

INNOVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN ACOSO ESCOLAR



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

Innovación y estrategias de Intervención en Acoso Escolar

Cuevas-Caravaca, E. Torregrosa, M.S., Giménez-Gualdo, A.M. e Invernón, A. (Coords.)

© Fundación Universitaria San Antonio.

I.S.B.N.: 978-84-16045-26-6

Impreso en España. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso expreso y por escrito de los titulares del Copyright.

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

INNOVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE
INTERVENCIÓN EN ACOSO ESCOLAR

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
IDENTIFICAR Y EVALUAR EL BULLYING. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	9
<i>Cerezo Ramírez, F.</i>	
NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA DETECCIÓN DE CONDUCTAS ADICTIVAS Y VIOLENCIA.....	23
<i>Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M. y Gázquez, J.J.</i>	
VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA: INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN PRIMARIA	40
<i>Martínez, M. L. y Estévez, E.</i>	
IDENTIFICACIÓN DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE EL CUESTIONARIO CRAE-P	55
<i>Calvo, A. R., Ballester F, Bueno, J.M. y Calvo, N.</i>	
¿QUÉ OPINAN ALUMNOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA SOBRE EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING?.....	67
<i>Giménez, A.M., Maritxalar, I. y Tormo, M.P.</i>	
PROPUESTAS DE MEJORA ANTE LAS DIFICULTADES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL CASO DEL COLEGIO LA INMACULADA DE YECLA (MURCIA)	84
<i>Morales Yago, F.J.</i>	
EL FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE VALORES CON ALUMNOS DE UCAMPACITAS.....	100
<i>Sánchez-Romero, E.I., Vílchez, M.P. y De Francisco, C.</i>	
VIDEOJUEGOS: ¿INFLUYEN ÉSTOS EN LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS JÓVENES?	113
<i>Caules-Mesquida, J. P., Combadiera-Gallardo, L., Flores-Medina, J. y Fernández del Viso-López, A.M.</i>	
HERRAMIENTAS DINÁMICAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE A.E.P.A.E. (ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR).....	127
<i>Jorquera García, C.</i>	
FRACASO ESCOLAR Y VIOLENCIA EN LAS AULAS: ANÁLISIS DEL ESCENARIO EDUCATIVO ACTUAL.....	143
<i>Invernón, A. I., Carmona, A.J.</i>	

PRESENTACIÓN

El análisis de la convivencia escolar, los factores que la condicionan y aspectos que la enturbian, entre los que destacan las experiencias de violencia escolar, *bullying* y *cyberbullying*, ha sido una de las temáticas que mayor profusión ha tenido en la investigación e innovación educativa de las últimas décadas, junto con otros aspectos como la inclusión de las TIC, pedagogías alternativas, etc. Estudios como el de Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero (2011), analizan el contenido de revistas españolas especializadas que han centrado la mirada en la convivencia escolar, el estado de la cuestión... como los avances en materia de programas y estrategias metodológicas y organizativas para la intervención, entre los que caben destacar los programas específicos para la prevención del *bullying* y el *cyberbullying*. En este sentido, una forma de conocer el clima de convivencia en las aulas y centros educativos, parte del necesario conocimiento del profesorado y futuros docentes sobre la situación, factores condicionantes, estados de las relaciones entre iguales, etc.

Son precisamente los profesores de educación infantil, primaria y secundaria quienes tienen una labor de responsabilidad directa en la puesta en marcha de actuaciones y estrategias efectivas en pro de la convivencia pacífica y la prevención de situaciones cada vez más latentes como la violencia escolar, el *bullying* y *cyberbullying*. Investigaciones actuales en la Región de Murcia ponen de manifiesto una incidencia en torno al 8% de escolares implicados directamente como agresores y víctimas de acoso y ciberacoso en las aulas de centros educativos públicos, concertados y privados no concertados (Giménez, 2015), hecho que pone de manifiesto la severidad de estas dinámicas y la necesidad urgente de seguir trabajando en su prevención y tratamiento psicoeducativo dentro del aula. Esto es fundamental, pues la gestión que puedan realizar los docentes en este sentido es necesaria para evitar conductas disruptivas, indisciplina y conflictos silenciosos que encubran situaciones de violencia escolar y acoso entre iguales (Ortega, Del Rey y Casas, 2013).

Uno de los elementos con mayor valor predictivo de la convivencia escolar son las redes de iguales existentes en el ámbito del aula y del centro (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016). Es por ello que un primer foco de atención e intervención para maestros, profesores y a considerar en propuestas de actuación, es precisamente la mejora de las relaciones entre iguales, pues son en éstas donde se gestan en

numerosas ocasiones las situaciones de violencia tipo *bullying* y *cyberbullying* (acoso mediado por las tecnologías).

Además, la profusión en el uso de las TIC por parte de los niños y adolescentes y el hecho de que las situaciones de acoso y violencia ya no se restringen al entorno aula, por lo que el trabajar las relaciones en las redes sociales y otros mecanismos de comunicación, así como promover valores y ética para las relaciones digitales, resulta una formación básica para que el futuro docente pueda desempeñar su labor profesional diaria.

Como se ha puesto de manifiesto en líneas anteriores, los problemas de convivencia escolar en los centros españoles son una realidad, por tanto, es necesario que los futuros docentes cuenten con estrategias específicas para el abordaje de estas situaciones cuando se enfrenten a la realidad de las aulas. Trabajos previos en esta línea indican el bajo conocimiento de los futuros docentes en estrategias de intervención para el manejo de los conflictos en el aula y una elevada insatisfacción respecto a la formación recibida (Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, 2010). Esto se ve ratificado al analizar los contenidos de los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster en Formación del Profesorado. Si bien los contenidos sobre convivencia se abordan en algunas de las materias de estos títulos, debido a las restricciones de tiempo con las que cuenta el profesorado, en muchos casos esta información no se aborda con la profundidad suficiente o se limita a aspectos puramente teóricos. Esto resulta preocupante pues, tal y como se ha constatado, las dificultades de convivencia son un hecho y el profesorado es el principal agente de detección y cambio ante esta realidad.

Unida a esta cuestión se detecta el distanciamiento percibido por los alumnos entre la universidad y la realidad del centro escolar. En no pocas ocasiones los alumnos consideran que los contenidos trabajados en las diferentes materias son un trámite para la obtención de su título, que el mundo universitario funciona en paralelo a la realidad del aula y que los conocimientos adquiridos en sus años de estudio en muchas ocasiones no son aplicables al día a día. Esta situación resulta problemática, en tanto en cuanto hace que el alumnado no perciba la vinculación existente entre teoría y práctica, y no sea capaz de extrapolar y utilizar sus conocimientos teóricos en las aulas.

En las siguientes páginas, profesionales del área de la convivencia escolar presentan las actuaciones, programas y herramientas disponibles que en estos momentos se están poniendo en práctica en los centros escolares con resultados positivos. Así, se pretende ampliar el conocimiento teórico-práctico en el ámbito de la

convivencia, gestión de conflictos y violencia escolar y crear un vínculo entre universidad y escuela, fundamental para para crear una universidad cercana a la realidad educativa (De Lellis et al., 2016).



IDENTIFICAR Y EVALUAR EL BULLYING. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Identifying and assessing bullying. Proposals for intervention.

Cerezo Ramírez, Fuensanta

IDENTIFICAR Y EVALUAR EL BULLYING. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Identifying and assessing bullying. Proposals for intervention.

Cerezo Ramírez, Fuensanta

Profesora emérita, Universidad de Murcia

fcerezo@um.es

RESUMEN

Después de más de tres décadas estudiando el bullying, todavía son numerosos los interrogantes que están por resolver. En este trabajo, se incluye una revisión de los principales tópicos que abordan las investigaciones recientes sobre el problema del acoso escolar. A partir de una conceptualización ampliamente aceptada, se plantea su trascendencia y consecuencias desde la perspectiva de los diferentes roles implicados: agresores, víctimas y observadores, y se apuntan los factores contextuales que lo facilitan. También se exponen algunos de los instrumentos elaborados para su detección, haciendo especial hincapié en el Test Bull-S (Cerezo, 2012), concluyendo con el análisis del programa CIP, un programa de prevención e intervención. El trabajo cuestiona la efectividad de las intervenciones y ahonda en la necesidad de una mayor implicación de la sociedad en su conjunto y del profesorado especialmente, para lograr una mayor eficacia en la mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: bullying, evaluación, prevención, convivencia escolar

ABSTRACT

After more than three decades studying bullying, there are still many questions that remain unresolved. This paper addresses a revision of the main topics about bullying referenced in the recent research. From a widely accepted concept raises its reach and its consequences from the perspective of different roles involved: aggressors, victims and bystanders, and contextual factors that facilitate it are targeted. It also outlines some of the tools developed for its detection, with special emphasis on the Bull-S questionnaire. We conclude with an analysis of the intervention

program CIP. This study questions the effectiveness of interventions and deepens the need for greater involvement of society as a whole and especially teachers, to achieve greater effectiveness for improving school life.

Key words: bullying; assessment; prevention, school life.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o *bullying* (Olweus, 1993) representa una de las mayores preocupaciones en la vida escolar -y un desafío para la intervención eficaz-, con graves consecuencias no solo para las víctimas, sino también para los acosadores y los observadores. Los estudios evidencian que se trata de un problema muy extendido en todos los países industrializados, y proponen conocer sus causas y factores que lo favorecen, al tiempo que plantear las estrategias que puedan combatirlo. El bullying como objeto de estudio e investigación sistemática, ha ido evolucionando desde sus inicios contemplado como un problema puntual, hasta la actualidad en la que estamos asistiendo a un avance significativo, pasando de la descripción del fenómeno, como un hecho concreto aislado, a un planteamiento ecológico (Hong y Espelage, 2012), donde se tienen en cuenta elementos contextuales (familia y escuela, principalmente), sociales y económicos. El objeto de estudio se amplía a las consecuencias a medio y largo plazo (Schäfer, et al., 2004) y su vinculación con otros repertorios de conductas disociales (Farrington y Ttofi, 2011) y de riesgo para la salud (Cerezo y Méndez, 2012; Zhou, et al, 2017). Estamos pues, en un momento del análisis del bullying global con proyección más allá del hecho puntual en la escuela y, paralelamente se producen herramientas para su evaluación, programas para su prevención e intervención, y se adoptan medidas institucionales, aunque todavía, con discretas incidencias en la mejora del clima educativo.

Conceptualización del acoso escolar

Existe un amplio consenso en definir el bullying como la situación de violencia mantenida de un escolar, o un grupo de escolares, hacia otro compañero al que convierten en su víctima habitual (Olweus, 1993). Se trata, por tanto, de una forma de maltrato, intencionado y persistente que se ejerce sin que medie provocación alguna. Estas situaciones constituyen un emergente de las malas relaciones interpersonales (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Entre las características de este fenómeno se apuntan: la fijación de roles -acosador vs. víctima-, con un marcado desequilibrio de poder (Salmivalli, 2010); la persistencia en el tiempo,- en ocasiones puede durar años;

la indefensión de la víctima y la evolución negativa de su marco relacional que la lleva finalmente al aislamiento y exclusión del grupo. Por el contrario, el agresor cobra cierta relevancia social entre sus compañeros (Cerezo, 2014) y afianza su conducta disocial.

Entre las causas de estas conductas destaca el propio contexto del aula en el que se dan cita el agresor y la víctima en un mismo espacio en el que a veces nadie se percata del hecho, pasando desapercibido a los adultos-, los agresores movidos por el deseo de poder, de intimidar y dominar e incluso por “diversión”, someten a un compañero o compañera que está indefensa. Además, en esta situación coinciden ciertas características de personalidad antagónicas que favorecen la victimización (Cerezo, 2001). Entre los agresores es frecuente un nivel de extroversión y psicoticismo (Farrington y Ttofi, 2011) mayores que en sus víctimas que, por el contrario, se muestran introvertidas y con elevados niveles de ansiedad (Salmivalli, 2010). Al mismo tiempo destacan habilidades sociales opuestas. Los agresores destacan por su facilidad para hacer amigos (lo que contribuye a la formación de pandillas), frente a las escasas habilidades relacionales de la víctima que les lleva al aislamiento (Cerezo, 2014; García, Sureda y Monjas, 2010), junto a la escasa empatía del agresor frente a la falta de asertividad de la víctima (Monjas, 2009). Otras características diferenciadoras están relacionadas con el aspecto de los implicados, en primer lugar, la edad. Los agresores suelen ser algo mayores que sus víctimas. También cabe reseñar el aspecto físico. Las víctimas pueden presentar alguna alteración en el desarrollo mientras que los agresores se muestran fuertes y desafiantes. Suelen tener algún tipo de diferencia específica, por ejemplo, de identificación sexual o étnica, e incluso académica, siendo frecuente que las víctimas obtengan mejores resultados que sus agresores (Cerezo, 2001).

Prevalencia del acoso escolar y formas de violencia frecuentes

Los episodios de violencia escolar son registrados en casi el 80% de los centros escolares, aunque aquellos de alta gravedad representan el 5% de los mismos. Según UNICEF, en su informe sobre la infancia en España publicado en 2014, el 11,4% de los menores (entre 11 y 18 años) declararon haber sufrido algún tipo de violencia física por parte de algún compañero en el colegio o instituto. Los índices de prevalencia varían en función de la edad de los alumnos, por lo general menor en los primeros niveles de escolaridad, experimentando un alza en los cursos que corresponden con la adolescencia (12-15 años) y el primer ciclo de la ESO, hecho confirmado también por estudios nacionales posteriores (Calmaestra et al., 2016). Precisamente este estudio editado por Save The Children en 2016, el más reciente en España, concluye con un

9,6% de estudiantes que afirman haber sido acosados de forma tradicional en los últimos dos meses y un 5,4% se reconoce como agresor. También se incluyen cifras sobre las nuevas formas de acoso, en las que un 6,9% dice ser víctima de ciberacoso y un 3,3% se dice responsable de ciberacosar a otros iguales. Por comunidades autónomas, las cotas más altas se encuentran en Andalucía, Murcia, Melilla e Islas Baleares que superan a la media estatal.

Los estudios apuntan una incidencia con variaciones entre el 10-35% (Garaigordobil y Oñederra, 2008). La explicación a estas variaciones es múltiple, aunque los investigadores suelen coincidir en atribuir gran parte de ésta al instrumento empleado para su evaluación ya que, con frecuencia, presenta diferencias en las fórmulas para establecer los diferentes roles asociados (agresor, víctima o víctima-agresor).

Desde hace más de una década, en la Universidad de Murcia (España) venimos investigando en esta línea y hemos desarrollado el Test Bull-S (Cerezo, 2012), para la evaluación psicométrica de la violencia entre escolares, que ha permitido hacer estudios longitudinales comparativos (Cerezo, 2009; Cerezo et al., 2015). Las conclusiones indican que la prevalencia del bullying oscila entre el 11,7% y el 30%, dependiendo del momento del estudio (tabla 1), siendo los años de transición de un sistema educativo a otro en los que se observa mayor incidencia, y en los primeros cursos de la Educación Secundaria y en los últimos de la Educación Primaria. Los resultados muestran que desde el 2006, fecha de elaboración del último informe del Defensor del Pueblo sobre el estado de la violencia escolar en los centros de Educación Secundaria (AA.VV. 2007), y coincidiendo con la generalización de la implantación de los Planes de Convivencia Escolar en las escuelas, los niveles de incidencia se sitúan entre el 20% y 12%.

Tabla 1
Evolución del bullying entre 2001 y 2017 en %

	2001	2006	2008	2012	2017
Implicados	30%	23,5%	19,7%	19,6%	11,7%
AGRESOR	13%	9,5%	9%	9%	5,2%
VÍCTIMA	13%	11,5%	9,3%	10%	5,8%
VICTIMA/AGRESOR	4%	2,5%	1,4%	0,6%	0,7%

Respecto a las formas de acoso entre iguales, son diversas. Desde la violencia física –la más evidente-, con acciones como empujar, golpear, etc.; la violencia verbal –la más frecuente- con insultos, amenazas, poner mote, etc. Y la violencia indirecta o social, –quizá la más encubierta y perjudicial-, donde el sujeto víctima se encuentra aislado y menospreciado por sus iguales, siendo centro de mofas y descalificaciones. En España, se han llevado a cabo sendos informes sobre el estado de la violencia escolar con carácter general de todo el país, a través de la oficina del Defensor del Pueblo, en el último, publicado en 2007, se detectó que las formas más utilizadas, según los observadores, fueron: Agresión Verbal: 55.8%; Amenazas: 22.7%; Exclusión: 22.5%; Agresión física directa: 14.2%; Agresión física indirecta: 10.5% y Agresión sexual: 1.3% (AA.VV, 2007).

Estas formas, con carácter presencial, están dejando paso o más bien están conviviendo con su extensión a las TIC dando lugar a una mutación del fenómeno hacia lo que se conoce actualmente como cyberbullying (Arnaiz, et al, 2016; Garaigordobil, 2011; Smith *et al*, 2008), ciberacoso o acoso electrónico (Kowalski y Limber, 2007). Aunque si bien en el ciberacoso se mantiene la intencionalidad de agredir a otro igual y el desequilibrio de poder que, en este caso, se puede deducir de un mayor y mejor manejo de las TIC por parte del agresor, el criterio temporal de repetición se difumina. Un solo acto, fotografía, insulto lanzado en internet puede tener igual o peores repercusiones para la víctima en el amplio ciberespacio que el acoso tradicional. A la par, las TIC y la accesibilidad a las mismas permiten que el agresor pueda acosar a la víctima las 24 horas del día, los 7 días de la semana por lo que la sensación de indefensión es aún mayor. A esto se suma que incluso el acoso puede ser anónimo lo que aumenta la inseguridad de la víctima de no saber quién es su agresor/a. De forma similar al bullying, la forma de ciberacoso más común son los insultos directos (26,4% ocasional, 9,9% frecuente en los últimos dos meses), insultos indirectos (22,4% ocasional, 9,9% frecuente), rumores (12,9% ocasional, 6% frecuente) y amenazas (12,9% ocasional, 5,3% frecuente en los últimos dos meses). Entre las formas menos comunes de cibervictimización aparecen: la suplantación de identidad (1,9% frecuente), el retoque de fotos (2,2%) y la subida de información (2,5%). Por su parte, los ciberagresores reconocen en porcentajes ligeramente inferiores ejercer los mismos tipos de acoso, a excepción de en cuarto lugar, reconocer más la exclusión de la víctima (6,6% frecuente, 2,6% ocasional), seguida de los rumores (5,2% ocasional, 2,6% frecuente) (Calmaestra et al., 2016).

Tal y como se aprecia en la Figura 1, se aprecian diferencias en la percepción de los tipos de violencia según el rol adoptado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) en

los casos de bullying tradicional. Encontramos que, por lo general, los agresores perciben en mayor medida que ejercen cualquier tipo de violencia, excepto las acciones contra la propiedad como esconder, romper o robar objetos de la víctima.

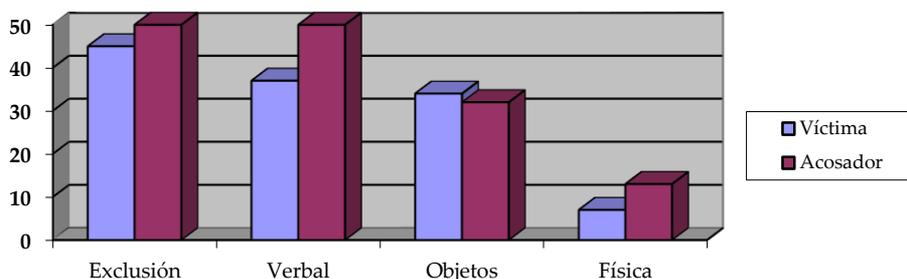


Figura 1. Tipo de violencia percibida versus ejercida (elaboración propia).

Consecuencias del bullying

Al analizar las consecuencias debemos considerar los diferentes roles implicados, en primer lugar, por la gravedad de la situación, destacan los que sufren las agresiones. El 65,6% de las víctimas sufren problemas de gravedad moderada (Serrano e Iborra, 2006): nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones en el sueño y en el rendimiento escolar. En un porcentaje muy inferior aparecen síntomas depresivos e incluso ideación suicida. Algunos estudios, con carácter retrospectivo, señalan que, desde la vida adulta, un 28% reconoce “secuelas” por haber sido objeto de bullying en la escuela (Schäfer et al., 2004) y que esto afecta a su vida actual, especialmente por presentar mayores dificultades en las relaciones interpersonales y en un mayor sentimiento de inseguridad personal. Los agresores, por su parte, experimentan un sensible deterioro del rendimiento académico, afianzan sus conductas desafiantes y agresivas (Carrasco y Trianes, 2010), y con frecuencia aparecen otras conductas de riesgo social relacionadas con la formación de pandillas desadaptadas y exhibir conductas disociales como absentismo, contacto con las drogas o la violación de la ley (Cerezo y Méndez, 2012; Radliff, et al., 2012). Además, estas conductas pueden mantenerse más allá de la escuela y trascender a la vida adulta (Farrington y Ttofi, 2011).

Pero tampoco debemos olvidar a los observadores, aquellos que están presentes y forman parte del grupo, aunque no participen directamente en las agresiones. Entre éstos, algunos ofrecen apoyo a los agresores y otros simplemente lo toleran (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2011). Lo cierto es que rara vez suponen un

apoyo para la víctima (Carrasco y Trianes, 2010), colaborando con su silencio a la diseminación de la violencia entre los iguales, con el consiguiente deterioro de la convivencia y haciendo evidente el riesgo de inhibir el desarrollo de la empatía (Monjas, 2009).

Factores mediadores del bullying

Los factores mediadores en las conductas bullying desde una perspectiva ecológica (Hong y Espelage, 2012), señalan al contexto familiar (Buelga, Cava y Musitu, 2011; Postigo, et al., 2013) y el escolar (Cerezo y Ato, 2010; Monks, et al., 2009) como facilitador o protector. Entre los factores del contexto familiar, se apuntan variables relacionadas con el contexto socio-demográfico, el tipo de familia, relaciones intrafamiliares y los estilos de crianza. En cuanto a los de carácter sociodemográfico, se apuntan el nivel socio-económico (Piñero, Areense y Cerezo, 2013), el nivel de estudios de los padres o la situación laboral de los padres. Así, se ha comprobado que cuando el padre está en situación de desempleo es más frecuente encontrar jóvenes violentos (Piñero et al., 2013). Frente a esto, vivir de manera estable en el lugar donde residen se configura como factor de protección (Prodócimo, Cerezo y Areense, 2014). Otra variable incluida en recientes estudios es el estado civil de la pareja, aunque todavía son escasos los trabajos, los resultados señalan que no existe relación con el estado civil, sino con la presencia en el hogar de ambos progenitores o adultos de referencia, encontrando que la ausencia de uno de ellos se relaciona con la victimización (Piñero et al., 2013). Algunos estudios informan como factor de riesgo para la agresión pertenecer a familias extensas y ocupar un lugar intermedio entre los hermanos, mientras lo es para la victimización ser hijo o hija únicos o bien tener cuatro o más hermanos (Piñero, et al., 2012).

Otros estudios relacionan el clima social y afectivo familiar y el bullying, y plantean como principal hipótesis de trabajo las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia y los estilos educativos de los padres. Entre sus conclusiones cabe destacar, como factor de riesgo para las conductas violentas, la violencia intrafamiliar (Springs, et al., 2007), y ponen especial interés en la baja calidad de las relaciones percibidas por los agresores (Piñero, et al., 2013), de manera que, las relaciones interpersonales en el seno familiar constituyen un factor de riesgo no tanto por la cantidad, sino por la calidad de las mismas. En cuanto a la relación entre los estilos de crianza y las conductas agresivas o de victimización de los hijos, aunque no existe acuerdo unánime, existe cierto acuerdo en señalar que tanto el estilo autoritario como el negligente favorecen el comportamiento violento, mientras que altas dosis de

autoritarismo junto a la sobreprotección favorecen la victimización (Cerezo et al., 2015; Georgiou, 2008). Por su parte, los estilos democráticos parentales sí que parecen influir en los bajos porcentajes de acoso escolar tal y como se ha comprobado en estudiantes de ESO españoles (López y Ramírez, 2017).

Sobre los factores del contexto escolar, variables como la ubicación o el tamaño de la escuela no se confirman como variables de riesgo. Sin embargo, sí lo son la seguridad percibida en la misma, siendo los agresores y las víctimas quienes detectan mayor inseguridad (Hong y Espelage, 2012). Es la percepción del clima social y afectivo donde se perciben las mayores diferencias entre implicados y no implicados en bullying, siendo los implicados quienes observan un clima más conflictivo y unas relaciones interpersonales más pobres (Cerezo y Ato, 2010; Sánchez y Cerezo 2010). En esta línea son concluyentes los estudios sobre la reputación social de los implicados en bullying como factor moderador de las relaciones con los iguales (Cerezo, Méndez y Ato, 2013). Se encuentran diferencias significativas entre roles (García, Sureda y Monjas, 2010), siendo los agresores los que ostentan un considerable apoyo dentro del grupo (Salmivalli, 2010), frente a las víctimas que son mucho más rechazadas, aisladas y excluidas (Cerezo, 2014; Díaz-Aguado y Martínez, 2011).

La evaluación del acoso escolar

Los instrumentos más empleados para la evaluación del bullying son los cuestionarios autoinformados, siendo pionero el realizado por Dan Olweus (1993) que indaga, desde una perspectiva global, sobre los amigos, las agresiones recibidas y las agresiones provocadas. Derivados de éste, en España se han desarrollado diversos instrumentos, orientados a conocer la prevalencia del acoso y sus formas. Sin embargo, entendemos que, en la evaluación del acoso escolar, se hace imprescindible analizar la estructura relacional del grupo. En esta línea se encuentra el Test Bull-S (Cerezo, 2012), que siguiendo la línea metodológica de la Sociometría evalúa la violencia escolar desde la perspectiva del entramado relacional donde están ubicados los sujetos.

El test Bull-S (Cerezo, 2012), -Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares-revisado, parte del estudio sociométrico de cada grupo de escolares. Esta prueba se presenta en doble formato: profesorado y alumnado y se puede administrar de manera colectiva o individual desde los 7 a los 18 años. Se compone de 15 ítems con diferentes formas de respuesta (*peer nomination*, selección múltiple y ordenación prioritaria), cuyos resultados ofrecen información sobre los valores sociométricos de cada sujeto y las agrupaciones por afinidad, así como la detección de implicados en agresión e victimización. También recaba información sobre aspectos

situacionales y afectivos. El manual con clave para conexión web, permite su corrección mecanizada sin límite de casos y la elaboración de bases de datos. El índice de validez de Cronbach, para el conjunto del cuestionario es de .73, para los ítems relacionados con los agresores es de .82 y para los asociados a los sujetos víctimas de .83. La utilización de esta herramienta ha confirmado ampliamente su validez y su uso está extendido por otros países de Suramérica y Europa (Cerezo y Ato, 2005; Prodócimo, Cerezo y Arenal, 2014).

Intervención para la prevención y control del acoso escolar

Como consecuencia de las investigaciones sobre el fenómeno, se han venido desarrollando diversos programas de intervención, la mayoría de ellos con carácter preventivo y grupal (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) cuyos resultados son esperanzadores. Sin embargo, todavía estamos lejos de contar con un protocolo, orientado a la intervención específica para agresores y para víctimas que vayan más allá del tratamiento grupal y esté orientado hacia el cambio de conducta de los implicados. Se hace necesaria la intervención psicológica, en muchos de los casos, con los agresores, con las víctimas y especialmente con ambos (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011), ya que el objetivo debe ser la completa normalización de las relaciones interpersonales, donde no tenga cabida la violencia.

En este sentido fue desarrollado el programa CIP (Concienciar, Informar, Prevenir), programa para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying (Cerezo, et al., 2011). El programa persigue los siguientes objetivos:

1. Prevenir el bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las buenas relaciones entre los escolares.
2. Mejorar el clima de relaciones entre los miembros del centro escolar
3. Favorecer el control del comportamiento agresivo
4. Favorecer desarrollo estrategias afrontamiento en la víctima
5. Propiciar el desarrollo de actitudes pro- sociales entre los escolares, y,
6. Facilitar herramientas detección e intervención al profesorado, otros profesionales a los padres.

El programa atiende las diferentes fases: la concienciación del problema y análisis de la realidad escolar, estrategias de prevención ajustadas a las necesidades de los grupos y los individuos, evaluación de resultados y seguimiento. Los destinatarios son todos los niveles de la comunidad escolar, incluidos los padres. El programa se articula en diferentes fases de tratamiento:

- Concienciación del problema: *Me doy cuenta*

- Periodo de análisis de la situación: *Analizamos*
- Concreción de actuaciones y calendario: *Elaboramos el Programa*
- Comunicación del programa y compromiso: *Damos a conocer*
- Puesta en práctica de lo acordado. *Actuar*
- La revisión y seguimiento: *Evaluar resultados*.

