzan al niño/a en público. ● Critican a la víctima. ● Culpabilizan al menor de sucesos que no son su responsabilidad. ● Dicen al niño/a cosas que hieren a su autoestima, llegando a decir que no le quieren. ● Ejecutan castigos recurrentes sin motivo aparente, también le amenazan. ● Le enseñan prejuicios de ídoles culturales, raciales o religiosas.
EN EL/LA NIÑO/A: COMPORTAMIENTOS, CONDUCTAS Y ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> ● Comportamientos infantiles para su edad. ● Exageradas intenciones por complacer a otras personas. ● Extrema pasividad o demasiada agresividad.
EN EL/LA NIÑO/A: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Alteraciones en su crecimiento. ● Tiende a estar enfermo o presentar dolores con cierta frecuencia, también sufre accidentes.

Tabla nº1: Signos y síntomas del maltrato psicológico a la infancia. Producción propia a partir de García, N., y Noguero, V. (2007).

	MALTRATO FÍSICO
SEÑALES EN LOS/AS ADULTOS/AS RESPONSABLES DEL MENOR	<ul style="list-style-type: none"> ● En el pasado se han producido otros accidentes. ● Se esquivo el hablar de las lesiones que el/la menor presenta. ● Se evidencian contradicciones en las diferentes versiones de los hechos. ● Se niegan a hacer revisiones médicas del niño/a.
EN EL/LA NIÑO/A: COMPORTAMIENTOS, CONDUCTAS Y ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> ● Absentismo escolar, o el niño/a llega tarde a clase. ● No quiere pasar tiempo en casa o con su familia. ● Siente rechazo hacia otras personas. ● Timidez o agresividad.
EN EL/LA NIÑO/A: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Presenta heridas y marcas en el cuerpo, también daños internos. ● Utiliza ropa inadecuada o descuidada.

Tabla nº2: Signos y síntomas del maltrato físico a la infancia. Producción propia a partir de García, N., y Noguero, V. (2007).

	NEGLIGENCIA O ABANDONO FÍSICO
EN EL/LA NIÑO/A: COMPORTAMIENTOS, CONDUCTAS Y ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> ● Carencia de revisiones médicas. ● El/la niño/a pasa mucho tiempo solo/a y con pocas medidas de seguridad en el hogar. ● No asiste a todas las clases y hay poca estimulación cognitiva.

	<ul style="list-style-type: none"> ● No tiene una higiene satisfactoria. ● No utiliza la ropa adecuada acorde a la estación del año. ● Se siente hambriento.
--	---

Tabla nº3: Signos y síntomas de la negligencia o abandono físico a la infancia. Producción propia a partir de García, N., y Noguerol, V. (2007).

	ABANDONO PSICOLÓGICO/EMOCIONAL
SEÑALES EN LOS/AS ADULTOS/AS RESPONSABLES DEL MENOR	<ul style="list-style-type: none"> ● Ignoran al menor y rechazan todo tipo de tratamiento centrado en la atención psicológica del menor. ● Si el/la menor presenta algún tipo de trastorno emocional o conductual los/as adultos/as a su cargo tienden a negarse a buscar ayuda psicológica.

Tabla nº4: Signos y síntomas del abandono psicológico/emocional a la infancia. Producción propia a partir de García, N., y Noguerol, V. (2007).

	ABUSOS SEXUALES
EN EL/LA NIÑO/A:	<ul style="list-style-type: none"> ● Presenta enuresis nocturna. ● Existen comportamientos sexuales inapropiados. ● Ha intentado contactar con los genitales de personas más mayores. ● Hay pruebas evidentes o médicas de abusos. ● Infecciones genitales, inflamaciones, roturas en la zona, restos de semen en partes sexuales o lesiones internas, sangrados genitales. ● La niña está embarazada. ● La persona cuenta haber sido utilizada para juegos sexuales. ● Muestra un interés por el sexo inhabitual y conocimiento del mismo. ● Se masturba de manera descontrolada. ● Teme las relaciones íntimas. ● Tiene pesadillas y dificultad para dormir. <p>Los abusos sexuales en la infancia generan problemas de concentración, memorísticos en el desarrollo personal y social de la persona, retraimiento, una visión negativa de sí misma, culpabilidad injustificada, fobias, conductas violentas en el hogar y estrés postraumático, entre otros efectos. Durante la adolescencia la persona puede tener conductas que atentan contra su integridad, pueden producirse fugas, episodios delictivos, manifestaciones de querer suicidarse, incluso intentos y trastornos como son los de la conducta alimentaria.</p>

Tabla nº5: Signos y síntomas de los abusos sexuales a la infancia. Producción propia a partir de García, N., y Noguerol, V. (2007).

ANEXO 4. EXPLICACIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PERMISIVO, DEMOCRÁTICO Y NEGLIGENTE.

Estilo autoritario, en el cual prima la importancia por las normas, teniendo un elevado control sobre los/as hijos/as y no dejando margen para el diálogo y la negociación; además, el afecto no se expresa en gran medida. Los/as hijos/as criados/as bajo este estilo suelen tener más desconfianza en otros/as y en sí mismos/as, son más inseguros/as, son más tímidos/as y no se muestran contentos/as con la situación.

Otro de los estilos es el permisivo en el cual hay una gran muestra del afecto, pero no hay control sobre los/as hijos/as, y no hay unas normas establecidas que se cumplan con rigurosidad. Los/as hijos/as de padres permisivos no son seguros/as de sí mismo/a, por lo general son dependientes y son menos competentes.

Lo ideal es que se produzca un estilo democrático, en el cual hay un equilibrio entre la muestra de afecto hacia los/as hijos/as, pero también un establecimiento de normas y se controla que estas sean cumplidas. En este estilo se da lugar al diálogo y a la negociación. Los/as chicos/as de padres democráticos son seguros de sí mismos/as, tienen capacidad de autocontrol y son autónomos/as.

Por último, tendríamos que hablar del estilo negligente, en el cual no hay muestra de afecto hacia los/as hijos/as y tampoco se establecen unas normas. Estos/as chicos y chicas suelen presentar problemas emocionales y en la muestra de los afectos.

ANEXO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS EN EL ESTUDIO DE LOS COLEGIOS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN Y VIRGEN NIÑA.

Tabulación simple. Resultados.

En esta parte del cuestionario se recogen sus datos personas y su percepción sobre los sucesos y su relación con su familia y el profesorado.

TABLA 1. CENTRO.	Frecuencias	%
VIRGEN NIÑA	57	38,78
NS DEL CARMEN	90	61,22
Total frecuencias	147	100,00

Como expresa la tabla, más de la mitad de las personas que han contribuido en el presente estudio (61,22%) son estudiantes del colegio Nuestra Señora del Carmen, frente a un 38,78% de los/as participantes que proceden del Colegio Virgen Niña.

Hay un total de 148 personas que han formado parte del estudio, lo cual quiere decir que una persona no nos ha indicado a qué centro pertenece, ya que solo se nos indican 147 frecuencias.

TABLA 2. CURSO.	Frecuencias	%
5º DE PRIMARIA	44	29,73
1º DE ESO	23	15,54
2º DE ESO	20	13,51
3º DE ESO	19	12,84
4º DE ESO	11	7,43
1º DE BACHILLERATO	31	20,95
Total frecuencias	148	100,00

Se cuenta sobre todo con datos de 5º de primaria (29,73%), seguidos por los/as estudiantes de 1º de bachillerato (20,95%). Posteriormente, se dispone de un 59,32% de estudiantes de ESO: en 1º de la ESO un 15,54% de las personas que han tomado parte en el estudio, en 2º el 13,51%, seguidos por el 12,84% de las personas de 3º de la ESO y por último, un 7,43% de las personas están en 4º de la ESO.

TABLA 3. SEXO.	Frecuencias	%
CHICO	78	53,06
CHICA	69	46,94
Total frecuencias	147	100,00

No hay mucha diferencia en porcentajes en referencia al sexo de las personas que han respondido al cuestionario, no obstante, hay mayor número de hombres (53,06%) frente a un 46,94% de mujeres.

Solo se muestran 147 frecuencias, sin embargo, hay un total de 148 personas que han sido consideradas en el cuestionario, por lo que una persona no nos ha indicado cuál es su sexo.

TABLA 4. PROCEDENCIA.	Frecuencias	%
ESPAÑA	131	88,51
FUERA DE ESPAÑA	17	11,49
Total frecuencias	148	100,00

Se toma el país de procedencia como variable a medir en referencia al posible caso de bullying y encontramos a un 11,49% de las personas estudiadas que ha nacido fuera de España.

TABLA 5. TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA, SI NO ES DE ESPAÑA.	Frecuencias	%
MENOS DE UN AÑO	3	15,79
MENOS DE TRES AÑOS	1	5,26
MENOS DE 5 AÑOS	1	5,26
MÁS DE 5 AÑOS	12	63,16
NO SABE / NO CONTESTA	2	10,53
Total frecuencias	19	100,00

De las personas que refieren no haber nacido en España, el 63,16% lleva en España más de 5 años. El 15,79% de los estudiados dice llevar menos de un año en España y el 10,52% restante lleva en España entre más de un año y menos de cinco.

TABLA 6. RAZA O ETNIA.	Frecuencias	%
PAYO/A	100	67,57
GITANO/A	6	4,05
INMIGRANTE DE ORIGEN O POR FAMILIA	18	12,16
NO SABE / NO CONTESTA	24	16,22
Total frecuencias	148	100,00

Se quiere conocer qué consideración tienen de sí mismos/as respecto a su etnia o procedencia, para posteriormente así poderlo estudiar en relación a los posibles casos de bullying. El 67,57% de los/as niños/as y jóvenes se consideran payos/as, seguido de un 12,16% que se considera inmigrante de origen o por familia y finalmente, el 4,05% es gitano/a. Tenemos que explicar que el 16,22% de los/as estudiados/as marca no sabe/ no contesta, puesto que en uno de los centros se nos pidió no formular esta pregunta por evitar posibles conflictos, por lo que fue formulada de manera libre.

TABLA 7. ORIENTACIÓN SEXUAL.	Frecuencias	%
HETEROSEXUAL	124	83,78
BISEXUAL	4	2,70

HOMOSEXUAL	1	0,68
NO CONTESTA	19	12,84
Total frecuencias	148	100,00

En el mismo centro en el que preferían no preguntar por su consideración sobre su origen, también preferían no preguntar por su orientación sexual, por evitar conflictos comprometidos, por lo tanto, esta pregunta se formuló de manera libre y el 12,84% ha preferido no contestar. El 83,78% se considera heterosexual, frente a un 2,70% que dice ser bisexual (4 personas) y finalmente el 0,68% homosexual (una persona).

TABLA 8. LA PERSONA SE CONSIDERA DIFERENTE EN RELACIÓN A SUS COMPAÑEROS/AS.	Frecuencias	%
SÍ	43	30,71
NO	97	69,29
Total frecuencias	140	100,0

Se desea conocer la percepción que tienen ellos/as sobre sí mismos/as, para poder ponerlo en relación al estudio sobre bullying y encontramos un 30,71% del alumnado participante en el estudio que siente ser diferente en algún rasgo respecto a sus compañeros/as. Un 69,29% del alumnado dice no sentir tener diferencias respecto al resto de niños/as y jóvenes.

Hay 140 frecuencias mostradas, no obstante, son 148 personas las que han respondido a los cuestionarios, esto quiere decir que 8 personas no han respondido a esta pregunta.

TABLA 9. LA PERSONA AFIRMA HABER SUFRIDO ACOSO ESCOLAR EN ALGÚN MOMENTO.	Frecuencias	%
SÍ	29	19,59
NO	119	80,41
Total frecuencias	148	100,00

El 19,59% del alumnado analizado revela que ha sufrido bullying en algún momento, lo cual se traduce en 29 personas de las 148 que han participado. Es una cifra muy elevada, porque aunque estemos preguntando por una temporalidad amplia, son personas que tienen entre 10 años y 17, por lo que en cualquier caso hablamos de casos en edades tempranas que han marcado emocionalmente y socialmente a estas personas, lo cual afecta a su desarrollo integral en alguna medida. Por otro lado, el 80,41% responde no haber sufrido bullying en ningún momento.

TABLA 10. LA PERSONA ADMITE HABER HECHO BULLYING A ALGUIEN EN ALGÚN MOMENTO.	Frecuencias	%
SÍ	6	4,05
NO	142	95,95
Total frecuencias	148	100,00

Queriendo conocer el otro lado del bullying el 4,05% nos revela haber hecho bullying contra algún/a compañero/a en algún momento, lo cual son 6 personas de las 148 que forman parte de la muestra, frente a esta cifra encontramos el 95,95% restante que marca no haberlo hecho.

No puedo evitar preguntarme cuántas personas realmente habrán sido, ya que muchos de ellos por miedo, o vergüenza a ser descubiertos, puede que no hayan querido reconocerlo.

TABLA 11. EN CASO AFIRMATIVO, LA PERSONA PIENSA QUE EN ACOSO ESCOLAR SE HA DEBIDO A:	Frecuencias	%
POR MI COLOR DE PIEL, CULTURA O RELIGIÓN/ SU COLOR DE PIEL, CULTURA O RELIGIÓN.	3	10,00
POR MÍ FÍSICO/ SU FÍSICO	8	26,67
POR MIS AFICIONES/ SUS AFICIONES	1	3,33
PARA GASTARME UNA BROMA/ PARA GASTARLE UNA BROMA	2	6,67
PARA MOLESTARME/ PARA MOLESTARLE	7	23,33
OTRO MOTIVO	5	16,67
NO SABE / NO CONTESTA	4	13,33
Total frecuencias	30	100,00

Se les pregunta por qué variable consideran que han sufrido bullying o por cuál lo han realizado y el 26,67% responde que por cuestiones del aspecto físico, seguido de un 23,33% que pone la causa en molestar a la víctima o por haber molestado al agresor/a, un 10% responde que se debe a su color de piel, su cultura o religión, el 6,67% revela que para gastar una broma y el 3,33% por las aficiones de la persona. El 16,67% nos revelan que por otro motivo, no obstante no especifican cual. Y el 13,33% no sabe o no contesta.

TABLA 12. SI HA SUFRIDO ACOSO ESCOLAR SE LO HA CONTADO A:	Frecuencias	% s/ total frec.	% s/ muestra
TUS PADRES	27	36,49	49,09
HERMANOS/AS	7	9,46	12,73
PROFESORES/AS	7	9,46	12,73
NADIE	24	32,43	43,64
OTROS	9	12,16	16,36
Total frecuencias	74	100,00	134,55
Total muestra	55		

Pese a la alegría de que el 36,49% de las víctimas se lo cuenten a sus padres encontramos a un 32,43% que no se lo cuenta a nadie. El 9,46% se lo decide contar a los hermanos/as y la misma proporción a profesores/as. El 12,26% prefiere contárselo a otras personas.