Las sesiones se especifican para los diferentes niveles de implicación: La institución escolar, el profesorado, el alumnado tanto como grupo-aula y como individuos implicados, y también hacia las familias con carácter general y específico para los padres de los implicados. Este programa ha sido implementado en grupos de Educación Secundaria (Cerezo y Méndez, 2012) y de Educación Primaria (Cerezo y Sánchez, 2013), con buenos resultados y encontrando, en todos los casos, que la implicación del profesorado en la prevención y control de los comportamientos violentos en las aulas es imprescindible para el logro de los objetivos. Los resultados de estas investigaciones avalan la necesidad de llevar a cabo programas de concienciación y formación para el colectivo del profesorado, e incluso llegar más allá, apelando a la participación familiar.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO*. Informe de de la Oficina del defensor del Pueblo. Madrid
- Arnáiz, P., Cerezo, F., Gimenez, A, M. y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps32.3.217461>
- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2011). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Calmaestra, J. A., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save The Children.
- Carrasco, C. y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-44.
- Cerezo, F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Bizkaia: Albor-Cohs Consultores en Ciencias Sociales.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en bullying. Un análisis sociométrico. *Bordón*, 66 (2), 33-46. DOI: 10.13042/Bordon.2014.66202
- Cerezo, F y Ato, M. (2005). Bullying among peers in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the Bull-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-367. DOI: 10.1080/01443410500041458
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*. 28 (3), 705-719. DOI: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.3.156001>
- Cerezo, F., Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 171-180.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñe, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R. y Martín, J. (2011) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending violence and later outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (90-98)

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying.: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Revista de Información Psicológica*, 94, 14-35
- García, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo ente iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 122-136
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227
- Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S22-S30. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- López, L. y Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. doi: 10.1590/s1413-24782017227155
- Monjas, I. (2009). Acoso entre iguales. El maltrato que sufren, ejercen y observan los menores. En O. Castanyer (Coord.) *La víctima no es culpable*. Madrid: DDB (111-148)
- Monks, C., Smith, P.K. Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. & Coyne, I. (2009). *Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory*. *Aggression and Violent Behavior* 14, 146–156
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Piñero, E., Areñse, J. J. y Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de Educación Secundaria. *Bordón*, 65(3), 109-130.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Theoretical propo-sals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29 (2), 413-425.

- Prodócimo, E., Cerezo, F. y Areñse, J. J. (2014). Acoso escolar: Variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22 (2), 343-357.
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K. y Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behavior*, 37, 569-572.
- Ronald, E. (2011). Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 33-54). Madrid: Alianza Editorial
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica *bullying* en escolares de Educación Primaria. *Revista de investigación psicoeducativa*, 8(3), 299-312.
- Schäfer, M., Stefan Korn, S., Smith, P.K, Hunter, S., Mora-Merchán, J., Singer, M. & Van der Meulen, K., (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia: Serie Documentos
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. Y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent *bullying* involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health* 41, 283–293.
- Zhou-, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J. & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Individual Difference*, 104, 137-142.
doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.040



NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA DETECCIÓN DE CONDUCTAS ADICTIVAS Y VIOLENCIA

New tools for the detection of addictive behavior and violence

Pérez-Fuentes, María del Carmen, Molero, María del Mar, Gázquez, José Jesús

NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA DETECCIÓN DE CONDUCTAS ADICTIVAS Y VIOLENCIA

New tools for the detection of addictive behavior and violence

Pérez-Fuentes, María del Carmen¹, Molero, María del Mar¹, Gázquez, José Jesús¹
Universidad de Almería
perezfuentes@ual.es

RESUMEN

En el presente trabajo se presenta un análisis de los aspectos que influyen en el consumo de sustancias y la violencia escolar, así como, la descripción del Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación Secundaria. El programa surge de la necesidad de analizar en profundidad dos de las problemáticas que hoy día continúan estando presentes entre los jóvenes: el consumo de sustancias y la violencia entre iguales. Aunque, son dos temas que han sido tratados de forma independiente, hoy día, desde la comunidad científica se empieza a considerar la existencia de una relación entre ambos, lo que implica su evaluación conjunta para abordar esta problemática, atendiendo a todos los factores implicados. [Este proyecto cuenta con la colaboración de la Excm. Diputación Provincial de Almería].

Palabras clave: Violencia; Drogas; Programa de detección; adolescentes.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of factors influencing substance use and school violence and describes the *Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación Secundaria* [High School Violence and Addictive Behavior Detection Program]. This program was the result of a need for in-depth analysis of substance use and peer violence, two problems present in today's youth. Although these two subjects must be dealt with separately, the scientific community is beginning to consider a relationship between them, implying a combined approach to their evaluation in order to include all the factors involved. [This project was carried out with the collaboration of the Almeria Provincial Govt.]

Key words: Violence; drug use; detection program; adolescents.

INTRODUCCIÓN

Los episodios de violencia que tienen lugar en los centros educativos, a pesar de los avances de la intervención en convivencia escolar (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010), continúan siendo objeto prioritario para la investigación, en diferentes ámbitos y disciplinas (Espelage, Rao, y de la Rue, 2013; Hornby, 2016). Los estudios sobre prevalencia en acoso escolar, revelan la magnitud del fenómeno entre los estudiantes que ocurren de forma similar y de un modo generalizado, en la mayoría de países (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010).

Estudios sobre la prevalencia de la violencia escolar, como el de Carrera, Fernández, Castro, Failde, y Otero (2013) revelan que diferentes modalidades de acoso tienen lugar en la escuela, siendo el abuso verbal el tipo más común. Además, los autores encuentran una relación inversa entre la gravedad y la prevalencia de conductas de acoso. Por otro lado, del estudio de las diferencias basadas en el género, se extraen resultados que sugieren que son los varones los que presentan más comportamientos violentos que las chicas, excepto en los casos de violencia de tipo relacional. En cuanto a la victimización, los chicos son víctimas de abuso físico directo con mucha más frecuencia que las niñas, mientras que ellas son más a menudo objeto de rumores.

El contexto educativo ofrece oportunidades de interacción con el grupo de iguales, por lo que también resulta relevante el estudio de las conductas antisociales y delictivas de los jóvenes (Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2011; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez, y López-Vicente, 2013). De hecho, en muchos casos, se establece una correlación positiva entre la adopción del rol de agresor en el contexto educativo, y la comisión de conductas antisociales (Cerezo y Méndez, 2013).

Precisamente, son las relaciones entre iguales las que participan de nuevas formulaciones teóricas, con clara aplicación en el ámbito de la convivencia escolar, que se materializa en la existencia de una relación negativa entre el apoyo social y la violencia escolar (Jenkins y Demaray, 2012). En esta línea, Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende (2016), plantean un modelo sobre el ajuste psicosocial en la adolescencia, donde éste se presenta como la conjunción del ajuste escolar y el bienestar subjetivo. En este tipo de modelos, el nivel de ajuste psicosocial del adolescente, requiere de un tratamiento multifactorial, en el que interceden aspectos relacionados con el autoconcepto, el apoyo social (familia y amigos), habilidades para afrontar el conflicto, etc. (Gázquez et al., 2015).

Por otro lado, en cuanto a la adquisición de valores, hay que destacar la familia que, como primer contexto de socialización del niño, proporciona las experiencias necesarias para que construya su identidad. Ya en la adolescencia, la familia continúa ejerciendo influencia en la configuración de su ajuste psicosocial (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, Luque, y Molero, 2015). Aunque inicialmente, el interés por el estudio de los valores en esta etapa surge a partir de las conductas problemáticas que se dan con mayor frecuencia entre adolescentes, hace más de una década que esta línea de investigación se acomete desde un enfoque más positivo (Benson, Scales, Hamilton, y Sesman, 2006). Es decir, no interesa solamente conocer las conductas de riesgo o socialmente inaceptables para erradicarlas, además se busca el modo de sustituir éstas por otras basadas en la adquisición de unos valores, que hagan del adolescente un ser social competente (Oliva et al., 2010). La importancia de los valores en adolescentes, reside fundamentalmente en el papel que juegan éstos en su actitud y respuestas ante el conflicto con los pares (Garaigordobil, 2012; Pérez-Fuentes, Gázquez, Molero, Soler, y Barragán, 2015). De hecho, aunque la asociación entre ambos es alta, los valores tendrían un peso mayor que las creencias en la toma de decisiones (Wallace, Pettit, Scheffler, y Smith, 2006). Así, el análisis de la respuesta de los implicados en la agresión, figura como otro aspecto de interés, de cara al diseño de intervenciones en convivencia escolar. Autores como Sulkowski, Bauman, Dinner, Nixon, y Davis (2014), indican que los varones muestran un repertorio de respuesta más amplio que las chicas: son más propensos a confiar en sus amigos y hacen uso de estrategias como el humor, para afrontar las situaciones de victimización. De igual forma, la heterogeneidad en el perfil de víctimas de violencia escolar (pasivas o sumisas, agresivas o provocativas...), hace que cuestiones como la percepción que tienen los implicados sobre sus compañeros sometidos, cobre especial relevancia en la dinámica del propio proceso de victimización (Del Moral, Suárez, Villarreal, y Musitu, 2014).

Consumo de drogas en adolescentes

A lo largo de la última década, aparecen formas de ocio relacionadas con el consumo de ambas, como el botellón, produciéndose un incremento considerable de la ingesta de alcohol entre los más jóvenes, así como del número de urgencias hospitalarias derivadas del consumo abusivo (Gómez-Fraguela, Fernández-Pérez, Romero, y Luengo, 2008). Según la última Encuesta sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias 2014/2015 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2016), se da una mejora considerable en la reducción de los hábitos de consumo, con respecto a ediciones anteriores. Aunque en el citado informe, se recogen

datos acerca de una gran variabilidad de sustancias, se presta especial atención al alcohol y el tabaco, como las que presentan un consumo más extendido entre los adolescentes.

Una de las cuestiones que reciben mayor atención por parte de la investigación, son los patrones de motivación para el consumo de sustancias instaurados en la población adolescente. Acerca de los motivos para la ingesta de alcohol, Comaso, Berglund, Orelund, y Nilsson (2010), identifican como tales: la afiliación, la distracción y la dominación. Las motivaciones para el consumo difieren, en función del tipo de sustancia y el contexto circundante en el que se produce el consumo de drogas. Para Orsi, Brochu, Lafortune, y Patenaude (2014), las motivaciones para el cambio se asocian con el efecto de factores externos sobre el consumo de sustancias, como por ejemplo las restricciones. Muchas de las creencias que los adolescentes tienen sobre las consecuencias de consumir sustancias, como el alcohol o el tabaco, son erróneas (Suárez, Del Moral, Martínez, John, y Musitu, 2016), lo que se asocia a una minimización de los riesgos derivados. Así, los adolescentes con actitudes y/o expectativas positivas hacia el consumo de alcohol (p.e., funciona como facilitador social), presentan un riesgo mayor en el inicio y mantenimiento de la conducta de consumo (Gázquez et al., 2015).

La adolescencia se caracteriza por la prematura experimentación de nuevas sensaciones (Azpiázua, Esnaola, y Sarasa, 2015). En esta línea, y haciendo referencia a la modalidad de consumo concentrado de alcohol (*Binge drinking*), autores como Marcotte, Bekman, Meyer y Brown (2012) refieren como una de las consecuencias, la tendencia a involucrarse en prácticas de conducción de alto riesgo. Diversos estudios han asociado la impulsividad y búsqueda de sensaciones con el consumo de drogas (Gázquez et al., 2015; Leeman, Hoff, Krishnan-Sarin, Patock-Peckham, y Potenza, 2014; Neumann, Barker, Koot, y Maughan, 2010;). Para Malmberg et al. (2013), la búsqueda de sensaciones y la impulsividad son los rasgos de mayor peso en el consumo de alcohol y tabaco, durante la adolescencia temprana. La primera, responsable en el inicio del consumo, y la segunda, en su mantenimiento. Estas relaciones pueden ser particularmente evidentes durante la adolescencia, cuando se producen cambios de desarrollo y, a la vez, un mayor número de oportunidades para el uso de sustancias (Alcázar, Verdejo, Bouso, y Ortega, 2015).

Para trabajar en la prevención del consumo de alcohol y otras drogas, es importante considerar las bases teóricas de la toma de decisiones al respecto, en los adolescentes. Recientemente, Litt y Lewis (2016), aplican el modelo de toma de

decisiones en salud de Gerrard, Gibbons, Houlihan, Stock, y Pomery (2008), al consumo de alcohol adolescente. En este caso, se concluye que el adolescente consumidor de alcohol dispone de un proceso en la toma de decisiones, caracterizado por una escasa planificación y, en gran parte, condicionado socialmente.

Precisamente, uno de los hallazgos acerca de la etiología del consumo de sustancias entre adolescentes, hace referencia a esta influencia de los grupos sociales como factores determinantes, tanto en el inicio como en el mantenimiento de conductas proclives al consumo. En cuanto al papel de las familias, además de los procesos de aprendizaje social, las prácticas disciplinarias severas, escaso control-vigilancia por parte de los progenitores, bajos niveles de cohesión, y altos niveles de conflicto familiar, pueden contribuir a la adopción de conductas de riesgo en los hijos adolescentes, incluyendo el uso y abuso de sustancias (Ewing et al., 2014).

Así mismo, la escuela y la comunidad, también figuran en la literatura científica como contextos donde es posible la confluencia de factores ambientales asociados al consumo de sustancias (Bonell et al., 2013). De hecho se establece una relación entre el rendimiento académico y el consumo, siendo los que fracasan académicamente los más propensos a adoptar conductas de este tipo. Del mismo modo, un mayor riesgo de consumo se da cuando los jóvenes no se sienten “parte de” su comunidad o perciben cierto grado de inseguridad en su entorno.

Nuevas formas de intervención en Violencia escolar y consumo de drogas mediante el uso de nuevas tecnologías

De los diferentes agentes implicados en los casos de violencia dentro del sistema educativo, son los propios alumnos, los que consideran que las variables del entorno social, como consumir sustancias están sumamente relacionadas (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010), dejando entrever la relación entre ambas conductas: violencia y drogas.

A pesar de que, en los últimos años, se han puesto en marcha diferentes programas para trabajar el consumo de sustancias en adolescentes, aun son escasas las iniciativas donde se da un tratamiento conjunto con el fenómeno de la violencia escolar. Millán, Pérez, y Zamora (2014), comparan los efectos de intervenciones basadas en metodología tradicional, con otras que incluyen el uso de nuevas tecnologías (TIC), concluyendo que la incorporación de las nuevas tecnologías refuerza las actitudes hacia la reducción en el consumo de sustancias, además de incrementar la demanda de intervención, para abandonar el consumo. Por su parte, Espada,

González, Orgilés, Lloret, y Guillén-Riquelme (2015), examinan la eficacia de programas de prevención de abuso de sustancias en el ámbito escolar. Los autores determinan un nivel bajo de eficacia para la prevención en el consumo, aunque aceptable en cuanto a la modificación de actitudes hacia el consumo. En cuanto a la metodología empleada, la utilización conjunta de recursos de intervención tradicionales con materiales audiovisuales, sería la más efectiva.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La hipótesis de partida, y que da lugar al posterior desarrollo del programa, es que pueden ser identificadas las conductas de riesgo de adicción y violencia, así como las conductas que previenen o protegen el consumo adictivo y la violencia, pudiendo establecer perfiles y conductas típicas de sujetos que presentan alguna conducta adictiva y violenta, así como de aquellos que no las presentan. Del mismo modo, existe una relación directa entre el consumo de sustancias adictivas (consumo de alcohol, tabaco, etc.) y el nivel de violencia mostrado por el sujeto.

Objetivos del Programa

Mediante la elaboración del programa, se pretende, en primer lugar, conocer la prevalencia del consumo de sustancias adictivas y la violencia en adolescentes. Otro de los objetivos es analizar las conductas predictoras y relacionadas, tanto con el consumo de sustancias (consumo de alcohol, tabaco y otras drogas), como con la violencia entre iguales. Finalmente, tras su implementación, lo que pretende es valorar la capacidad del propio instrumento para detectar las conductas de riesgo en relación al consumo de sustancias y la violencia en los centros educativos, así como para la intervención y la mejora de éstas.

Metodología

Previo a la elaboración del programa informático, se lleva a cabo la implementación de cuestionarios en una muestra de adolescentes, con el objetivo de analizar las diferentes variables de interés, e identificar aquellas que reciben apoyo empírico suficiente para su inclusión en el instrumento. El total de la muestra fue de 822 participantes, alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con un rango de edad de 13 a 18 años ($M = 14.84$ años, $DT = .87$). Del total de la muestra, el 51.8% ($n = 426$) eran hombres y el 48.2% ($n = 396$) mujeres, con una media de edad de 14.85 años ($DT = .87$) y 14.82 años ($DT = .86$), respectivamente.

Los instrumentos utilizados en esta fase inicial de evaluación, fueron:

- › Cuestionario elaborado *ad hoc* con el objetivo de recopilar datos sociodemográficos, sobre el consumo de sustancias (sobre todo, alcohol y tabaco), relaciones familiares y grupo de iguales, etc.
- › *Escala de Apoyo Social* (Chou, 2000). Permite, a través de 12 ítems, evaluar el apoyo social percibido en adolescentes en varios contextos, con tres subescalas: familia, amigos y persona especial.
- › *Escala de Búsqueda de Sensaciones* (Pérez y Torrubia, 1986). Mide, a partir de 40 ítems, evaluar el rasgo de búsqueda de experiencias novedosas y arriesgadas. Se compone de cuatro subescalas: Búsqueda de Emociones (BEM), Búsqueda de Excitación (BEX), Desinhibición (DES) y Susceptibilidad hacia el Aburrimiento (SAB).
- › *Escala de Impulsividad Estado* (EIE; Iribarren, Jiménez-Giménez, García-de Cecilia, y Rubio-Valladolid, 2011). Evalúa la frecuencia de aparición de conductas impulsivas, susceptibles de ser modificadas con intervención. Posee 20 ítems que permiten conocer tres factores: Gratificación (urgencia por satisfacer un impulso, intolerancia a la frustración, etc.), Automatismo (conductas rígidas y repetidas), y Atencional (conductas sin planificación, sin valoración).
- › *Aggression Questionnaire* (AQ; Buss y Perry, 1992). Con 29 ítems, permite evaluar la agresión en sus diferentes formas (física y verbal), así como dos emociones relacionadas con la consecución del comportamiento agresivo (ira y hostilidad).
- › *Escala de Acoso Escolar Percibido* (AEP; Manga, Abella, Barrio, y Álvarez, 2007). Recoge datos sobre la percepción de *bullying* en su entorno interpersonal, con 8 ítems.
- › *Peer Conflict Scale* (PCS; Marsee, Kimonis, y Frick, 2004). Consta de 40 ítems y permite conocer la agresión reactiva y proactiva, tanto física como relacional.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

El programa informático para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación Secundaria ha sido desarrollado para pc. Las historias han sido elaboradas por el propio equipo de investigación, a partir de los resultados obtenidos en las fases previas de análisis de los datos, recogidos mediante diferentes cuestionarios validados. Las imágenes utilizadas han sido tomadas de diferentes webs que ofrecen recursos gráficos de dominio público (de libre acceso).

El programa, tal y como se muestra en la Figura 1, incluye una pantalla de registro en la que el usuario debe introducir usuario/contraseña para el acceso, además de la edad y el centro educativo donde cursa sus estudios. Por otro lado, se presentan una serie de ítems, donde se recogen datos sobre el rendimiento académico (si ha repetido algún curso o no), la participación de los padres/tutores en la vida del centro, y también sobre la implicación del alumno en episodios de violencia escolar (ya sea, como agresor, víctima u observador).

Introduzca sus datos para registrarse.

Usuario:

Contraseña:

Edad:

Centro:

¿Ha repetido algún curso? Sí No

¿Participan los padres o tutores en la vida del centro? Sí No

¿Ha sufrido/sufre episodios de violencia por parte de sus compañeros/as? Sí No

¿Ha ejercido/ejerce violencia sobre sus compañeros/as? Sí No

¿Ha visto ejercer violencia sobre sus compañeros/as? Sí No

Figura 1. Pantalla de registro de usuario en el programa

Al comienzo de cada sesión, el usuario introduce sus claves de acceso, lo que le permite acceder al historial de juegos. De esta forma, cada jugador, al iniciar una nueva sesión, puede continuar con nuevas historias, y retomar la tarea desde donde se quedó, sin necesidad de volver al inicio (ver Figura 2). Por otro lado, este menú personalizado, permite al propio usuario conocer los juegos que ya ha completado,

seleccionando directamente los que aún tiene pendientes por realizar (éstos últimos son los que aparecen visibles).



Figura 2. Pantalla de selección de historias en el programa

A continuación, a modo de ejemplo, se presentan algunas de las pantallas del programa, durante el desarrollo de las historias. En la Figura 3, se presenta la introducción, que cumple la función de situar al jugador en el contexto donde se va a desarrollar la historia. En este caso, se proporciona información sobre lo que ocurrió antes de la situación que se presentará inmediatamente (ver Figura 4), y donde el sujeto tendrá que elegir con sus respuestas, el desarrollo y desenlace de la misma.



Figura 3. Pantalla de introducción en el juego “Bullying a Rafa”

Bullying a Rafa

Modificar datos

Cuentas leídas

Salir

Una mañana en la que tus compañeros y tú estáis aburridos en clase, te apetece hacerlos reír, animar el ambiente. ¿Qué haces para ello?

 Cotilleas sobre Rafa. Sabes que todo el mundo va a reírse de cualquier cosa que digas sobre él. Es un recurso fácil.

 Haces cualquier tontería.

Bullying a Rafa

Modificar datos

Cuentas leídas

Salir

¿Qué tipo de consecuencias crees que tendría esa actitud?

 Te haces más popular entre tus compañeros.

 Haces que Rafa se sienta mal.

Bullying a Rafa

Modificar datos

Cuentas leídas

Salir

Consigues que todo el mundo se ría, pero Rafa se ha dado cuenta de lo que has hecho. Se enfada contigo y te lo recrimina agresivamente. Tú...

 Te enfadas hasta el punto de llegar a pegaros.

 Entiendes su reacción y le pides disculpas.

Figura 4. Fragmentos del juego “Bullying a Rafa”

Además, la aplicación dispone de un historial de juego, que permite al sujeto conocer las historias ya realizadas (Figura 5). Los juegos ya realizados aparecen sombreados en el panel de historias (Figura 2).

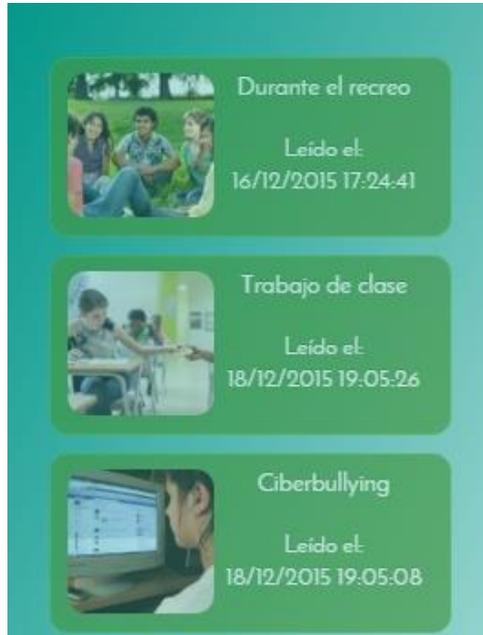


Figura 5. Historial de juegos de la aplicación

Finalmente, el programa dispone de una herramienta de estadísticas del usuario, mediante la cual se recogen las respuestas del sujeto, tras haber completado las historias. De manera que, en cada caso se crea una gráfica con las puntuaciones en cada una de las escalas. De tal forma, quedan reflejadas las necesidades de intervención o los aspectos a trabajar de forma específica, en un sujeto en concreto.

CONCLUSIONES

La principal ventaja de este recurso, reside en el carácter interactivo del propio proceso de evaluación. En el caso de la metodología tradicional (basada en la implementación de cuestionarios, escalas o inventarios en formato papel), el sujeto percibe una situación de evaluación en la que debe limitarse a responder a unas cuestiones con las que, en muchos de los casos, no se siente identificado. Por el

contrario, al encontrarse diversas situaciones insertas en una historia, también va a facilitar que el sujeto responda a todos los ítems, ya que es la única forma de continuar con el curso de la historia.

El Programa para la Detección de Conductas Adictivas y Violencia en Educación Secundaria, supone un abordaje de las problemáticas de violencia escolar y consumo de sustancias, basado en la intervención específica para cada caso. El hecho de contar con información sobre las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento de determinadas conductas de riesgo en adolescentes, facilita la predicción de futuras formas de implicación en los problemas de violencia escolar, y nos informa sobre los aspectos a trabajar para prevenir la aparición de conductas de consumo de sustancias.

Por tanto, se puede concluir que ofrece información acerca de las características de determinados perfiles de consumo, y la implicación en episodios de violencia escolar; además, permite la detección de las necesidades de intervención para cada alumno, sin necesidad de “etiquetar”. Es decir, permite conocer sobre qué factores y en qué sujetos se ha de intervenir.

En cuanto a su aplicación práctica, destaca la posibilidad de obtener información de una primera fase de detección, que facilitará el desarrollo de una serie de pautas de actuación coherentes a cada caso individual, de gran utilidad para profesores, orientadores, psicólogos, ... del centro escolar.

REFERENCIAS

- Alcázar, M.A., Verdejo, A., Bouso, J.C., y Ortega, J. (2015). Búsqueda de sensaciones y conducta antisocial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 75-80. doi:10.1016/j.apj.2015.01.003.
- Azpiazua, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941). New Jersey: Wiley.
- Bonell C, Parry W, Wells H, Jamal F, Fletcher A, Harden A, Thomas J, Campbell R, Petticrew M, Murphy S, Whitehead M, Moore L. The effects of the school environment on student health: a systematic review of multi-level studies.

- Health Place. 2013 May; 21:180-91. doi: 10.1016/j.healthplace.2012.12.001. Epub 2012 Dec 19.
- Buss, A.H., y Perry, M.P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Carrera, M.V., Fernández, M.L., Castro, Y.R., Failde, J.M., y Otero, M.C. (2013). Bullying in Spanish secondary schools: gender-based differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E21. doi:10.1017/sjp.2013.37.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.
- Chou, K.L. (2000). Assessing Chinese adolescents' social support: The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Personality and Individual Differences*, 28 (2), 299-307.
- Comasco, E., Berglund, K., Oreland, L., y Nilsson, K.W. (2010). Why do adolescents drink? Motivational patterns related to alcohol consumption and alcohol-related problems. *Substance Use & Misuse*, 45(10), 1589-1604. doi:10.3109/10826081003690159.
- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.E., y Musitu, G. (2014). Types of aggressive victims in bullying situations at secondary school. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 399-428. doi:10.1080/02103702.2014.918816.
- Espada, J.P., González, M.T., Orgilés, M., Lloret, D., y Guillén-Riquelme, A. (2015). Meta-analysis of the effectiveness of school substance abuse prevention programs in Spain. *Psicothema*, 27(1), 5-12. doi:10.7334/psicothema2014.106.
- Espelage, D.L., Rao, M.A., y De La Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 22(1), 21-27. doi:10.1179/1053078913Z.0000000002.
- Ewing, B. A., Osilla, K. C., Pedersen, E. R., Hunter, S. B., Miles, J. N., & D'Amico, E. J. (2015). Longitudinal family effects on substance use among an at-risk adolescent sample. *Addictive behaviors*, 41, 185-191.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behavior. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90-116. doi: 10.1080/02103702.2014.881651.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C, Carrión, J.J, Luque, A., y Molero, M.M. (2015). Interpersonal Value Profiles and Analysis to Adolescent Behavior and Social Attitudes // Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica/ Journal of*

- Psychodidactics*, 20(2), 321-337.
doi:<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12978>.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, A., Cardila, F., Barragán, A.B., Carrión, J.J., Garzón, A., y Mercader, I. (2015). Adaptación Española del Cuestionario de Expectativas del Alcohol en Adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 357-369. doi: <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.138>.
- Gázquez, J.J., Barragán, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Garzón, A. y Martos, A. (2015). Factors Associated with School Violence: A Systematic Review. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 11(3), 1-12.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J., Luque, A., y Molero, M.M. (2015). Interpersonal Value Profiles and Analysis to Adolescent Behavior and Social Attitudes// Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Journal of Psychodidactics*, 20(2). doi:<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12978>.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 39(1), 51-58.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.D., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Gerrard, M., Gibbons, F.X., Houlihan, A.E., Stock, M.L., y Pomery, E.A. (2008). A dual-process approach to health risk decision making: The prototype willingness model. *Developmental Review*, 28, 29-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2007.10.001>.
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández-Pérez, N., Romero, E., y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Psicothema*, 20(2), 211-217.
- Hornby, G. (2016). Bullying: An Ecological Approach to Intervention in Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 222-230. doi:10.1080/1045988X.2015.1086969.
- Iribarren, M.M., Jiménez-Giménez, M., García-de Cecilia, J.M., y Rubio-Valladolid, G. (2011). Validación y propiedades psicométricas de la Escala de Impulsividad Estado (EIE). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(1), 49-60.
- Jenkins, L.N., y Demaray, M.K. (2012). Social support and self-concept in relation to peer victimization and peer aggression. *Journal of School Violence*, 11(1), 56-74.
- Leeman, R.F., Hoff, R.A., Krishnan-Sarin, S., Patock-Peckhan, J.A., y Potenza, M.N. (2014). Impulsivity, Sensation-Seeking, and Part-Time Job Status in Relation to

- Substance Use and Gambling in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 54(4), 460-466. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.09.014>.
- Litt, D.M., y Lewis, M.A. (2016). Examining a social reaction model in the prediction of adolescent alcohol use. *Addictive Behaviors*, 60, 160-164. doi:10.1016/j.addbeh.2016.04.009.
- Malmberg, M., Kleinjan, M., Overbeek, G., Vermulst, A.A., Lammers, J., y Engels, R.C. (2013). Are there reciprocal relationships between substance use risk personality profiles and alcohol or tobacco use in early adolescence? *Addictive Behaviors*, 38(12), 2851-2859. doi:10.1016/j.addbeh.2013.08.003.
- Manga, D., Abella, V., Barrio, S. y Álvarez, A. (2007). Tipos de adolescentes según la soledad y el acoso escolar percibido: diferencias en personalidad y apoyo social. *TÍPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3(1).
- Marcotte, T.D., Bekman, N.M., Meyer, R.A., y Brown, S.A. (2012). High-risk driving behaviors among adolescent binge drinkers. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 38(4), 322-327. doi:10.3109/00952990.2011.643981.
- Marsee, M.A., Kimonis, E.R., y Frick, P.J. (2004). *Peer Conflict Scale*. Unpublished rating scale, University of New Orleans.
- Millán, A., Pérez, A., y Zamora, J. (2014). Young People, Drugs, Prevention, and ICTs. Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 132(15), 398-404. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.328.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). *Encuesta sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) 2014/2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Neumann, A., Barker, E., Koot, H.M., y Maughan, B. (2010). The role of contextual risk, impulsivity, and parental knowledge in the development of adolescent antisocial behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(3), 534-545. doi:10.1037/a0019860.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Orsi, Mylène Magrinelli, Serge Brochu, Denis Lafortune, and Catherine Patenaude. 2014. "Factors associated with the motivation to use psychoactive substances and the motivation to change in adolescents in an authoritarian context." *Children And Youth Services Review* 39, 11-19.
- Pérez, J. y Torrubia, R. (1986). Fiabilidad y validez de la versión española de la Escala de Búsqueda de Sensaciones (Forma V). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(1), 7-22.

- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López-Vicente, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84. doi: 10.1989/ejihpe.v1i2.6.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J.M., Arrivillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28.
- Suárez, C., Del Moral, G., Martínez, B., John, B., y Musitu, G. (2016). El patrón de consumo de alcohol en adultos desde la perspectiva de los adolescentes. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 11-17. doi:10.1016/j.gaceta.2015.06.004.
- Sulkowski, M.L., Bauman, S.A., Dinner, S., Nixon, C., y Davis, S. (2014). An investigation into how students respond to being victimized by peer aggression. *Journal of School Violence*, 13(4), 339-358. doi:10.1080/15388220.2013.857344.
- Wallace, R., Pettit, P., Scheffler, S., y Smith, M. (2006). *Reason and Value: Themes from the Moral Philosophy of Joseph Raz*. New York: Oxford University Press.



VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA: INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN PRIMARIA

Child-to-parent violence: intervention and primary prevention

Martínez, M. L.; Estévez, E.

VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA: INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN PRIMARIA

Child-to-parent violence: intervention and primary prevention

Martínez, M. L.1; Estévez, E.2
Centro de Reeducación Els Reiets (Alicante)
Universidad Miguel Hernández de Elche
mlmartinezpastor@hotmail.com

RESUMEN

La violencia filio-parental (en adelante VFP) es un problema cada vez más evidente en los sistemas de protección social, sanitario y judicial que, sin embargo, sigue presentando lagunas respecto a su significado e intervención. El objetivo de este trabajo es describir los principales resultados y conclusiones sobre la prevención en la intervención en VFP, obtenidos en la investigación titulada “Intervención en violencia filio-parental: un estudio cualitativo desde la perspectiva ecológica y la experiencia en el sistema judicial”. Para ello, a través de un grupo de discusión y la revisión de documentos profesionales y científicos relacionados con la temática, se llevó a cabo un estudio cualitativo basado en la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967). Los resultados muestran que, en España, los principales programas de intervención en VFP se han desarrollado desde diferentes perspectivas, como son el ámbito clínico, servicios sociales y el ámbito judicial, sin embargo, el perfil de los casos atendidos y de los objetivos sobre los que trabajar, no difieren especialmente unos de otros. Además, existe una importante laguna en lo referente a la prevención primaria. En conclusión, por un lado, es necesario extraer una mayor rentabilidad a los programas ofertados, y por otro lado es pertinente y prioritario incluir en el Plan Integral de Apoyo a la Familia desarrollado por el Gobierno de España, el objetivo de realizar campañas de sensibilización sobre este problema, así como fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades parentales como factores de protección.

Palabras clave: violencia filio-parental; adolescencia; intervención; prevención primaria

ABSTRACT

Child-to-parent violence (hereinafter VFP) is an increasingly evident problem in social, health and judicial protection systems, which, however, has still gaps in their meaning and intervention. The objective of this work is to describe the main results and conclusions about prevention in the intervention in VFP, obtained in the research entitled "Intervention in child-to-parent violence: a qualitative study from the ecological perspective and experience in the judicial system." To do this, a qualitative study was carried out based on the Grounded Theory of Glaser and Strauss (1967), through a discussion group and the revision of professional and scientific documents related to the subject. The results show that in Spain, the main intervention programs in VFP have been developed from different perspectives, such as the clinical field, social services and the judicial area, however the profile of the cases served and the objectives to work on, do not differ especially from each other. In addition, there is an important gap regarding primary prevention. In conclusion, on the one hand, it is necessary to extract a greater profitability from the programs offered, and on the other hand it is pertinent and a priority to include in the Comprehensive Family Support Plan developed by the Government of Spain, the objective of awareness-raising campaigns on this problem, as well as encourage the development of parental skills and abilities as protection factors.

Key words: Child-to-parent violence; adolescence; intervention; primary prevention

INTRODUCCIÓN

La violencia filio-parental (en adelante VFP) es un problema cada vez más evidente en los sistemas de protección social, sanitario y judicial que, sin embargo, sigue presentando lagunas respecto a su significado e intervención. Fijar los límites para establecer si un comportamiento dirigido hacia los demás es aceptable o no lo es, es una tarea complicada desde el punto de vista moral, más si cabe cuando hablamos del comportamiento moral dentro de la familia, donde el acuerdo entre lo que es éticamente correcto o incorrecto se torna incluso más complejo. Esto es así porque a lo largo de los años y atravesando culturas, la familia, la casa, el hogar y lo que dentro de ella ocurre se ha considerado como algo lejano del ámbito público y del juicio externo, situación que está cambiando en la actualidad. La VFP inició su visibilidad mediática en España en torno al año 2005, año en el que diversos medios de comunicación comenzaron a publicar noticias donde quedaba reflejado el sufrimiento

experimentado por los padres que se ven agredidos y violentados por sus hijos (Cottrell, 2004; Holt, 2013).

Cottrell (2001) define la VFP como “un acto de abuso hacia los padres, bien sea físico, psicológico o de perjuicio económico para ganar poder y control sobre ellos” (p. 3), siendo uno de los enunciados más empleados al poner el acento en la diferencia entre los comportamientos rebeldes y desafiantes de los hijos en la adolescencia y el ejercicio del dominio. Más recientemente, Pereira (2006) se refiere a la VFP como “las conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados) dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar” (p. 2), integrando así la definición general de violencia de la Organización Mundial de la Salud (2002), que la concibe como la acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, le causa daño físico, psicológico, sexual o económico.

Con relación a su prevalencia, la práctica totalidad de las investigaciones coinciden en afirmar que conocer su frecuencia es harto complicado, debido a factores metodológicos y culturales que condicionan la estimación fiable de su extensión (Aroca-Montolío, Lorenzo-Moledo y Miró-Pérez, 2014; Estévez y Navarro-Góngora, 2009). Con todo, la estimación de prevalencia a nivel internacional se encuentra entre el 10% y el 18% (Gallagher, 2008). En España los cálculos aproximados de prevalencia en VFP son del 3.5% en violencia física y del 13% en violencia psicológica en memorias judiciales (Rechea, Fernández y Cuervo, 2008), si bien estos resultados sólo son la punta del iceberg.

Para conocer en profundidad el problema de la VFP una de las principales preguntas versa sobre cuáles son las características de los agentes implicados. Estableciendo un perfil de posible maltratador se estipula que la mayoría de ellos serían varones (Edenborough, Jackson, Mannix y Wilkes, 2008; Gallagher, 2009; Kennedy, Edmonds, Dan y Burnett, 2010; Routt y Anderson, 2011; Stewart, Burns y Leonard, 2007), situando el porcentaje de adolescentes varones agresores entre el 60% y el 80% del total, y concentrando éstos el grueso de la violencia física, con una media de edad de 15 años (Haw, 2010; Ibabe y Jaureguizar, 2011; Kethineni, 2004). Se observan diferencias en relación con la variable sexo del agresor y tipología de violencia. Según estos estudios, los chicos tienden a ejercer un maltrato físico mientras que las chicas en su mayoría hacen uso de un maltrato psicológico (Ibabe y Jaureguizar, 2011).

El perfil que suele establecerse de las víctimas es el de la madre como cuidadora principal (Gallagher, 2004; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2009; Romero et al. 2005; Walsh

y Krienert, 2007), incluso en el 79,1% de los casos en determinados estudios (Walsh y Krienert, 2009), las cuales se perciben por el agresor como débiles, manifestando ellas sentimientos de culpabilidad por la conducta de su hijo (Gallagher, 2004). La edad media se sitúa entre los 45 años (Edenborough et al., 2008; Stewart, Wilkes, Jackson y Mannix, 2006). Las características en relación con la tipología de familia en los casos de VFP, a nivel nacional difiere de lo estudiado internacionalmente (donde la mayor incidencia de esta problemática se da en familias reconstituidas). En el caso español el mayor nivel de incidencia de VFP ocurre en familias nucleares originales (en un 44% de los casos).

Las investigaciones al respecto de los factores individuales de los jóvenes que ejercen VFP destacan como características la baja capacidad empática (Cottrell y Monk, 2004; González-Álvarez, 2012; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2009; Lozano, Estévez y Carballo, 2013), alta impulsividad (González-Álvarez, 2012; Rechea, et al., 2008), baja tolerancia a la frustración (Bertino, Calvete, Pereira, Orue, Montes y González, 2011; Roperti, 2006), irritabilidad (Aroca-Montolío et al., 2014), baja autoestima (Kennedy et al., 2010) y un locus de control externo (Ibabe, Arnosó y Elgorriaga, 2014; Rodríguez, 2014). Tienden además a presentar síntomas depresivos, malestar psicológico, baja satisfacción vital y dificultad para expresar emociones o interactuar emocionalmente (Lozano et al., 2013), además de consumo de sustancias (Calvete, Orue y Sampedro, 2011; Ibabe y Jaureguizar, 2011; Pagani, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, Vitaro y McDuff, 2009).

Los factores familiares que correlacionan con más frecuencia con la VFP son el estilo educativo, concretamente el estilo negligente (Ibabe et al., 2009), inconsistente en cuanto a la disciplina y en la que los continuos e intensos conflictos parentales aparecen con una baja cohesión afectiva. También comparte influencia el estilo autoritario (Cottrell y Monk, 2004; Sánchez, 2008), donde predomina la excesiva coerción, lo que genera falta de claridad en cuanto al comportamiento adecuado que se le pide al menor. Otro factor indicado que correlaciona con este tipo de maltrato, es el haber sido víctima o testigo de violencia en la familia (Gallagher, 2004; Kennedy et al., 2010; Routt y Anderson, 2011).

Además, se ha demostrado relevante atender a los factores académicos y sociales debido a que la conducta violenta se presenta en otros entornos de vida del sujeto y no sólo el familiar (Ibabe y Jaureguizar, 2011). Esta tendencia comportamental, también ejercida contra compañeros de escuela o profesorado, se compagina con una ausencia de interés por la educación, derivando esto en absentismo y fracaso escolar

(Cottrell, 2004; Romero et al., 2005; Sánchez, 2008). En relación con el grupo de iguales existe una mayor tendencia de estos adolescentes a relacionarse con otros iguales que presentan relaciones disfuncionales (Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2005). Desde un punto sociológico el factor comunitario proviene de los elementos sociales facilitadores de la violencia, como son las dinámicas sociales de componente agresivo, la permisividad ante comportamientos antisociales (Urrea, 2006), la exposición a la violencia mostrada en los medios (Cottrell y Monk, 2004) y la cultura basada en la búsqueda inmediata del placer y la negación de toda creencia o principio moral, religioso, político o social (Urrea, 2006).

La VFP, por tanto, es una problemática pluricausal que se aborda desde diferentes contextos, como el sistema judicial, el sistema sanitario, el sistema de protección social o el sistema educativo, y desde todas estas perspectivas se requiere de medidas profesionales rigurosas y eficaces. El presente estudio se enmarca, dentro de la complejidad del estudio de la VFP, desde una perspectiva ecológica y sistémica del problema, así como desde una mirada fenomenológica e interpretativa de la investigación, cuyo propósito está orientado hacia la comprensión del problema y de los recursos puestos a su disposición, pero también hacia la evaluación, el cambio y la toma de decisiones respecto a la intervención desde un punto de vista profesional.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es describir los principales resultados y conclusiones sobre la prevención en la intervención en VFP, obtenidos en la investigación titulada "Intervención en violencia filio-parental: un estudio cualitativo desde la perspectiva ecológica y la experiencia en el sistema judicial".

Método

El presente estudio es de corte inductivo, exploratorio, y fundamentalmente práctico, basado en la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967). Para desarrollar los objetivos y obtener los datos que han permitido la elaboración de este estudio, optamos por el grupo de discusión convocando a seis profesionales del ámbito de la justicia juvenil, de los cuales el 66.67% (n = 4) son educadores de libertad vigilada de la provincia de Alicante y el 33.33% (n = 2) técnicos de la Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas. Se utilizó un guión de preguntas abiertas a partir del cual se exploró la opinión de los profesionales del sistema de justicia juvenil respecto a la intervención. Además, para completar la información obtenida, también se hizo uso de la técnica documental de revisión y análisis de

documentos profesionales y científicos, relacionados con la violencia filio-parental y la intervención en VFP en España. Para el análisis de los datos se ha realizado un trabajo de microanálisis de los datos (Strauss y Corbin, 1998) en el que dichos datos se han fragmentado, examinado, comparado, conceptualizado, se han formado categorías y, estas últimas, se han relacionado unas con otras.

RESULTADOS

La violencia de hijos a padres es un problema que ha despertado el interés social en los últimos diez años, del mismo modo que es un reto y un compromiso para los profesionales. A la par que se desarrolla el conocimiento sobre su significado, existe la demanda y la necesidad de desarrollar programas de tratamiento para su prevención, ya sea ésta prevención primaria, secundaria, terciaria o cuaternaria. Actualmente se dispone de una escasa relación de este tipo de programas (Holt, 2013), y en su mayoría no se alcanza el nivel de protocolización necesario que permita evaluar los procesos, así como valorar la eficacia del tratamiento, todo ello en beneficio de la mejora continua. En España, los principales programas de intervención en VFP se han desarrollado desde diferentes ámbitos y perspectivas. Así, de los seis modelos de tratamiento de los que se dispone un manual que orienta sobre cómo intervenir en este tipo de maltrato familiar, dos de ellos corresponden al ámbito clínico (González-Álvarez, Gesteira, Fernández-Arias y García-Vera, 2009; Pereira, Bertino, Romero y Llorente, 2006), uno al ámbito de servicios sociales (García de Galdeano y González, 2007) y tres al ámbito judicial (Garrido, 2012; González-Álvarez et al., 2013; Sánchez, Ridaura y Arias, 2010).

De los seis programas revisados en este apartado (Tabla 1), en el 83% de los casos se hace uso de un tratamiento multimodal orientado a los adolescentes, los padres y las familias ($n = 5$) y en el 50% de los programas se plantea una intervención multicomponente, es decir tanto individual como grupal ($n = 3$). Con respecto al modelo de tratamiento utilizado, el 50% de los programas se basan en el modelo cognitivo-conductual ($N=3$), el 33% en la terapia familiar sistémica ($N=2$), y en un caso se plantea una intervención basada en diferentes modelos y perspectivas como por ejemplo la terapia de la realidad, la terapia de la resistencia no violenta de Omer, la terapia sistémica, técnicas sobre resiliencia, entre otras (17%; $N=1$). Del total de los programas, en el 83% de ellos se describe de forma detallada el protocolo de evaluación ($N=5$).

Tabla 1

Programas nacionales de tratamiento en VFP (elaboración propia)

Ámbito clínico	
Programa de Intervención	Características más relevantes
González-Álvarez y colaboradores (2009). Programa de tratamiento para Adolescentes que agreden a sus Padres (P.A.P.).	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura multicomponente: individual y grupal. - Intervención multimodal: adolescentes, progenitores e intervención familiar. - Basado en los principios de individualización y motivación de los pacientes y en la terapia cognitivo-conductual. - Tratamiento estándar: <ul style="list-style-type: none"> ● Manual de tratamiento para adolescentes. ● Manual de tratamiento para padres. ● Manual de tratamiento para familias. - Módulos específicos: Trastornos comórbidos, Ideación suicida y Negativa a asistir a terapia. - Protocolo de evaluación: pre, inter y post tratamiento.
Pereira (2006, 2011) y Pereira y colaboradores (2006). Protocolo de intervención en VFP (Euskarri).	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en los principios de la terapia familiar sistémica. - Perspectiva interdisciplinar y trabajo en red. - Naturaleza terapéutica y lectura relacional del problema. - Criterios de exclusión: se descarta la violencia episódica y la violencia filio-parental tradicional. - Fases de intervención: <ul style="list-style-type: none"> ● Coordinación y derivación. ● Intervención. ● Valoración y diagnóstico. ● Tratamiento. ● Supervisión y seguimiento. - Protocolo de evaluación: pre, inter y post tratamiento.
Ámbito de Servicios Sociales	
Galdeano y González (2007). Guía de recomendaciones prácticas para profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de un ideario sobre los aspectos más importantes para realizar un plan de intervención individualizado en los servicios sociales de base. - Se centra en la intervención con las madres. - Recomendaciones: <ul style="list-style-type: none"> ● Preventivas: acciones divulgativas (información, coordinación y grupos de autoayuda).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Formativas: desarrollar investigaciones, crear un protocolo de actuación en servicios sociales y elaborar guías para la derivación. ● Intervención: trabajo interdisciplinar y recursos especializados.
Ámbito Judicial	
Sánchez, Ridaura y Arias (2010). Programa de intervención Fundación Amigó.	<ul style="list-style-type: none"> – Basado en el modelo cognitivo-conductual. – Contexto: Centros de Ejecución de Medidas Judiciales. – Intervención multicomponente y multimodal: individual con los padres, individual con los hijos, familiar, grupal padres y grupal hijos. – Fases de intervención: Evaluación, Hipótesis, Intervención y Seguimiento. – Protocolo de evaluación:
Garrido (2012). Prevención de la VFP: el modelo de Cantabria.	<ul style="list-style-type: none"> – De aplicación en los sistemas de protección y reforma. – Naturaleza psicoeducativa. – Marco explicativo: Teoría del Aprendizaje Social, Teoría de la Coerción Recíproca, Teoría Feminista y la Teoría del Síndrome del Emperador. – Intervención multimodal: taller para padres y madres, y taller para hijos. – Programas de referencia para el taller para padres y madres: <ul style="list-style-type: none"> ● Terapia Familiar Estratégica. ● Terapia sobre la Resistencia no Violenta de Omer. ● Modelo Responsive Parent Therapy de Cavell. ● Terapia de la Realidad y la Teoría de la Elección de Glasser. – Modelos teóricos de referencia para el taller de hijos: <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de la psicología positiva. ● Estudios de resiliencia. ● Terapia basada en la esperanza. ● Modelo transaccional o recíproco. ● Psicología narrativa. – Protocolo de evaluación: para el taller de padres.
González-Álvarez y colaboradores (2013). Programa educativo y terapéutico por	<ul style="list-style-type: none"> – Intervención multicomponente y multimodal: menores, padres y familias. – Fundamentado en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura y en el Modelo de Coerción de Patterson. – Basado en la terapia cognitivo-conductual. – Consta de 3 manuales:

maltrato familiar ascendente (ARRMI).	<ul style="list-style-type: none">● Manual para menores (6 módulos, 16 sesiones).● Manual para padres (5 módulos, 8 sesiones).● Manual para familias (3 módulos, 7 sesiones).– Protocolo de evaluación: participación de los usuarios en el programa de tratamiento.
---------------------------------------	---

CONCLUSIONES

Si el estudio sobre la definición de VFP, su prevalencia, principales características de los implicados y factores de riesgo y protección aún es limitado, todavía es más incipiente el conocimiento sobre cómo se interviene con los adolescentes y sus familias, puesto que en comparación con otros tipos de violencia familiar, los recursos disponibles para el tratamiento del problema siguen siendo escasos (Holt, 2013; Pagani et al., 2009;). Tal y como refieren Ibabe, Jaureguizar y Díaz (2007), un 83.3% de los profesionales de distintos ámbitos (educativo, salud, servicios sociales de base, etc.) desconocen la existencia de programas específicos de prevención terciaria para la VFP, y este porcentaje es mayor cuando se les pregunta por programas de tratamiento para la prevención primaria y secundaria.

Tomando como referencia el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), la violencia es resultado de un heterogéneo número de causas que interaccionan de manera compleja. De este modo, al igual que son diversos los escenarios de interacción que explican la VFP, también son heterogéneos y complementarios los contextos para llevar a cabo su prevención. Teniendo en cuenta los resultados del estudio, se observa un vacío en lo que se refiere a la prevención primaria del problema, y una superposición en relación con la oferta de recursos y herramientas para la intervención en el resto de circunstancias y situaciones. En España, los programas de tratamiento desarrollados surgen de los ámbitos clínico, comunitario y judicial, y sin embargo, el perfil de los casos atendidos y de los objetivos sobre los que trabajar, no difieren especialmente unos de otros.

Con ello, cabe preguntarse, ¿de qué forma se puede obtener una mayor rentabilidad en los programas de tratamiento ofertados? Responder a esta pregunta ha sido uno de los objetivos que motivaron el desarrollo de este trabajo, y de esta reflexión surge la propuesta de realizar un planteamiento de intervención basado en un modelo integrador. En este modelo, los programas desarrollados desde el ámbito clínico-sanitario se orientan específicamente a intervenir sobre los casos de VFP en los que existe una comorbilidad con otros problemas de salud mental o drogodependencia por parte de los adolescentes; programas basados en un modelo sistémico y psicosocial

que se destinan a la prevención primaria, secundaria y terciaria del problema, y el sistema judicial con sus respectivos programas de tratamiento destinados a la prevención cuaternaria. De este modo, los adolescentes y sus familias dispondrían de recursos más especializados para cubrir sus necesidades, en base a sus características, la etapa de desarrollo del menor y la fase en la que se encuentra la familia respecto al conflicto.

Específicamente, para llevar a cabo la prevención primaria, resulta beneficioso el desarrollo de campañas de sensibilización sobre la VFP, en las que se incida en la prevención del maltrato de hijos a padres, y se fomente desde la infancia temprana el desarrollo de habilidades parentales para educar a los hijos en la responsabilidad, se fomente la inteligencia emocional en la familia, y sobre todo se conciencie sobre la importancia del autocuidado para cuidar al otro, como eje principal en el ejercicio de la parentalidad. Las campañas de sensibilización en contra de la violencia, suelen ser algunas de las acciones utilizadas por las instituciones para prevenir e intervenir sobre el problema. Buen ejemplo de ello son las campañas de prevención de la violencia de género desarrolladas en España por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad desde 2006 hasta la actualidad, donde por ejemplo se promueve el rechazo y el aislamiento del maltratador (campaña del 2008), la sensibilización de la sociedad con el objeto de aumentar la concienciación sobre el problema de la violencia de género (campañas del 2009, 2013 y 2016) o se hace visible la situación de los hijos e hijas de las víctimas de violencia de género, quienes también sufren sus consecuencias (campaña 2010).

La publicidad social es “una tecnología de gestión del cambio social que incluye el diseño, la puesta en práctica y el control de programas orientados a aumentar la aceptabilidad de una idea o práctica social en uno o más grupos de adoptantes objetivo” (Kotler y Roberto, 1989, p. 29). Y, si bien su eficacia no siempre es la esperada, pues en ocasiones puede tener efectos contrarios y reforzar el uso de la violencia (Brändle, Cárdbaba y Ruiz, 2011), en la encuesta de violencia contra la mujer realizada por la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, los españoles son los que más recuerdan las campañas de sensibilización sobre la violencia de género, los que más conocen cuáles son los servicios de atención a víctimas y los más concienciados sobre este tipo de violencia (O’Flaherty, 2014). Sería recomendable incluir en el Plan Integral de Apoyo a la Familia desarrollado por el Gobierno de España, el objetivo de realizar campañas de sensibilización sobre la prevención de la VFP y la formación en el desarrollo de habilidades y capacidades parentales como factores de protección.

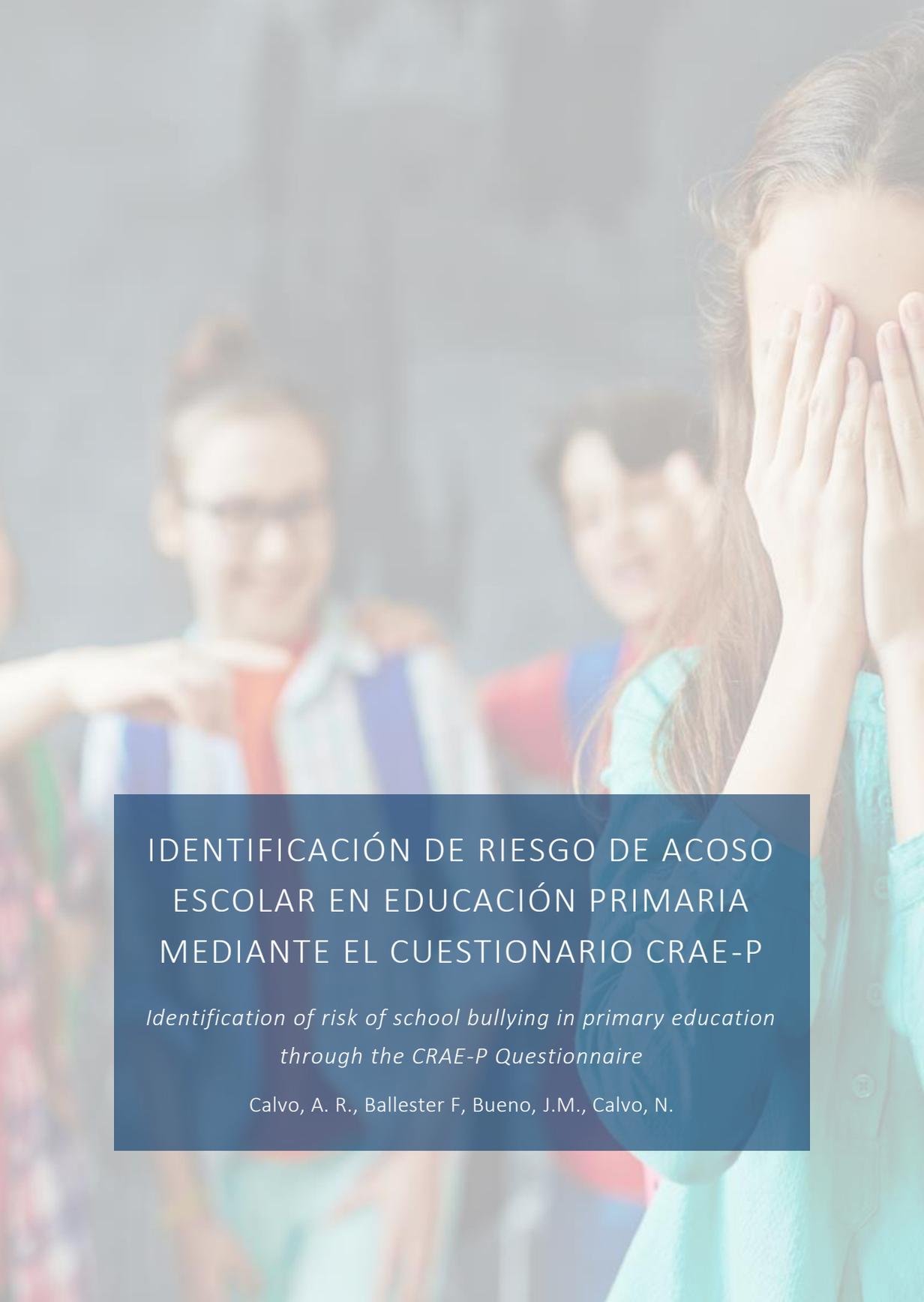
REFERENCIAS

- Aroca-Montolío, M.C., Lorenzo-Moledo, M. y Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de psicología*, 30(1), 157-170.
- Bertino, L., Calvete, E., Pereira, R., Orue, I., Montes, Y. y González, Z. (2011). El prisma de la violencia filio-parental. Diferentes visiones de un mismo fenómeno. En R. Pereira, *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 361-384). Madrid: Morata.
- Brändle, G., Cárdbaba, M.A. y Ruiz, J.A. (2011). Riesgo de aparición del efecto boomerang en las comunicaciones contra la violencia. *Comunicar*, 37(19), 161-168.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Calvete, E., Orue, I., y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 349-363.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: the abuse of parents by their teenage children*. Ottawa: Health Issues Division.
- Cottrell, B. (2004). *When teens abuse their parents*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Familie Issues*, 25(8), 1072-1095.
- Edenborough, M., Jackson, D., Mannix, J. y Wilkes, L. (2008). Living in the red zone: the experience of child-to-mother violence. *Child and Family Social Work*, 13(4), 464-473.
- Estévez, E. y Góngora, J. (2009). Adolescent aggression towards parents: Factors associated and intervention proposals. En C.Q. Tawse, *Handbook of Aggressive Behaviour Research* (pp. 143-164). New York: Nova Science Publishers.
- Gallagher, E. (2004). Parents Victimized by their Children. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25(1), 1-12.
- Gallagher, E. (2008). *Children's Violence to Parents: A Critical Literature Review*. Tesis Doctoral. Monash University.
- Gallagher, E. (2009). *Children's violence to parents*. Research Seminary. Consultado el 29 de junio de 2014 en <http://www.noviolence.com.au/public/seminarpapers/-gallagherslides.pdf>
- García de Galdeano, P. y González, M. (2007). *Madres agredidas por sus hijos/as. Guía de recomendaciones prácticas para profesionales*. Consultado el 22 de Agosto de 2014 en <http://www.psicobilbao.com/wp-content/uploads/2012/12/Gu%C3%ADa-de-recomendaciones-madres-agredidas.pdf>

- Garrido, V. (2012). *Prevención de la violencia filio-parental: el modelo de Cantabria*. Serie: Documentos Técnicos, Santander, Gobierno de Cantabria, 274 p.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing.
- González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González-Álvarez, M., García-Vera, M.P., Graña, J. L., Morán, N., Gesteira, C., Fernández-Arias, I., Moreno, N., y Zarpadiel, A. (2013). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente*. Madrid: Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y la Reinserción del Menor Infractor.
- González-Álvarez, M., Gesteira, C., Fernández-Arias, I. y García-Vera, M.P. (2009). Programa de Adolescentes que agreden a sus Padres (P.A.P.): Una propuesta específica para el tratamiento de problemas de conducta en el ámbito familiar. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 9, 149-170.
- Haw, A. (2010). *Parenting over violence: Understanding and Empowering Mothers Affected by Adolescent Violence in the Home*. Government of Western Australia. Department for Communities Women's interest. Consultado el 14 de Diciembre de 2016 en <http://saferfamilies.org.au/POV%20EXEC%20SUMMARY.pdf>
- Holt, A. (2013). *Adolescent-to-parent abuse: Current understandings in research, policy and practice*. Bristol, England: Policy Press.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277.
- Ibabe, I., Arnoso, A. y Elgorriaga, E. (2014). Domestic violence. Child-to-parent violence. Young offender. Adolescence. Behavior problems. Depressive symptomatology. *The European Journal of Psychology Applied to Legal context*, 6(2), 53-61.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibabe, I., Jauregizar, J. y Díaz, O. (2009). Violence against parents: it is a consequence of gender inequality. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1(1), 3-24.
- Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dan, K.T.J. y Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence*, 25(5), 509-520.
- Kethineni, S. (2004) Youth-on-parent violence in a central Illinois county. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394.