TABLA 13. SUS PADRES SE HAN PREOCUPA POR SI HA SUFRIDO BURLAS, ACOSO, AMENAZAS.	Frecuencias	%
FRECUENTEMENTE	10	6,90
ALGUNA VEZ	49	33,79
RARA VEZ	37	25,52
NUNCA	49	33,79
Total frecuencias	145	100,00

Se desea saber si las familias entienden el acoso escolar como un motivo de preocupación y un terreno en el que prevenir, e intervenir si fuese oportuno y encontramos que el 33,79% nunca han preguntado a sus hijos e hijas si han sufrido algún tipo de burla, amenaza o acoso, esa misma proporción revela que en alguna ocasión sí le han preguntado, otro 25,52% nos dicen que rara vez y solo el 6,90% nos comenta que con frecuencia le preguntan.

3 personas no han respondido a esta pregunta, ya que siendo 148 personas a las que se les ha pasado este cuestionario, solo están reflejadas 145 frecuencias.

TABLA 14. CONSIDERA SU RELACIÓN CON SUS PADRES Y HERMANOS/AS COMO:	Frecuencias	%
MUY BUENA	95	64,19
BUENA	31	20,95
REGULAR	3	2,03
NORMAL	16	10,81
MALA	2	1,35
MUY MALA	1	0,68
Total frecuencias	148	100,00

Saber qué tipo de relación tienen los/as alumnos/as con sus familias es una información clave que aporta muchos datos sobre qué ámbitos se hacen precisos trabajar. El 64,19% expresa que su relación familiar es muy buena, un 20,95% siente que es buena y el 10,81% que es normal. Un 2,03% expresa tratarse de una relación regular, un 1,35% piensa que es mala y un 0,68% que es muy mala.

TABLA 15. ALGUNA VEZ ALGÚN/A COMPAÑERO/A LE HA PEGADO, EMPUJADO O ESCUPIDO.	Frecuencias	%
NO	94	63,51
SÍ, UNA O DOS VECES	39	26,35
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	6	4,05
SÍ, ALREDEDOR DE UNA VEZ A LA SEMANA	5	3,38
SÍ, MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA	4	2,70
Total frecuencias	148	100,00

Una vez que se ha conocido si piensan que han sufrido bullying en algún momento, se requiere concretar más y preguntar por experiencias concretas. En este caso es necesario saber si en alguna ocasión algún/a compañero/a le ha pegado, empujado y escupido y 4 personas (2,70%) confiesa que lo sufre más de una vez a la semana, otras 5 personas (3,38%) lo sufre todas las semanas

entorno a una vez, otras 6 personas (4,05%) confiesan que todos los meses una vez o dos. Estamos hablando de que 15 personas están sufriendo y/o en alguna ocasión han sufrido este tipo de agresión. Por otro lado, un 26,35% revela que una o dos veces puntuales lo han sufrido y el 63,51% nunca ha sufrido estas experiencias.

TABLA 16. HA PEGADO, EMPUJADO O ESCUPIDO A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
NO	123	83,67
SÍ, UNA O DOS VECES	19	12,93
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	3	2,04
SÍ, MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA	2	1,36
Total frecuencias	147	100,00

Al preguntar si ellos/as han empujado, pegado o escupido a algún/a compañero/a, el 83,67% nos dice que nunca, pero el 16,33% (24 personas) revela que sí: el 12,93% una o dos veces puntuales, el 2,04 lo hace una o dos veces al mes y el 1,36% lo hace semanalmente.

A esta pregunta hay una persona que no ha respondido, ya que solo se muestran 147 frecuencias de las 148 personas que han sido partícipes de este estudio.

TABLA 17. ALGUNA VEZ ALGÚN/A COMPAÑERO/A HA CONTADO RUMORES Y/O MENTIRAS SOBRE ÉL/ELLA.	Frecuencias	%
NO	50	34,01
SÍ, UNA O DOS VECES	70	47,62
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	12	8,16
SÍ, ALREDEDOR DE UNA VEZ A LA SEMANA	3	2,04
SÍ, MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA	12	8,16
Total frecuencias	147	100,00

Al preguntar si han sido víctimas de rumores y mentiras sobre sí mismos/as solo el 34,01% nos revela que no, frente a un 65,98% que sí lo han sido: el 47,62% en una o dos ocasiones puntuales, el 8,16% lo sufren una o dos veces al mes, el 2,04% todas las semanas y el 8,16% lo sufre más de una vez a la semana. Podríamos decir que 27 personas de los estudiados sufren estas experiencias tan dolorosas al menos todos los meses.

Una persona no ha respondido a esta cuestión, ya que siendo 148 las personas que han respondido a este cuestionario se nos muestran 147 frecuencias.

TABLA 18. HA CONTADO RUMORES Y/O MENTIRAS SOBRE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
NO	110	74,32
SÍ, UNA O DOS VECES	38	25,68

Total frecuencias

148

100,00

Al querer saber si ellos han contado rumores o mentiras sobre algún/a compañero/a nos revelan que al menos el 25,68% sí lo ha hecho, frente a un 74,32% que responde no haberlo hecho.

TABLA 19. ALGUNA VEZ ALGÚN/A COMPAÑERO/A LE HA INSULTADO, AMENAZADO U OFENDIDO.	Frecuencias	%
NO	61	41,22
SÍ, UNA O DOS VECES	64	43,24
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	8	5,41
SÍ, ALREDEDOR DE UNA VEZ A LA SEMANA	5	3,38
SÍ, MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA	10	6,76
Total frecuencias	148	100,00

Aunque el 41,22% de las personas estudiadas no han sufrido por parte de sus compañeros insultos, amenazas u ofensas, el 43,24% sí lo ha sufrido alguna vez y al menos mensualmente lo sufren 23 personas de las 148 estudiadas: el 5,41% una o dos veces mensuales, el 3,38% alrededor a una vez a la semana y el 6,76% (10 personas) todas las semanas más de una vez.

TABLA 20. HA INSULTADO, AMENAZADO U OFENDIDO A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
NO	110	74,83
SI, UNA O DOS VECES	30	20,41
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	2	1,36
SI, ALREDEDOR DE UNA VEZ A LA SEMANA	2	1,36
SÍ, MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA	3	2,04
Total frecuencias	147	100,00

De los/as estudiantes el 74,83% dice que nunca ha insultado, amenazado u ofendido a otros/as compañeros/as, el 20,41% lo ha realizado al menos una o dos veces y mensualmente lo hacen 7 personas: 1,36% una o dos veces al mes, la misma proporción al menos una vez a la semana y el 2,04% restante lo hace más de una vez a la semana.

A esta pregunta una persona no ha respondido, teniendo que reflejarse 148 frecuencias, solo están indicadas 147.

TABLA 21. ALGUNA VEZ ALGÚN/A COMPAÑERO/A LE HA EXCLUIDO, AISLADO O IGNORADO.	Frecuencias	%
NO	81	55,10
SÍ, UNA O DOS VECES	45	30,61
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	5	3,40
SÍ, ALREDEDOR DE UNA VEZ A LA SEMANA	6	4,08
SÍ, MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA	10	6,80
Total frecuencias	147	100,00

21 personas de las 148 sienten que al menos con frecuencia mensual se les excluye: 3,40% una o dos veces al mes, 4,08% al menos con frecuencia semanal y 6,80% se siente aislado más de una vez a la semana. El 30,61% se ha sentido así en una o dos ocasiones y el 55,10% restante nunca se ha sentido así.

Se tiene constancia al menos en estos resultados de que 16 personas están siendo aisladas cada semana y al menos otras 5 personas cada mes.

Como ha pasado en otras preguntas, hay una persona que a esta pregunta no ha respondido.

TABLA 22. HA EXCLUIDO, AISLADO O IGNORADO A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
NO	117	79,05
SÍ, UNA O DOS VECES	25	16,89
SÍ, UNA O DOS VECES AL MES	5	3,38
SÍ, ALREDEDOR DE UNA VEZ A LA SEMANA	1	0,68
Total frecuencias	148	100,00

El 79,05% nunca ha excluido a ningún/a compañero/a, no obstante el 16,89% lo ha hecho al menos en una o dos ocasiones, y con cierta frecuencia lo hacen 6 personas: el 3,38% lo hacen al menos una o dos veces al mes y el 0,68% lo hace con frecuencia semanal.

Si con anterioridad, 16 personas revelaban sentirse aisladas al menos de manera semanal, y 5 las que se sentía así al menos alguna vez al mes, son 6 las personas que cuentan aislar a otro/a compañero/a al menos en alguna ocasión de manera mensual.

TABLA 23. CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
SÍ	8	5,41
NO	140	94,59
Total frecuencias	148	100,00

Preguntar por su experiencia en referencia al ciberbullying resulta indiscutible, las nuevas tecnologías están a la orden del día y la juventud las utiliza con mucha frecuencia. Por ello se les pregunta si alguna vez han sufrido ciberbullying y el 94,59% responde que no, pero 8 personas (5,41) confiesa que sí.

TABLA 24. HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	Frecuencias	%
SÍ	4	2,70
NO	144	97,30

Total frecuencias

148

100,00

Al preguntar si ellos han hecho ciberbullying a algún/a compañero/a 4 personas (2,70%) nos confiesa que sí, frente a un 97,30% que responde que no.

Se está diciendo entonces, que de 148 personas que han participado en el estudio, 8 han sufrido o sufren ciberbullying y 4 reconocen haberlo hecho a otro/a niño/a.

TABLA 25. ALGUIEN HABLA CON ÉL/ELLA SOBRE EL USO DE LAS REDES SOCIALES Y SUS RIESGOS.	Frecuencias	% s/ total frec	% s/ muestra
MIS PADRES	92	38,98	62,59
MIS HERMANOS/AS	11	4,66	7,48
OTROS FAMILIARES	16	6,78	10,88
MIS PROFESORES/AS	61	25,85	41,50
MIS COMPAÑEROS/AS	8	3,39	5,44
OTROS	29	12,29	19,73
NADIE	19	8,05	12,93
Total frecuencias	236	100,00	160,54
Total muestra	147		

Del mismo modo que resulta indiscutible preguntar por el interés que la familia pone en saber si su hijo/a sufre acoso escolar, también lo resulta saber si alguien informa a nuestros menores sobre el uso correcto de las nuevas tecnologías y sus riesgos. El 38,98% ha sido informado por sus padres, el 25,85% por sus profesores/as y el 12,29% por otras personas. En proporciones menores encontramos un 4,66% que ha sido informado por sus hermanos/as, el 6,78% por otros familiares, el 3,39% por otros/as compañeros/as y finalmente, el 8,05% no ha sido informado por nadie.

Esta última cifra es alarmante, ya que 19 personas no han sido informadas por nadie, sin olvidar que 8 personas son o han sido víctimas de ciberacoso y 4 personas han sido ciberagresores.

No olvidemos que los/as niños/as son responsabilidad de todos, de padres y profesores/as y aunque está bien saber que muchos de ellos informan a sus hijos/as y alumnado, que solo el 25,85% del alumnado sienta haber sido informado por los docentes se traduce en una cifra muy baja, lo mismo podemos decir del 38,98% que dice haber sido informado por sus padres y madres.

Finalmente, una persona no ha indicado ninguna de las opciones de la pregunta, puesto que teniendo que haber 148 frecuencias por las personas estudiadas, tan solo se presentan 147.

TABLA 26. EN INTERNET HABLA CON:	Frecuencias	%
PERSONAS CONOCIDAS, ÚNICAMENTE	84	56,76
PERSONAS CONOCIDAS Y DESCONOCIDAS	35	23,65
PERSONAS DESCONOCIDAS, ÚNICAMENTE	3	2,03
NO HABLO CON NADIE	24	16,22

NOS SABE / NO CONTESTA	2	1,35
Total frecuencias	148	100,00

Es de necesario conocimiento saber con quiénes hablan nuestros menores, puesto que en Internet hay muchos riesgos que ellos/as no reconocen a veces como peligros. Y aunque el 56,76% revela hablar con personas conocidas en exclusividad, hay un total de 25,68% que también hablan con personas desconocidas. Por ello se hace tan imprescindible que nuestros menores sean informados por sus padres y profesores/as en totalidad.

A nivel social es imprescindible ser conscientes que un mal uso de las redes sociales puede hacer mucho daño a una persona, ya que en la red se encuentra la posibilidad de subir textos, memes, fotos y vídeos de otras personas, además de la posibilidad de amenazar a otra persona.

Por otro lado, el 16,22% no habla con nadie y el 1,35% no sabe/no contesta.

TABLA 27. LE AFECTA SI UNA PERSONA CONOCIDA ESTÁ MAL, TRISTE, NECESITA AYUDA.	Frecuencias	%
SÍ	142	96,60
NO	5	3,40
Total frecuencias	147	100,00

Se quiere saber si nuestros/as menores son empáticos/as y les preguntamos si cuando una persona de su entorno está mal le afecta. El 96,60% responde que sí le afecta, frente a 5 personas (3,40%) que nos revela que no.

Una persona no responde a esta pregunta.

TABLA 28. OFRECE SU AYUDA A PERSONAS DE SU ENTORNO CUANDO ESTÁN MAL.	Frecuencias	%
SÍ	141	95,92
NO	6	4,08
Total frecuencias	147	100,00

Se pregunta si ofrecen su ayuda a las personas cercanas que están mal y un 95,92% responde que sí, frente a un 4,08% que responde que no. Este porcentaje es parecido al 3,40% que nos decía que no le afecta si alguien cercano se siente mal.

Esto se traduce en que 5 personas pueden no tener un buen desarrollo de la empatía, junto a 6 personas que no presentan predisposición de ayuda.

Es esta pregunta hay una persona que no responde.

TABLA 29. LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.	Frecuencias	%
SÍ	86	58,11
NO	62	41,89
Total frecuencias	148	100,00

Para saber si estos/as chicos/as son tímidos/as se les pregunta si les cuesta hablar con personas desconocidas o iniciar conversaciones nuevas y el 41,89% revela que sí, dando a conocer una alta tasa de timidez. El 58,11% de los estudiados responde que no le cuesta iniciar nuevas conversaciones o entablar conversaciones con personas desconocidas.

TABLA 30. LE GUSTA PASAR EL TIEMPO LIBRE:	Frecuencias	%
SOLO/A	6	4,05
EN COMPAÑÍA	72	48,65
DEPENDE DEL DÍA	68	45,95
NO SABE / NO CONTESTA	2	1,35
Total frecuencias	148	100,00

Se plantea cómo les gusta pasar su tiempo libre y el 48,65% responde que en compañía, el 45,95% según el día y 6 personas (4,05%) responden que en soledad. Finalmente, el 1,35% de las personas nos dice que no sabe/no contesta.