- Kotler, P. y Roberto, E.L. (1989). *Marketing Social. Estrategias para cambiar la conducta pública*. Madrid: Díaz de Santos.
- Lozano, S., Estévez, E. y Carballo, J.L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254.
- O'Flaherty, M. (2014). *Encuesta de violencia contra la mujer*. Unión Europea: Agencia de los Derechos Fundamentales (FRA).
- Organización Mundial de la Salud (2002). *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.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F., y McDuff, P. (2009). Risk Factor Models for Adolescent Verbal and Physical Aggression Toward Fathers. *Journal of Family Violence*, 24, 173-182.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36, 27-32.
- Pereira, R., Bertino, L., Romero, J.C. y Llorente, M.L. (2006). Protocolo de intervención en violencia filio-parental. *Revista Mosaico*, 36, 1-11.
- Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo, A.L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología*, 15, 1-81.
- Rodríguez, A. (2014). *Análisis de la violencia filio-parental en la Comunitat Valenciana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: Una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Generalitat de Catalunya: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores: pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa Calpe.
- Routt, G. y Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression Maltreatment and Trauma*, 20(1), 1-18.
- Sánchez, J. (2008). *Análisis y puesta en marcha en un centro de menores de un programa de intervención con menores y familias que maltratan a sus padres*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Sánchez, J., Riadura, M.J. y Arias, C. (2010). *Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Stewart, M., Burns, A. y Leonard, R. (2007). Dark side of the mothering role: abuse of mothers by adolescent and adult children. *Sex Roles*, 56, 183-191.
- Stewart, M., Wilkes, L.M., Jackson, D. y Mannix, J. (2006). Child-to-mother violence: a pilot study. *Contemporary Nurse*, 21(2), 297-310.

- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*, 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La Esfera de los Libros, S.L.



IDENTIFICACIÓN DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE EL CUESTIONARIO CRAE-P

*Identification of risk of school bullying in primary education
through the CRAE-P Questionnaire*

Calvo, A. R., Ballester F, Bueno, J.M., Calvo, N.

IDENTIFICACIÓN DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE EL CUESTIONARIO CRAE-P

Identification of risk of school bullying in primary education through the CRAE-P Questionnaire

Calvo, A. R.1, Ballester F, Bueno, J.M., Calvo, N.
Universidad de Murcia, Murcia
arcalvo@um.es

RESUMEN

Se presenta un cuestionario para facilitar la identificación de alumnos de Educación Primaria que están en riesgo ante situaciones de acoso escolar. Para ello los alumnos responden a preguntas sobre su bienestar y sobre las relaciones que establecen en el centro, sobre el sentimiento de seguridad en diferentes estancias del colegio y sobre su percepción del profesor como persona que facilita el bienestar de los alumnos y las relaciones en el centro. Los resultados de su uso muestran la posibilidad de identificar alumnos que están en situaciones de riesgo de acoso escolar y permiten realizar actuaciones preventivas eficaces.

Palabras clave: acoso; prevención; riesgo; identificación.

ABSTRACT

A questionnaire is presented to facilitate the identification of Primary Education students who are at risk in situations of bullying. Students respond to questions about their well-being and about the relationships they establish in the center, about the feeling of security in different stays in the school and about their perception of the teacher as a person that facilitates the well-being of the students and the relationships in the center. The results of their use show the possibility of identifying students who are at risk of bullying and allow effective preventive actions.

Key words: bullying; prevention; risk; identification.

INTRODUCCIÓN

El abuso continúa repitiéndose a pesar de los estudios realizados y la difusión que han tenido en los medios de comunicación. No obstante, sabemos que es posible prevenirlo si se realiza una identificación preventiva de los alumnos en riesgo de ser victimizados. Con esta investigación se ofrece un instrumento y estrategias para realizar esa identificación antes de que el acoso llegue a producirse o consolidarse.

OBJETIVOS

Para realizar una identificación preventiva sobre el acoso escolar es necesario identificar las conductas de los alumnos, saber cómo se sienten, qué piensan sobre el colegio y sobre sus relaciones, cómo entienden la atención que sus maestros les dedican, etc., no obstante, cuando existe la sospecha de una situación de acoso no se suelen indagar dichos aspectos, sino que se utilizan frecuentemente cuestionarios similares a los usados en los estudios de la Oficina del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000, 2007) en los que se pide a los alumnos que indiquen si han observado situaciones de acoso y especifiquen su tipo, frecuencia, lugares donde han observado agresiones, etc.

La utilización de esos cuestionarios presenta inconvenientes para abordar los casos concretos de acoso en los centros por las siguientes razones:

- Los datos aportados tienen un valor relativo ya que los alumnos suelen ocultar la situación de acoso por estar implicados directamente como víctimas o acosadores.
- La mayoría de preguntas están formuladas para que los alumnos informen de situaciones negativas que han observado o sufrido en el centro y de las que, en muchos casos, tendrán datos insuficientes para dar una contestación que represente fielmente lo sucedido. Dado que se pide la observación de conductas básicamente negativas, la respuesta del alumno puede estar sesgada hacia ese tipo de comportamientos.
- Someter a este tipo de pruebas a alumnos victimizados y sus compañeros puede generar una situación de mayor exposición de la víctima ante el grupo.
- La realización en el aula de estos cuestionarios suele generar entre los alumnos y sus familias la creencia de que en el centro se están

produciendo situaciones de maltrato de forma frecuente, aunque realmente no sea así.

Con la investigación realizada se pretende facilitar la identificación preventiva de situaciones de acoso escolar y superar los inconvenientes señalados anteriormente mediante un procedimiento específico de identificación de alumnos en riesgo de acoso utilizando un planteamiento indirecto. Se trata de identificar al alumnado de riesgo basándose en sus manifestaciones sobre aspectos relacionales incompatibles con estar victimizado. Para ello nos proponemos como objetivo valorar:

- a) El sentimiento de bienestar y seguridad que tiene en el centro.
- b) La percepción del alumnado sobre las actuaciones del profesorado que facilitan las relaciones escolares adecuadas y la protección de los alumnos.

MÉTOD O

El estudio inicial se realizó con un cuestionario (CRAE-P) que contenía 43 ítems y fue contestado por 1023 alumnos de los cursos 3º a 6º de Educación Primaria de veinte centros públicos y privados concertados de educación secundaria en diferentes localidades de la Región de Murcia durante el segundo trimestre del curso escolar 2010/2011.

El cuestionario inicial fue adaptado y reducido a los 18 ítems actuales y administrado durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar 2015/2016 a 872 alumnos de los cursos 3º a 6º de Educación Primaria de diez centros públicos y privados concertados de diferentes localidades de la Región de Murcia, Comunidad Valenciana y Comunidad de Castilla La Mancha.

La muestra se eligió considerando la titularidad (pública/privada concertada) y la zona en la que estaba ubicado el centro (grandes ciudades/pueblos). Para interesar a los alumnos en la participación se informó que las ideas que manifestaran podrían ser útiles para mejorar las relaciones en el centro. El cuestionario fue cumplimentado durante un periodo lectivo en la que los tutores estaban presentes. Los cuestionarios incompletos en más de un cuarto de las preguntas debido a problemas de lectura y comprensión de los alumnos fueron retirados del análisis. En total se estimaron 861 cuestionarios con la distribución por cursos que puede observarse en Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de alumnos por sexo según curso en el que están matriculados

	Cursos			
	3º	4º	5º	6º
Nº Niños	89	99	110	124
Nº. Niñas	95	109	115	120
Nº. Total	184	208	225	244

RESULTADOS

En la Tabla 2 se ofrecen los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman el CRAE-P.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el cuestionario obtenidos de la muestra de alumnos (cursos 3º a 6º de Educación Primaria)

	N	Mín.	Máx	M	DT	
	Est,	Est.	Est.	Est.	Est.típico	Est.
1.- Estoy contento en el centro porque lo paso bien con los compañeros.	861	0	3	2,64	,022	,657
2.- En mi centro, los maestros se interesan por los alumnos.	861	0	3	2,71	,021	,612
3.- En el centro me encuentro bien.	861	0	3	2,58	,023	,666
4.- Me llevo bien con la mayoría de compañeros.	861	0	3	2,67	,021	,621
5.- Los maestros hacen actividades para que aprendamos a comportarnos bien con nuestros compañeros.	861	0	3	2,58	,025	,734
6.- Los maestros vigilan para que ningún alumno pegue o se aproveche de otros alumnos.	861	0	3	2,63	,025	,741
7.- Si necesito algún material escolar tengo confianza para pedirlo a algún compañero del centro.	861	0	3	2,70	,023	,674
8.- Me encuentro a gusto con mis amigos del centro.	861	0	3	2,70	,022	,639

9.- En el centro siempre he encontrado a un maestro que me ha ayudado si lo he necesitado.	861	0	3	2,69	,021	,626
10.- Si un alumno se porta mal e intenta aprovecharse de otro alumno o alumna, los maestros actúan para detener esa conducta.	861	0	3	2,66	,023	,689
11.- Generalmente estoy alegre y contento.	861	0	3	2,63	,024	,701
12.- En el centro tengo amigos.	861	0	3	2,79	,020	,587
13.- Suelo pasar los recreos hablando o jugando con mis amigos.	861	0	3	2,79	,021	,613
14.- Los maestros nos recuerdan a menudo que debemos ayudarnos y respetarnos.	861	0	3	2,67	,022	,651
15.- En el centro me encuentro tranquilo y seguro.	861	0	3	2,61	,026	,753
16.- Si algún compañero no cumple las normas, los maestros le corrigen su comportamiento.	861	0	3	2,68	,022	,633
17.- Mi aula.	861	0	3	2,83	,016	,469
18.- El patio de recreo.	861	0	3	2,49	,027	,778
N válido (según lista)	861					

La puntuación de los ítems que forman el cuestionario CRAE-P no sigue una distribución normal. En todos los enunciados, la ausencia de una distribución normal queda confirmada por la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov.

Los índices negativos de asimetría obtenidos en todos los ítems indican una tendencia a puntuaciones altas. Para interpretar estas puntuaciones altas hay que considerar que las opciones de respuesta al cuestionario varían de 0 a 3 y que los ítems se han formulado de manera que las preferencias de respuesta valoradas entre 0 y 1 se relacionan con aspectos que dificultan el desarrollo de un buen clima escolar, mientras que aquellos ítems que tienen valores iguales o mayores a 2 se relacionan con un buen clima escolar. La presencia de puntuaciones altas indicaría el nivel elevado de bienestar y seguridad de los alumnos en los centros estudiados.

Se valoró la fiabilidad del cuestionario mediante el método de consistencia interna alfa de Cronbach. Los resultados de este análisis mostraron un valor del coeficiente alfa de Cronbach de ,909. La correlación elemento-total corregida adquiere valores entre ,419 y ,714. Esta correlación es positiva en todos los enunciados, lo que

indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y no fue necesario eliminar ni redireccionar ningún ítem.

El análisis factorial realizado utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales mostró dos componentes (véase Tabla 3) que explican el 55,255 % de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue .937. El índice de esfericidad χ^2 de Bartlett = 6661,976; gl = 153; p = .000 resultó estadísticamente significativo, lo que sugiere la interrelación de los ítems.

Tabla 3

Saturaciones de los ítems del CRAE-P en los componentes encontrados en el análisis factorial

ITEM	FACTORES	SAT
FACTOR 1		
1	Estoy contento en el centro porque lo paso bien con los compañeros.	,759
3	En el centro me encuentro bien.	,669
4	Me llevo bien con la mayoría de compañeros.	,718
7	Si necesito algún material escolar tengo confianza para pedirlo a algún compañero del centro.	,759
8	Me encuentro a gusto con mis amigos del centro.	,788
11	Generalmente estoy alegre y contento.	,748
12	En el centro tengo amigos.	,836
13	Suelo pasar los recreos hablando o jugando con mis amigos.	,540
15	En el centro me encuentro tranquilo y seguro.	,571
16	16 Valoro diferentes lugares del colegio según me encuentre más o menos seguro en ellos	
17	Mi aula.	,454
18	El patio de recreo.	,644

FACTOR 2		
2	En mi centro los maestros se interesan y se preocupan por los alumnos.	,698
5	Los maestros hacen actividades para que aprendamos a comportarnos bien con nuestros compañeros.	,520
6	Los maestros vigilan para que ningún alumno pegue o se aproveche de otros alumnos.	,621
9	En el centro siempre he encontrado a un maestro que me ha ayudado si lo he necesitado.	,664
10	Si un alumno se porta mal e intenta aprovecharse de otro alumno, los maestros intervienen para detener esa conducta.	,761
14	Los maestros nos recuerdan a menudo que debemos ayudarnos y respetarnos.	,542
16	Si algún compañero no cumple las normas, los maestros le corrigen su comportamiento.	,632

FACTOR 1. Sentimiento de bienestar, seguridad y relaciones amistosas en el centro

Este factor explica el 30,438 de la varianza total y recoge información sobre manifestaciones que son incompatibles con estar sometido a una relación de victimización. Su puntuación refleja el bienestar que siente el alumno en el centro como consecuencia de las relaciones de amistad que mantiene en la institución escolar.

Las respuestas de los alumnos a los ítems de este componente permiten identificar a sujetos que se encuentran contentos en el centro y pasan momentos divertidos, aunque tengan que trabajar; que tienen amigos en él y que con esos amigos tienen confianza y se encuentran a gusto. Además, se valora la opinión sobre la seguridad que el alumno siente en el centro y permite identificar lugares en los que se encuentra más o menos seguro. Los resultados de las respuestas a estos ítems de seguridad deben ser considerados desde la perspectiva individual y de la del grupo.

FACTOR 2. Percepción sobre actuaciones del profesorado que facilitan unas relaciones adecuadas en el centro

Este Factor explica el 19,808 % de la varianza total. Al denominarlo se enfatiza la expresión “percepción de los alumnos”; esto es, no se trata de un juicio objetivo sobre la conducta del profesorado sino de cómo los alumnos perciben dicha conducta. De este modo, un alumno puede manifestar que los profesores no se interesan por los

escolares, que no vigilan en los recreos o que no le han ofrecido ayuda cuando la ha necesitado y esta opinión no tiene porqué ajustarse a la realidad de la actuación del profesorado. No obstante, ante esa valoración hay que reaccionar inmediatamente y considerar las razones por las que el alumno piensa de esa manera.

Por otra parte, si existe un porcentaje considerable de alumnos que coinciden en una percepción de descuido similar, ya no debería ser considerado como un problema de percepción individual exclusivamente y habría que abordarlo de manera crítica por el profesorado para revisar la práctica tutorial. Si por el contrario los alumnos realizan una valoración positiva de la actuación de los profesores se tendrá un dato externo válido sobre la práctica docente referida al interés por el alumnado, vigilancia y desarrollo de la convivencia.

Para conocer la validez del cuestionario se utilizó el criterio del profesorado sobre la posibilidad de que determinados alumnos pudiesen estar en riesgo de ser victimizados. Para ello se informó a los tutores sobre características conductuales y de relación que podrían observar en los alumnos con probabilidades de estar implicados en una relación de victimización (aislamiento del grupo social, intentos reiterados no exitosos de integrarse en algún grupo, retraimiento, ausencia o disminución de expresiones faciales o corporales relacionadas con estar contento, miradas de miedo, etc.) y se les entrenó para que pudiesen advertir esas conductas en clase, patio de recreo, entradas y salidas, etc. Después del entrenamiento se concedió dos semanas para que observaran e identificasen a aquellos alumnos de su curso que presentaran las características comportamentales señaladas. Los tutores identificaron a 37 alumnos (véase Tabla 4) que cumplían criterios de riesgo de ser víctimas.

Tabla 4

Alumnos identificados por el profesorado con indicadores de posible situación de victimización y curso en el que se encuentran

Criterio del profesor			
Curso	Con indicios acoso	Sin indicios de acoso	Total
3	11 (6 %)	173 (94,0%)	184
4	18 (8,7 %)	190 (91,3%)	208
5	20 (8,9%)	205 (91,1%)	225
6	17 (7,0%)	227 (93,0 %)	244
Total	66 (7,66 %)	795 (92,34%)	861

Se realizó un análisis de correlación bivariado para examinar la asociación entre los resultados obtenidos en la variable Criterio del Profesor con cada uno de los factores definidos. Los resultados de las correlaciones utilizando el coeficiente Rho de Spearman mostraron los siguientes valores:

- Criterio del Profesor con Factor 1 “Sentimiento de bienestar, seguridad y relaciones amistosas en el centro”: Rho de ,456 ($p = 000$).
- Criterio del Profesor con Factor 2 “Percepción sobre las actuaciones del profesorado que facilitan unas relaciones adecuadas en el centro” Rho de ,249 ($p = 000$).

Los resultados anteriores permiten destacar la correlación positiva entre la variable Criterio del Profesor y el Factor 1 “Sentimiento de seguridad, bienestar y relaciones amistosas en el centro”. Para obtener una medida global de precisión diagnóstica se realizó un análisis de curvas ROC (Receiver Operating Characteristics) entre el Criterio del Profesor y los resultados de los alumnos en las dos dimensiones del cuestionario para obtener una medida global de precisión diagnóstica (véase Figura 1).

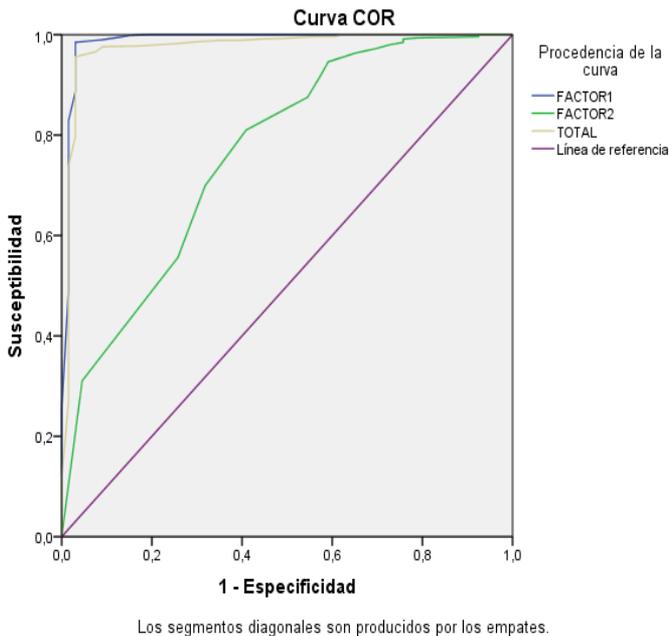


Figura 1. Curva COR generada a partir de la puntuación Criterio del Profesor y las puntuaciones correspondientes al Factor 1, Factor 2 y Total CRAE-P

De los tres valores analizados, los resultados del área bajo la curva determinada por el Criterio del Profesor y las puntuaciones de los alumnos en el Factor 1 (Sentimiento de bienestar, seguridad y relaciones amistosas en el centro), son los que más se acercan a 1, ($p=.000$), el valor más alto de especificidad y sensibilidad. Teniendo en cuenta que se acepta como valor tolerable de discriminación cuando supera el 0.7 y que cuanto más próximo a 1 sea el valor de dicha área se considera que se está utilizando un mejor método diagnóstico, podemos resaltar la validez del cuestionario para discernir entre sujetos con riesgo a estar en situaciones de victimización de aquellos que no lo están.

CONCLUSIONES

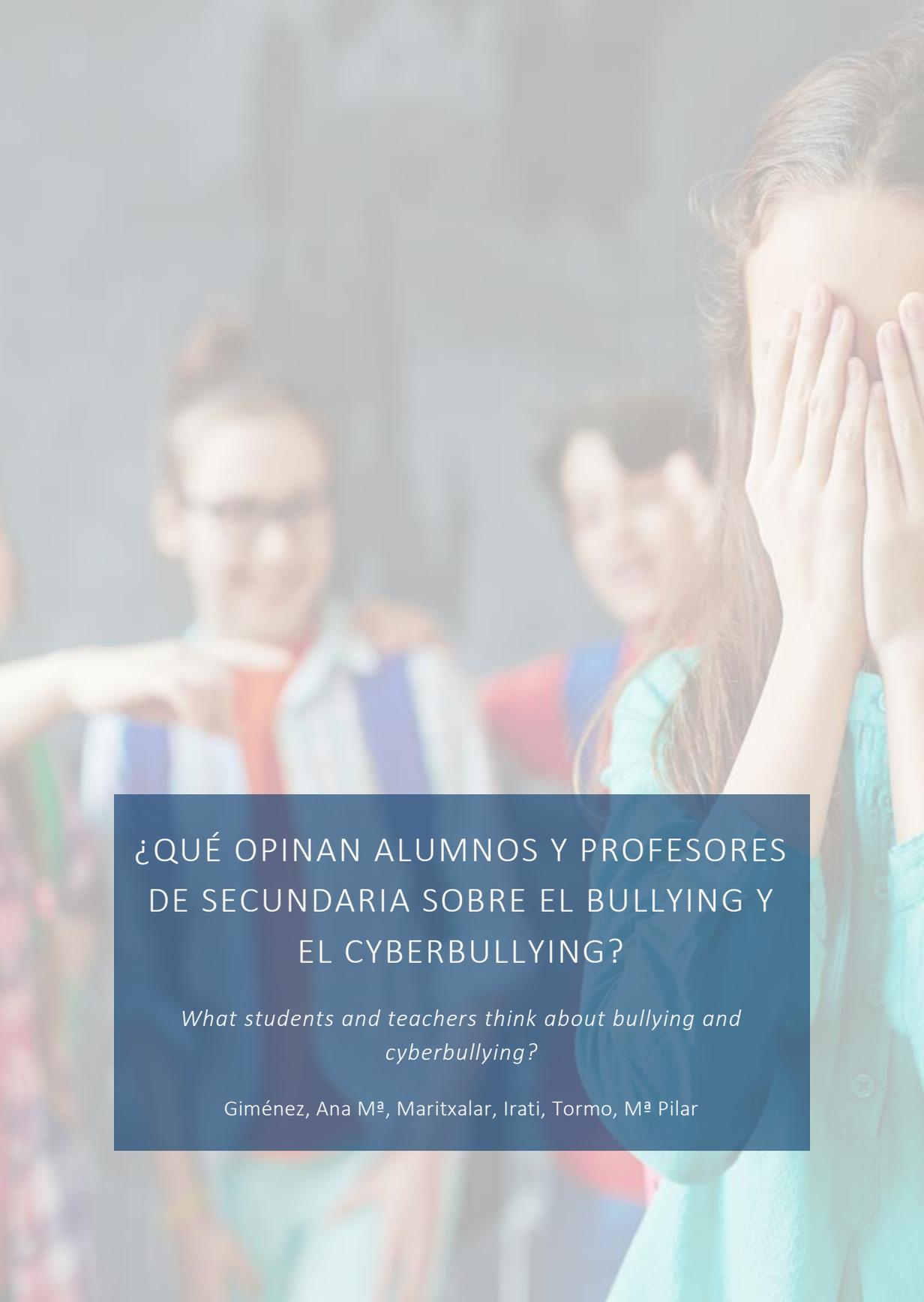
El uso del CRAE-P permite al maestro incrementar el conocimiento de sus alumnos sobre aspectos que se ven afectados en situaciones de acoso escolar. Su uso permite obtener informes del grupo junto con informes individuales en los que se identifica la situación de riesgo del alumno en cada una de las dimensiones.

Se destaca que obtener puntuaciones de riesgo no indica necesariamente que el alumno esté siendo acosado, pero la expresión de su malestar, sensación de aislamiento o inseguridad en el centro indica la necesidad de observarlo atentamente durante diferentes momentos de la actividad escolar y entrevistarse con él para conocer las causas que motivan esas sensaciones. Esto es, el CRAE-P no debe ser usado para determinar que un alumno está siendo acosado, sino para seleccionar alumnos en posible riesgo, observar atentamente a esos alumnos y, sólo posteriormente, determinar si el alumno está siendo victimizado.

REFERENCIAS

- Besag, V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes. Open University Press.
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-499.
- Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

- Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. (1997). Areas of Expert Agreement on Identification of School Bullies and Victims. *School Psychology International*, 18, 3-12.
- Ingram, S. (2000). Why bullies be have badly. *Current Health* 2 (3), 20-22.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.



¿QUÉ OPINAN ALUMNOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA SOBRE EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING?

*What students and teachers think about bullying and
cyberbullying?*

Giménez, Ana M^a, Maritxalar, Irati, Tormo, M^a Pilar

¿QUÉ OPINAN ALUMNOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA SOBRE EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING?

What students and teachers think about bullying and cyberbullying?

Giménez, Ana M^{a1}, Maritxalar, Irati², Tormo, M^a Pilar³

¹Universidad Católica San Antonio de Murcia, UCAM, Murcia

²Universidad Internacional de Valencia (VIU), Valencia

³Facultad de Psicología, Universidad Internacional de Valencia (VIU), Valencia

amgimenez@ucam.edu; irati.maritxalar@alumni.mondragon.edu;

mariapilar.tormo@campusviu.es

RESUMEN

La elevada prevalencia del *bullying* y especialmente su manifestación mediante las nuevas tecnologías (*cyberbullying*) están provocando una creciente preocupación social, educativa y de salud por las graves consecuencias que supone para los implicados. Es por ello que este estudio analiza la percepción de estudiantes y profesores de Educación Secundaria Obligatoria sobre ambas problemáticas, para conocer la prevalencia que perciben en sus centros educativos así como las causas que atribuyen al *cyberbullying*. Participaron un total de 181 alumnos/as y sus 58 profesores/as de dos institutos de titularidad pública y privada del País Vasco, seleccionados de forma intencional. Los resultados indican que el 29.6% de los estudiantes opina que el *bullying* es un problema menor en su centro educativo, frente el 19.6% que lo define como un problema grave o muy grave. Para los docentes, el 33.4% lo considera un problema bastante grave. Respecto al *cyberbullying* vía teléfono móvil, un 38.7% de los alumnos no lo considera un problema frente al 31.5% que lo percibe como grave. El *cyberbullying* por ordenador solo se percibe como problema grave para el 13.3% de los alumnos encuestados en comparación con el 32.2% de los docentes que lo conciben como tal. Aparecen diferencias significativas en la atribución de gravedad al *bullying* y *cyberbullying* también por sexo, nivel educativo y titularidad. Sobre las causas atribuidas al ciberacoso, docentes y alumnos coinciden en señalar que principalmente es culpa directa del agresor, como también se debe a la actuación

pasiva de los “testigos por no ayudar”. Aparecen diferencias entre docentes y alumnos en la selección de atribuciones causales y también por curso. Ambas problemáticas están presentes en la cotidianidad de las aulas, advirtiendo la necesidad de seguir desarrollando propuestas de actuación bien diseñadas que tengan como finalidad hacer visible esta situación, enseñando a alumnos y profesores a detectar y prevenir cualquier manifestación de acoso.

Palabras clave: bullying; cyberbullying; profesores; alumnos; educación secundaria

ABSTRACT

The high prevalence of bullying and especially its manifestation through technologies (cyberbullying) are causing a growing social, educational and health concern because of their consequences for those involved. This study analyzes the students and teachers' perception of both issues by knowing how serious are at schools and what causes they think that justify the cyberbullying. A total of 181 240 students and 58 teachers, deliberately selected, from two public and private secondary schools in the Basque Country participated. The results indicate that 29.6% of students believe that bullying is a minor problem in their school, compared to those 19.6% who think is a serious or very serious problem. For teachers, 33.4% consider it a rather serious problem. Regarding cyberbullying by mobile phone, 38.7% of students do not consider it a problem compared to those 31.5% who perceive it as serious problem. Cyberbullying by computer was consider a serious problem for 13.3% of students in comparison with 32.2% of teachers. Significant differences appear regarding the attribution of gravity of bullying and cyberbullying by sex, educational level and school ownership. About motives for cyberbullying, students and teachers agree in cyberbullying happens for aggressor's fault as well as the bystanders' passive attitude, i.e. “for not helping”. Differences between teachers and students appear when selecting motives and by level. Both problems are extended in classrooms warning the need to keep on developing educative proposals for making these bullying more visible, teaching students and teachers how to detect and prevent any manifestation of harassment.

Key words: bullying; cyberbullying; students; teachers; secondary education

INTRODUCCIÓN

A pesar de que se viene investigando durante décadas el comportamiento agresivo humano, aún hoy existe confusión terminológica cuando éste se manifiesta en el contexto escolar, sobre todo cuando son los propios docentes y escolares los informantes. Según Gómez et al., (2007), la “agresión” implica dañar a otra persona mediante un ataque de diversa tipología a consecuencia de un instinto natural (impulsivo), es decir, su causa es biológica y tiene finalidad para la supervivencia. Por su parte, el término “violencia” se considera como un acto no natural, no impulsivo sino predeterminado e intencional a través del cual se pretende dañar la integridad física, material, psicológica y social de la víctima para provocarle daño y sufrimiento a través del uso de la fuerza.

La escuela se ha convertido en la última década en escenario de numerosas formas de agresiones y violencias en forma de conductas disruptivas, ataques contra el profesorado, o su expresión más cruel entre iguales, a través del *bullying* y *cyberbullying*. El inicio de su investigación se remonta a la década de los 80 en Suecia con Dan Olweus a raíz del suicidio de una adolescente por sufrir abuso continuado por parte de sus iguales, han sido numerosas las contribuciones mundiales en aras de conocer su prevalencia, características, causas, factores intervinientes y explicativos que han ayudado al desarrollo y éxito de programas de prevención e intervención psicoeducativa. A la par que las tecnologías se han ido convirtiendo en herramienta naturalizada para la comunicación y la relación interpersonal, incluso entre los más jóvenes, el ciberespacio se ha convertido en un escenario idóneo en el que acosar, humillar y vejear a otros iguales con diversidad de herramientas y de múltiples formas, logrando superar las fronteras de la escuela y que el acoso pueda sucederse las 24 horas al día, los 7 días de la semana. Este fenómeno conocido internacionalmente como *cyberbullying* supone la ya no tan “nueva cara” del acoso escolar tradicional (Giménez, Arnaiz y Maquilón, 2013; Giménez, 2015).

Definición y características del bullying

Entre las numerosas definiciones aportadas sobre qué es el *bullying*, una de las más aceptadas es la de Olweus (2004). Para este autor sucede cuando un alumno/a o grupo de estudiantes es acosado, molestado, vejado y humillado por otro alumno/s a través de insultos, excluyéndolo del grupo, ignorándolo, por amenazas, agresiones físicas o divulgación de rumores falsos sobre su persona. También se considera acoso enviar notas con la intención de herirla/o al igual que convencer al resto de los compañeros para que no mantengan relación con esta persona, siendo un tipo de

acoso psicológico más encubierto y difícil de detectar. Cerezo (2009), completa esta acepción del *bullying* incluyendo que el acoso ejercido por un agresor/a o grupo de agresores se dirige hacia una víctima débil que no puede defenderse fácilmente. Esto implica un claro ejemplo de relación desigual entre iguales, de dominio (agresor) y sumisión (víctima) (Ortega y Mora- Merchán, 1996). Otra característica del *bullying* es que se mantiene constante y perdura a medio y largo plazo siendo perjudicial para el que lo sufre, hecho que nos permite distinguirlo de conflictos de carácter puntual, cotidianos en el día a día en las escuelas.

Son numerosas las investigaciones que han indagado en el por qué del *bullying* tratando de conocer los factores de riesgo y variables intervinientes. En la Tabla 1 se muestra una breve recopilación de algunos de ellos para el rol del agresor y el de víctima (Arroyave, 2012; Joffre et al., 2011; Romera, Del Rey y Ortega, 2011):

Tabla 1.

Factores de riesgo y variables explicativas del bullying.

Agresor	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar su fuerza y violencia en la escuela - Antecedentes de conductas disruptivas en la escuela - Bajo rendimiento académico - Vivir con un solo progenitor - Pertenecer a pandillas - Fácilmente manejable e influencia negativa de la televisión, videojuegos - Estilos educativos permisivos, negligentes o autoritarios de los padres - Tener malas relaciones interpersonales - Ser chico - Manifestar conductas y actitudes antisociales - Participar en conductas de drogas
Víctima	<ul style="list-style-type: none"> - Vivir con un solo progenitor - Estilos educativos sobreprotectores de los padres - Tener defectos físicos, psicológicos o mentales - Percepción negativa de ayuda y apoyo de padres y docentes - Personalidad introversa, tímida, falta de habilidades sociales - Pertenecer a grupos minoritarios - Relaciones con iguales negativas - Tener baja autoestima y autoconcepto

De estos factores descritos se deducen algunas de las características asociadas a la personalidad de los principales implicados en *bullying*, es decir, el agresor y la víctima. Sin embargo, son los espectadores un eslabón fundamental en el mantenimiento o la denuncia de esta situación de acoso. Son varios los tipos de espectadores que participan en la dinámica *bullying* y que muestran actitudes activas o pasivas ante esta situación. Esta actitud pasiva o paralización, como destaca Carozzo (2015) “actúa devastadoramente sobre la víctima, que se siente y se sabe completamente desprotegida” (p. 4).

Definición y características del cyberbullying

Cuando estas relaciones negativas, de acoso y humillación, se suceden en el mundo virtual a través del uso malévolo de las tecnologías como el teléfono móvil, el ordenador o las tablets, las posibilidades de su detección se tornan más complejas, como también las consecuencias que se derivan de un tipo de acoso con una audiencia más numerosa y cuya estela, al ser visible y accesible durante mucho más tiempo en la red, agrava el daño para la víctima (Garaigordobil, 2011; García et al., 2012). Entre las definiciones más aceptadas en la comunidad científica destacan las aportaciones de Smith et al. (2008) que lo conciben como “un acto agresivo intencional desarrollado por un individuo o grupo, usando las formas electrónicas de contacto, de forma repetida en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse por sí misma” (p. 376). Otra definición es la aportada por Kowalski, Limber y Agatston (2010) que lo entienden como las amenazas, insultos, humillaciones, vejaciones dirigidos a otros iguales a través de internet y otros medios digitales como son los mensajes de texto o la mensajería instantánea.

Las características propias de ese tipo de acoso que lo distinguen del acoso tradicional o *bullying* son (Benzmiller, 2013; Kowalski et al., 2010; Torres, Robles y de Marco, 2014):

- Mayor potencialidad de la gravedad del acoso por las múltiples posibilidades y formas que ofrecen las TIC para desarrollar el acoso
- Pasa más desapercibido a ojos de adultos, debido a la escasa supervisión sobre el uso que hacen de las tecnologías los menores
- Mayor inseguridad de las víctimas, ya que el acoso es visto por una audiencia mucho más amplia
- El anonimato que ofrece la red ofrece sensación de impunidad al agresor respecto al acoso que está ejerciendo

- Permanencia más prolongada de las agresiones en la red por la atemporalidad que rodea al ciberespacio, permitiendo que las agresiones puedan ser vistas en cualquier momento y lugar.
- Audiencia mucho más amplia como espectadora del acoso

Consecuencias del bullying y el y cyberbullying

Garaigordobil (2014) expone que la violencia entre iguales provoca daños perjudiciales y sufrimiento para aquel que lo vive. Mediante este fenómeno, la persona que más sufre dichas consecuencias es la propia víctima. Además, en el caso del acoso virtual, la información que se cuelga en la red estará disponible para cualquier persona, a todas horas, haciendo que esto repercuta de mayor manera en la víctima. Asimismo, aquel material que se publique en el área virtual puede mantenerse a la vista de todo el mundo durante largo tiempo, siendo difícil de eliminar lo que ya anteriormente se haya publicado. Por otro lado, el trauma emocional que viven o el miedo a las consecuencias que puedan tener (posibles amenazas), hace que el hecho de contar y explicar a un adulto el abuso que la víctima sufre en su día a día sea irrealizable (Garaigordobil, 2011).

Asanza, Flores y Berrones (2014) señalan como principales consecuencias para la cibervíctima: a) tensión y altos niveles de ansiedad por la situación que se está experimentando; b) descenso en los niveles de autoestima, previamente ya bajos en comparación con otros iguales; c) aversión al ambiente en el que estén situados, aislándose de todas las personas; d) aumento en los niveles de percepción negativa de su vida, mayor pesimismo y tristeza; e) ideación suicida, cuando el acoso es continuado y les afecta gravemente. Pero las consecuencias también afectan, aunque más indirectamente, a los espectadores o ciberobservadores, volviéndolos más pasivos e indiferentes hacia la violencia, adquiriendo hábitos cívicos negativos, influyendo igualmente en su salud emocional.

Las consecuencias negativas y graves, tanto para el *bullying* como para el *cyberbullying*, se traducen en el ámbito más personal y psicológico de los directamente implicados, apareciendo problemas internalizados, tales como: tristeza, ansiedad, depresión, soledad, problemas somáticos, introversión y esa tendencia al aislamiento de la víctima. Pero también hay consecuencias para el agresor, como: bajo rendimiento y abandono escolar, percepción negativa de la escuela, tendencia a la delincuencia y grupos de amigos pertenecientes a pandillas, atribución hostil de las actuaciones ajenas, escasa o nula capacidad crítica, tendencia al consumo de sustancias, insensibilidad por el mal ajeno, entre otras (Giménez, 2015).

OBJETIVOS

De todo lo anterior se deduce la necesidad urgente de intervenir para sensibilizar, concienciar y enseñar a los estudiantes estrategias para la prevención y tratamiento del *bullying* y el *cyberbullying* en el tiempo en que están en los centros educativos. Una de las principales tareas es ayudarles a reconocer las formas de manifestación de ambas problemáticas y la necesidad de que denuncien estas situaciones a los adultos y docentes de confianza para evitar que se agraven y se mantengan en el tiempo. Es por ello, que la presente investigación se plantea tres objetivos:

- Conocer la percepción de estudiantes y profesores de Educación Secundaria Obligatoria sobre la existencia y extensión del acoso y ciberacoso en sus centros educativos
- Describir y comparar las atribuciones causales que docentes y alumnos establecen al fenómeno *cyberbullying* y las diferencias por sexo

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 240 participantes, $n = 181$ estudiantes (75.7%) y $n = 58$ profesores (24.3%) de dos Institutos de Educación Secundaria de titularidad pública ($n = 108$) y privada ($n = 132$) del País Vasco. La selección de la muestra se realizó bajo el criterio de intencionalidad por cercanía y accesibilidad a los participantes. El 56.1% de los estudiantes eran varones. La edad de los estudiantes se distribuye entre los 12 y 17 años ($M = 13.71$, $DT = 1.23$). En el colectivo de docentes, el 29.3% son varones ($n = 17$) y el 70.1% mujeres ($n = 41$). Además, el 45.8% ($n = 22$) afirmaron ser tutores de aula frente al 54.2% ($n = 26$) que no lo son. Respecto a los años de trayectoria profesional, la mayoría de los encuestados lleva más de 20 años en la profesión (60.3%), seguidos de los que llevan entre 11-15 años (12.1%), entre 6-10 años (10.3%), 16-20 años (8.6%) y los que profesores más noveles con menos de 5 años (8.6%). En la Figura 2 se muestra la distribución de estudiantes y profesores por curso.

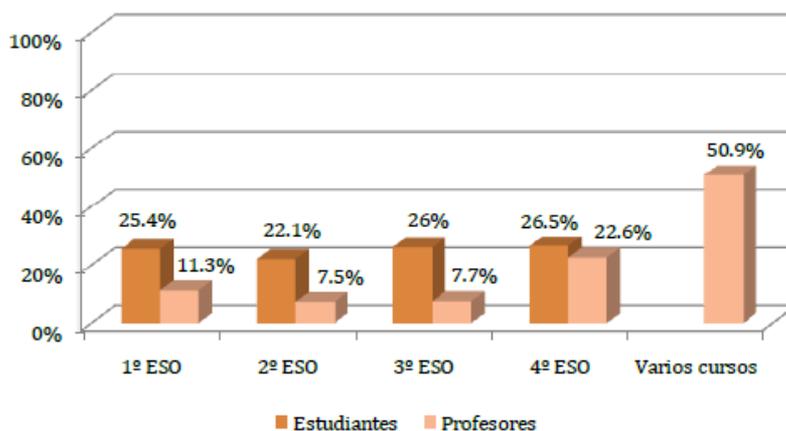


Figura 2. Distribución de la muestra por curso

Instrumento

Se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* de acuerdo a los objetivos planteados para una investigación más amplia de la que se ha extraído el presente trabajo. Uno de los cuestionarios va dirigido a los estudiantes denominado “Percepción del alumnado sobre *cyberbullying* (PECB-ESO)” y el de los docentes, “Percepción del profesorado sobre *cyberbullying* (PDCB-ESO)”, ambos adaptados del “Cuestionario de Percepciones del Profesorado ante situaciones de Acoso Escolar” de Giménez (2015). Para esta investigación solo se han seleccionado las siguientes variables:

- *Percepción de la gravedad del bullying y cyberbullying*: Se les pregunta a los alumnos y docentes si ambos tipos de acoso suponen en su centro educativo un problema menor, grave o muy grave, o si no son un problema.
- *Atribución causal del cyberbullying*: Se mide la conformidad del encuestado respecto a las causas que atribuyen al ciberacoso con ítems referidos tanto a la víctima (“es por culpa de la víctima”), al agresor (“culpa de falta de habilidades del agresor”) y otras causas externas (homofobia, intolerancia, problemas familiares, etc.).
- *Variables sociodemográficas*: sexo (hombre/mujer), titularidad del centro educativo (pública/privada) y curso (1º, 2º, 3º y 4º ESO).

Diseño y análisis de datos

Esta investigación se sustenta en un diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo y transversal. El análisis de datos es principalmente descriptivo con frecuencias y porcentajes. Para la comparación de medias se optó por la vía no paramétrica al no cumplirse los dos criterios de distribución normal de la muestra y homocedasticidad, empleándose el estadístico *U de Mann-Whitney (U)* para la comparación de dos grupos y *Kruskal-Wallis (χ^2)* para la comparación de más de 2 grupos.

RESULTADOS

Percepción de la gravedad del bullying y el cyberbullying

Un 29.6% de los estudiantes afirma que el *bullying* no es un problema en su centro educativo o es un problema menor (29%). No obstante, el 21.8% lo considera un problema bastante grave o muy grave (19.6%). En caso de los docentes, un 7% dice que no es un problema o en todo caso, un problema menor (36.8%). Sin embargo, el 22.8% cree que es un problema bastante grave o muy grave (33.4%). Aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de docentes y estudiantes a la hora de percibir la gravedad del acoso en el centro educativo ($U = 3751.00, p = .002$).

Respecto al *cyberbullying* por móvil, el 38.7% de los estudiantes confirma que no es un problema o es un problema menor (27.6%). Por otro lado, el 19.3% de los mismos lo consideran un problema bastante grave y el 14.4% muy grave. Para el colectivo de docentes, un 12.3% dice que no es un problema o es un problema menor en su centro (31.6%). En cambio, es un 24.6% lo considera como un problema grave o muy grave (31.5%). En este caso también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ante la opinión de estudiantes y profesores ($U = 3413.00, p < .000$). En cuanto al *cyberbullying* por ordenador, más de la mitad de los estudiantes dice que no es un problema (51.9%) o es un problema menor en su centro (18.2%). Una minoría del 16.6% lo considera como un problema bastante grave o muy grave (13.3%). No obstante, es solamente un 14.3% de los docentes quien no lo considera un problema o lo considera un problema menor (32.1%), respecto al 21.4% que considera que es un problema bastante grave o muy grave (32.2%). En este caso también se encuentran diferencias entre las opiniones de ambos grupos ($U = 3025.00, p < .000$).

Si analizamos los dos grupos según el sexo, vemos que aparecen diferencias estadísticamente significativas en los tres tipos de acoso analizados: en *bullying* ($U = 5863.00$, $p = .030$), *cyberbullying* por telefonía móvil ($U = 5894.00$, $p = .027$) y *cyberbullying* por ordenador ($U = 5451.00$, $p = .002$). En todos los casos son las mujeres quienes perciben el acoso como una problemática de mayor gravedad en sus centros educativos. Igualmente aparecen diferencias por curso en la percepción de gravedad del acoso con rangos promedios más altos (mayor percepción de gravedad) en 3º y 4º ESO respecto a los estudiantes y docentes de cursos inferiores: *bullying* ($\chi^2(3) = 28.05$, $p < .000$); *cyberbullying* por móvil ($\chi^2(3) = 23.51$, $p < .000$); *cyberbullying* por ordenador ($\chi^2(3) = 25.54$, $p < .000$). Por el contrario, no se aprecian visiones diferentes de alumnos y docentes que pertenecen a centros de titularidad pública o privada.

Atribuciones causales del cyberbullying

En primer lugar se describen los estadísticos descriptivos (M y DT) asociados a la percepción de los estudiantes (Figura 3) y del profesorado (Figura 4). Tal y como observa en la Figura 3 considerando la escala de medida tipo Likert de cinco valores (Mín = 1.00, Máx. = 5.00), los estudiantes atribuyen la principal causa del ciberacoso al agresor ($M = 4.36$, $DT = 0.84$), y también a los testigos por no ayudar ($M = 3.49$, $DT = 1.03$). En tercer lugar aparece la diversión que al agresor le suscita ejercer el acoso ($M = 3.48$, $DT = 1.24$). En menor medida, los estudiantes de secundaria atribuyen las causas del *cyberbullying* a la víctima ($M = 1.95$, $DT = 1.03$) o porque creen que son las víctimas las que provocan al agresor ($M = 2.20$, $DT = 1.07$). El análisis por sexo muestra diferencias estadísticamente significativas en dos de los once ítems o variables analizadas. Son las mujeres quienes perciben que el ciberacoso sucede más por culpa del agresor que en opinión de los hombres [$U = 3092.00$, $p = .004$], como también ellas las que más culpan del *cyberbullying* a los testigos por no ayudar [$U = 3303.00$, $p = .039$].

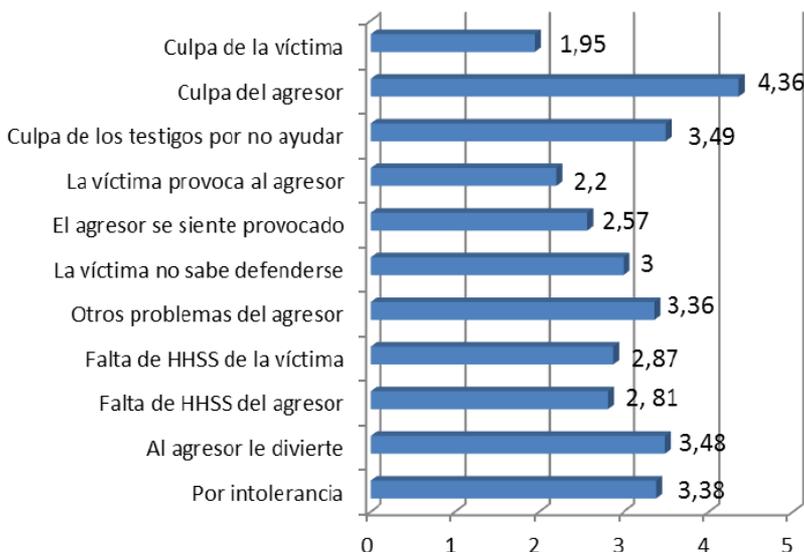


Figura 3. Promedios de la atribución causal del ciberacoso según los estudiantes

Respecto al colectivo de docentes (Figura 4), ellos también atribuyen la principal causa del *cyberbullying* a la figura del agresor ($M = 4.36$, $DT = 0.63$), pero también a los “testigos por no ayudar” ($M = 4.00$, $DT = 0.74$). En tercer lugar resaltan que la culpa se debe a problemas que el agresor tenga ($M = 3.77$, $DT = 0.99$) o por sus falta de habilidades sociales ($M = 3.75$, $DT = 1.06$). En este caso, el análisis por sexo muestra similitudes en las puntuaciones medias en la mayor parte de las atribuciones causales entre hombres y mujeres, con la única salvedad de la causa “culpa de los testigos por no ayudar” donde son las mujeres quienes significativamente están más de acuerdo con esta afirmación en comparación con la opinión de sus compañeros varones [$U = 229.50$, $p = .040$].

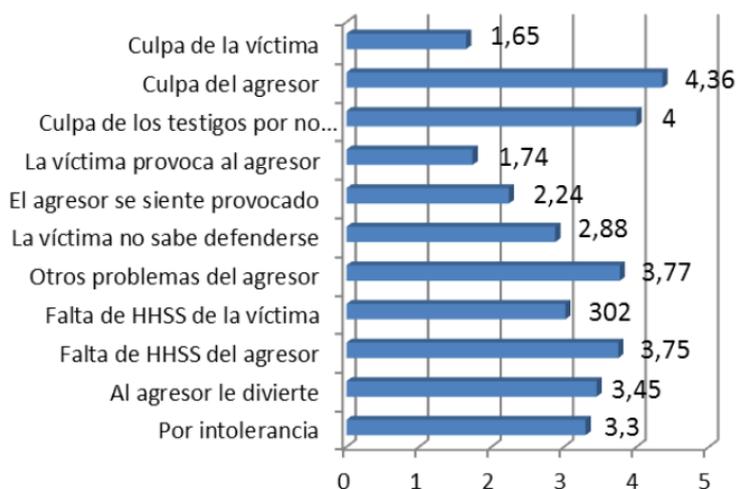


Figura 4. Promedios de la atribución causal del ciberacoso según los docentes

Por último, se compararon las opiniones de estudiantes y profesores al respecto de las causas atribuidas al *cyberbullying*. Aparecen diferencias significativas entre docentes y estudiantes a la hora de atribuir la "culpa a los testigos por no ayudar" ($p < .000$), más señalado por los docentes que por los estudiantes, como también sucede en el ítem "falta de habilidades sociales del agresor" ($p < .000$) y "porque el agresor tiene otros problemas" ($p = .025$). Sin embargo, son más los estudiantes que los docentes quienes afirman que el *cyberbullying* sucede "porque la víctima provoca al agresor" ($p = .006$).

CONCLUSIONES

El *bullying* como el *cyberbullying* son ejemplos de acoso entre iguales que se han extendido entre los escolares de forma preocupante en la última década, afectando notablemente al clima escolar de los centros educativos. Las investigaciones que se han desarrollado en aras de comprender la percepción que alumnos y profesores tienen sobre ambas formas de acoso concluyen, en su mayor parte, que ambos colectivos tienen visiones dispares de lo que es *bullying*, el *cyberbullying*, si es o no un problema en sus centros educativos y las causas por las cuales las justifican (Rubio, 2013; Pineda, Rivera, Téllez y Jiménez, 2015). Estas visiones diferentes también aparecen cuando se analiza el clima escolar sin entrar en elementos concretos como los que aquí se han analizado (Murillo y Becerra, 2009).

Una primera conclusión del presente estudio es la diferencia de percepción a la hora de que alumnos y profesores conciban tanto el *bullying* como el *cyberbullying* por móvil y por ordenador, una problemática grave latente en sus centros educativos. Llama la atención, el hecho de que sean los docentes los que perciben con mayor gravedad el acoso escolar tradicional en su centro frente a la visión de los alumnos, siendo además las diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados son comparables con los obtenidos por Pineda et al. (2015). En el caso del ciberacoso sucede de forma similar. De nuevo son los docentes quienes perciben que es un problema de mayor gravedad en sus centros educativos, en comparación con la visión del alumnado. Estos resultados son contrarios a los encontrados en investigaciones anteriores, que concluían que los docentes infravaloraban los porcentajes de extensión de este acoso en sus centros educativos, aparte de reconocerse poco capacitados para actuar y afrontar esta problemática (Valero, Giménez y Maquilón, 2014). De esta realidad es de suponer que las actuaciones que se pongan en marcha en los centros educativos ante el acoso, sean efectivas y proactivas, dirigidas a trabajar con agresores y víctimas y no principalmente de tipo sancionador como sucede con asiduidad (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Un segundo dato a resaltar es la existencia de diferencias significativas en la percepción de gravedad del acoso y el ciberacoso por sexo, siendo las mujeres quienes perciben que ambas formas de acoso sea un problema grave en sus centros educativos en comparación con la visión menos negativa de los hombres. Al considerar el curso, destaca el hecho de que los estudiantes y docentes de los cursos de 3º y 4º de la ESO perciben con mayor gravedad el *bullying* y *cyberbullying* en comparación con los de cursos inferiores. Por su parte, la titularidad del centro educativo no parece ser una variable que condicione o esté relacionada con la mayor o menor percepción de gravedad de los tipos de acoso evaluados.

El último objetivo de esta investigación fue conocer las causas que alumnos y profesores atribuyen al *cyberbullying*, ya que supone un punto de partida interesante a partir del cual plantear propuestas educativas como la que aquí se presenta. En general, tanto alumnos como profesores, perciben que el ciberacoso sucede por “culpa del agresor” y en segundo término “porque los testigos del acoso no ayudan”. Esta actitud pasiva e indiferente ante el ciberacoso se justifica por algunos elementos como son la severidad y tipo de incidente o acoso del que son testigos, o la relación y cercanía que tengan con la víctima y por extensión, de su grado de empatía (Bastiaenses et al., 2014; Cuevas y Marmolejo, 2014, 2016). Docentes y estudiantes perciben las causas del *cyberbullying* de forma diferente, con diferencias significativas en algunos de los

ítems evaluados, como también hombres y mujeres difieren en la atribución causal. Los estudiantes señalan en tercera posición que el *cyberbullying* sucede porque al agresor le divierte acosar, como también por razones sexistas u homófobas. Por su parte, los docentes, resaltan las causas relativas a “otros problemas del agresor” que pueden ser de tipo comportamental, familiar o contextual, así como también la “falta de habilidades sociales del agresor”.

Los resultados de esta aportación contribuyen a seguir conociendo las dinámicas de acoso y ciberacoso entre los escolares, indagando en la percepción de la gravedad y las motivaciones que atribuyen concretamente al *cyberbullying*, abriendo temas de reflexión a propuestas de intervención que ayuden a destruir “mitos” en torno al acoso entre iguales y a fortalecer a alumnos y docentes en la lucha contra ambas problemáticas. Los docentes están carentes, en muchos casos, de herramientas básicas y sencillas de detección en el aula a partir de reconocer señales de alarma a nivel de comportamiento y relaciones entre los alumnos que puedan inducir a pensar en situaciones de acoso entre iguales, de ahí la necesidad de que cuenten con una formación más completa y concreta para saber actuar ante el conocimiento de estas situaciones, y mejor aún, que actúen desde el inicio para prevenirlo.

REFERENCIAS

- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Asanza, M., Flores, E. y Berrones, B., (2014). El cyberbullying y sus consecuencias. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/29/ciberbullying.html>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social networks sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Carozzo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista ESPIGA*, 29, 1-8.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: Caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 104-132.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Intervención Psicológica*, 99, 4-18.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: cyberbullying. Screening for peer bullying: description and psychometric data. *International Journal of Development and Educational Psychology*. 1(4), 311-318.
- Garaigordobil, M., Martínez, V., Páez, D. y Cardozo, G., (2015). Bullying y cyberbullying. *Pensamiento psicológico*, 13(1), 39-52.
- García, G., Martínez, G. J., Saldívar, A. H., Sánchez, R., Martínez, G. M. y Barrientos, M. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con el bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia en estudiantes y percepciones del profesorado* [Tesis doctoral inédita], Universidad de Murcia.
- Joffre, V.M., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Descl'ee De Brouwer.
- Mishna, F., McInroy, L. B., Lacombe-Duncan, A., Bhole, P., Van Wert, M., Schwan, K., ... Johnston, D. (2016). Prevalence, motivations, and social mental health and health consequences of cyberbullying among scholl-aged children and youth: Protocol of a longitudinal and multi-perspective mixed method study. *JMIR Research Protocols*, 5(2), 83. DOI: [10.2196/resprot.5292](https://doi.org/10.2196/resprot.5292)
- Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Informació psicológica*, 94, 60-70.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de <<redes semánticas naturales>>. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Pineda, A., Rivera, L., Téllez, M. A. y Jiménez, R. A. (2015). Percepción del bullying en alumnos y profesores del Distrito Federal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 121-145.

- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychological Intervention*, 20(2), 161-170. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Rubio, M. (2013). Estudio sobre la percepción del profesorado en educación secundaria obligatoria del acoso escolar. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-9. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/acos_res_%2016.pdf
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying; its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Torres, C., Robles, J. M. y de Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Valero, S., Giménez, A. M., Maquilón, J. J. (2014). Percepciones del profesorado sobre el cyberbullying en escolares de la Región de Murcia. En A. B. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 107-118). Murcia: EDITUM.



PROPUESTAS DE MEJORA ANTE LAS DIFICULTADES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Proposals for improvement before the difficulties in school coexistence. The case of the school The Immaculate of Yecla.