TABLA 31. CUANDO TIENE UN PROBLEMA LOS/AS PROFESORES/AS SE PREOCUPAN POR AYUDARLE Y ENTENDERLE.	Frecuencias	%
NUNCA	11	7,53
RARA VEZ	31	21,23
BASTANTES VECES	59	40,41
SIEMPRE	45	30,82
Total frecuencias	146	100,00

No solo interesa saber si los padres y madres de los/as niños/as y jóvenes, sino también si los/as profesores/as muestran interés por los problemas por su alumnado y les ofrecen su ayuda. En esta ocasión les preguntamos por la frecuencia en la que sus docentes se preocupan por sus problemas y les ayudan, tratando de poner el énfasis en la totalidad de los/as docentes. El 30,82% nos dice que siempre se preocupan por ellos/as, seguidos de un 40,41% que nos dice que bastantes veces, el 21,23% considera que rara vez y el 7,53% piensa que nunca se les ofrece ayuda.

En esta cuestión hay dos personas que no responden.

TABLA 32. CUANDO TIENE UN PROBLEMA ALGÚN/A PROFESOR/A SE PREOCUPA POR AYUDARLE Y ENTENDERLE.	Frecuencias	%
NUNCA	11	7,64
RARA VEZ	40	27,78
BASTANTES VECES	47	32,64
SIEMPRE	46	31,94
Total frecuencias	144	100,00

En esta ocasión, ponemos el énfasis en algún/a profesor/a, dejando de lado la totalidad del personal docente. Y el 31,94% responde que siempre hay algún/a profesor/a dispuesto/a a ayudar a su alumnado, el 32,64% marca que bastantes veces siempre hay algún/a profesor/a que les ayuda, el 27,78% responde que rara vez eso ocurre y el 7,64% entiende que nunca se les ayuda.

Aparte hay 4 personas que no responden esta pregunta.

TABLA 33. CUANDO TIENE UN PROBLEMA NINGÚN/A PROFESOR/A PARECE DARSE CUENTA.	Frecuencias	%
NUNCA	52	36,88
RARA VEZ	53	37,59
BASTANTES VECES	20	14,18
SIEMPRE	16	11,35
Total frecuencias	141	100,00

Por último, preguntamos si piensan que ningún/a profesor/a les ayuda cuando tienen algún problema y encontramos que el 36,88% piensa que eso nunca es así, el 37,59% también cree que rara vez ocurre que nunca se les ofrezca ayuda, por otro lado el 14,18% piensa que bastantes veces pasa que nunca se dan cuenta de sus problemas y el 11,35% cierra esta pregunta diciendo que siempre ocurre eso.

En esta pregunta son 7 las personas que no responden.

TABLA 34. CONOCE A ALGUIEN QUE LO ESTÉ PASANDO MAL DEBIDO AL BULLYING O EL CIBERBULLYING.	Frecuencias	%
SÍ	44	29,73
NO	104	70,27
Total frecuencias	148	100,00

Por último, se pregunta si conocen a alguna persona que lo esté pasando mal actualmente por acoso escolar o ciberacoso y el 29,73% de los estudiados nos responde que sí.

Es decir, estamos hablando de 44 espectadores, como mínimo.

Tabulación cruzada. Resultados.

Se persigue saber qué variables de la tabulación simple tienen relación. En el estudio se trabaja con un mínimo de 95% de nivel de confianza. Es decir, todas aquellas variables que no tengan una relación de al menos el 95% no son consideradas como significativas para el estudio.

Variable 1: Considera que ha sufrido bullying en algún momento.

Tabla 35. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y “Le afecta si una persona conocida está mal, triste, necesita ayuda”.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		LE AFECTA SI UNA PERSONA CONOCIDA ESTÁ MAL, TRISTE, NECESITA AYUDA.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SI	29	19,86	29	20,57	0	0,00
NO	117	80,14	112	79,43	5	100,00
Total	146	100,00	141	100,00	5	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 1,2833 (p=0,2573)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la empatía de la persona y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 74,27%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 36. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y “Ofrece su ayuda a personas de su entorno cuando están mal”.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		OFRECE SU AYUDA A PERSONAS DE SU ENTORNO CUANDO ESTÁN MAL.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	29	19,86	29	20,71	0	0,00
NO	117	80,14	111	79,29	6	100,00
Total	146	100,00	140	100,00	6	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 1,5509 (p=0,2130)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la actitud y predisposición de ayuda de la persona y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 78,7%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 37. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y “Le cuesta hablar con personas desconocidas y/o comenzar conversaciones nuevas”.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	29	19,73	15	17,44	14	22,95
NO	118	80,27	71	82,56	47	77,05
Total	147	100,00	86	100,00	61	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,6839 (p=0,4082)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la timidez de la persona y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 59,18%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 38. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y el centro de estudios.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		CENTRO.			
			VIRGEN NIÑA		NS DEL CARMEN	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	29	19,86	13	23,21	16	17,78
NO	117	80,14	43	76,79	74	82,22
Total	146	100,00	56	100,00	90	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,6410 (p=0,4234)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al centro de estudios al que el/la alumno/a pertenece y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 57,66%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 39. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y el curso que está realizando.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO	TOTAL MUESTRA		CURSO											
			5º DE PRI		1º DE ESO		2º DE ESO		3º DE ESO		4º DE ESO		1º DE BACH.	
CAT.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.

SÍ	29	19,73	12	27,27	4	18,18	3	15	2	10,53	2	18,18	6	19,35
NO	118	80,27	32	72,73	18	81,82	17	85	17	89,47	9	81,82	25	80,65
Total	147	100	44	100	22	100	20	100	19	100	11	100	31	100

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 2,9323 (p=0,8173)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al curso que está realizando el/la alumno/a y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 18,27%. Esta significación es muy baja.

Tabla 40. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y su sexo.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO. CATEGORÍAS	TOTAL MUESTRA		SEXO			
	F	% s/ m	CHICO		CHICA	
	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	29	19,86	15	19,48	14	20,29
NO	117	80,14	62	80,52	55	79,71
Total	146	100,00	77	100,00	69	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,0150 (p=0,9026)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al sexo de la persona y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 9,74%. Dicha significación es muy baja.

Tabla 41. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y su procedencia.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO. CATEGORÍAS	TOTAL MUESTRA		PROCEDENCIA.			
	Frecuencias	% s/ muestra	ESPAÑA		FUERA DE ESPAÑA	
	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	29	19,73	23	17,69	6	35,29
NO	118	80,27	107	82,31	11	64,71
Total	147	100,00	130	100,00	17	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 2,9413 (p = 0,0863)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al país de procedencia de el/la alumno/a y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 91,37%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 42. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y el tiempo de estancia en España, si no es de España.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA, SI NO ES DE ESPAÑA.									
			MENOS DE UN AÑO		MENOS DE TRES AÑOS		MENOS DE 5 AÑOS		MÁS DE 5 AÑOS		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	7	36,84	1	33,33	0	0,00	0	0,00	5	41,67	1	50,00
NO	12	63,16	2	66,67	1	100,00	1	100,00	7	58,33	1	50,00
Total	19	100,00	3	100,00	1	100,00	1	100,00	12	100,00	2	100,00

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 1,4514 (p = 0,8352)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al tiempo de estancia en España y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 16,48%. Esta significación para nuestro estudio es muy baja.

Tabla 43. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y su raza o etnia.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			PAYO/A		GITANO/A		INMIGRANTE DE ORIGEN O POR FAMILIA		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	29	19,73	19	19,00	2	40,00	8	44,44	0	0,00
NO	118	80,27	81	81,00	3	60,00	10	55,56	24	100,00
Total	147	100,00	100	100,00	5	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 14,1732 (p = 0,0027)

Con un nivel de confianza del 99,73% las variables: ¿Consideras que has sufrido bullying en algún momento?, y “te consideras o eres payo/a, gitano/a, inmigrante de origen o por familia” están relacionadas. Podemos asegurar que se trata de una alta significación para el presente estudio.

Han sido en total 29 las personas que consideran haber sufrido bullying en algún momento, de las cuales 19 se trata de payos/as, 2 personas de etnia gitana y 8 personas son inmigrantes por origen o familia. Por otro lado, de 5 personas de etnia gitana son 3 los que no han sufrido bullying, lo mismo nos ocurre con las personas inmigrantes, que siendo 18 las personas que se reconocen como inmigrantes solo 10 aseguran no haber sufrido bullying. Siendo

finalmente, los payos/as los/as que menos sufren bullying según el estudio: de 100 personas payas, 81 no han sufrido bullying.

Tabla 44. Cruce de variables: “Considera que ha sufrido bullying en algún momento” y “La persona se considera diferente en relación a sus compañeros/as”.

CONSIDERA QUE HA SUFRIDO BULLYING EN ALGÚN MOMENTO.	TOTAL MUESTRA		LA PERSONA SE CONSIDERA DIFERENTE EN RELACIÓN A SUS COMPAÑEROS/AS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	28	20,14	12	27,91	16	16,67
NO	111	79,86	31	72,09	80	83,33
Total	139	100,00	43	100,00	96	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 2,3325 (p = 0,1267)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la percepción de la persona sobre sus propias diferencias y el haber sufrido o no bullying tienen relación con un nivel de confianza del 87,33%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Variable 2: Considera que ha hecho bullying a otra persona.

Tabla 45. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y “Le afecta si una persona conocida está mal, triste, necesita ayuda”.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		LE AFECTA SI UNA PERSONA CONOCIDA ESTÁ MAL, TRISTE, NECESITA AYUDA.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,08	6	4,23	0	0,00
NO	141	95,92	136	95,77	5	100,00
Total	147	100,00	142	100,00	5	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,2203 (p = 0,6388)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la empatía de la persona y al hecho haber hecho bullying a otra persona tienen relación con un nivel de confianza del 36,12%. Esta significación es baja para nuestro estudio.

Tabla 46. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y “Ofrece su ayuda a personas de su entorno cuando están mal”.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		OFRECE SU AYUDA A PERSONAS DE SU ENTORNO CUANDO ESTÁN MAL.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,08	6	4,26	0	0,00
NO	141	95,92	135	95,74	6	100,00
Total	147	100,00	141	100,00	6	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,2662 (p = 0,6059)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la predisposición de ayudar a otras personas y al hecho haber hecho bullying a otra persona tienen relación con un nivel de confianza del 39,41%. Esta significación es baja para nuestro estudio.

Tabla 47. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y “Le cuesta hablar con personas desconocidas y/o comenzar conversaciones nuevas”.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,05	1	1,16	5	8,06
NO	142	95,95	85	98,84	57	91,94
Total	148	100,00	86	100,00	62	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 4,4119 (p = 0,0357)

Con un 96,43% de nivel de confianza podemos decir que las variables “¿Consideras que has hecho bullying a otra persona?” y “¿Te cuesta hablar con personas desconocidas, comenzar conversaciones nuevas?” están relacionadas.

De 6 personas que admiten haber hecho bullying a otra persona, 5 reconocen no ser tímidos/as, al margen de 1 persona que sí se considera tímida. Por otro lado, de 142 personas que dicen no haber hecho bullying, 85 se identifican como tímidas, frente a las 57 personas que no.

Esto se traduce en que las personas que realizan bullying son más extrovertidas.

Tabla 48. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y el centro al que pertenece.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA. CATEGORÍAS	TOTAL MUESTRA		CENTRO.			
			VIRGEN NIÑA		NS DEL CARMEN	
	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,08	0	0,00	6	6,67
NO	141	95,92	57	100,00	84	93,33
Total	147	100,00	57	100,00	90	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,9617 (p = 0,0465)

Con un nivel de confianza del 95,35% podemos decir que las variables “centro educativo al que pertenecen” y haber hecho bullying a otra persona están relacionadas.

En el Colegio Virgen Niña nadie reconoce haber hecho bullying a otras personas, mientras que en el Colegio Nuestra Señora del Carmen nos encontramos a 6 personas que reconocen haberlo hecho.

Es decir, la mayor tasa de personas que reconocen haber hecho bullying está en el Colegio Nuestra Señora del Carmen. No obstante, recordemos que las personas que han sufrido bullying pertenecen a ambos centros: 13 víctimas en el Colegio Virgen Niña y 16 en Nuestra Señora del Carmen.

Tabla 49. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y el curso al que pertenece.

CONSIDER A QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA. CAT.	TOTAL MUESTRA		CURSO											
			5º DE PRI		1º DE ESO		2º DE ESO		3º DE ESO		4º DE ESO		1º DE BACH.	
	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.
SÍ	6	4,05	1	2,27	0	0	3	15	0	0	0	0	2	6,45
NO	142	95,95	43	97,73	23	100	17	85	19	100	11	100	29	93,55
Total	148	100	44	100	23	100	20	100	19	100	11	100	31	100

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 9,2171 (p = 0,1617)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al curso académico que están cursando y al hecho haber hecho bullying a otra persona tienen relación con un nivel de confianza del 83,83%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 50. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y el sexo de la persona.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		SEXO			
			CHICO		CHICA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,08	6	7,69	0	0,00
NO	141	95,92	72	92,31	69	100,00
Total	147	100,00	78	100,00	69	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 5,5336 (p = 0,0187)

Con un 98,13% de nivel de confianza el sexo de la persona y haber hecho bullying a otra persona son dos variables vinculadas. Ninguna chica nos dice haber hecho bullying a otra persona, mientras que son 6 chicos los que nos dicen que sí.

Tabla 51. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y su procedencia.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		PROCEDENCIA.			
			ESPAÑA		FUERA DE ESPAÑA	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	6	4,05	6	4,58	0	0,00
NO	142	95,95	125	95,42	17	100,00
Total	148	100,00	131	100,00	17	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,8115 (p = 0,3677)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al país de procedencia de la persona y al hecho haber hecho bullying a otra persona tienen relación con un nivel de confianza del 63,23%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 52. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y “Tiempo de estancia en España, si no es de España”.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA, SI NO ES DE ESPAÑA.									
			MENOS DE UN AÑO		MENOS DE TRES AÑOS		MENOS DE 5 AÑOS		MÁS DE 5 AÑOS		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
NO	19	100	3	100	1	100	1	100	12	100	2	100
Total	19	100	3	100	1	100	1	100	12	100	2	100

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 0,0000 (p = 1,0000)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al tiempo de estancia en España y al hecho haber hecho bullying a otra persona tienen relación con un nivel de confianza del 0%.

Tabla 53. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y “Raza o etnia”.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			PAYO/A		GITANO/A		INMIGRANTE DE ORIGEN O POR FAMILIA		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	6	4,05	3	3,00	2	33,33	0	0,00	1	4,17
NO	142	95,95	97	97,00	4	66,67	18	100,00	23	95,83
Total	148	100,00	100	100,00	6	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 14,2708 (p = 0,0026)

Al 99,74% de nivel de confianza podemos asegurar que haber hecho bullying a otra persona y considerarse payo/a, gitano/a, inmigrante son dos variables relacionadas.