Morales Yago, Francisco José

PROPUESTAS DE MEJORA ANTE LAS DIFICULTADES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL CASO DEL COLEGIO LA INMACULADA DE YECLA (MURCIA)

*Improvement proposals regarding school coexistence problems.
The "Inmaculada School" case.*

Morales Yago, Francisco José

C.C. "La Inmaculada". Fundación Alma Mater. Yecla (Murcia)
fjmorales@ucam.edu

RESUMEN

En la sociedad actual existen problemas de convivencia, nuevas formas de marginación y exclusión social, conflictos y manifestaciones violentas de la conducta. La escuela actual no está exenta de esta realidad, de hecho es un espacio privilegiado para buscar una educación que prevenga conductas disruptivas y mejore la formación de las personas con hábitos y valores que rechacen la violencia y ofrezcan herramientas para la mejora de la vida escolar, el clima de aula y el respeto mutuo. Se presenta una propuesta de intervención educativa para la mejora de la convivencia en el Colegio "La Inmaculada" de Yecla (Murcia), partiendo de un planteamiento metodológico gestado en la base de acciones para la prevención y resolución de conflictos escolares, tales como: estrategias de atención y control emocional, revisión y actualización del Plan de Acción Tutorial, desarrollo de programas de Mediación, realización de "Asambleas de aula" y la creación de un Consejo Inter-aulas. La puesta en práctica de esta iniciativa escolar evidencia un aumento en el grado de satisfacción entre todos los miembros de la comunidad educativa, la realización de un plan de acción tutorial mejor definido, la creación de equipos de mediación, programación de asambleas de aula y consejos inter-aulas que han sido herramientas válidas en el caso planteado para la consecución de los objetivos planteados. Mejorar el ambiente de aula, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la aceptación de las normas y la resolución de conflictos a través de las estrategias propuestas, conducen a una mejora en la convivencia y la prevención de posibles situaciones de acoso y violencia entre iguales, haciendo de la escuela un espacio más seguro y pacífico. Pero para ello es

imprescindible contar con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, principalmente los docentes y las familias, como contar con estrategias como las aquí presentadas para la resolución efectiva de conflictos.

Palabras clave: convivencia; prevención; conflicto; mediación

ABSTRACT

It is known that there are some problems of coexistence, new forms of social exclusion, conflicts and violent manifestations of behavior. School is not exempt from this situation. In fact, is a suitable space to work on preventing disruptive behaviours and improve the education of people with habits and values that reject violence and offer them tools to improve school life, classroom climate, and mutual respect. We present an intervention proposal to improve school coexistence in "The Inmaculada" School in Yecla (Murcia) based on actions to prevent and conflict solutions using the following strategies: emotional attention and control, Tutorial Plan updating, development of peer mediation programs, classroom meetings, and Inter-classrooms councils. The development of these practices show an increase of level satisfaction among all members of educative community, to have a better defined Tutorial Plan, create peer mediation teams, to organize classroom meetings and inter-classroom councils which have been useful resources to achieve objectives defined. To improve classroom climate, relationships among school community members, accept school norms and to resolve conflicts using proposals like we have presented, lead to a better school coexistence and bullying prevention, making school a more safe and peaceful space. For that, is essential to take into account the participation of all school community members, mainly teachers and families, and to have strategies like we have used to resolve conflicts effectively.

Key words: coexistence; prevention; conflict; mediation

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años los problemas de convivencia escolar y agresividad son cada vez más comunes, aumentando la preocupación de toda la comunidad educativa (Cerezo, 2009), al mismo tiempo que los actuales medios de comunicación hacen una gran difusión de esta realidad que tiene perspectivas de normalizarse en los centros educativos (Casamayor, 1998). Las cifras actuales de situaciones de acoso y ciberacoso entre iguales en las etapas de educación primaria y secundaria son preocupantes, e

incluso en la Región de Murcia la proporción de implicados superar la media nacional, en algunos casos (Sastre, 2016). Ante esta situación es conveniente aplicar estrategias de intervención que ayuden a prevenir (Olivares y Méndez, 1998) y por otro lado sean eficaces en el caso de que haya surgido el conflicto (Vaello, 2003). Una de las estrategias de inicio en la mejora de la convivencia parte de conocer la situación, el clima de aula, centro y el clima de convivencia general. Los avances en este sentido han dado lugar a numerosos instrumentos válidos y fiables que permiten tener una aproximación real de la situación de partida. Un ejemplo de ello es la Escala de Convivencia Escolar elaborada por Del Rey, Casas y Ortega (2017).

El profesor Beltrán (1991), en una ponencia presentada bajo el título “Las claves psicológicas de la convivencia escolar”, comienza afirmando que aspectos como la *insatisfacción*, el *desconcierto*, la *desmotivación* y, en parte, problemas principalmente de *indisciplina* y en algunos casos de *violencia*, refleja la realidad de la vida. Lo que ocurre en la escuela supone un reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad en su conjunto, una sociedad en la que se han producido, en los últimos años, cambios profundos que afectan al ámbito escolar.

Nuestra sociedad occidental instalada en la opulencia y el consumismo desmedido no puede estar al margen de las altas cuotas de permisividad que se están imponiendo en nuestros adolescentes, los cuales en un mayoritario porcentaje tienen materialmente casi de todo y esta dinámica precisamente es la que les está perjudicando en su crecimiento personal, ya que se despiertan en ellos tendencias hacia el *egoísmo* y *dejadez sin límites*. Educar en la *responsabilidad*, el *trabajo bien hecho* y el *respeto al otro* nunca ha sido tarea fácil, hoy día todo un reto, a pesar de la ostensible mejora en los medios materiales, la bajada de la *ratio* en las aulas, etc. El profesorado se siente cada vez más amenazado y con mayores dificultades a la hora de llevar a cabo su trabajo en un clima de *serenidad* y *motivación* que muchas veces brilla por su ausencia (Burón, 1995).

La aparición de situaciones conflictivas en la vida de un centro educativo es un hecho real y normalizado en los tiempos actuales. El presente trabajo basado en un estudio de caso desarrollado en el Colegio Católico Concertado “La Inmaculada” de Yecla, perteneciente a la Fundación Alma Mater, profundiza en una serie de acciones sobre la *prevención* y *resolución* de conflictos escolares basadas en estrategias de *atención* y *control emocional*, la *revisión* y *actualización* del Plan de Acción Tutorial, el desarrollo de programas de *Mediación*, la realización de las denominadas “*Asambleas de aula*” o la creación de un Consejo Interaulas, iniciativas todas que están ayudando

a anticiparse a la aparición de problemas de convivencia así como la eficaz resolución cuando irremediablemente el conflicto aparece y se precisan acciones que lo mitiguen..

Estrategias de atención y control emocional en el aula

Conseguir captar la atención de los alumnos y mantenerla en el transcurso de cada sesión de trabajo es uno de los mayores retos de cada profesor. Si se mejoran los índices de atención de los alumnos, disminuye proporcionalmente la conflictividad en clase e incluso el mal llamado “fracaso escolar” (Burguet, 1999). El cambio de clases entre profesores o el paso de una materia a otra es un momento delicado así como el momento de la mañana o tarde en la que se desarrollen las clases. Ante ello, conviene tener en cuenta una serie de estrategias que sin lugar a dudas nos ayudarán a atraer la atención de los alumnos, no solamente de los más próximos al profesor, sino del conjunto de la clase y del centro educativo (Murillo y Becerra, 2009). Presentamos a continuación un cuadro con esta serie de actuaciones, a partir de las experiencias generadas en el aula.

Tabla 1.

Estrategias para captar la atención de los alumnos

No prolongar el inicio real de la clase, ralentizar el comienzo supone dar pie a distracciones

No comenzar la clase hasta que haya silencio absoluto, eliminar por tanto los posibles cuchicheos de los alumnos.

Si es necesario, llamar la atención individualmente a aquellos que continúan hablando, no han sacado el material o simplemente están distraídos

Se puede comenzar la clase de forma activa: haciendo preguntas sobre el día anterior, leyendo alguna noticia de interés general, haciendo algún tipo de adivinanza...etc

Es importante estar relajado, el profesor no debe llegar a la clase con prejuicios o con sus problemas personales, debe estar centrado en lo que está haciendo en ese momento, no con lo que pasó o lo que hará cuando salga de clase

Los alumnos deben estar colocados en el aula de tal forma que se rompan los posibles vínculos que creen distracción o fomenten el “pasar” de la clase. Mucha atención también a los alumnos con mayores dificultades cognitivas o físicas (visión, oído, etc). Deberán estar delante. Los cambios puntuales de ubicación del alumnado deben servir para mantener el orden y separar a los alumnos perturbadores

Evitar comenzar las clases a base de gritos y amenazas, mejor mostrar sentimientos:

“Cuando vengo para enseñaros, que he preparado mi clase con ilusión... y no hacéis ni caso.... Me siento fatal...me produce mucha tristeza pensar que hoy no vais a aprender nada...”

Es importante romper la monotonía y presentar cada sesión con diferentes materiales y recursos...*“Hoy veremos un montaje, he preparado unas diapositivas, vamos al aula de informática, trabajaremos en grupo, tenemos una exposición oral que ha preparado un compañero”... etc.*

Fuente: elaboración propia

Una vez hemos conseguido despertar en los alumnos un cierto nivel de interés, lo difícil es mantenerla a lo largo del periodo de duración, generalmente de unos 45-50 minutos, para lo que también pueden utilizarse otras estrategias que presentamos a continuación (Tabla 2):

Tabla 2

Estrategias para mantener la atención de los alumnos

Es muy importante preparar muy bien las clases, la improvisación rara vez puede dar buenos resultados

Se recomienda una situación del profesor no estática, conviene situarse en varios ángulos para captar la atención. Estar toda la sesión sentado en la mesa sin movilidad alguna puede resultar monótono para todos

El profesor deber estar muy atento a la hora de captar el ambiente de la clase, en el caso de que el alumnado se muestre más cansado, aburrido o intranquilo de lo habitual se podrán proponer medidas como un descanso de unos minutos a mitad de la sesión, comentar alguna noticia para retomar la atención de los alumnos, etc.

El cambio en el ritmo y tono de la voz es esencial a la hora de las explicaciones del profesorado

Es importante ofrecerle a los alumnos que tengan la confianza de preguntar en cualquier momento las posibles dudas o sugerencias

En el caso de que uno o varios alumnos estén “reventando” la clase es importante avisarle de que su actitud les puede conducir a ser expulsado del aula o que se queden al finalizar la clase para hablar en privado.

Las conductas anómalas deben ser rápidamente atajadas, un profesor no puede estar “aguantando” toda una clase las impertinencias de cualquier alumnos, sería reforzar su actitud, ya que se otorgaría el derecho a hacer lo que le viniera en gana sin ser llamado al orden y por supuesto un precedente para los demás

Mantener un equilibrio en la distribución de tiempos es fundamental para que se mantenga la atención del alumnado por tanto no se debe organizar la clase en base solamente a explicar y después dejar muy poco tiempo para otras actividades (trabajo en grupo, individual, aclarar dudas, exponer, debatir, tomar apuntes, etc.)

Fuente: elaboración propia

También los profesores deben aprender a controlar su atención emocional, cuestión muchas veces complicada por la continua provocación de algunos alumnos. Ante ello, son recomendables las siguientes pautas de actuación (Jurado y Justiniano, 2015):

- › Intentar relativizar los problemas que suceden en el aula. Aunque pensemos soluciones y busquemos estrategias, no debe constituirse en un pensamiento constante el cómo abordar los problemas del aula, cuando se está fuera de ella.
- › Realizar alguna práctica de relajación y por supuesto, actividad física.
- › Utilizar el tiempo libre para aficiones que nos gusten, lo que mejorará nuestro estado de ánimo.
- › La independencia emocional nos ayudará a estar bien con nosotros mismos, por ello es conveniente tener un monólogo interior positivo.
- › La oración es una buena ayuda para serenarnos y tener discernimiento.
- › Evitar aislarnos del resto de docente, cuidando las relaciones interpersonales y comunicando a las personas de nuestra confianza lo que estamos viviendo.
- › Recordar que nosotros mismos somos muchas veces nuestros peores jueces, quizás nos condenamos antes que lo hagan los demás, tenemos que aprender a ser tolerantes con nosotros mismos y a descubrir que nos equivocamos, aunque podemos mejorar siempre.

Un Plan de Acción Tutorial dinámico y motivador

La tutoría es una de las labores que mayor dificultad genera en nuestro sistema educativo. Los tutores, tienen la sensación, especialmente en educación secundaria de que se les obliga a tener funciones añadidas a la de su labor docente. No sólo hay que preparar e impartir clases, además de evaluar, también es necesario informar a las familias de la trayectoria de sus hijos y preparar sesiones de tutoría que tengan un carácter formativo y estimulante. Ante esta sobrecarga de trabajo, muy pocos quieren ser tutores, aunque en realidad todo el profesorado debería tener la mentalidad de que las labores tutoriales forman parte del propio entramado del proceso educativo. Investigaciones actuales que indagan sobre la acción tutorial también en la etapa de primaria, constatan la percepción generalizada entre el profesorado de la sobrecarga que conlleva esta función, que se suma a otras dificultades de la labor docente (Urosa y Lázaro, 2017). La acción tutorial debe estar organizada y sistematizada en un

documento en el cual las diversas actividades planteadas tengan un hilo conductor que forme y ayude al alumnado. El abanico de posibilidades es inmenso, teniendo en cuenta la realización de actividades que fomenten la convivencia (Vaello, 2003), participación e integración; así como los valores que supone el enseñar a ser persona, pensar, decidir y también mantener la disciplina (Fontana, 1995).

Por supuesto, la orientación socio-profesional en los últimos cursos de la ESO y la adquisición de técnicas de estudio y mejora de la inteligencia, debieran incorporarse a cualquier plan tutorial que pretenda ser completo y formativo para el alumnado. El plan de acción tutorial, es uno de los pilares básicos en la vida de un centro, de su adecuada confección, puesta en funcionamiento y de su periódica revisión dependen muchos aspectos en el denominado "clima de centro". A continuación, hemos realizado un cuadro en el que se enumeran los grandes temas generales para abordar en la programación de tutorías, en base especialmente al desarrollo psicológico del alumnado.

Tabla 3.

Grandes temas para las sesiones de Tutoría

Actividades de acogida
Información sobre Normas, Derechos y Deberes
Actividades para fomentar la convivencia, participación e integración
Actividades para que aprendan a valorar la dignidad de ser personas
Actividades para enseñar a pensar y conocerse a sí mismo y a los demás
Actividades para saber comportarse con humanidad y respecto a sí mismo y a los demás. (Educación en valores)
Actividades que les ayuden a saber decidirse, a elegir lo conveniente, a saber decir No
Técnicas de estudio para rentabilizar y planificar el trabajo, así como la preparación de exámenes y la actitud ante los estudios
Actividades para fomentar la memoria e inteligencia
Orientación socio-profesional para continuar su vida tras la finalización de los estudios obligatorios

Fuente: elaboración propia

En definitiva, en el Plan de Acción Tutorial se trabajan muchos conceptos para fomentar la educación personal-individual y la relación en el grupo: normas, relaciones, autoestima, atención a la diversidad, habilidades sociales, técnicas de aprendizaje, orientación del alumno...etc. Todo este universo de cuestiones, bien estructuradas, ayudará a la mejora del clima del centro y de un ambiente más propicio para educar.

Hacia un buen clima en el Centro

Muchas veces ocurre que al entrar a una institución escolar se puede sentir un "clima" especial. A veces puede ser cálido y agradable, y en otras se manifiesta frío. Este tema del clima es importante porque da cuenta de cómo se realizan las actividades dentro de esa escuela. Las instituciones deben promover un ambiente cálido y ameno en donde se percibe la igualdad de todos los miembros que la conforman y en donde cada logro es alentado por ellos pues están convencidos de que esa meta lograda "le hace bien a la institución", más allá de los brillos individualistas. El respeto, la cohesión, la confianza entre los docentes y los directivos es lo que se puede percibir porque ninguno se siente superior al otro, sino partícipes de un gran proyecto.

Para alcanzar el disfrute de esta relación fraternal habrá que compartir valores y establecer reglas que faciliten el alcance de las conductas deseadas, entendiéndose que estas reglas establecidas serán fruto del consenso de los integrantes de esa institución que considera valiosas las opiniones de sus actores educativos: directivos, docentes, alumnos y familias.

El principal objetivo de un centro educativo es formar personas, intentando sacar de ellas lo mejor, potenciando sus cualidades y formándolas como personas de bien para la sociedad en las que les tocará vivir y organizar. Los centros educativos deben ser espacios de encuentro, de aprendizaje para convivir y al mismo tiempo, fuentes de sabiduría en la difusión de la ciencia y el conocimiento. Cada centro educativo se ubica en un espacio geográfico completo con unas condiciones claramente diferenciadas. El entorno urbano supone una determinada población escolar que emana unas condiciones determinadas (grado cultural de las familias, nivel económico, etc.) son factores determinantes en el ambiente del Centro.

A propuesta del Equipo Directivo, el Claustro de profesores deberá tener muy claro qué clima existe en el centro y las posibles propuestas para mejorarlo. En cualquier proceso de calidad, la autoevaluación y creación de "grupos de mejora" constituyen una herramienta muy válida para conocer la realidad de los centros y proponer soluciones eficaces. La visión de cómo entendemos la realidad escolar propia es fundamental para trabajar por objetos y líneas de acción que conlleven a la mejora global. Para comprobar las actitudes y el funcionamiento de un centro conviene recoger datos que reflejen las principales incidencias (parte de faltas, ausencias, incidentes, etc.). Teniendo esta base estadística será mucho más fácil conocer la repetición y frecuencia de los principales conflictos en el centro.

OBJETIVOS

Con todo lo aportado hasta el momento, el presente trabajo tiene por objeto describir las diferentes iniciativas para la mejora de la convivencia de un centro educativo concertado de la localidad de Yecla (Murcia), a través de acciones de prevención y resolución de conflictos centradas en la atención y control emocional, actualización del Plan de Acción Tutorial, desarrollo de la mediación, entre otras estrategias, y las propuestas de autores y actuaciones que nos podrán servir de ayuda a la hora de afrontar esta situación.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La experiencia desarrollada, consistió en la puesta en marcha a través del Plan de Acción tutorial de una serie de sesiones dedicadas a la formación y resolución de conflictos en el aula y fuera de ella, se revisó el Reglamento de Régimen Interior del centro y el plan de convivencia generado tras el *Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (BORM, núm. 59, de 11 de marzo de 2016). , También se iniciaron sesiones de formación en Equipos de Mediación, la creación de asambleas de aula y de un consejo interaulas para el debate y análisis de la convivencia en el centro educativo de referencia

Para esta experiencia, se contó con una participación de 140 alumnos, 13 docentes del centro educativo y 10 familias.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Proceso de formación e implementación de la Mediación

La mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona que deberá actuar de forma arbitraria e imparcial (Torrego y Otros, 2005), aquí aparecerá la figura del mediador (Grover, Grosch, y Olczak, 1996), el cual intentará llegar a acuerdos que tengan el visto bueno de las parte implicadas (Tebar, 2003).La mediación se caracteriza por una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; la potenciación de contextos de colaboración en las relaciones interpersonales; el desarrollo de habilidades de autorregulación y

autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes (Vinyamata,1999).

La mediación se apoya en los siguientes principios; (a) es un acto cooperativo, no competitivo; (b) mira más por el futuro, aunque intenta aclarar lo sucedido; (c) todos salen ganando; (d) es voluntaria y acepta al mediador; (e) es confidencial y discreta; (f) exige decir la verdad; (g) no supone amenaza, más bien ayuda.

La creación del *equipo de mediación* debe ser aprobado por el Consejo Escolar del Centro y al menos el 50% del profesorado, tiene para los participantes en este equipo un carácter voluntario y es necesario que destaquen varias cualidades en ellos; (a) neutrales, es decir, no trata de favorecer a ninguna de las partes en conflictos; (b) no enjuiciar, no emitir juicios de valor acerca de las conductas realizadas por ninguna de las partes; (c) mantener la confianza, es decir, intentar que las partes se sientan comprendidas y (d) respetar la confidencialidad de los actos de mediación. El Equipo de mediación deberá estar compuesto por profesores, alumnos e incluso padres, se presentará como una alternativa real para afrontar los problemas originados en la convivencia de los centros.

Funcionamiento del Equipo de mediación

La mediación será realizada por un máximo de dos personas componentes del equipo de mediación, previa solicitud por las partes implicadas, que pueden ser a título individual por alumnos, profesores, tutores o el Equipo Directivo. Se convocaran diversas sesiones en un espacio habilitado para ello. Los conflictos abordados por este sistema serán aquellos que no supongan una trasgresión grave de las normas de convivencia del centro reguladas en el Reglamento de Régimen Interior, como: (a) disputas entre alumnos (insultos, amenazas, rumores en contra de la imagen, etc); (b) conflictos entre profesores y alumnos; fechas de exámenes, atención al alumno y (c) conductas disruptivas no graves en el aula.

Cuando se produzcan conflictos de mayor gravedad, la Dirección del Centro apoyada en el Consejo Escolar deberá determinar de forma meridiana el proceso a seguir para corregir de forma contundente cualquier peligro para el desarrollo normal de la vida escolar en el centro. La creación de un programa de mediación debe tener una amplia cobertura de difusión en el centro, se podría incluso hablar de “una cultura de la mediación”, la cual plantea dar solución a los problemas mediante el diálogo y razonamiento.

Asambleas de Aula

La participación del alumnado en la propia confección de las normas establecidas en el centro puede ser un elemento favorecedor que les ayude a implicarse y por tanto a ser corresponsables antelas propias decisiones adoptadas. Conviene que al iniciarse cada curso escolar a través del marco de tutorías se propongan asambleas de grupo para debatir aquellas cuestiones que se pueden considerar como perjudiciales para la vida ordinaria del aula, incluso se realizará un catálogo de posibles faltas y sanciones para evitar su prolongación. El modo de aplicar esta estrategia puede quedar estructurado de esta forma:

El tutor pide a sus alumnos que anoten en la pizarra las conductas más destacadas en las clases que impidan su normal funcionamiento, los problemas de convivencia más comunes son; (a) Llegar tarde sin ninguna justificación; (b) no ajustarse a las normas de uniformidad; (c) interrumpir constantemente las explicaciones del profesor; (d) hablar y molestar repetidamente a la compañeros y profesor; (e) negarse a realizar las tareas asignadas; (f) tener actitud de desprecio hacia los demás; (g) emitir ruidos impropios en el aula; (h) tirar papeles u otros objetos; (i) tratar mal el mobiliario, material e instalaciones del Centro y (j) otros a especificar.

A continuación, es necesario propiciar el que los alumnos propongan las posibles soluciones ante estas conductas, se trata de llegar a acuerdos que generen compromisos concretos, para ello todo el alumnado deberá tener muy claro y en perfecto conocimiento unas pocas normas; (a) puntualidad llegar tarde supone interrumpir al profesor y compañeros; (b) para salir de clase hay que pedir permiso al profesor; (c) cuando se quiere comentar algo o manifestar una opinión es necesario levantar la mano; (d) no se puede tirar nada al suelo; (e) quien rompe o daña conscientemente un material del colegio o perteneciente a un compañero, abonará su precio a continuación y (f) por respeto a sí mismo y a los demás hay que venir clase vestido decorosamente y tal como se fija en la uniformidad diseñada al respecto.

Consejo inter-aulas

El consejo escolar inter-aulas es un órgano de gobierno de gestión del alumnado de aula que circunscribe sus funciones al grupo de alumnos. Está compuesto por el delegado de grupo, elegido democráticamente por los alumnos, que ejercerá como presidente de dicho consejo. Habrá también dos subdelegados que serán los vocales, el tutor del grupo y un profesor que ejercerá papel de mediación en los posibles conflictos que puedan surgir. Las principales funciones serán: (a) velar por el cumplimiento de Reglamento de Régimen Interior; (b) mantener un adecuado clima de

convivencia en el aula; (c) aportar sugerencias en la realización de las Normas de Clase; (d) proponer al Consejo Escolar y a la Dirección del Centro posibles acciones contra aquellos alumnos perturbadores, y (e) participar en las reuniones del Consejo Escolar del Centro cuando se trate de cuestiones relacionadas con el comportamiento de un alumno o grupo.

Conviene que este Consejo se reúna periódicamente para evaluar el desarrollo del curso escolar y posibles acciones para aquellos alumnos que incumplen las normas de convivencia reiteradamente.

Procedimiento a seguir para la creación del Consejo de Aula

El alumnado es informado sobre este órgano, en el cual tendrá plena representación y participación, de esta forma quedará implicado en la gestión de su propio comportamiento. Para ponerlo en marcha se desarrollaran varios pasos:

1ª Sesión: Información documental a los alumnos. En estas primeras sesiones de tutoría, el objetivo es dar a conocer a los alumnos un extracto de los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia de los centros. También se les facilitará a los alumnos documentación sobre la composición y funcionamiento del Consejo de Aula.

2ª/3ª sesión: Se trabajará en pequeños grupos la documentación entregada y posteriormente se tendrán en cuenta las posibles aportaciones realizadas. Con todo ello se elaborará un documento de convivencia en el aula. En este texto se recogerán las conductas objeto de falta y en base a su tipificación la sanción correspondiente. Conviene que no sea demasiado extenso ni complicado de aplicar, se trata de que sea operativo y funcional, que dé una respuesta adecuada y rápida. Es muy importante hacerles entender a los alumnos que deben sentirse responsables de la propia gestión de su comportamiento, de tal forma que puedan entender que la aparición de problemas es algo cotidiano en la vida de los grupos humanos, así como la capacidad de resolverlos y crecer. La dejadez y mala conducta no sirven para construir, al contrario destruyen la convivencia, provocan tensión y tristeza.

CONCLUSIONES

La aparición de conflictos en el ámbito escolar es un hecho inherente en las relaciones humanas, el hecho de que seamos diferentes y por ello tengamos visiones e intereses diferenciados conduce a que el conflicto pueda calificarse como consustancial a la especie humana. Frente a esta realidad, es necesaria la búsqueda de

estrategias que permitan prevenir conflictos futuros (Fernández, 1998) y resolver eficientemente los que hayan inevitablemente surgido (Corneloup, 1991). La aparición de un conflicto, aunque sea desagradable debe tomarse como una oportunidad para educar a nuestros alumnos y por supuesto, para gestionar mejor un clima de convivencia aceptable y respetuoso. Se trata en definitiva de saber convivir con los demás aunque no sean como a nosotros nos gustaría. El profesorado no debe sentirse solo ya que semejante problemática ha de ser enfocada en equipo (Trechera, 2003), con técnicas que garanticen el abordaje exitoso ante los problemas surgidos. No es fácil reconducir una situación y transformar la situación para que enriquezca como personas a quienes las vivan.

La propuesta de actuación que aquí se presenta, parte de la concepción de actuación global y a la par en aspectos específicos, como los que propone el Modelo de Construir la Convivencia (MCC) propuesto por Ortega y Córdoba (2017). Un modelo que nace del éxito de proyectos que se han implementado a nivel nacional en España desde la década de los 90 como el proyecto SAVE y ANDAVE en Andalucía.

Cada una de las propuestas aquí descritas (Medidas Preventivas, Mediación, Consejos de Aula, etc...), deberán utilizarse en la medida que se vayan elaborando en los centros planes de convivencia, estos favorecerán un ambiente que evite y resuelva los problemas. Proponemos que el estilo docente se aleje de los modelos autoritarios y permisivos, buscando un estilo democrático y asertivo (Velasco, 2012), en el cual los límites sean razonables y estén consensuados con el alumnado, también que la relación personal esté basada en el respeto y la empatía (Davis, McKay y Eshelman, 2002). Respecto a las normas, siempre necesarias se deberán cumplir como un servicio al aprendizaje del alumnado en un clima afectuoso, de acogida, comprensión y asertividad (González, 1994) y (Güell, 2005).

Por otro lado, señalamos que la atención y control en el aula es fundamental para mitigar el origen de conflictos, por ello se deberán practicar las diversas estrategias comentadas en apartados anteriores; una correcta distribución del tiempo del alumnado en diversas tareas ayudará a no fomentar la ociosidad e incrementar la asunción de responsabilidades (Jurado y Justiniano, 2015). Finalmente en el diálogo permanente con alumnos y familias debe ser una herramienta fundamental para evitar posibles conductas que se vislumbran de inmediato

REFERENCIAS

- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Burón, M. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar, un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Casamayor, G. (1989). *La disciplina en la escuela. Lo importante es prevenir*. Barcelona: Graó.
- Casamayor, G. (1988). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cerezo, F. (2009). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Corneloup, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Madrid: CEAC. Aula Práctica.
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, R. (2002). *Técnicas de control emocional*. Madrid: Martínez Roca.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1).
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y Control*. Madrid: Santillana.
- González, M.C (1994). *El autoconcepto: en la encrucijada de la acción tutorial y orientadora*. Ed. Comunidad Educativa.
- Grover, K. G., Rosch, J. W., Olczak, P.V. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- Jurado, P y Justiniano M.D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la ESO. *Boletín Redip*, 4(12), 26-36.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). La percepción del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*. 350(3), 375-399.
- Olivares, J. y Méndez, F. (1998). *Técnicas de modificación de conductas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortega, R. y Córdoba, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, 27, 19-32.
- Pérez, M, Gázquez, J, Fernández, R. y Molero, M (2011). Análisis de las publicaciones de convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 29(2), 81-99.

- Sastre, A. (2016) (Coord.). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save The Children.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Torrego, J. C. y Otros (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Trechera, J. L. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante*. Bilbao: DDB.
- Urosa, B. y Lázaro, S. (2017). La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 111-138. <http://dx.doi.org/10.6018/i/298541>
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vallés, A. (2002). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Barcelona: Marfil.
- Velasco, M.J. (2012). *Ser asertivo*. Madrid: Obelisco.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.



EL FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE VALORES CON ALUMNOS DE UCAMPACITAS

*Promoting school coexistence through values with
Ucampacitas students*

Sánchez-Romero, Elisa Isabel, Vílchez, M^ª Pilar, De Francisco, Cristina

EL FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE VALORES CON ALUMNOS DE UCAMPACITAS

Promoting school coexistence through values with Ucampacitas students

Sánchez-Romero, Elisa Isabel, Vílchez, M^a Pilar, De Francisco, Cristina

Universidad Católica de Murcia, Murcia (España)

eisanchez@ucam.edu

RESUMEN

La convivencia escolar pasa por una educación que promueva valores propios de la ciudadanía democrática. Por ello, el presente trabajo muestra parte de un programa diseñado para la educación en valores con alumnos adultos con discapacidad leve y moderada, implementado cuando cursaban un programa educativo de dos cursos destinado a la inserción sociolaboral de este colectivo, llamado Ucampacitas. El programa que aquí se presenta tuvo como objetivo mejorar la percepción de la importancia de los valores a través de juegos predeportivos. Se desarrolló en ocho sesiones de una hora de duración en las que se trabajaron tres valores (compromiso, respeto y responsabilidad), a través de los predeportes de voleibol, rugby y *acrosport*, respectivamente. La muestra estuvo formada por 14 estudiantes de la asignatura “Valores, tiempo libre y deporte”, impartida en el primer curso de los dos que componen Ucampacitas. Los participantes tenían una media de edad de 23.57 ± 4.05 . Todos ellos presentaban una discapacidad reconocida del 33% o más (entre 33 y 75 %) y una conducta social ajustada. Ningún estudiante padecía enfermedades físicas relevantes para la práctica de actividad físico-deportiva. El instrumento utilizado fue una adaptación de la versión española del *Sport Value Questionnaire* (SVQ-E) que mide la importancia otorgada a una serie de valores. Los resultados indicaron que todos los valores trabajados en el programa que aquí se presenta mejoraron en cuanto a la percepción de los alumnos sobre su importancia. Este programa de predeportes y trabajo de valores podría ayudar a las personas con discapacidad intelectual a mejorar la convivencia escolar y sus relaciones sociales.

Palabras clave: valores; convivencia; predeporte; discapacidad intelectual.

ABSTRACT

School coexistence goes through an education that promotes own values of democratic citizenship. Thus, this current work shows part of a program designed for educate values in young people with intellectual disability, when they cursed UCAMPACITAS course for social and labor insertion. The aim of this program was to improve the perception of importance of values through adapted sport activities. Three values (commitment, respect and responsibility) were worked through volleyball, rugby and acrosport, respectively, in eight one-hour sessions. The sample consisted of 14 students within the subject "Values, leisure and sport", in the first grade of UCAMPACITAS with a mean of age 23.57 ± 4.05 . Students had a recognised disability of 33% or more (specifically between 33 and 75 %), with an adjusted social behaviour. None of the students suffered from any relevant physical illness to their participation in physical activity. A Spanish version of the *Sport Value Questionnaire* (SVQ-E) was the instrument of measurement for perception of importance for each value. Results showed that the perception of importance was improved in every value included in the program. This program of values and adapted sport activities could help people with intellectual disabilities to improve school life and social relationships.

Key words: values; coexistence; adapted sports; intellectual disability.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está experimentando un profundo cambio en los valores de referencia, ante el cual el ser humano se sitúa ante situaciones de cierto relativismo moral (Guan, 2014; Myrzaly y Abdirajymova, 2014). En este escenario, en ocasiones inestable, se precisa formar ciudadanos responsables y justos (Peter, 2014) que basen sus relaciones sociales en valores tales como la convivencia. Ante este reto, las instituciones educativas tienen un papel fundamental, ya que entre sus objetivos está el de dotar al alumnado de una educación más completa a través del fomento de valores (Indurkha y Misztal-Radecka, 2016; Myrzaly y Abdirajymova, 2014; Ortega, 2007).

La importancia de la educación en valores queda reflejada en la legislación educativa, ya que la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), sin que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

(LOMCE) modifique este aspecto, establece la educación en valores como uno de los principios pedagógicos del actual sistema educativo español, planteando la necesidad de “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Boletín Oficial del Estado, número 106, 4 mayo de 2006, p. 17164). Por su parte, la LOMCE entiende la educación como una poderosa herramienta para la prevención y resolución de conflictos, así como para la no violencia y la prevención del acoso escolar (Boletín Oficial del Estado, número 295, 10 de diciembre de 2013). Para ello los docentes, en aras de mejorar la convivencia escolar, deberán fomentar en los alumnos valores propios de la ciudadanía democrática, a través de actividades que promuevan el respeto, la tolerancia y la participación, entre otros (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 59, 11 de marzo de 2016).

Dentro del ámbito escolar, la actividad físico-deportiva, a pesar de no ser una parcela que promueva valores *per se*, puede resultar un escenario idóneo para la transmisión, puesta en práctica y adquisición de valores en el alumnado (Acuña-Delgado y Acuña-Gómez, 2018; Martínez et al., 2014). La Educación Física, además de aspectos propios del área, integra “conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras” (Boletín Oficial del Estado, número 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19406), siendo “un filón sin descubrir de situaciones y recursos para desarrollar la autonomía, la promoción del diálogo y el respeto, ejes de cualquier planteamiento de educación en valores” (Carranza y Mora, 2003, p. 13). Situados a nivel de aula, los docentes de Educación Física evidencian que se precisa llevar a cabo acciones para promover valores en el alumnado, coincidiendo en una preocupación hacia la consecución de objetivos actitudinales por parte del alumnado, mayor incluso que por la consecución de objetivos de tipo conceptual (Robles, Giménez, Abad y Robles, 2015; Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010).

En los últimos años se han desarrollado múltiples programas educativos que, a través del deporte escolar, pretenden fomentar conductas relacionadas con determinados valores (Borrás, Palou, Ponseti, Vidal y García-Mas, 2009; Capllonch y Figueras, 2012; Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Fraile, 2010; Hellison, 2011; Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Rivera y Gil, 2016; Ruiz, Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2015; Schwamberger y Curtner-Smith, 2016). Sin embargo, estos programas no han puesto su foco de atención en alumnado con discapacidad intelectual (Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer y Puyaltó, 2015). Además, aunque en los últimos años se han implementado prácticas para la mejora de la integración de

alumnos con discapacidad intelectual, estos no han sido un colectivo en el que se haya investigado tradicionalmente la adquisición de valores (Langdon, Clare y Murphy, 2010). Generalmente, la investigación de los valores en relación con la discapacidad se ha centrado en las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas que la presentan (Luque-Parra y Luque-Rojas, 2015; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015).

El espacio educativo superior puede proporcionar un contexto idóneo para el desarrollo de programas formativos para personas adultas con discapacidad intelectual (Cerrillo, Izuzquina y Egido, 2013). Prueba de ello es el programa PROMENTOR, desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid y el programa UCAMPACITAS, llevado a cabo en la Universidad Católica de Murcia (UCAM) ambos con el objetivo último de la inclusión sociolaboral del alumnado adulto con discapacidad intelectual. Desde este último programa nace el trabajo que aquí se presenta, con el objetivo de fomentar valores a través de juegos predeportivos en aras de mejorar la convivencia escolar.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Destinatarios: los participantes del programa fueron estudiantes del curso escolar 2014-2015 de la asignatura “Valores, tiempo libre y deporte”, impartida en el primer curso de los dos que componen UCAMPACITAS. Participaron 14 alumnos, seis hombres y ocho mujeres, con una media de edad de 23.57 años y un porcentaje medio de discapacidad del 61.7%, siendo mayor el presentado por las mujeres (63.75%) que por los hombres (59%). El grueso de los participantes (64.3%) tituló en estudios secundarios (Programa de Cualificación Profesional Inicial o Educación Secundaria Obligatoria), necesitando todos ellos de medidas específicas de atención a la diversidad. Todos los alumnos de esta promoción eran socios de alguna asociación de discapacidad, siendo Astrade la más utilizada (21.4%), además, un 63.6% utilizaba de forma continua servicios ofertados por la asociación a la que pertenecían, siendo centro de día y servicios de empleo utilizados simultáneamente por un 63.6% de los alumnos.

Objetivo: mejorar la percepción de la importancia de los valores trabajados a través de juegos predeportivos en alumnos con discapacidad intelectual leve y moderada.

METODOLOGÍA

Descripción y desarrollo de las sesiones: se llevaron a cabo ocho sesiones, desarrolladas en el segundo cuatrimestre del curso escolar 2015, concretamente en la asignatura “Valores, tiempo libre y deporte”. Se trabajaron tres valores (compromiso, respeto y responsabilidad), a través de tres predeportes (voleibol, rugby y *acrosport*).

A continuación, se define cada uno de los valores trabajados tal y como fueron tratados durante el programa.

- Compromiso. El alumnado presentaba este valor cuando cumplía, de manera voluntaria, las normas del juego, esforzándose en cumplir el objetivo establecido con el grupo de compañeros (Firestone y Pennell, 1993).
- Respeto. Según Naval (2005), el respeto es la aceptación a los demás compañeros, dejando que cada uno sea como quiera ser.
- Responsabilidad. Para Ortega y Mínguez (2003), el valor responsabilidad es lo opuesto a la indiferencia hacia sí mismo. En este programa se entendió también como lo opuesto a la indiferencia a los demás.

A nivel físico, cada sesión se estructuró en tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Todos los valores se trabajaron en tres sesiones de una hora de duración, a excepción del valor respeto, con el cual se utilizaron dos sesiones. El valor compromiso se llevó a cabo en tres sesiones, una más que el respeto, por ser la primera toma de contacto con un predeporte y sirvió también para valorar la situación inicial de partida de competencia motriz de los participantes y de entendimiento de las actividades propuestas. Por su parte, con el valor responsabilidad, al ser trabajado a través del predeporte del *acrosport*, que conlleva más complejidad y medidas de seguridad, también se añadió una sesión.

La primera sesión de cada valor estaba dirigida a la familiarización de los alumnos con el predeporte correspondiente. En la parte del calentamiento, mediante actividades lúdicas, se partía de las habilidades motrices y actividades más básicas, en progresión de dificultad, desarrollando sobre todo el aspecto físico y motor. La parte principal de las primeras sesiones se dedicaba también a trabajar los aspectos técnicos de cada predeporte. Por último, se finalizaba con la vuelta a la calma que contenía estiramientos pasivos.

En la parte principal de la última sesión, se incluía una situación jugada donde necesitaran plantearse el valor correspondiente. Por ejemplo, para trabajar la responsabilidad, debían montar una pequeña coreografía y tener muy en cuenta las medidas de seguridad aprendidas cuando un compañero subía para realizar una pirámide (quién ayudaba a subir al portor, estar atento siempre al compañero, controlar que la pirámide siempre fuese estable, etc.). Las profesoras daban indicaciones, hacían preguntas y forzaban que los participantes tuvieran que plantearse cómo actuar en relación con ese valor. Tras la vuelta a la calma, se iniciaba el debate grupal, estructurado de la siguiente manera:

- Las profesoras leían en voz alta un dilema moral, basado en una situación deportiva ficticia, relacionado a su vez con lo experimentado por los alumnos en las sesiones de cada valor.
- Posteriormente las profesoras exponían una serie de preguntas sobre el dilema, además de poner ejemplos basados en la actuación de los alumnos durante el juego. Tras el debate grupal, se cerraba con una serie de conclusiones generales.
- La sesión finalizaba cuando las profesoras extrapolaban el dilema moral y las conclusiones a otros ámbitos: educativo, laboral, familiar, social, etc.

Esta parte de las sesiones se enmarcaba en el método Konstanz de discusión de dilemas (*Konstanz method of dilemma discussion*, KMDD; Lind, 2003), basado a su vez en el método de discusión de dilemas de Blatt y Kohlberg (1975). El KMDD entiende la discusión de dilemas como un proceso deliberativo realizado en grupo, con el objetivo de fomentar el desarrollo moral (Blatt y Kohlberg, 1975; Lind, 2003, 2006). Este método utiliza dilemas de corte educativo, semi-reales, los cuales provocan un conflicto moral en las personas, con el fin de crear un entorno óptimo para fomentar el aprendizaje moral (Robles, 2011). El objetivo del KMDD es que el sujeto pueda enfrentarse a una situación moral parecida en su vida real, facilitando la libre deliberación moral y el discurso. Utilizado en muchos programas educativos, se comprobó que los alumnos, tras la asistencia y participación en grupos de discusión de dilemas morales a través del KMDD, se mostraron más motivados para aprender (Lind, 2005; 2006).

Recursos utilizados: material deportivo (balones de goma-espuma para voleibol y rugby, colchonetas para *acrosport*; redes; material fungible para anotar cuestiones relevantes de cada sesión).

Evaluación de la propuesta: con el objetivo de poder determinar si se producía cambios en la importancia otorgada a los valores por el alumnado, la primera sesión se dedicó a la evaluación inicial y la última a la evaluación final, para lo cual se aplicó al alumnado una adaptación de la versión española del *Sport Value Questionnaire* (SVQ-E; Cruz et al., 1999; Torregrosa y Lee, 2000).

Para facilitar la respuesta de los estudiantes con discapacidad intelectual se varió la escala de respuesta de siete puntos (siendo el uno lo contrario de lo que pienso, y hasta siete, totalmente de acuerdo) por cinco (Nada importante; Poco importante; Importante; Bastante importante; y Muy importante), al igual que en el estudio de Torregrosa y Cruz (2009) con asistentes a partidos de fútbol organizados por la Liga de Fútbol Profesional. Además, con el objetivo de facilitar la lectura del instrumento a los alumnos, el cuestionario se ajustó a las indicaciones de lectura fácil de García-Muñoz (2012).

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Todos los valores trabajados en el programa de actividad física y predeportes que aquí se presenta mejoraron en cuanto a la percepción de los alumnos sobre su importancia, concretamente en la consideración de los valores como bastante importante.

Aunque hubo una mejora en la percepción de importancia en todos los valores trabajados en el programa, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas respecto a los resultados antes y después de la implementación del programa (Figura 1).

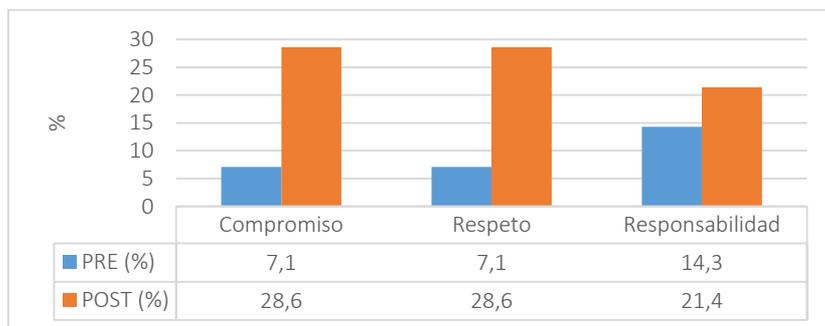


Figura 1. Consideración de importancia otorgada a los valores trabajados en el programa.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue mejorar la percepción de la importancia de los valores trabajados a través de juegos predeportivos en alumnos con discapacidad intelectual leve y moderada.

Los valores compromiso, respeto y responsabilidad mejoraron en la percepción de importancia otorgada por el alumnado, aunque sin significación estadística. Una de las causas de no observar diferencias estadísticamente significativas pueda deberse al tiempo de implementación del programa, inferior a un curso escolar. En este sentido, se coincide con Borrás et al. (2009), quienes ponen en duda la idea tradicional de que los valores son principios inmutables, ya que se observó un leve aumento de la importancia otorgada por los alumnos a los valores señalados. Resultados similares son los encontrados en diversas intervenciones educativas para el fomento de valores, las cuales obtuvieron mejoras no significativas en el valor compromiso (Borrás et al., 2009; Madrid et al., 2016; Ruiz et al., 2015); el valor respeto (Cecchini et al., 2008; Leonte, 2014; Martinek, Schilling y Hellison, 2006; Šukys y Majauskienė; 2014); y el valor responsabilidad (Escartí et al., 2012; Hellison; 1973; 2011; Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín, 2011).

La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 plantea, entre otros, el objetivo de fomentar una educación de calidad para los alumnos con discapacidad (Comisión Europea, 2010), por lo que esta educación de calidad no será posible si no se trabajan valores que fomenten la convivencia escolar en las aulas de personas con discapacidad intelectual. Aunque son múltiples los programas educativos implementados para fomentar valores a través del deporte, no hay consenso sobre qué valores se deben priorizar en las aulas, cuáles son los más apropiados para trabajar junto al deporte, ni qué metodologías son las más adecuadas para la adquisición de valores por parte del alumnado (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2010; Iturbide-Luquin y Elosua-Oliden, 2017). En este sentido, se detecta una laguna en el campo de investigación, ya que el deporte escolar puede fomentar valores a través de las actividades realizadas y, por el contrario, puede también generar conductas relacionadas con valores no deseados (Gaviria y Castejón, 2013; Monjas, Ponce de León y Gea, 2015).

En este sentido se coincide con Borrás et al. (2009), al entender que los programas de actividad física son un medio apropiado para la educación en valores de desarrollo personal y social. Por ello, la importancia de programas como el que aquí se presenta, al asociar el fomento de valores con la experiencia práctica que la actividad

físico-deportiva conlleva, resultan un ambiente idóneo para el fomento de la convivencia escolar.

REFERENCIAS

- Acuña-Delgado, A. y Acuña-Gómez, G. (2018). Valores del espectáculo de fútbol en el estadio: un estudio de caso. *Retos*, 33, 96-101.
- Blatt, M. M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.
- Borrás, P. A., Palou, P., Ponseti, F. X., Vidal, J. y García-Mas, A. (2009). La educación en valores en la práctica deportiva de los adolescentes: efectos de una intervención para la promoción de la deportividad sobre la estructura de valores de los deportistas. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 355-370.
- Capllonch, M. y Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 231-247.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cerrillo, R., Izuzquina, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Comisión Europea.
- Cruz, J., Boixadós, M., Capdevila, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (1999). Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación, en Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp. 11-52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M. y Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal and Social Responsibility model (TPSR) in spanish schools' context: lesson learned. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Firestone, W. A. y Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.

- Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 83-97.
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. y Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68.
- García-Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2013.22>
- Guan, A. (2014). On the Conflicts and Identity Crisis of Moral Value during the Period of Social Transition. *Journal of Hohai University (Philosophy and Social Sciences)*, 3, 9.
- Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F. y Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 101, 57-65.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. R. (1973). *Humanistic Physical Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330324>
- Indurkha, B. y Misztal-Radecka, J. (2016). Incorporating Human Dimension in Autonomous Decision-Making on Moral and Ethical Issues. En Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.), *AAAI 2016 Spring Symposia* (pp. 226-230). Palo Alto, California: AAAI.
- Iturbide-Luquin, L. M. y Elosua-Oliden, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la Deportividad. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15918>
- Langdon, P. E., Clare, I. C. H. y Murphy, G. H. (2010) Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, 60(3), 273-293.

- Leonte, N. (2014). The relationship between sport activities-effects- values in secondary school education. *Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 15(1), 72-81.
- Lind, G. (2003). *The Konstanz Method of Dilemma Discussion*. University of Konstanz. Recuperado de <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-e.htm>
- Lind, G. (2005). Moral Dilemma Discussion Revisited-The Konstanz Method. *Europe's Journal of Psychology*, 1(1). Recuperado de <http://ejop.psychopen.eu/article/view/345/html>
- Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196.
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330324>
- Luque-Parra, D.J. y Luque-Rojas, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 369-392.
- Madrid, P. D., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A. y Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en Educación Física y deportiva. *Retos*, 30, 36-42.
- Martinek, T., Schilling, T. y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157. doi: 10.1080/17408980600708346
- Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A. y Palomares, J. (2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216.
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Myrzaly, S.K. y Abdirajymova, A.S. (2014). Modernization of the Kazakhstan society: crisis of moral values. *Global Journal of Sociology*, 4(1), 10-14.
- Naval, C. (2005). Ámbito familiar: confianza y respeto. En A. Bernal (Ed.), *La Familia como ámbito Educativo* (pp. 145-162). Madrid: RIALP.

- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.M. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortega, P. (2007). La familia como espacio educativo. *Carthaginensia*, 23, 309-329.
- Peter, I. (2014). Reconsidering Place of Traditional Institutions under the Nigerian Constitution: A Comparative Analysis. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 31, 135-148.
- Robles, V. (2011). La ineficacia de la discusión de dilemas morales en el crecimiento de la competencia moral en trabajadores y estudiantes. Dos casos mexicanos. *Revista CES Psicología*, 4(2), 47-59.
- Robles, J., Giménez, F. J., Abad, M. T., Robles, A. (2015). El desarrollo curricular del deporte según la percepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa. *Retos*, 27, 98-104.
- Ruiz, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos*, 28, 270-275.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A. y Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la Educación Física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180.
- Schwamberger, B. y Curtner-Smith, M. (2016). Influence of a training programme on a preservice teacher's ability to promote moral and sporting behaviour in sport education. *Physical Education Review*, 14. doi:10.1177/1356336X16653586
- Šukys, S. y Majauskienė, D. (2014). Effects of an integrated olympic education Program on adolescent athletes' values and Sport behavior. *Social Behavior and Personality*, 42(5), 811-822. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.811>
- Torregrosa, M. y Cruz, J. (2009). Entusiastas, aficionados y espectadores: sus valores, motivaciones y compromiso. *CCD: Cultura Ciencia Deporte*, 4(12), 149-157.
- Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(2), 71-83.



VIDEOJUEGOS: ¿INFLUYEN ÉSTOS EN LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS JÓVENES?

*Video games: Do these influence
in the social skills of the young people?*

Caulés-Mesquida, J. P., Combadiera-Gallardo, L., Flores-Medina, J. y
Fernández del Viso-López, A.M.

VIDEOJUEGOS: ¿INFLUYEN ÉSTOS EN LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS JÓVENES?

Video games: Do these influence in the social skills of the young people?

Caules-Mesquida, J.P., Combadiera-Gallardo, L., Flores-Medina, J.
y Fernández del Viso-López, A.M.

Universidad Católica San Antonio de Murcia, Murcia
jaumecaules@outlook.com

RESUMEN

En las últimas dos décadas se ha producido un incremento de aficionados a videojuegos, especialmente a los juegos denominados *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*. La hipótesis planteada en la presente investigación consiste en que las habilidades sociales disminuyen cuanto más adicción o tiempo se dedica a los videojuegos, de forma que estas habilidades se ven afectadas negativamente. Se ha escogido una muestra de 35 participantes jóvenes y voluntarios de diferentes universidades españolas. Se han administrado, utilizando la técnica “simple ciego”, un formulario diseñado para el estudio y las versiones reducidas de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y del Test de Dependencia de Videojuegos (TDV). Los datos muestran que un 11,4% de la muestra hace uso abusivo de los videojuegos, mientras que un 2,9% destaca por jugar de forma patológica. Así mismo, se observa que las personas que puntúan más alto en habilidades sociales, son aquellos que juegan habitualmente, por lo que se concluye que no existe la correlación planteada en la hipótesis. Finalmente, se proponen diferentes vías de estudio para futuras investigaciones.

Palabras clave: videojuegos; habilidades sociales; adicción; jóvenes.

ABSTRACT

In the last two decades there has been an increase of videogame fans, especially to the games called *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*. The hypothesis proposed in this research is that social skills decrease the greater the addiction or time

is devoted to video games, so that these skills are adversely affected. A sample of 35 young participants and volunteers from different Spanish universities was chosen. The reduced versions of the Social Skills Scale (EHS) and the Video Game Dependency Test (TDV) have been applied, using the single blind technique. The results of the data has been observed that 11,4% of the sample makes abusive use of video games, while 2,9% stands out for playing pathologically. Likewise, it has been obtained that the people who score the highest in social skills are those who play regularly. So it is concluded that there it doesn't exist the correlation raised in the hypothesis. Finally different ways of study are proposed.

Key words: video games; social skills; addiction; young.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico del último siglo, especialmente en lo relacionado con los dispositivos móviles, aparatos informáticos e internet, ha hecho que los jóvenes en la actualidad no entiendan las relaciones sociales sin la inmediatez que prestan estas herramientas o el ocio no informatizado. Estudios recientes como el de Aguaded-Gómez (2011), muestran que el 95% de los niños de entre 10 y 17 años tienen y usan habitualmente el televisor y el ordenador, el 82% tienen acceso a Internet y el 83% tiene móvil, lo que parece indicar que las tecnologías están plenamente integradas en nuestra sociedad.

Todo lo anterior ha facilitado también el incremento del uso y abuso de videojuegos, así como el correspondiente debate sobre ventajas e inconvenientes de su utilización por los jóvenes. Tal y como indica Etxeberría (2008) se pueden diferenciar dos posturas en dicha discusión: por un lado los que se preocupan por la salud y por los efectos negativos de los videojuegos, normalmente miembros de asociaciones de atención y cuidado de la infancia y de la adolescencia; y, por otro lado, las empresas del mercado de los videojuegos que denuncian la falta de pruebas en los estudios realizados al respecto. Según Etxeberría (2008), un 54% de la población en España utiliza este tipo de juegos en su tiempo libre, y en los últimos años ha habido un incremento notable, tanto en niños como en adultos. Desde el inicio de la comercialización de los videojuegos, estos se han ido instaurando como preferencia de ocio de los niños, siendo relevante, además, que los que encabezan el ranking de más vendidos suelen ser juegos violentos. Así, por ejemplo, *Tom Clancy's The Division*, *Call of Duty: Black Ops III* y *Grand Theft Auto V*, fueron tres de los cinco videojuegos más

vendidos del 2016, con un alto contenido en violencia y en los cuales la sangre y la muerte predominan (Prieto de Lope, Medina-Medina y Molina-López, 2016).

De hecho, siguiendo a Etxeberria (2008), el 73% de los niños y el 40% de las niñas afirman jugar con videojuegos violentos, incluso asumen que no son aptos para su edad dado que más del 50% de los niños y del 15% de las niñas reconocen jugar con videojuegos clasificados para mayores de 18 años. Tanto es así, que el 50% de los niños y 25% de las niñas indican que si sus padres conocieran sus videojuegos no les dejarían jugar con ellos, además de reconocer que su uso les quita tiempo de estudio y de estar con sus amigos. Este tipo de juegos son en su mayoría para jugarlos en equipo a través de internet, existiendo cierta interactividad con otras personas. Este hecho podría favorecer el aislamiento del jugador y la restricción de relaciones sociales. Por último, es destacable que un 54% de la población en España utiliza videojuegos en su tiempo libre, habiéndose producido un aumento en los últimos años tanto en niños como en adultos.

Un grupo de juegos que cumple las características anteriores son los *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG), que permiten que miles de jugadores interactúen desde cualquier ubicación en la que se encuentren. Se trata de un subgénero de los juegos de rol o videojuegos clásicos donde el jugador crea su propio personaje con el que se siente identificado y lucha contra otros personajes y/o va avanzando niveles que se van actualizando cada cierto tiempo con nuevos objetivos y nuevas plataformas. Este tipo de juegos da una cierta libertad a los usuarios ya que pueden crear sus propias metas, jugar con sus relativas normas y escoger las habilidades de sus personajes. Los mundos virtuales están disponibles en todo momento, durante 24 horas al día y durante los siete días de la semana, lo que hace que tenga una cierta semejanza con la vida real (Carbonell, Talarn, Beranuy, Oberst y Graner, 2009).

Es necesario prestar atención a los efectos que pueden producir este tipo de juegos en las personas (Etxeberria, 2008) como, por ejemplo, la adicción que, según indica el DSM-5 (American Psychological Association, 2014), ocurre cuando el sujeto pasa muchas horas jugando y este hecho crea un deterioro o malestar clínicamente significativo. Además, es necesario atender a la dependencia psicológica que caracteriza a las adicciones, y que incluye el deseo, ansia o pulsión irresistible, la focalización atencional, los cambios bruscos de ánimo y la poca capacidad de controlar la situación (Carbonell, 2014). Según Chóliz y Marco (2011), entre los diferentes criterios a tener en cuenta para la dependencia de los videojuegos se encuentran (1) la

tolerancia, esto es, la necesidad de jugar cada vez durante más tiempo o a más juegos, (2) la abstinencia, entendida como malestar o ansias de jugar cuando se interrumpe o se lleva un tiempo sin hacerlo, (3) que el sujeto juegue durante más tiempo del que debiera o del que tenía planeado, (4) que no pueda dejar de jugar incluso sabiendo que es perjudicial y (5) que deje de hacer otras actividades para poder jugar.

Según lo anteriormente expuesto, es necesario atender al posible aislamiento que producirían estas conductas en niños y adolescentes. De hecho, Rodríguez, Megías-Quirós, Calvo-Sastre, Sánchez-Moreno y Navarro-Botella (2002), describen cuatro perfiles que describen y diferencian la forma de jugar en los niños y que varían según determinados aspectos de la situación personal:

- Relaciones de amistad complejas, buenas y profundas: juegan con frecuencia normal, no suelen jugar solos y lo hacen a todo tipo de juegos en los que predominan los de deporte. Los individuos incluidos en este perfil no creen tener problemas con los videojuegos.
- Relaciones sociales amplias pero superficiales: juegan un poco más que la media, lo suelen hacer en compañía, y creen tener algún problema con los videojuegos.
- Relaciones familiares buenas: juegan menos que la media, a juegos principalmente de deporte y plataformas, no suelen hacerlo solos y creen no tener problemas con los videojuegos.
- Talento agresivo: juegan de forma frecuente, en compañía o solos indistintamente y con juegos de combate. En estos sujetos se detecta una mayor presencia de problemas.