De 100 payos/as que han participado en el estudio, 3 han hecho bullying a otra persona. De 6 personas de etnia gitana, 2 personas han hecho bullying a otro/a compañero/a. Son 18 personas las que se consideran inmigrantes por origen o familia y ninguna reconoce haber hecho bullying a otra persona, y finalmente de 24 personas que no han querido responder, 1 persona ha hecho bullying.

En proporción y por reflejo de la tabla, las personas de etnia gitana son quienes más sufren bullying como hecho dicho anteriormente junto a las personas inmigrantes de origen o por familia, pero también quien más lo lleva a cabo.

Tabla 54. Cruce de variables: “Considera que ha hecho bullying a otra persona” y “La persona se considera diferente en relación a sus compañeros/as”.

CONSIDERA QUE HA HECHO BULLYING A OTRA PERSONA.	TOTAL MUESTRA		LA PERSONA SE CONSIDERA DIFERENTE EN RELACIÓN A SUS COMPAÑEROS/AS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	6	4,29	4	9,30	2	2,06
NO	134	95,71	39	90,70	95	97,94
Total	140	100,00	43	100,00	97	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,8076 (p = 0,0510)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la percepción de la persona sobre si tiene algún rasgo que le diferencia de las demás personas y al hecho haber hecho bullying a otra persona tienen relación con un nivel de confianza del 94,9%. Aunque el resultado está aproximado al 95%, no es una significación con un 95% de nivel de confianza.

Variable 3: Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a.

Tabla 55. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y “Le afecta si una persona conocida está mal, triste, necesita ayuda”.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		LE AFECTA SI UNA PERSONA CONOCIDA ESTÁ MAL, TRISTE, NECESITA AYUDA.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	8	5,44	8	5,63	0	0,00
NO	139	94,56	134	94,37	5	100,00
Total	147	100,00	142	100,00	5	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,2979 (p = 0,5852)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la empatía de la persona y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 41,48%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 56. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y “Ofrece su ayuda a personas de su entorno cuando están mal”.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		OFRECE SU AYUDA A PERSONAS DE SU ENTORNO CUANDO ESTÁN MAL.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	8	5,44	7	4,96	1	16,67
NO	139	94,56	134	95,04	5	83,33
Total	147	100,00	141	100,00	6	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 1,5315 (p = 0,2159)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la predisposición que tiene la persona para ayudar a otras y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 78,41%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 57. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y “Le cuesta hablar con personas desconocidas y/o comenzar conversaciones nuevas”.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	8	5,41	4	4,65	4	6,45
NO	140	94,59	82	95,35	58	93,55
Total	148	100,00	86	100,00	62	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,2284 (p = 0,6327)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la timidez y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 36,73%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 58. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y el centro al que pertenece.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		CENTRO.			
			VIRGEN NIÑA		NS DEL CARMEN	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	8	5,44	3	5,26	5	5,56
NO	139	94,56	54	94,74	85	94,44
Total	147	100,00	57	100,00	90	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,0058 (p = 0,9393)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al centro donde estudia la persona y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 6,07%. Esta significación es muy baja.

Tabla 59. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y el curso que está cursando.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		CURSO											
			5º DE PRI		1º DE ESO		2º DE ESO		3º DE ESO		4º DE ESO		1º DE BACH.	
CAT.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.	F	% s/ m.

SÍ	8	5,41	2	4,55	1	4,35	3	15	0	0	0	0	2	6,45
NO	140	94,59	42	95,45	22	95,65	17	85	19	100	11	100	29	93,55
Total	148	100	44	100	23	100	20	100	19	100	11	100	31	100

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 5,4953 (p = 0,4820)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al curso estudiado y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 51,8%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 60. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y el sexo de la persona.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		SEXO.			
			CHICO		CHICA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	8	5,44	3	3,85	5	7,25
NO	139	94,56	75	96,15	64	92,75
Total	147	100,00	78	100,00	69	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,8226 (p = 0,3644)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al sexo de la persona y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 63,56%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 61. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y la procedencia de la persona.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		PROCEDENCIA.			
			ESPAÑA		FUERA DE ESPAÑA	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	8	5,41	5	3,82	3	17,65
NO	140	94,59	126	96,18	14	82,35
Total	148	100,00	131	100,00	17	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 5,6289 (p = 0,0177)

Haber nacido en España o fuera de España y haber sufrido ciberbullying son dos variables relacionadas con un 98,23% de nivel de confianza.

De 148 personas que han participado en el estudio, 8 aseguran haber sufrido ciberbullying. 5 de esas 8 personas han nacido en España y 3 fuera de España. No obstante, las personas totales nacidas en España son 131, mientras que fuera de España son 17. Esto quiere decir las personas que han sido nacidas fuera de España sufren más ciberacoso que las que han nacido dentro de España.

Tabla 62. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y “Tiempo de estancia en España, si no es de España”.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA, SI NO ES DE ESPAÑA.									
			MENOS DE UN AÑO		MENOS DE TRES AÑOS		MENOS DE 5 AÑOS		MÁS DE 5 AÑOS		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	3	15,79	1	33,33	0	0,00	0	0,00	2	16,67	0	0,00
NO	16	84,21	2	66,67	1	100,00	1	100,00	10	83,33	2	100,00
Total	19	100,00	3	100,00	1	100,00	1	100,00	12	100,00	2	100,00

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 1,4514 (p = 0,8352)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al tiempo de estancia en España y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 16,48%. Esta significación es muy baja.

Tabla 63. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y “Raza o etnia”.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			PAYO/A		GITANO/A		INMIGRANTE DE ORIGEN O POR FAMILIA		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	8	5,41	5	5,00	0	0,00	3	16,67	0	0,00
NO	140	94,59	95	95,00	6	100,00	15	83,33	24	100,00
Total	148	100,00	100	100,00	6	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 6,2107 (p = 0,1018)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a lo que ellos/as se consideran (payos/as, gitanos/as, inmigrantes) y haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza

del 89,82%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 64. Cruce de variables: “Cree que ha sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a” y “La persona se considera diferente en relación a sus compañeros/as”.

CREE QUE HA SUFRIDO CIBERBULLYING POR PARTE DE ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		LA PERSONA SE CONSIDERA DIFERENTE EN RELACIÓN A SUS COMPAÑEROS/AS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	8	5,71	2	4,65	6	6,19
NO	132	94,29	41	95,35	91	93,81
Total	140	100,00	43	100,00	97	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,1302 (p = 0,7182)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la consideración sobre sus diferencias en relación a los demás y el haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 28,18%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Variable 4: Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a.

Tabla 65. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y “Le afecta si una persona conocida está mal, triste, necesita ayuda”.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		LE AFECTA SI UNA PERSONA CONOCIDA ESTÁ MAL, TRISTE, NECESITA AYUDA.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	4	2,72	4	2,82	0	0,00
NO	143	97,28	138	97,18	5	100,00
Total	147	100,00	142	100,00	5	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,1448 (p = 0,7036)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la empatía de la persona y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 29,64%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 66. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y “Ofrece su ayuda a personas de su entorno cuando están mal”.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		OFRECE SU AYUDA A PERSONAS DE SU ENTORNO CUANDO ESTÁN MAL.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	4	2,72	4	2,84	0	0,00
NO	143	97,28	137	97,16	6	100,00
Total	147	100,00	141	100,00	6	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,1750 (p = 0,6757)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la predisposición de la persona para ayudar a otros/as y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 32,43%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 67. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y “Le cuesta hablar con personas desconocidas y/o comenzar conversaciones nuevas”.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		LE CUESTA HABLAR CON PERSONAS DESCONOCIDAS Y/O COMENZAR CONVERSACIONES NUEVAS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	4	2,70	1	1,16	3	4,84
NO	144	97,30	85	98,84	59	95,16
Total	148	100,00	86	100,00	62	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 1,8512 (p = 0,1736)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a la timidez y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 82,64%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 68. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y centro al que pertenece.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		CENTRO.			
			VIRGEN NIÑA		NS DEL CARMEN	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	4	2,72	1	1,75	3	3,33
NO	143	97,28	56	98,25	87	96,67
Total	147	100,00	57	100,00	90	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,3287 (p = 0,5664)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al centro de estudios y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 43,46%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 69. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y el curso al que pertenece.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		5º DE PRI		1º DE ESO		2º DE ESO		3º DE ESO		4º DE ESO		1º DE BACH.	
	F	% s/m.	F	% s/m.	F	% s/m.	F	% s/m.	F	% s/m.	F	% s/m.	F	% s/m.
SÍ	4	2,70	1	2,27	0	0,00	2	10,00	0	0,00	1	9,09	0	0,00
NO	144	97,30	43	97,73	23	100,00	18	90,00	19	100,00	10	90,91	31	100,00
Total	148	100,00	44	100,00	23	100,00	20	100,00	19	100,00	11	100,00	31	100,00

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 7,8158 (p = 0,2519)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al curso académico y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 74,81%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 70. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y el sexo de la persona.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		SEXO.			
			CHICO		CHICA	
CATEGORÍAS	F	% s/m	F	% s/m	F	% s/m
SÍ	4	2,72	4	5,13	0	0,00
NO	143	97,28	74	94,87	69	100,00
Total	147	100,00	78	100,00	69	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,6374 (p = 0,0565)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al sexo de la persona y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 94,35%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 71. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y la procedencia.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		PROCEDENCIA.			
			ESPAÑA		FUERA DE ESPAÑA	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	4	2,70	4	3,05	0	0,00
NO	144	97,30	127	96,95	17	100,00
Total	148	100,00	131	100,00	17	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,5335 (p = 0,4651)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al país de procedencia y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 53,49%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

Tabla 72. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y “Tiempo de estancia en España, si no es de España”.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA, SI NO ES DE ESPAÑA.									
			MENOS DE UN AÑO		MENOS DE TRES AÑOS		MENOS DE 5 AÑOS		MÁS DE 5 AÑOS		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
NO	19	100,00	3	100,00	1	100,00	1	100,00	12	100,00	2	100,00
Total	19	100,00	3	100,00	1	100,00	1	100,00	12	100,00	2	100,00

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 0,0000 (p = 1,0000)

Las dos variables analizadas, que corresponderían al tiempo de estancia en España y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 0%.

Tabla 73. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y “Raza o etnia”.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		RAZA O ETNIA.							
			PAYO/A		GITANO/A		INMIGRANTE DE ORIGEN O POR FAMILIA		NO SABE/NO CONTESTA	
CATEGORÍAS	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m	F	% s/ m
SÍ	4	2,70	2	2,00	2	33,33	0	0,00	0	0,00
NO	144	97,30	98	98,00	4	66,67	18	100,00	24	100,00
Total	148	100,00	100	100,00	6	100,00	18	100,00	24	100,00

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 22,7619 (p = 0,0000)

Con un 100% de nivel de confianza haber hecho ciberbullying a otra persona y considerarse payo/a, gitano/a, inmigrante son dos variables relacionadas.

De 148 que han participado en el estudio son 4 las que reconocen haber hecho ciberbullying a otra persona. 2 de ellas son parte de las 100 personas payas que han participado en el estudio y las otras 2 personas son parte de las 6 de etnia gitana estudiada. No hay ningún ciberagresor reconocido entre los inmigrantes por origen o familia.

Esto se traduce en que entre la población paya y la población gitana, los/as ciberagresores/as son mayormente de etnia gitana.

Tabla 74. Cruce de variables: “Ha hecho ciberbullying a algún/a compañero/a” y “La persona se considera diferente en relación a sus compañeros/as”.

HA HECHO CIBERBULLYING A ALGÚN/A COMPAÑERO/A.	TOTAL MUESTRA		LA PERSONA SE CONSIDERA DIFERENTE EN RELACIÓN A SUS COMPAÑEROS/AS.			
			SÍ		NO	
CATEGORÍAS	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
SÍ	3	2,14	2	4,65	1	1,03
NO	137	97,86	41	95,35	96	98,97
Total	140	100,00	43	100,00	97	100,00

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 1,8621 (p = 0,1724)

Las dos variables analizadas, que corresponderían a su percepción como diferencias al resto y al haber sufrido ciberbullying tienen relación con un nivel de confianza del 82,76%. Este estudio trabaja con un mínimo de nivel de confianza de 95%, lo que supone que esta relación no es relativamente significativa.

ANEXO 6. ENTREVISTA REALIZADA A UN PROFESOR DEL INSTITUTO EMILIO FERRARI (VALLADOLID).

Buenas tardes, tras compartir ya una conversación en la cual ha comentado su conocimiento sobre el acoso escolar en el centro educativo Emilio Ferrari, donde trabaja, le voy a hacer algunas preguntas.

Pregunta: ¿Podría contarme, por favor un poco sobre la situación actual respecto al bullying en el Centro Ferrari?

Respuesta: A ver, en el instituto en el que yo estoy hay un programa de convivencia y en ese programa de convivencia hay una serie de estrategias participando los alumnos y hay alumnos tutores, hay alumnos que se llaman alumnos ayuda y a esta gente se la prepara y una de las cuestiones es que sean voluntarios, se presentan, se les prepara, se hacen actividades con ellos, se trata un poquito de detectar pequeños focos o pequeñas historias de problemas que haya dentro de su clase y bueno eso lo comunican a un profesor, a un tutor y se actúa, entran en un equipo de convivencia, hay un equipo de convivencia, e interactúa y hay unas mediaciones y una serie de reuniones para ponerse en el lugar del otro y tal...

Pregunta: ¿Desde cuándo existe este tipo de alumnos, los alumnos ayuda?

Respuesta: En Ferrari llevamos cuatro años o tres, entonces empezamos así y bueno va bastante bien, ha bajado bastante el índice de problemas que había dentro del instituto, pero aún así se siguen detectando, es lo que te comentaba antes, cuestiones machistas, contestaciones tanto al profesor como a compañeros malsonantes y duras, ¿no?, y aunque intentes corregir eso la persona que es así tarda en cambiar, entonces bueno tienes que estar pendiente de ellos y bueno...

Pregunta: ¿Ha conocido algún caso de bullying?

Respuesta: Directamente, así de una forma abierta, no. Enmascarada, sí. Y de hecho, por ejemplo bueno en mi tutoría, por ejemplo, hace dos años se dio un caso y bueno, no era un caso así muy fuerte, era una tontería, ¿no?, pero tuvimos que tratar con uno, con otro, tal y es difícil a veces el corregirlo porque al final al profesor le oyen y nada, una vez que salen del instituto se pierde un poco la autoridad, ¿no?, dentro de la clase pues sí, se mantiene la historia y luego hablas con ellos y “¿sigue insultándote?, ¿te sigue tal?”, “pues es que sí, es que son agresivos, es que tal...”

Pregunta: ¿Se hacía sobre todo por vía directa o también por móvil, ordenador, es decir, cyberbullying, o era más en clase?

Respuesta: A ver, por cuestiones por ejemplo con ordenadores y eso, eh... es más difícil de detectar, o sea lo tienen que denunciar porque es que digamos que se sienten acosados, lo tienen que denunciar. Es más difícil, porque claro eso queda más oculto, si yo te mando a ti un correo privado o te mando un chat o tal y es un chat privado, es tú y yo, no sale fuera y bueno, hubo hace unos años un caso por ejemplo de una chica que mandó una fotografía, bueno una fotografía no, era un vídeo me parece, no recuerdo, creo que fue un vídeo, bueno pues haciendo ahí una prácticas un poco tal y se lo mandó a uno que le gustaba y no sé qué y luego se difundió y bueno, ¿consecuencia? Se estuvo tratando, además era una chica inteligente y sacaba buenas notas y bueno, participaba en cosas y bueno, pero, bueno se estuvo tratando, dejó de ir una temporada, después al año siguiente ya pues bueno la debieron de cambiar de instituto porque no quería seguir allí, hombre, es desagradable, es desagradable ir al instituto y que los compañeros, no solo los compañeros de su grupo, es que lo sabía todo el instituto, eso de difunde como la pólvora.

Pregunta: ¿Y por ejemplo en los institutos hablan de prevención en redes sociales, de los riesgos que hay en las redes sociales, o no?

Respuesta: Claro. Eso se habla en tutorías, en reuniones en las que se trae a gente, se habla por ejemplo en conferencias con la policía también y gente por ejemplo, allí por ejemplo teníamos el título de integración social y de animación sociocultural y tal, pues a veces compañeros pues comentaban temas de este tipo y daban una pequeña conferencia, charla a gente que estaba haciendo el módulo o el ciclo formativo, entonces pues bueno, enterados están y la información está ahí y se da y está al alcance de todo el mundo. Otra cosa es que hagan caso a esa información, claro.

Pregunta: ¿Y por ejemplo en las tutorías, ustedes los profesores qué trabajan exactamente, es decir, se ciñen a orientar a los/as alumnos/as o también trabajan temas de autoestima...?

Respuesta: Trabajamos un poquito de todo, ósea desde orientación sexual, autoestima si hay por ejemplo, en los grupos estos de diversificación, pues es uno de los temas que es fundamental, entonces bueno, se trabaja sobre eso, se trabaja también incluso temas de convivencia y a veces incluso en mi trayectoria se hace un periódico, una historia y “¿qué opináis de esto, tal?, no sé qué, pum” y bueno se arranca ahí un debate de qué opina uno, qué opina otro, tal.

Pregunta: ¿En el Emilio Ferrari se han dado casos de bullying o acoso por racismo, homofobia...? Cuestiones de intolerancia.

Respuesta: No, poco de eso. No en todas las clases, pero en la mayoría de las clases hay gitanos, hay gente de fuera... y muchas veces son ellos los que llevan la voz cantante, eh, porque son los que más protestan, gente que tienes que luchar un poquito más con ellos.

Pregunta: ¿En un caso de bullying qué protocolo se sigue?

Respuesta: Primeramente, se habla con las dos partes, se intenta convencer de que bueno eso no es una práctica buena, no es una práctica sana. Se intenta buscar la raíz de ese bullying, ¿no? Se trata con los padres. A veces, por ejemplo, los padres no saben nada, porque normalmente el chaval se siente un poco así amenazado y tal y en casa no lo cuenta. Y entonces se habla con los padres, los padres vienen y bueno ahí hay un proceso que se intenta corregir, pero ya te digo en el instituto queda más o menos corregido, pero después el problema es fuera del instituto.

Pregunta: ¿A los/as agresores/as se les expulsaría del centro unos días o no?

Respuesta: A veces sí, si son reincidentes se les manda una semana para casa o se habla con los padres primero y se les pone un parte y no van, solamente pueden ir a los exámenes.

Pregunta: Por último, ¿qué papel cree que puede tener un educador social en un colegio? ¿Cree que tenemos cabida?

Respuesta: A ver, en el instituto en el departamento de orientación hay una persona que no da clase y se dedica pues a cuestiones, por ejemplo, pues de absentismo, hablar con las familias... sobre todo el absentismo. El tema por ejemplo así de bullying y de historias de estas es a nivel de tutores, ella interviene poco, pero bueno ella también puede intervenir.

Todo es en que en cada instituto se cree un plan para lograr un objetivo. Últimamente esto cada vez se estaba empezando a detectar... la gente está muy sobrecargada, entonces cuando salía una cosa para hacer así notas que antes había gente que antes se ofrecía y tal y ahora pues tienes que buscar gente, porque “tengo un montón de clases más, ¿otra cosa más?”

Muchas gracias por contar su experiencia y contribuir a esta investigación.

ANEXO 7. ENTREVISTA A UN PROFESOR DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN (VALLADOLID).

Buenos días, estamos en un aula de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Nuestra Señora del Carmen.

Antes de hacer la entrevista hemos estado hablando para explicar en qué consiste la investigación. Ha explicado que en este centro no hay casos de bullying y que en el Colegio Nuestra Señora del Carmen se actúa de manera inmediata cuando se percibe algún indicio. “Cuando en el patio estando los y las alumnos/as en el recreo se presencia algún conflicto o alguna discusión o pelea, algún profesor está allí en menos de diez segundos para ver qué es lo que ocurre”, dice.

Este profesor asegura que en las tutorías se trabaja de manera exhausta la materia del acoso escolar y que todos los/as alumnos/as están profundamente informados acerca de esta problemática, para que así soliciten ayuda si es necesario.

Pregunta: ¿Hay Escuela de Padres en el centro? ¿Hacen formación de profesores/as para la prevención y detección precoz? ¿Trabajan con los/as alumnos/as la resiliencia, asertividad, autoestima, resolución de conflictos?

Respuesta: Todo eso lo tenemos en la acción tutorial metido desde primaria y planificado, hay sesiones planificadas con distintos grados de intensidad, de profundidad, desde primaria hasta bachillerato. En el Plan Tutorial hay medidas sesiones de autoestima, sesiones de valores, sesiones de respeto, sesiones de resolución de conflictos, tenemos un grupo de alumnos mediadores, tenemos la prevención también como un mecanismo de resolución de conflictos. Y llevamos ya mucho tiempo eso... Tenemos un grupo grande de alumnos, tenemos profesores preparados en mediación, tenemos una profesora encargada de convivencia. Tenemos muy metido el tema ese de convivencia y de resolución mediante iguales. Y los alumnos mediadores tienen una labor genial, tenemos alumnos ayuda que se encargan de acoger a los nuevos alumnos. Si vas por ahí ves decálogos por todos los sitios de tal...

Pregunta: ¿Y luego ellos/as prestan atención a las cosas que menciona?

Respuesta: A la fuerza. A la fuerza... viéndolo todos los días, todos los días, todos los días... Y luego está, llega un momento en que si una cosita ya no pasa de ser de convivencia y pasa a disciplina pues se aplica otra normativa. Se aplica el Régimen Interior.

Pregunta: Basándome en noticias, hay casos de bullying en los que es la víctima la que muchas veces se cambia de colegio... Mi pregunta es si ha dado aquí algún caso así, en el que alguien se haya cambiado de colegio por la presión del grupo.

Respuesta: Mmm... no. Que yo conozca, no. Yo creo que no. Siempre te dicen "Ay, tuvo unos años que lo pasó muy mal", pero por acoso, no. Sí hemos recibido algún caso a algún alumno, a algún alumno que viene trasladado de un sitio.

Pregunta: ¿Y se hace un trabajo más exhausto con él?

Respuesta: A ver, de hecho hemos tenido a un alumno que ha estado interno en Zambrana y se hace un trabajo de reinserción, el trabajo para que no haga lo que hacía.

Pregunta: Intervención familiar, ¿también se hace?

Respuesta: 1º de bachillerato... 1º de bachillerato, tengo unas cien reuniones al trimestre con familias.

Bien, después de esta conversación y entrevista solo me queda decirle muchas gracias por permitirnos contar con su colaboración y ceder parte de su tiempo.

ANEXO 8. ENTREVISTA A UNA PROFESORA DEL COLEGIO VIRGEN NIÑA (VALLADOLID).

Buenos días, nos encontramos en el Colegio Virgen Niña y tras compartir una conversación para introducir la siguiente entrevista, la voy a hacer algunas preguntas.

Pregunta: Me ha dicho que no hay casos de bullying en el centro Virgen Niña...

Respuesta: No, hemos tenido alarmas de bullying, personas, padres, abuelos que han pensado que una pelea de chicos en el patio, una discusión vaya “no te pones de portero porque eres muy malo de portero” eso ya era bullying, que una chica que está saliendo con otro chico y otra se mete por medio pues le manda unos mensajes de WhatsApp o pone algo en las redes ofendiéndola, pero se trata de ese hecho puntual y de esa actuación.

Pregunta: ¿Y no hay ningún episodio de algún/a alumno/a que escribe notitas a otro/a, metiéndose con él/ella o insultos? O algún/a alumno/a que a lo mejor está solo en clase y no tiene amigos y nadie se acerca a él/ella.

Respuesta: Hay, por ejemplo, en un curso de la ESO un chico que somos conscientes de que está solo y de que no tiene amigos, indagando los motivos y tal nos parece que es una falta de higiene en el alumno que a los compañeros le produce un cierto rechazo. Estamos trabajando con él ese tema de tal manera que grupos más comprometidos del colegio lo tiene en propuesta como intentar integrarlo. Además, la manera con que su madre lo trata de una súperprotección distinta a la edad que tiene lo pone muchas veces en ridículo con respecto a lo que las otras madres permiten a sus hijos. Pero sí somos conscientes de este sufrimiento los profesores y de que este niño puede estar sufriendo. A nivel de tutoría, la tutora lo está tratando. Al niño le hemos preguntado muchas veces, no recibe por parte de los compañeros ninguna agresión, sí vacío, un poco de soledad, un poco de no buscarlo de no irse junto a él. En los cambios de clase hacen los grupos y solamente el grupo que digo yo más comprometido hacen los grupitos de conversación cerca de él. De ese caso sí tenemos consciencia. Pero ahí hay una madre que domina en exceso a ese hijo, que yo creo que no le da posibilidad de que él mismo emprender otro cambio de ropa u otras medidas higiénicas. Se da en un niño de que sí somos conscientes de que por lo menos dos años que no tiene tantos amigos, de que está más separado. Y que hay un grupo que se ha comprometido de alguna manera sin que él lo sepa a no dejarlo solo, cuando se hacen trabajos cooperativos, pues lo insertan en su grupo. De todas maneras, es verdad de que ya el niño de por sí o porque viene sufriendo mucho o porque eso que se le da no es suficiente, porque luego ya viene la vida social, los otros ya salen a la calle y eso ya no puedes obligar a los compañeros a que... el niño sí que se está cerrando mucho.

Pregunta: Hábleme, por favor, un poco del protocolo que se sigue.

Respuesta: El protocolo, nosotros lo tenemos aprobado. Antes seguíamos el protocolo sin que de alguna manera constara por escrito. El verano pasado, a final de curso se elaboró y aprobó el protocolo también con una medida preventiva diferente para primaria y para secundaria.

El protocolo podríamos decir, en general es:

Primero, una vez que tenemos la primera noticia de que alguien, o bien el niño o bien un compañero, cuenta, o el profesor observa inmediatamente es acercarnos a esa persona y preguntarle qué le está pasando, qué es lo que siente, qué es lo que ha sucedido, por qué está solo o por qué llora, o por qué...

Si en algún momento se prevé que puede haber un indicio, aunque sea leve, aunque no llegara a acoso, pero sí a una molestia por parte de algún compañero, inmediatamente se coge a esa persona o a ese grupo y lo primero es que se le ordena que mantenga una distancia grande con respecto a la otra persona. Lo primero es separarlos. Es decir, la persona se encuentra mal, separarlos. Volver con la persona que se encuentra mal y que se desahogue. Se le da la oportunidad de que lo haga con la persona que tenga más confianza, lo puede hacer con el tutor, con un profesor de años anteriores, con el jefe de estudios, con la dirección. Tiene libertad de contar lo que le pasa al profesor que quiera.

Y bueno, en el caso de que haya realmente un indicio, aunque sea pequeño, inmediatamente se llama a su familia y se le comunica y también a la misma vez porque desdoblamos los papeles si alguien se está encargando ya de esta chica, el profesor, la dirección, el tutor de esta chica, el jefe de estudios o la persona que sea llama a la familia de los supuestos agresores y le comunica en qué está la situación. Se escucha también a los agresores y bueno, si parece que hay un pequeño fundamento, se abre parte si hay fundamento en el hecho, se abre un parte disciplinar y se le expulsa.

Si es el primer caso y no existe un acoso podríamos decir formal, sino un indicio de acoso, una pequeña cosa, el tiempo de expulsión es de una semana en el que se le da al chico trabajo para hacer en casa de las asignaturas que no va a asistir, pero también se le pone trabajos de ese tema, el tema del respeto, el tema de los sentimientos... Trabajo que tiene que entregar al concluir ese período que supone reflexión con sus padres y eso. A la vuelta se le pide disculpas a la otra persona y mantenerse durante un tiempo lo más alejados posibles respecto a bromas o juegos de niños de empujarse. Mantenerse lejos a la hora de actuar.

Nosotros no hemos llegado a ningún caso más que a los indicios y hemos actuado así.

De todas maneras, en el protocolo se han adjuntado una serie de anexos para comprobar si a un nivel general, hay un estar a gusto general de la clase, si hay un respeto de todos por todos, si pudiera darse un indicio de acoso, aunque sea menor, si hay algo de xenofobia, si hay rechazo... Se hacen también sociogramas en los cuales de manera indirecta también se ve qué alumnos a lo mejor no sufren acoso, pero sí están solos. Los tutores o los profesores correspondientes que poseen todos el material van aplicando estos anexos a veces de acuerdo con la orientadora y a veces desde las tutorías.

No tenemos constancia de casos así.

Pregunta: ¿En las tutorías qué se trabaja?

Respuesta: Se empieza lógicamente, por la valoración de cada uno con respecto a la autoestima, se trabaja la autoestima. Y se trabaja también ver lo positivo de los demás, o sea el regalo que me ha tocado, los compañeros como regalo.

También se elabora con ellos la normativa práctica de esa clase, con respecto a la convivencia de ese curso. Cada curso elabora su convivencia de clase, con sus normas y las sanciones en el caso en que esas normas no se cumplan.

Los profesores instan a que se de los cambios de lugar como método de conocimiento, entonces normalmente en las clases, pues sobre todo hasta sexto de primaria es obligatorio en las tutorías, hay un cambio continuo de lugares de compañeros para que se conozcan mejor y para que todos puedan comprobar el valor de la otra persona.

Bueno, también en otro bloque se trabaja las técnicas de estudio, la organización del tiempo, la resolución de conflictos a la hora de enfocarlo entre compañeros y un poco utilizando la figura del mediador dentro de la clase, los delegados de clase, las funciones de los delegados de clase, la elección del delegado de clase como un mediador, que se una persona imparcial, que sea una persona que pueda ayudar a solucionar los conflictos de clase y bueno y también en la última parte se orienta, por ejemplo en los cursos que van a pasar a la ESO a la hora de elegir una optativa de francés...

Todos los eventos podríamos decir, globalizados mundiales se tratan, aunque no todo se puede tratar porque a veces es imposible.

Además, en primaria la Ley no prevé tutorías, más que la que la tutora encuentra en alguna asignatura.

También es verdad que hay asignaturas como es en ESO como es la ciudadanía que al tratar la persona se está trabajando mucho según nuestro currículo los sentimientos las emociones y las emociones, la educación emocional. En 1º y 4º vienen un grupo de expertos y tienen 3 sesiones con ellos se educación emocional y afectivo-sexual. En segundo en ciudadanía al estudiar la persona, ya digo se dedican a veces varias semanas a la educación emocional. En 4º en ética se vuelve a tocar el tema emocional.

Pregunta: En primaria me ha dicho que no hay tutoría...

Respuesta: La Ley no prevé horas de tutoría.

Pregunta: ¿Qué papel cree que puede tener un educador social en un colegio?

Respuesta: Bueno, de hecho, nosotros en el colegio tenemos educadores sociales y son muy eficientes en modificaciones de conducta. Nosotros tenemos la experiencia de personas como modificadoras de conducta y la experiencia que tenemos es positiva, es un trabajo muy lento tiene que estar muy apoyado con el colegio y muy en contacto con el colegio.

Nosotros como colegio concertado no tenemos un cupo muy grande, tenemos un cupo de dos alumnos lo máximo. Me parece que sería más eficiente con un cupo mayor.

Pregunta: ¿Trabajan en el centro las educadoras?

Respuesta: Trabajan fuera, pero tienen contacto con el centro continuamente. No, al ser un colegio concertado no tenemos derecho a eso. Si se le pudiera también a chicos que tienen unas dificultades familiares terribles, porque niños de este colegio tienen unas dificultades muy grandes y un desorden familiar y una desestructuración que lógicamente afecta al niño enormemente y repercute en todo... si pudiéramos contar con un cupo mayor, con no solamente los casos ya perdidos, yo creo que eso sí podríamos decir que el resultado podría llegar a ser un resultado final satisfactorio pleno.

Pregunta: Entonces, ¿cree que si aquí trabajase una educadora social se podrían alcanzar más logros?

Respuesta: Sí.

Muchas gracias por su tiempo, por su contribución y por permitir que contemos con su experiencia.



ANEXO 9. PROPUESTA DESARROLLADA DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO EN LOS COLEGIOS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN Y VIRGEN NIÑA Y MATERIALES SUGERIDOS PARA LA MISMA.

Materiales bibliográficos sugeridos para la propuesta.

Algunos de los materiales que serían empleados en esta propuesta son los siguientes:

- Para los **seminarios de formación del profesorado:**
 - Cerezo, F. (2002). Conductas agresivas en la edad escolar.
 - Cerezo, F. (2009). La violencia en las aulas.

- Para **profesorado y alumnos/as:**
 - Monjas, I. (2011). Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).

- Para **profesorado, padres, madres y alumnado:**
 - Cerezo, F., Calvo, A. R., y Sánchez, C. (2011). Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del Bullying.
 - Echeburúa, E., y Requesens, A. (2012). Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes.
 - Se utilizarán los contenidos del videojuego MONITÉ, programa que trabaja los valores para prevenir el acoso escolar.

- Para **alumnado, padres y madres:**
 - Gonzáles, R., y Villanueva, L. (2014). Recursos para educar en emociones.
 - Lila, M., Buelga, S., y Musitu, G. (2006). Programa LISIS Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia.
 - Méndez, F. J., Llavona, L. M., Espada, J. P., Orgilés, M. (2012). Programa FORTIUS. Fortaleza Psicológica y prevención de las dificultades emocionales.

- Para el **alumnado:**
 - ✱ Educación Infantil:
 - Garaigordobil, M. (2007). Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.
 - Giménez-Dasí, M., Fernández, M., y Daniel, M. F. (2013). Pensando las emociones. Programa de Intervención para Educación Infantil.
 - Núñez, C., y Romero, R. (2013). Emocionario.

 - ✱ Primer ciclo de primaria:
 - Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2015). Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria.
 - Garaigordobil, M. (2005). Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años.
 - Garaigordobil, M. (2007). Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.
 - Vallés, A. (2007). Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar I.

- Vallés, A., y Vallés, C. (2010). ESTIMA-TE 1.
 - Vallés, A., y Vallés, C. (2010). ESTIMA-TE 2.
 - Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). AVANTE-1 (Refuerzo de la resiliencia).
- ✱ Segundo ciclo de primaria:
 - Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2015). Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria.
 - González, D., Herrera, J. A., García, J. (2014). Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar II.
 - Garaigordobil, M. (2003). Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años.
 - Garaigordobil, M. (2005). Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años.
 - Vallés, A. (2004). Habilidades sociales I.
 - Vallés, A., y Vallés, C. (2010). ESTIMA-TE 3.
 - Vallés, A., y Vallés, C. (2010). ESTIMA-TE 4.
 - Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). AVANTE-2 (Refuerzo de la resiliencia).
- ✱ Tercer ciclo de primaria:
 - Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2015). Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria.
 - Garaigordobil, M. (2003). Programa JUEGO. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años.
 - González, D., Herrera, J. A., García, J. (2014). Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar III.
 - Vallés, A. (2005). Habilidades sociales II.
 - Vallés, A., y Vallés, C. (2010). ESTIMA-TE 5.
 - Vallés, A., y Vallés, C. (2010). ESTIMA-TE 6.
 - Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). AVANTE-3 (Refuerzo de la resiliencia).
- ✱ Primer ciclo de la ESO:
 - Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández, P. (2016). Programa INTEMO Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes.
 - Inglés, C. J. (2003). Programa PEHIA Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes.
 - López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia.
 - Vallés, A. (2003). Habilidades sociales III.
 - Vallés, A. (2014). Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar IV.
 - Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). AVANTE-4 (Refuerzo de la resiliencia).
- ✱ Segundo ciclo de la ESO:
 - Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández, P. (2016). Programa INTEMO Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes.
 - Inglés, C. J. (2003). Programa PEHIA Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes.
 - López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia.

- Vallés, A. (2003). Desarrollando la Inteligencia Emocional V.
 - Vallés, A. (2003). Habilidades sociales III.
 - Vallés, A. (2014). Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar V.
 - Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). AVANTE-4 (Refuerzo de la resiliencia).
- ✱ Bachillerato:
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández, P. (2016). Programa INTEMO Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes.
 - Inglés, C. J. (2003). Programa PEHIA Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes.
 - López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia.
 - Vallés, A. (2003). Desarrollando la Inteligencia Emocional V.
 - Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2014). AVANTE-4 (Refuerzo de la resiliencia).

Planteamiento desarrollado de la propuesta.

Trabajo con el alumnado.

- ▣ Hora semanal de trabajo en el aula dirigido por la educadora social y en presencia de los/as tutores/as:

Con el alumnado se trabajaría semanalmente una hora que habría que habilitar dentro del horario de cada grupo, no sustituyendo a la hora de tutoría, la cual es necesaria y fomenta el contacto con el/la docente tutor/a. De este modo, esta propuesta es una reivindicación de la necesidad de crear un espacio temporal socioeducativo para abordar los aspectos ya mencionados desde la línea preventiva y en consonancia desde la labor de intervención, siendo trabajo de la figura del educador social. Para no generar segregación entre grupos de cursos: Clase A y Clase B, y por el contrario crear la oportunidad de establecer mayor número de lazos sociales posibles en la hora dedicada a la semana al trabajo con la educadora social se juntarían a los diferentes grupos de cada curso del colegio. En el Colegio Nuestra Señora del Carmen se podría hacer uso de la biblioteca y en el Colegio Virgen Niña del comedor.

En cada curso durante la hora además de la educadora social estarían los/as tutores/as de los grupos, para conocer el trabajo llevado a cabo y complementarlo en sus tutorías.

Los contenidos que se abordarían en el programa son los relativos a la inteligencia emocional y las fortalezas, la empatía, la autoestima, la resiliencia, las habilidades sociales y de comunicación, siendo aspectos preventivos del acoso escolar y el ciberacoso. Serían distribuidos en los siguientes bloques:

- Evaluación del autoconcepto y la autoestima en el momento inicial del programa.
- Fomento de la autoestima y la identificación de nuestras fortalezas.
- ¿Qué cosas podemos hacer para desarrollar nuestras fortalezas?
- Identificación de nuestras emociones: ¿qué sentimos?
- ¿Cómo podemos controlar nuestras emociones?
- Dominar nuestras emociones, no dejando que estas nos dominen. Especial prevención de consumo de sustancias, alcohol y tabaco.
- ¿De qué manera puedo expresar mis sentimientos y mis opiniones de manera asertiva?
- La necesidad de contar lo que me sucede y los perjuicios de mantener la Ley del Silencio.
- El respeto como pilar fundamental de nuestra convivencia.
- Las diferencias nos unen. Todos somos diferentes e iguales.
- Los/as compañeros/as son amigos/as, no enemigos/as.
- Cómo se deben utilizar las TIC, los Smartphone, consolas y las redes sociales sin que nos hagan daño y no lo hagamos.
- La desmitificación del acoso escolar y el ciberacoso. A partir de testimonios reales disponibles en los medios publicados.
- ¿Qué está a mi alcance para superar las emociones que me bloquean?
- Ser flexible ante las adversidades.
- Herramientas para superar el miedo y la vergüenza.
- ¿Siento ansiedad o estoy deprimido?, ¿qué puedo hacer?
- Entender a los/as demás y lo que estos/as sienten.
- Perder la vergüenza ante nuevos/as amigos/as y conversaciones diferentes.
- El humor como estrategia de la felicidad. Taller de risoterapia.
- Evaluación de la autoestima al final del programa.

Según las necesidades de cada curso particular y su edad se trabajarán algunas áreas con mayor profundidad que otras y con la selección de materiales diferentes, ya indicados, elaborados con el lenguaje y la expresión adecuada.



- En las aulas cada quince días se hará una redistribución de los/as alumnos/as, con la finalidad de coincidir con todos/as en algún momento del curso. Este recurso nos ayuda también a identificar posibles conflictos en el aula, haciendo visible los casos de personas que están siendo desplazadas. Esta labor la harán la educadora social y el/la tutor/a del centro de manera consensuada.
- Se creará un espacio WEB para cada uno de los centros, al cual podrán acceder el personal de dirección, el personal docente, el personal de orientación y la educadora social. La finalidad de este espacio es que todos/as los/as alumnos/as puedan contar sus miedos y experiencias en un espacio seguro y privado, contando con la ayuda de un/a adulto/a que le proporcionará la ayuda necesaria.
- Cinco actividades que se harán a lo largo de todo el calendario académico serán:
 - ✿ Escribir un diario personal cada uno/a de ellos/as en el que hablen de sus emociones, sentimientos e inquietudes y que pueden compartir con la educadora social o cualquier otra persona de referencia si lo desea.
 - ✿ Establecimiento de un buzón en la puerta de la sala de profesores donde pueden escribir lo que les está sucediendo si no se atreven a hacerlo por otros medios, bien por miedo, vergüenza o presión de grupo. También habría otro buzón en el despacho de la educadora social.

- ✿ Tomar al delegado/a y subdelegado/a de la clase como un canal de comunicación entre la clase y los/as profesores/as para cualquier preocupación que exista en la dinámica de clase.
- ✿ Establecer el programa de alumnos/as-ayuda. Entendemos que los/as alumnos/as son grandes agentes de ayuda entre ellos/as y que esta responsabilidad puede generar en ellos mayor autoestima, sensibilización y un carácter socializador.

La educadora social crearía grupos de tres alumnos/as-ayuda por aula que rotarían con frecuencia mensual. La rotación está ideada para que todos/as sientan esa sensibilidad por las inquietudes del grupo.

- ✿ Incentivar el programa de Alumno Tutor. En el Colegio Nuestra Señora del Carmen cada alumno/a de 1º y 2º de bachillerato sería tutor/a de alumnos/as del primer ciclo de primaria, y en el Colegio Virgen Niña los/as tutores/as serían los alumnos de 3º y 4º de ESO.

La finalidad de este programa es representar una figura de apoyo escolar, un amigo mayor y un mediador en los conflictos del pequeño/a.



- La educadora social junto a cada tutor/a de clase plantearán en cada aula la necesidad de redactar las propias normas del aula para una convivencia saludable y fructífera, esta redacción se hará con el alumnado y se evaluará cada mes para comprobar si está siendo respetada. En esta labor resaltaremos la recompensa en aquellas personas que cumplan las normas en totalidad.

- Al comienzo del curso hacer en cada clase un test sociométrico que se analizará y será repetido al final de curso.
También se pasarán unos cuestionarios a los/as alumnos/as para saber si están siendo víctimas de acoso, este cuestionario será pasado al comienzo de curso, al final de curso y durante el programa.

- Recreos cooperativos por grupos una vez a la semana: Este es el nombre que he decidido otorgarle a esta propuesta, basada en aquel recreo preparado con juegos cooperativos formando una gymkana. Estos recreos serán preparados entre la educadora social, los tutores de los grupos y el propio alumnado podrá lanzar propuestas.

Los grupos en el Colegio Nuestra Señora del Carmen para los recreos serían:

- ✿ De 1º Educación Infantil a 3º Educación Primaria.
- ✿ De 4º Educación Primaria a 2º ESO.
- ✿ De 3º ESO a 2º Bachillerato.

Y en el Colegio Virgen Niña:

- ✿ De 1º Educación Infantil a 5º Primaria.
- ✿ De 6º Primaria a 4º ESO.

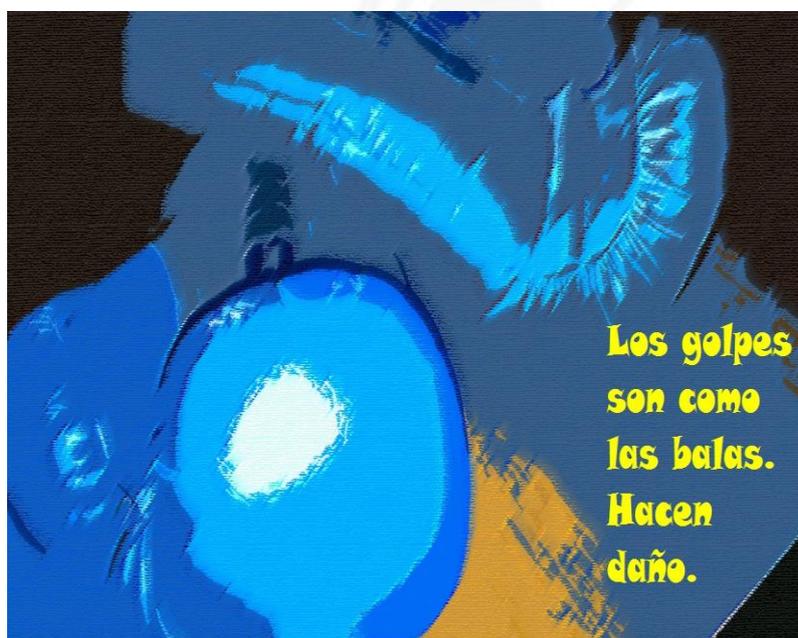
Acorde a la guía de Pautas para profesores y profesoras ante el acoso escolar de Save de Children (Calmaestra, J., et al., 2016) el personal docente tiene que preservar el recreo como un espacio libre de miedos y de frustraciones, siendo un espacio de lazos sociales y desarrollo de la persona. Es por lo que el espacio debe ser supervisado por el personal docente.

- Tres convivencias anuales conjuntas por colegio: Empleadas como espacios de formación de lazos y del trabajo de la diversidad y el respeto, además del uso de estas como recurso para la evaluación. Se realizarán tres convivencias por año académico, yendo el conjunto de los cursos por colegio posteriormente mostrados, estas serán en los meses de octubre, febrero y mayo. Serán preparadas con juegos cooperativos y de desafíos y como un espacio de reflexión sobre el cuidado de los/as compañeros/as. La preparación de las convivencias al igual que en los recreos cooperativos, será labor de la educadora social,

los/as tutores/as y el alumnado, en este caso también participará la orientadora educativa. Asistirán la educadora social como coordinadora de la experiencia, la orientadora educativa y los tutores de los cursos.

Agrupación de los cursos por colegio:

- ✿ Clases de Educación infantil.
- ✿ Clases de 1º de Educación primaria a 3º de Educación Primaria.
- ✿ Clases de 4º de Educación Primaria a 6º de Educación Primaria.
- ✿ Clases de 1º y 2º de ESO.
- ✿ Clases de 3º y 4º de ESO.
- ✿ Clases de 1º y 2º de Bachillerato.



- ▣ Trabajo de algunos días internacionales desde la unidad de todos los cursos académicos de los dos centros. La celebración se realizará fuera del centro educativo, en otros entornos del barrio, contando con la educadora social como coordinadora de la experiencia y con los tutores como colaboradores en las actividades programadas. Todos los padres y madres estarán invitados para acompañarnos y colaborar en las jornadas. Algunas de ellas estarán programadas con disfraces y un especial carácter lúdico, utilizando el juego como recurso de socialización y aprendizaje, sobre todo en las edades más tempranas.

Los días programados para trabajar desde este programa son los siguientes:

- ✿ 10/09 Para la prevención del suicidio
- ✿ 2/10 Día Mundial de la Sonrisa
- ✿ 16/11 Para la Tolerancia

- * 3/12 De las Personas con Discapacidad
- * 30/01 De la No Violencia
- * 11/02 De Internet Seguro
- * 8/03 Día de las Naciones Unidas para los Derechos de la Mujer y la Paz Internacional
- * 20/03 Día Mundial de la Felicidad
- * 21/03 De la eliminación de la discriminación racial
- * 15/05 De las Familias. En esta jornada contaremos con la colaboración de las familias con un especial interés.
- * 4/06 De los Niños Inocentes Víctimas de Agresión
- * 28/06 Día del Orgullo Gay. Esta jornada se tratará con especial delicadeza por aquellas personas de los centros que puedan ser homosexuales, bisexuales o transexuales y se sientan incomprendidas.

■ La publicación de una revista anual de cada uno de los dos centros recogiendo las participaciones de los siguientes concursos:

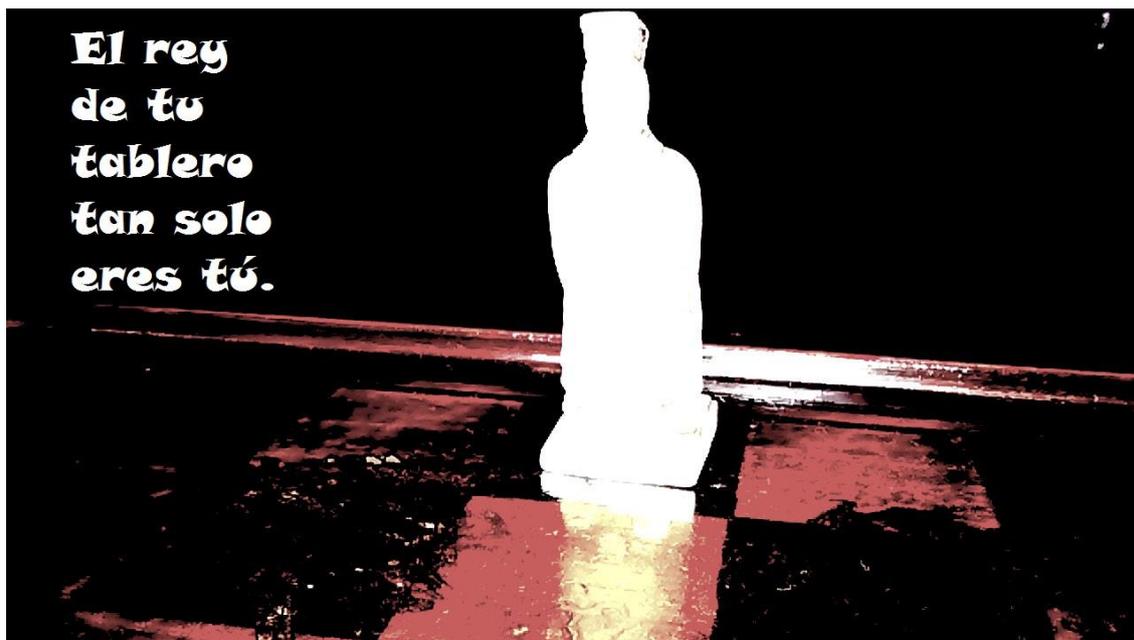
- * Creación de la mejor canción de RAP contra la intolerancia.
- * Lipdub contra el acoso escolar y el ciberacoso.
- * Microrrelatos contra la Ley del Silencio.
- * Fotografías contra el ciberbullying.
- * Cortos por el respeto de las diferencias.
- * Murales contra la violencia a la infancia.

Cada mes y medio será convocado un concurso diferente y la única condición es que debe presentarse al concurso toda la clase junta, de esta manera incentivamos la cohesión grupal.

■ Para los cursos de educación primaria, ESO y bachillerato se hará obligatorio leer al menos una lectura anual, en algunos niveles hasta dos que aborde la temática. Posterior a esa lectura se hará un trabajo reflexivo bien escrito, audiovisual o representativo, pudiendo ser colectivo si es representativo. Para implicar a los/as alumnos/as en esta tarea, el trabajo será evaluable para alguna asignatura.

Algunas de las posibles lecturas:

- * Diario de un acoso de Beatriz Rato Rionda.
- * Lolo de Francisco de Zataráin.
- * Hoy no quiero ir al colegio” de Soledad Gómez y Ana María Deik.



- Con carácter especial se harán las siguientes actividades a nivel de clase:
 - ✿ Un cineforum durante el año académico con la temática del acoso escolar y el ciberacoso.
 - ✿ Ver una película que aborde el acoso escolar y/o el ciberacoso a lo largo del año académico y hacer un trabajo reflexivo que será puntuado para nota en alguna asignatura.
- Dentro del programa contaremos con colaboraciones especiales durante el calendario escolar de otros organismos como pueden ser asociaciones que trabajan la materia, el cuerpo del policía, etc.

Intervención cuando un caso haya sido detectado.

En aquellas situaciones donde haya sospecha o certeza de que se está produciendo una relación de dominio-sumisión se presentarán cuatro líneas de trabajo diferentes y en el caso del Colegio Nuestra Señora del Carmen este trabajo se acompañaría de revisiones periódicas por parte de la orientadora educativa y en el Colegio Virgen Niña se notificaría a la profesional externa al centro.

- El trabajo con la víctima, para conocer sus emociones y potenciar sus fortalezas. Se realizarán entrevistas personales en presencia de la educadora social, del tutor/a en algunas sesiones y con la familia en otras, de manera necesaria para trabajar las estrategias de afrontamiento y las posibles soluciones.

- El trabajo con el/la agresor/a o agresores/as, buscando el motivo que ha llevado a esta persona a cometer los hechos y trabajando la ira. En algunas entrevistas estará presente el/la tutor/a y también la familia.

Los dos anteriores puntos serán llevados a cabo durante las semanas que sean necesarias, con una revisión periódica mínima quincenal y con especial atención por parte del tutor/a.

- Una vez que este trabajo individual presenta evolución se unen a las partes para solventar las diferencias. Se trata de hacer un trabajo con ambas partes y dando respuesta a la solución de manera conjunta.

- En el grupo de clase en el que se han producido los sucesos se trabajaría con los espectadores la obligatoriedad de notificar estos acontecimientos y la importancia que estos sucesos tienen sobre todas las partes, como ya hemos explicado.

En estos casos la educadora social notificaría lo sucedido al centro y a las familias de los implicados y trabajaría con ellas en las entrevistas individuales, buscando soluciones a la solución y el refuerzo de la autoestima de la persona.

Escuela de padres y madres para las familias.

Con los padres y madres se crearía una Escuela de padres y madres en cada uno de los dos centros educativos donde se convocarían reuniones con frecuencia quincenal de dos horas de duración la sesión, las sesiones pueden adaptarse al horario de los/as asistentes. La escuela de padres y madres también se crea con la intención de ser un apoyo en la educación de los/as hijos/as y un espacio de desahogo emocional. Sería de carácter voluntario, excepto en los casos en los que existiera sospecha o certeza de los/as sus hijos/as se están viendo envueltos en una relación de dominio-sumisión.

Los contenidos son los siguientes:

- Dialogar diariamente con los/as hijos/as sobre sus preocupaciones, sus amigos y sus emociones.
- Empatizar con nuestro/a hijo/a y sus inquietudes.
- Escucha de manera activa a nuestros/as hijos/as.
- Estar alertas a lo que sucede en la vida del pequeño/a, preguntarle, permitirle que confíe en nosotros/as y notificar.
- Identificación de señales a alarma frente al maltrato, el acoso y el ciberacoso.

- La búsqueda de recursos familiares para la resolución de conflictos junto a los/as hijos/as.
- La importancia de no culpabilizar a nuestro/a hijo/a, no victimizarle y no querer cambiarlo.
- Las habilidades sociales y de comunicación.
- Mostrar empatía ante lo que los/as niños/as nos cuentan.
- Negociar con los hijos las normas del hogar, no permitiendo que él/ella imponga las suyas.
- No quitar credibilidad a lo que les sucede y la manera en la que lo viven.
- Potenciar el estilo democrático en la dinámica familiar.
- Reforzar los aspectos positivos de nuestro/a hijo/a.

En ambos centros se llevaría a cabo en el gimnasio o el polideportivo para no evitar problemas de espacio.

Tendremos presente en el trabajo de la Escuela de padres y madres la guía de Pautas para padres y madres ante el acoso escolar de Save the Children (Calmaestra, J., et al., 2016) la cual nos indica los siguientes pasos a seguir y que serán trabajados:

- * Ante la sospecha de que el/la niño/a está siendo víctima debemos preguntarle por lo que ha sucedido y lo que siente, siendo referentes para él/ella y unos soportes en quien confiar.
- * Los padres tendrán que transmitirle afecto.
- * El padre o madre tendrá que mantener la calma y transmitírsela al niño/a en cuestión.
- * Es clave que no culpemos ni victimicemos al niño/a, tampoco debemos quitar importancia a lo sucedido y a sus emociones, sino que tendremos que tenerlo en cuenta para posteriormente reforzar sus aspectos positivos, sus actitudes y comportamientos satisfactorios, tratando que su autoestima no se vea dañada.
- * La familia tendrá que notificar inmediatamente al profesorado del niño/a, quien trabajará con las partes implicadas para reparar el daño y dar respuesta a lo sucedido.
- * La familia deberá pensar en actividades que pueda realizar el/la niño/a y entornos nuevos en los que socializarse, a fin de enriquecer su vida social, ya que puede que sus relaciones en el colegio se hayan visto empobrecidas o sean tóxicas.
- * Y indudablemente, los padres deberán sensibilizar a sus hijos/as en contra de la violencia, haciéndoles entender que a la violencia no se responde con más violencia. Y en el caso de que se esté produciendo ciberacoso tendremos que pedirle que no elimine las pruebas, que no responda a su agresor/a y que le bloquee, denunciándole si fuera necesario.

Seminarios de formación al personal docente.

Siguiendo con la guía de Pautas para profesores y profesoras ante el acoso escolar de Save de Children (Calmaestra, J., et al., 2016) el personal docente es un agente social fundamental en la vida del alumnado, teniendo que generar actitudes empáticas, buena expresión de emociones, asertividad y la búsqueda del mejor clima en la dinámica escolar.

Por ello debemos preparar al personal docente y complementar su actuación con la específica de la educadora social, también debemos dar información a los/as profesores/as de los cursos y formación que vayan produciéndose sobre la materia. Es cierto como hemos dicho que la labor del profesorado se ve limitada por el tiempo, por lo que es necesario la figura de un profesional específico para la materia, no obstante, la formación permanente dota a los/as profesionales de mayor competencias y recursos para afrontar las labores.

Con el profesorado se convocaría un seminario mensual también en el gimnasio o el polideportivo de cada centro, este tendría una carga lectiva de 2 horas en el cual se tratarían los siguientes aspectos:

- Con especial énfasis en la formación a los/as docentes se trabajará el protocolo que se ha de seguir en caso de acoso escolar o ciberacoso y la importancia de no recriminar al agresor/a ni sobreproteger a la víctima, sino hablar con ambas partes, buscar las causas y notificar los sucesos. Este protocolo debe elaborarse previamente en el centro.
- Detectar síntomas depresivos, de ansiedad y/o conductas disruptivas en el/la alumno/a, atender a estas señales, notificar al centro, a las familias y a la educadora social.
- Documentación, estudios actuales e información actual sobre los diferentes tipos de maltrato a la infancia que pueden encontrarse dentro del aula, especialmente sobre acoso escolar y ciberacoso.
- Dotar de herramientas con las que responder a los conflictos del aula.
- Escuchar activamente al alumno/a.
- Informar sobre las señales de alarma a las que prestar atención.
- ✱ Durante el seminario se hará una revisión de los posibles casos de absentismo escolar que hayan sido detectados y se hará un posterior estudio de caso, fuera del seminario.

Pre-test y post-test de evaluación del producto de la propuesta.

■ Pre-test para madres y padres.

¿Considera que su hijo/a ha sido acosado/a en el colegio o instituto?	Nunca	Por temporadas	Siempre
¿Considera que su hijo/a ha acosado a alguien durante los años escolares?	Nunca	Por temporadas	Siempre
¿Utiliza su hijo/a las nuevas tecnologías y redes sociales?	Nada	Según el día	Todos los días
¿Cree que el uso que hace de las mismas es el adecuado?	No hace buen uso de ellas	Depende de la actividad	Hace muy buen uso de ellas
¿Su hijo/a y usted tienen confianza suficiente?	No tenemos nada de confianza	Acorde al asunto a tratar	Tenemos completa confianza
¿La relación de su hijo/a le resulta satisfactoria?	Para nada	Según la temporada o personas concretas	Totalmente

■ Post- test para madres y padres.

¿Considera que su hijo/a ha sido acosado/a durante el año en que se ha desarrollado el programa de prevención?	Nada	Menos que al comienzo del curso	Siempre
¿Considera que su hijo/a ha acosado a alguien durante el año en que se ha desarrollado el programa de prevención?	Nada	Menos que al comienzo del curso	Siempre
¿El uso de las nuevas tecnologías y de las redes de su hijo ha cambiado durante el curso?	Nada	Ha disminuido	Ha aumentado
¿Ha mejorado el uso de las mismas?	Nada	Depende de la actividad	Mucho
¿Ha crecido la confianza entre su hijo/a y usted?	Nada	Depende del aspecto a tratar	Mucho
¿Ha cambiado la relación entre su hijo y sus amigos/as?	Nada	Ha mejorado	Ha empeorado

■ Pre- test para profesores y profesoras.

¿Considera que algún/a alumno/a de su tutoría está siendo acosado/a?	No	Tengo sospechas	Sí
¿Percibe que en su tutoría algún/a niño/a está siendo aislado?	No	Tengo sospechas	Sí
¿Le han llegado notificaciones de acoso hacia algún/a alumno/a?	No	No, pero tengo sospechas	Sí
¿Sus alumnos/as confían en usted?	Nada	Depende del aspecto a tratar	Mucho
¿Trabajan la inteligencia emocional en sus clases?	Nada	A veces	Mucho
¿Les considera tolerantes a la frustración, empáticos y resilientes?	Nada	A veces	Mucho

■ Post-test para profesores y profesoras.

¿Durante el curso ha disminuido el número de acosados/as en su tutoría?	No	No sabe/no contesta	Sí
¿Sigue percibiendo a algún/a niño/a aislado en su tutoría?	No	Tengo sospechas	Sí
¿Durante el curso le han llegado notificaciones de acoso hacia algún niño/a de su tutoría?	No	No, pero tengo sospechas	Sí
¿Ha mejorado la confianza entre usted y sus alumnos/as?	No	Depende del aspecto a tratar	Sí
¿Durante el curso ha aumentado el trabajo de la inteligencia emocional con su tutoría?	No	Según la temporada	Sí
¿Les considera más tolerantes a la frustración, empáticos y resilientes que al comienzo del curso?	No	No sabe/ no contesta	Sí

■ Pre-test para alumnos y alumnas.

¿Te sientes acosado, insultado, aislado, amenazado en este momento?	No	A veces	Sí
¿En este momento del curso, hay algún compañero/a a quien trates de forma diferente que a los demás?	No	A veces	Sí
¿Confías en tus padres y hermanos/as?	Nada	Depende del aspecto a tratar	Totalmente
¿Confías en tus profesores y profesoras?	Nada	Depende del aspecto a tratar y del profesor/a	Totalmente
¿Eres feliz con tus amigos/as?	Nada	Depende de la temporada y del amigo/a	Siempre
¿Es fácil que te sientas alterado/a, nervioso/a, enfadado/a o triste?	No	Depende del motivo	Sí

Post-test para alumnos y alumnas.

¿Durante el curso te has sentido acosado, aislado, amenazado por algún/a compañero/a?	No	Depende de la temporada	Sí
¿Durante el curso has tratado a alguien de otra manera por ser diferente o no ser tu amigo/a?	No	Depende del motivo y de la temporada	Sí
¿Confías más en tus padres y hermanos/as que al comienzo del curso?	No	Depende del aspecto a tratar	Sí
¿Confías más en tus profesores/as que al comienzo del curso?	No	Depende del aspecto a tratar	Sí
¿Han mejorado tus amistades y te sientes más feliz que al comienzo del curso?	No	No sabe/ no contesta	Sí
¿Te sigues poniendo igual de nervioso/a alterado/a, enfadado/a, triste que al comienzo del curso?	No	Depende del motivo	Sí

ANEXO 10. NOTICIAS EN MATERIA DE ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO.

Las denuncias por acoso escolar se disparan: un 75% más en 2015
<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/26/571f4228e5fdea2f528b4604.html>

El 44% de las víctimas de acoso escolar lo sufre durante más de un año
http://cadenaser.com/ser/2016/04/26/sociedad/1461674249_679521.html

El acoso escolar se transforma en vacío social durante la adolescencia
<http://www.larazon.es/sociedad/el-acoso-escolar-se-transforma-en-vacio-social-durante-la-adolescencia-KG12419047#.Ttt1x5udMSg7TDc>

La brillante idea de una profesora para detectar el acoso escolar ;antes de que se produzca!
<http://www.bebesymas.com/educacion-infantil/la-brillante-idea-de-una-profesora-para-detectar-el-acoso-escolar-antes-de-que-se-produzca>

El Senado debate mañana la necesidad de desarrollar un protocolo sobre acoso escolar por orientación sexual

http://www.telecinco.es/informativos/sociedad/Senado-necesidad-desarrollar-protocolo-orientacion_0_2169825563.html

Actuar como padre ante una situación de acoso escolar

<http://www.diarioinformacion.com/blogs/hablemos-de-psicologia/actuar-como-padre-ante-una-situacion-de-acoso-escolar.html>

TheBuddyTool, el juego informático que detecta y previene el acoso escolar
<http://www.estrelladigital.es/articulo/comunicados/thebuddytool-juego-informatico-detecta-y-previene-acoso-escolar/20160420175031281420.html>

El acoso escolar y el sexo se cuelan en los móviles de los alumnos de secundaria
<http://www.laopiniondezamora.es/benavente/2016/04/18/acoso-escolar-sexo-cuelan-moviles/918972.html>

“Es normal que se metan conmigo, soy una mierda”
<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/llamadas-anar-autoestima-acoso-escolar-5087853>

“KiVa” ¿Una posible solución al bullying?
<http://www.eldiariodecarlospaz.com/sociedad/2016/4/26/kiva-una-posible-solucion-bullying-24603.html>

Diego, de 11 años, antes de suicidarse: “No aguanto ir al colegio”
<http://www.elmundo.es/madrid/2016/01/20/569ea93246163fd12b8b4626.html>

Un menor transexual se suicida tras sufrir acoso escolar
<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/alan-menor-transexual-suicida-por-acoso-escolar-4778491>

Suicidios por acoso escolar

<http://www.que.es/blogs/201601091340-suicidios-acoso-escolar.html>

El bullying es un serio problema de salud pública
http://www.prensa.com/salud_y_ciencia/Bullying-serio-problema-salud-publica_0_4480052105.html

ANEXO 11. CONTACTOS DE INTERÉS.

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.	983 411 500	www.educa.jcyl.es
Dirección Provincial de Educación de Valladolid.	983 412 600	
Sección de Protección a la Infancia en Valladolid de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León.	983 215 260	
Gerencia de Servicios Sociales (Valladolid).	983 413 600	http://www.jcyl.es/servicios-sociales/
Fiscalía de Menores de Valladolid.	983 459 050	
Juzgado de Menores de Valladolid.	983 459 040	
Fundación ANAR.	900 202 010	
Línea del Adulto.	917 260 101	
Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI).	914 682 662	secretaria@fapmi.es www.fapmi.es
REA. Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud.	626 167 531 620 958 380	ASOCIACION_REA@ hotmail.com



Universidad de Valladolid

ESTUDIO SOBRE EL BULLYING Y CIBERBULLYING

Desde la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid se quiere recoger información sobre la presencia de bullying (acoso escolar) y ciberbullying en los colegios e institutos. A continuación se recogen unas preguntas que ayudarán a conocer los datos deseados. Se ruega sinceridad en las respuestas. Por último, recuerda que no tienes que escribir tu nombre ni apellidos en ningún lado y que tus respuestas son totalmente anónimas. Muchas gracias por tu contribución.

A continuación se van a hacer preguntas en relación al bullying (acoso escolar): tus experiencias o las de tu entorno. El bullying consiste en un comportamiento ejercido por un/a compañero/a sobre otro/a compañero/a con intención de hacer daño, durante un tiempo extenso y en el que esa persona no puede defenderse.

P. 1. ¿Consideras que has sufrido bullying en algún momento?

- 1. Sí
- 2. No

P. 2. ¿Consideras que has hecho bullying a otra persona?

- 1. Sí
- 2. No

P. 3. En el caso de que alguna de las dos últimas preguntas sean afirmativas, piensas que el bullying ha sido realizado por:

- 1. Por mi color de piel, cultura o religión/ su color de piel, cultura o religión.
- 2. Por mi orientación sexual/ su orientación sexual
- 3. Porque esa persona me tiene manía/ tengo manía a la otra persona
- 4. Por mí físico/ su físico
- 5. Por mis aficiones/ sus aficiones
- 6. Para gastarme una broma/ para gastarle una broma
- 7. Para molestarle/ para molestarle
- 8. Porque le provoqué/ porque me provocó
- 9. Otro motivo
- 10. No sabe / No contesta

P. 4. Si has sufrido algún tipo de acoso, se lo has contado a:

- 1. Tus padres
- 2. Hermanos/as
- 3. Profesores/as
- 4. Nadie
- 5. Otros

P. 5. ¿Tus padres te han preguntado alguna vez si estabas siendo objeto de burlas, acoso, amenazas...?

- 1. Frecuentemente
- 2. Alguna vez
- 3. Rara vez
- 4. Nunca

P. 6. Cómo consideras que es la relación con tus padres y hermanos/as:

- 1. Muy buena
- 2. Buena
- 3. Regular
- 4. Normal
- 5. Mala
- 6. Muy mala

Contesta con sinceridad a las siguientes cuestiones:

	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
7. Alguna vez algún/a compañero/a me ha pegado, empujado o escupido	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. He hecho lo anterior a algún/a compañero/a	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Alguna vez algún/a compañero/a ha contado rumores y/o mentiras sobre mí	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. He hecho lo anterior a algún/a compañero/a	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Alguna vez algún/a compañero/a me ha insultado, amenazado u ofendido	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. He hecho lo anterior a algún/a compañero/a	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Alguna vez algún/a compañero/a me ha excluido, aislado o ignorado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. He hecho lo anterior a algún/a compañero/a	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Ahora se van a hacer preguntas sobre tu experiencia referida al ciberbullying o la de tu entorno. El ciberbullying consiste en ofensas, amenazas, difusión de rumores/ intimidades, chantajes, intimidaciones por redes sociales o dispositivos (móviles, ordenadores, teléfonos), incluso hacerse pasar por otro/a compañero/a en sus redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter, Instagram, Flickr, Snapchat, WhatsApp y otras).

P. 15. ¿Crees que has sufrido ciberbullying por parte de algún/a compañero/a?

1. Sí
 2. No

P. 16. ¿Has hecho ciberbullying a algún/a compañero/a?

1. Sí
 2. No

P. 17. ¿Alguien habla contigo sobre el uso de las redes sociales y sus riesgos?

1. Mis padres
 2. Mis hermanos/as
 3. Otros familiares
 4. Mis profesores/as
 5. Mis compañeros/as
 6. Otros
 7. Nadie

P. 18. En Internet hablas con:

1. Personas conocidas, únicamente
 2. Personas conocidas y desconocidas
 3. Personas desconocidas, únicamente
 4. No hablo con nadie
 5. Nos Sabe / No contesta

P. 19. ¿Te afecta si una persona conocida está mal, triste, necesita ayuda?

1. Sí
 2. No

P. 20. ¿Ofreces tu ayuda a personas de tu entorno que están mal?

1. Sí
 2. No

P. 21. ¿Te cuesta hablar con personas desconocida, comenzar conversaciones nuevas?

1. Sí
 2. No

P. 22. ¿Cómo te gusta pasar el tiempo libre?

- 1. Solo/a
- 2. En compañía
- 3. Depende del día
- 4. No sabe / No contesta

	Nunca	Rara vez	Bastantes veces	Siempre
23. Cuando tengo un problema los/as profesores/as se preocupan por ayudarme y entenderme	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24. Cuando tengo un problema algún/a profesor/a se preocupa por ayudarme y entenderme	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25. Cuando tengo un problema ningún/a profesor/a parece darse cuenta	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P. 26. ¿Conoces a alguien que lo esté pasando mal debido al bullying o el ciberbullying?

- 1. Sí
- 2. No

Datos Personales

P. 27. Perteneces al Centro:

- 1. Virgen Niña
- 2. NS del Carmen

P. 28. Estoy cursando:

- 1. 5º de Primaria
- 2. 6º de Primaria
- 3. 1º de ESO
- 4. 2º de ESO
- 5. 3º de ESO
- 6. 4º de ESO
- 7. 1º de Bachillerato

P. 29. Sexo:

- 1. Chico
- 2. Chica

P. 30. Has nacido en:

- 1. España
- 2. Fuera de España

P. 31. Si no has nacido en España, llevas aquí:

- 1. Menos de un año
- 2. Menos de tres años
- 3. Menos de 5 años
- 4. Más de 5 años
- 5. No sabe / No contesta

P. 32. Te consideras o eres:

- 1. Payo/a
- 2. Gitano/a
- 3. Inmigrante de origen o por familia
- 4. No sabe / No contesta

P. 33. ¿Podrías decirme cuál es tu orientación sexual?

- 1. Heterosexual
- 2. Bisexual
- 3. Homosexual
- 4. Otra Orientación
- 5. No contesta

P. 34. ¿Consideras que tienes algún rasgo o característica que te diferencie de los demás compañeros?

- 1. Sí
- 2. No

Observaciones

P. 35.