En el presente trabajo centraremos la atención en cómo el abuso excesivo, con el consecuente aislamiento del individuo, puede influir en las habilidades sociales del individuo, definidas de diferentes formas en la literatura científica como capacidades o destrezas de carácter social que sirven para ejecutar comportamientos en las relaciones interpersonales (Monjas y González, 2000); aspectos comunes que llevan a cabo rutinas cognitivas o conductuales que permiten tener una buena relación con las demás personas (Oliva-Delgado et al., 2011); conjunto de respuestas verbales y no verbales que se dan en situaciones específicas en las cuales un individuo expresa sus necesidades, sentimientos, diferencias, opiniones o derechos y que se encuentra estrechamente vinculado a recibir refuerzos externos (Miranda-Zapata, Riquelme-Mella, Cifuentes-Cid y Riquelme-Bravo, 2014); o conductas que permiten al individuo

actuar teniendo en cuenta sus intereses fundamentales, expresarse cómodamente y ejercer derechos sin negarles los suyos a los demás (Alberti y Emmos, 1978).

No obstante lo anterior, es necesario realizar varias consideraciones a la hora de hablar y definir las habilidades sociales dado que éstas se deben considerar dentro de un marco cultural determinado, ya que los patrones de comunicación varían de una cultura a otra; y debe tenerse en cuenta que el grado de afectividad de una persona depende de las metas que ese individuo tenga en la situación particular en la que se encuentre (Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005).

OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar la posible relación entre la adicción a los videojuegos y las habilidades sociales. La hipótesis que se plantea es que las habilidades sociales disminuyen debido a la adicción a los videojuegos.

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 35 alumnos de universidades españolas, de entre 18 y 26 años (\bar{X} =21,6 años) que participan de forma voluntaria en la investigación y de los cuales, 22 son hombres (62,9%) y 13 mujeres (37,1%).

Los participantes de la investigación son estudiantes de distintas universidades de España. La muestra está constituida por 35 alumnos voluntarios, los cuáles son 22 hombres y 13 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 26 años, siendo la media de edad de 21,6 años.

Instrumentos

Todos los participantes respondieron a un formulario diseñado para esta investigación que recogía sexo, edad y tiempo dedicado a jugar medido en días a la semana y distinguiendo entre laborables (lunes a viernes) y no laborables (sábado y domingo). Además, se les administró la versión reducida del Test de Dependencia de Videojuegos (Chóliz y Marco, 2011) y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000).

El Test de dependencia de videojuegos (TDV) (Chóliz y Marco, 2011) mide la dependencia a los videojuegos según los criterios del DSM-IV-TR. Se ha utilizado la versión reducida de este test, que en su formato original consta de 55 ítems, y en la

investigación queda reducido a 19 con formato de respuesta tipo Likert de 0 a 4, siendo 0 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo” para los ítems del 1 al 9; y 0 “nunca” y 4 “muchas veces” del ítem 10 al 19. El presente test muestra una consistencia interna elevada (alfa de Cronbach = .94) y mide 4 factores: el factor I es Abstinencia (malestar por no jugar y medio para desconectar de los problemas) y está compuesto por los ítems 2, 3, 5, 8, 9, 15 y 19; el Factor II es Abuso y Tolerancia (aumento del juego) y consta de los ítems 1, 4, 6 y 7; el Factor III, problemas ocasionados por los videojuegos y lo forman los ítems 11, 12, 13 y 17; por último, el Factor IV es la dificultad en el control (dejar de jugar en el peor momento) evaluado mediante los ítems 10, 14, 16 y 18. Se ha elegido este test a pesar de estar basado en el manual DMS-IV-TR debido a la gran información que aporta con sólo 19 ítems, y la facilidad de su distribución y de la obtención de los resultados.

La Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000) mide la conducta asertiva y las habilidades sociales. La versión original está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de déficit de habilidades sociales, 5 de ellos en sentido positivo. En la presente investigación, se ha reducido a 24 ítems para que el test no fuese muy extenso. 20 de los ítems están redactados en sentido de déficit en habilidades sociales o aserción y 4 de ellos en sentido positivo. Está compuesto por 6 factores, Factor I: autoexpresión en situaciones sociales (capacidad de expresarse de forma espontánea y no agitada) cuyos ítems son 20, 21, 26, 27, 33, 34, 39 y 40; Factor II: defensa de los propios derechos como consumidor (conductas asertivas a la hora de defenderse) medido por los ítems 22, 28 y 41; Factor III: expresión de enfado o disconformidad (expresar enfado y evitar conflictos) son los ítems 29, 35, 42 y 43; Factor IV: decir no y cortar interacciones (es una parte de la aserción) cuyos ítems son 30, 36 y 37; Factor V: hacer peticiones (es una conducta asertiva) y se mide con los ítems 23, 31 y 38; Factor VI: iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (parte de las conductas asertivas) sus ítems son 24, 25 y 32. El resultado total se transforma con los baremos correspondientes del test. Se ha utilizado el presente test para medir las habilidades sociales porque han sido numerosas las investigaciones, como la de Miranda-Zapata, Riquelme-Mella, Cifuentes-Cid y Riquelme-Bravo (2014), las que han afirmado que goza tanto de una buena confiabilidad en la escala general como de una buena consistencia interna ($\alpha = 0,88$).

Procedimiento

Se aseguró que la realización de los test fuera voluntaria. Se pasó el test en horario lectivo a aquellos alumnos que se presentaron voluntarios y a cada uno se le

adjudicó un número de sujeto para garantizar el anonimato de los voluntarios. Se actuó mediante el método de "simple ciego", ya que no se dijo a los sujetos cuál era el objetivo de nuestra investigación para que no influyera en sus respuestas. Acto seguido se dieron las siguientes instrucciones: (1) no hay ninguna respuesta correcta; (2) el tiempo para responder es infinito y (3) se debe contestar a todas las preguntas sin excepción.

Diseño

En el presente estudio se utiliza un diseño ex post facto prospectivo de grupo único, en el que las variables independientes son: adicción al juego, edad y sexo y la variable dependiente: habilidades sociales.

Análisis de datos

Los resultados de cada test se han agrupado en varios rangos: en primer lugar, el test de dependencia de videojuegos se divide en tres rangos que se distribuyen en normal, alto y abuso; en segundo lugar, la escala de habilidades sociales se ha agrupado en normal y alto. Tras formarse los grupos, se han realizado análisis de cada grupo y se ha aplicado una prueba de Chi-cuadrado para relacionar los resultados de los anteriores test. El programa que se ha utilizado para realizar los análisis ha sido el programa estadístico SPSS (V24).

RESULTADOS

El análisis del tiempo dedicado a jugar a la semana (Tabla1) indica que el 37,1% de la muestra no suele jugar y el 25,7% juega todos los días.

Tabla 1

Frecuencia de juego a la semana medido en días

Rango	Porcentaje
Casi nunca	37,1
Uno o dos días a la semana	8,6
Tres o cuatro días a la semana	14,3
Cinco o seis días a la semana	14,3
Todos los días	25,7

En cuanto a las horas que se invierten en jugar a la semana (Tabla 2), el 51,4 % juega entre una hora y dos horas, el 5,7% juega tres horas o más. En fin de semana estos datos aumentan tal y como se observa en la Tabla 3.

Tabla 2

Horas a la semana de juego

Rango	Porcentaje
Menos de una hora	22,9
Entre una hora y dos horas	51,4
Entre dos y tres horas	20,0
Tres horas o más	5,7

Tabla 3

Horas de juego en fin de semana

Rango	Porcentaje
Menos de una hora	25,7
Entre una y dos horas	17,1
Entre dos y tres horas	37,1
Tres horas o más	20,0

Respecto al abuso y dependencia de videojuegos, se considera abuso a la puntuación mayor o igual que la media más la puntuación típica. Y el uso patológico se reconoce a partir de la puntuación mayor o igual a la media más dos desviaciones típicas. La media es 23 y la desviación típica es 15,767, así que los sujetos que están por encima de 38,767 hacen abuso de los videojuegos y los que están por encima de 54,534 están dentro del juego patológico. Como se puede observar en la Tabla 4 sólo el 11,4 % de la muestra hace un abuso de los videojuegos y solo 1 sujeto (2,9 %) sufre de juego patológico. En la Tabla 6 podemos ver que la única persona que sufre patología en los videojuegos tiene unas altas habilidades sociales, por el contrario, el 60% de los sujetos que no abusan de los videojuegos tiene unas habilidades sociales normales. Sólo el 25,7% de estas personas tienen habilidades sociales altas. De los sujetos que se encuentran dentro del nivel de abuso de videojuegos, un 8,6% tienen habilidades sociales normales y un 2,9% tiene habilidades sociales altas.

Tabla 4

Rangos TDV (Test de Dependencia de Videojuegos)

Rango	Porcentaje
Normal	85,7
Abuso	11,4
Patológico	2,9

La puntuación directa de cada sujeto se compara con el baremo de habilidades sociales, diferenciando entre hombres y mujeres. En la muestra de la Tabla 5 no hay sujetos que tengan habilidades sociales bajas o normales bajas, con habilidades sociales normales son el 68,57% de la muestra y un 31.43% tiene las habilidades sociales altas. Al no obtener ninguna persona con niveles bajos de habilidades sociales, podemos concluir que la hipótesis planteada en la investigación no se ha cumplido.

Tabla 5

Rangos de Escala de Habilidades Sociales

Rango	Porcentaje
Normal	68,6
Abuso	31,4

Tabla 6

Tabulación Cruzada: TDV-EHS

		EHS		
		Normal	Alto	Total
TDV	Normal	60%	25,7%	85,7%
	Abuso	8,6%	2,9%	11,4%
	Patológico	0,0%	2,9%	2,9%
Total		68,6%	31,4%	100%

La Tabla 7 indica los resultados de la prueba de chi-cuadrado y contrasta la hipótesis de que las variables estudiadas son independientes frente a la hipótesis

alternativa que afirma que las variables son dependientes. Como se puede ver en la tabla 7, la significación obtenida es de 0'319, al sobrepasar la puntuación de 0'05, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 7

Pruebas chi cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	2,287	2	0,319
Razón de verosimilitud	2,424	2	0,298
Asociación lineal por lineal	0,803	1	0,370

P-valor inferior a 0,05

CONCLUSIONES

El objetivo principal de la investigación es observar la correlación entre la adicción a los videojuegos y las habilidades sociales. Siendo la hipótesis planteada que las habilidades sociales disminuyen según aumenta la adicción a éstos se puede concluir que no hay correlación entre habilidades sociales y adicción a los videojuegos, debiendo por tanto rechazarse tal hipótesis. En los resultados obtenidos, la mayor parte de los sujetos tienen un uso de los videojuegos que se puede considerar no patológico, pocos juegan con una frecuencia y duración altas (abuso) y sólo un sujeto destaca por ser un jugador patológico. Los resultados indican que, por un lado, ninguna persona que abusa de los videojuegos tiene habilidades sociales bajas y que, por otro lado, la única persona que sufre una adicción patológica a los videojuegos tiene altas habilidades sociales. De modo que no se ha podido demostrar que los videojuegos puedan influir de forma negativa en las habilidades sociales.

A pesar de que se ha rechazado la hipótesis del presente estudio, son numerosas las investigaciones que intentan averiguar la influencia de las nuevas tecnologías como internet, móvil y videojuegos. Uno de esos estudios es el de Castellana-Rosell, Sánchez-Carbonell, Graner-Jordana y Beranuy-Fargues (2007), que propone investigar sobre el mal uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) por parte de los adolescentes con el fin de prevenir futuros problemas relacionados con el mal uso de las tecnologías y promocionar hábitos saludables. Por otra parte, algunos autores no parecen estar de acuerdo con los efectos negativos que

producen los videojuegos. Según Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens (2014), son muchos investigadores los que afirman que los videojuegos tienen un papel clave en el desarrollo del niño, en su aprendizaje y en su plasticidad neuronal. Incluso Sedeño (2010), afirma posibles beneficios respecto al rendimiento académico. Asimismo, los juegos MMORPG pueden tener una posible salida hacia la rama del aprendizaje. Como propone Gros-Salvat (2009), se debe fomentar el uso de videojuegos focalizados al ámbito educativo y no se descartan los juegos de rol para este fin.

Al ser, por tanto, rechazada la hipótesis, se abren las puertas a muchas posibles nuevas investigaciones como aquellas que abarcasen y diferenciasesen, por ejemplo, el periodo lectivo y el periodo vacacional, ya que los resultados muestran que durante el fin de semana, cuando no hay clase, aumenta el tiempo dedicado a los videojuegos; o aquella que comprobara si la identidad ficticia que se adquiere dentro de los juegos online mejora las habilidades sociales debido a la desinhibición que produce el hecho de que nadie pueda conocerte. Este estudio contaría con la problemática de localizar una muestra representativa de jugadores, ya que se suele jugar en el domicilio. Una solución podría ser intentar acceder a ellos desde el propio juego o desde lugares de reunión como bares especializados donde juegan en grupo.

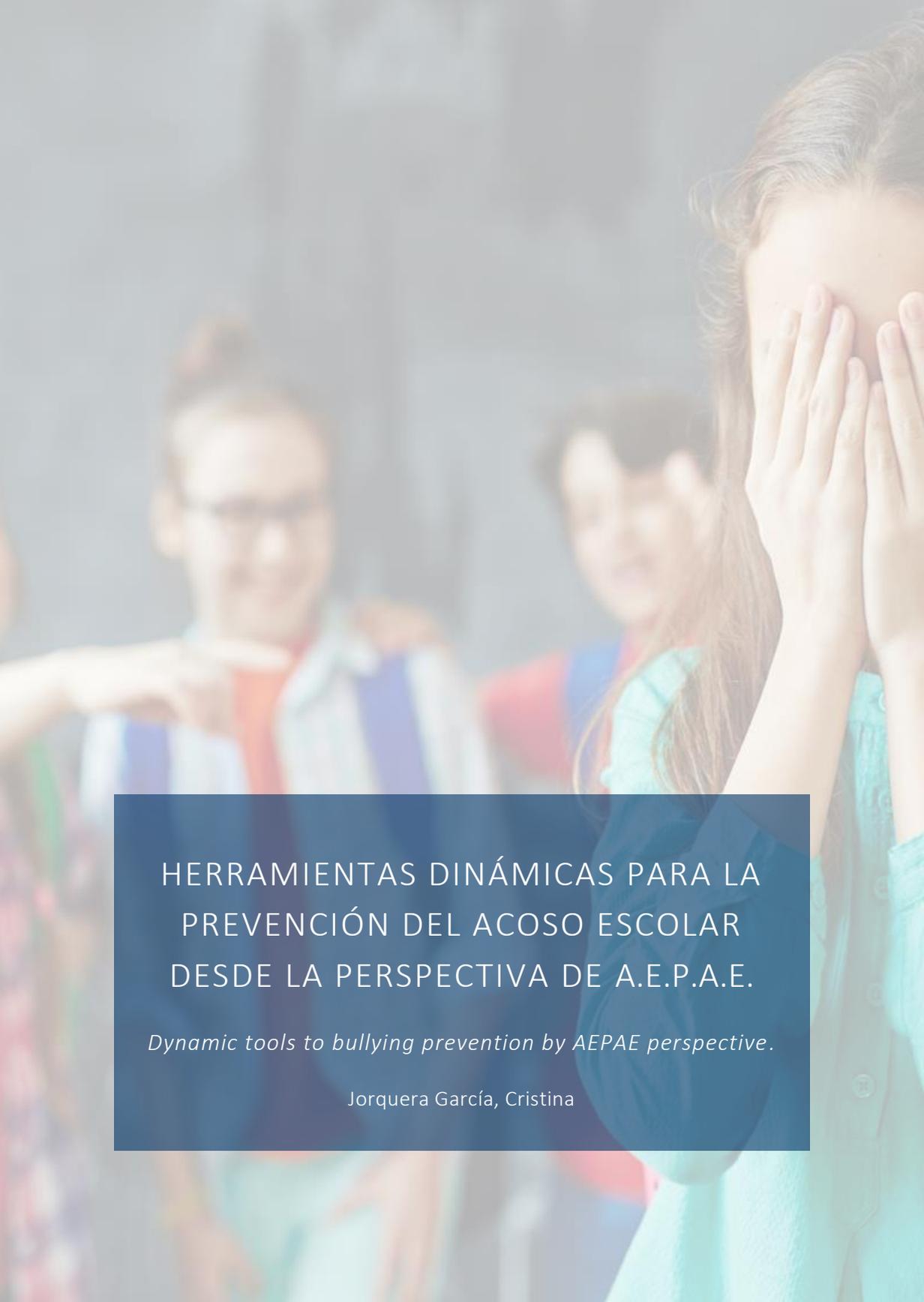
En nuestros días, la industria del software está avanzando a pasos agigantados. Según Hernández y Pérez (2017), los objetivos básicos que se quieren obtener con el desarrollo de los nuevos videojuegos son que los usuarios logren una inmersión en los mundos virtuales. Esto también podría ser una rama de estudio, ya que conseguir una total inmersión del jugador en un mundo inexistente podría sobrellevar distintos problemas como el aislamiento social que afecta directamente a las habilidades sociales. Esta investigación puede servir de punto de partida para orientar futuros problemas con los videojuegos y para constatar la posible necesidad de establecer unos criterios de diagnóstico para problemas en la adicción a los videojuegos.

REFERENCIAS

- Aguaded-Gómez, J. I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar*, 36(18).
- Alberti y Emmos (1978). *Teoría de la evolución y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- American Psychological Association, (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Camacho-Gómez, C. y Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27.
- Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *Adicciones*, 26(2), 91-95.
- Carbonell, X., Talarn, A., Beranuy, M., Oberst, U., y Graner, C. (2009). Cuando jugar se convierte en un problema: el juego patológico y la adicción a los juegos de rol online. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació y de l'Esport*, 25, 201-220.
- Castellana-Rosell, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner-Jordana, C., y Beranuy-Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Chóliz, M. y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de psicología*, 27(2), 418-426.
- Deccallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos consumo y educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3).
- Gros-Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
- Hernández, A., y Pérez, K. (2017). Criterios para verificar y validar mecanismos en el desarrollo de videojuegos. *Razzis*, 7(1), 7-12.
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., Cifuentes-Cid, H. y Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista latino americana de psicología*, 46(2), 73-82.
- Monjas, M. I., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oliva-Delgado, A., Antolín-Suárez, L., Pertegal-Vega, M. A., Ríos-Bermúdez, M., Parra-Jiménez, A., Hernando-Gómez, A. y Reina-Flores, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. España: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Obemedia S.C.
- Prieto de Lope, R., Medina-Medina, N., y Molina-López, J. (2016). Interacción en videojuegos serios. *Actas del XVII congreso internacional de interacción persona-ordenador, interacción*, 41-45.

- Rodríguez, E., Megías-Quirós, I., Calvo-Sastre, A., Sánchez-Moreno, E. y Navarro-Botella, J. (2002). *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, INJUVE.
- Sedeño, J. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 17(34), 183-189.



HERRAMIENTAS DINÁMICAS PARA LA
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR
DESDE LA PERSPECTIVA DE A.E.P.A.E.

Dynamic tools to bullying prevention by AEPAE perspective.

Jorquera García, Cristina

HERRAMIENTAS DINÁMICAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE A.E.P.A.E.

(Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar)

Dynamic tools to bullying prevention by AEPAE perspective

Jorquera García, Cristina

Delegada de AEPAE, Murcia
cristinajorquera1@hotmail.es

RESUMEN

La Asociación Española para la prevención del Acoso Escolar (AEPAE) tiene como objetivo desarrollar en niños y adolescentes un comportamiento preventivo dirigido a la resolución de conflictos en el entorno escolar y social, así como el aprendizaje de técnicas psicológicas, sociales y físicas con las que enfrentarse al acoso escolar y al ciberacoso. También incluye intervenciones con los adultos a través de acciones formativas centradas en la prevención, detección temprana y actuación ante la violencia y el acoso escolar. En esta aportación, se describe el Plan Nacional de AEPAE, las estrategias y herramientas que lo conforman y que contribuyen a la reducción del acoso escolar y la intervención con los implicados. Se trata de una aproximación en el contexto de la intervención e innovación desde el punto de vista descriptivo para dar a conocer qué hace AEPAE y concretamente, en la Región de Murcia en cuestiones de acoso escolar. Como asociación, somos conscientes de que no hay una única manera de obtener estos logros, por eso, abordar esta problemática con acciones integrales y parciales nos permite adaptar nuestros recursos a las necesidades específicas de cada usuario, dando soluciones específicas a las problemáticas de acoso que nos plantean.

Palabras clave: AEPAE, Acoso Escolar, Ciberacoso, Herramientas Dinámicas, Plan Nacional, Coaching

ABSTRACT

The Spanish Association for the Prevention of Bullying (AEPAE) pretends to carry out a preventive behavior in children and teenagers to resolve conflicts at school and outside of, as well as to teach them with psychological, social and physical techniques to face with bullying and cyberbullying. It also includes interventions with adults through training actions focused on prevention, early detection and action against violence and bullying. This paper describes the AEPAE National Action Protocol, strategies and tools used to minimize bullying and intervene with people involved. It shows an approach about intervention and innovation context by AEPAE and specifically, in the Region of Murcia, in bullying matters. As association, we are aware that there is no a single way to these achievements. Therefore, addressing this problem with comprehensive and partial actions allows us to adapt our resources to specific users' needs, giving particular solutions to bullying.

Key words: AEPAE, bullying, Cyberbullying, Dynamic Tools, National Plan, Coaching

INTRODUCCIÓN

AEPAE (Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar) es una entidad no gubernamental sin ánimo de lucro fundadora e impulsora del *Plan Nacional para la prevención del Acoso Escolar*. La Asociación se basa en la participación activa de sus colaboradores y en la labor docente de los profesionales de distintos ámbitos que conforman las distintas delegaciones: psicólogos, pedagogos, logopedas, formadores, educadores sociales, abogados, criminólogos, profesores de teatro, animadores socio-culturales, profesores de defensa personal y autoprotección y expertos en *coaching* con competencias avanzadas. Todos ellos con una relevante experiencia en el desarrollo infantil y que desde su entusiasmo y humanidad, han aceptado el reto que supone devolver a los niños/as la confianza en sí mismos y la autoestima, antes de que pierdan demasiado pronto su infancia.

El objetivo general de AEPAE es concienciar a la sociedad del fenómeno creciente de la violencia y del acoso escolar, alentando a la sociedad de que es un problema que hay que acometer con urgencia, ya que los índices de incidencia del acoso escolar son de una magnitud preocupante. Según los datos más recientes a nivel nacional publicados por *Save The Children*, (Calmaestra et al., 2016), en España, un 9.3% de los estudiantes considera que ha sufrido acoso escolar en los últimos dos meses y un 6.9% se considera víctima de ciberacoso. Seis de cada 10 niños reconocen que alguien les ha insultado en los últimos meses, de los que un 22.6% afirma que ha

sido de manera frecuente y más de un tercio a través del móvil o internet. Casi un 30% de los niños afirma haber recibido golpes físicos, un 6.3% de manera frecuente. El miedo, las amenazas o la vergüenza que sufren las víctimas de acoso escolar les suelen mantener callados ante los ataques que sufren, lo que hace muy difícil identificar el acoso. Estas situaciones suelen permanecer invisibles y faltan respuestas institucionales sistemáticas basadas en la prevención y detección temprana.

La revolución de las TIC en la vida cotidiana de niños y niñas, ha influido sustancialmente en todas las dimensiones de la vida, especialmente la relacionada con las relaciones sociales e interpersonales que se crean, mantienen y se generan a través de ellas. A la par de esta influencia emerge la preocupación por el uso no responsable que da lugar a experiencias como el ya conocido ciberacoso, *grooming*, ciberadicción y otros riesgos en la red (Michele et al., 2017), a los que los menores quedan expuestos, aún más cuando la supervisión de los adultos está relativamente poco presente (Giménez, Luengo y Bartrina, 2017).

Internet, en palabras de EU Kids Online (2018), es “una herramienta con el poder de reflejar y amplificar lo mejor y lo peor de la naturaleza humana, de potenciar las oportunidades pero también de multiplicar los riesgos, especialmente para la infancia más vulnerable” (p. 4). AEPAE es consciente de las dificultades que entraña combatir el acoso escolar a través de las redes sociales pero a pesar de los obstáculos con los que se encuentra, sigue reduciendo a la mitad el número de víctimas utilizando su Plan Nacional con herramientas dinámicas en todas sus propuestas.

Esta asociación ha intervenido el pasado curso escolar 2016/2017, en 32 colegios de España, implantando nuestro Plan Nacional para la Prevención del Acoso Escolar, habiendo obtenido unos resultados excepcionales. En este primer año de implantación, hemos disminuido la incidencia de víctimas de acoso escolar en un 49%. Habiendo intervenido con 4.506 niños, niñas y adolescentes, hemos reducido el número de víctimas de 403 a 208 casos.

El Plan Nacional que ya está implantado en numerosos centros educativos de titularidad pública y concertada de toda España, contempla la sensibilización, la prevención y la ayuda a las víctimas, trabajando con los alumnos, profesores, padres y centros escolares. La finalidad principal es dotar a los propios alumnos, a sus padres, profesores y al centro escolar de las herramientas necesarias con las que prevenir y afrontar el acoso escolar. Los objetivos específicos según el agente implicado de manera potencial son (Tabla 1)

Tabla 1

Objetivos específicos de intervención según el rol de implicación

Rol	Objetivos de actuación
VÍCTIMAS	Aumentar la autoestima.
	Aumentar la seguridad.
	Aumentar la asertividad.
	Evitar el aislamiento/exclusión de los compañeros
AGRESORES	Invertir la tendencia a sobrevalorar la agresión como hecho aceptable.
	Eliminación de la asunción de la agresión como herramienta para conseguir lo que quiere.
	Erradicar la agresión como forma de comunicación con los compañeros.
	Desligar la agresión de la presión grupal para cometerla.
OBSERVADORES	Adquirir la empatía necesaria para ser conscientes del daño que se ocasiona con la violencia y el acoso escolar.
	Evitar la pasividad ante las agresiones.
	Invertir la tendencia a asumir la injusticia y la desigualdad de la agresión como algo habitual y aceptable.
ENTORNO/CONTEXTO	Concienciar a la sociedad: padres, profesores, instituciones públicas y privadas.
	Proporcionar herramientas para la implementación del programa de fondo y el seguimiento de los casos.
	Ofrecer pautas de reconocimiento de síntomas relacionados con el acoso.

Respecto a las herramientas didácticas que componen el Plan Nacional de A.E.P.A.E., en la Figura 1 se muestran las que se implementan en la práctica en las aulas educativas.



Figura 1. Herramientas para la prevención del acoso del Plan Nacional de AEPAE
(Fuente: <http://aepae.es/plan-nacional>)

Una vez descritos cada una de los ámbitos de actuación en que se desarrolla el Plan Nacional y las distintas fases que lo componen, se sintetizan todas ellas en la Figura 2 a través de un cronograma de actuación anual.

Protocolo de actuación en AEPAE (España)

Nuestro protocolo de actuación está basado en nuestra experiencia diaria con las víctimas y sus familias. Bajo nuestro criterio, lo más importante es proteger a las víctimas con urgencia, ya que cuando se produce un caso de acoso escolar se está fallando en prevención y en detección. Los protocolos de actuación oficiales se aplican cuando se ha producido un caso de acoso, son orientativos y no especifican ni en tiempo ni en forma las actuaciones necesarias. Son protocolos lentos y burocráticos cuyo fin principal es registrar el caso de acoso y delimitar responsabilidades. Nuestro punto de vista es que el protocolo de actuación debe ponerse en marcha también como prevención, de manera que el protocolo de actuación es parte del Plan Nacional contra el Acoso Escolar.

FASES Y ACTUACIONES	Nov	Dic	Enero	Febr.	Mar	Abril	Mayo	Junio	Julio
Fase 1: Contacto con centros escolares. Primera charla informativa del Plan al Claustro									
Fase 2: Entrega de los Test TEBAE al Profesorado para que comience a pasarlo a su alumnado.									
Fase 3: Recogida de los test TEBAE para elaboración de Informes.									
Fase 4: Charla de sensibilización a alumnos en horario de tutoría.									
Fase 5: El tutor del aula en horario de tutoría comienza con las sesiones de "El Gigante de Barra" o "El club de los Raros"									
Fase 6: Charlas de sensibilización para padres.									
Fase 7: Entrega de Informes basados en datos recogidos por test TEBAE									
Fase 8: Sensibilización entre iguales, visita del equipo AEPAE. Intervención con víctimas									
Fase 9: Entrega de los Test TEBAE al Profesorado para pasar a su alumnado, para elaborar el informe tras la intervención de AEPAE.									
Fase 10: Recogida de los test TEBAE para elaboración de Informes Finales.									
Fase 11: Elaboración del informe final y difusión de los resultados.									

Figura 2. Descripción y desarrollo de las sesiones: cronograma de aplicación del Plan Nacional (elaboración propia)

En AEPAE consideramos que es imprescindible medir la incidencia del acoso escolar previa y posteriormente a la intervención de cada centro escolar. De esta manera, podremos valorar el resultado de las intervenciones realizadas. Para ello utilizaremos el *test TEBAE*, con el sistema de medición informatizada que nos aporta la empresa CADA. Una vez realizado el *test TEBAE*, procederemos a la campaña de sensibilización, realizando en cada aula una charla que ayude a los escolares a identificar el acoso escolar (los elementos que intervienen en el mismo, cómo se origina, y el daño que puede ocasionar en la víctima) y a diferenciarlo de un conflicto puntual entre iguales. Para ello empleamos, además de una breve presentación en *PowerPoint*, unos ejercicios grupales apoyados en el uso del *role playing* (entendiendo que aporta herramientas dinámicas para la prevención del acoso escolar), para enseñar de forma proactiva conceptos como: la empatía, el respeto a lo diferente, la asertividad y la confianza. A partir de los 10 años, se amplía esta formación con pautas de prevención y protección ante el ciberacoso.

Nuestro equipo de expertos en resolución de conflictos, imparte formación a dos alumnos por aula en “prevención entre iguales”. Estos dos alumnos son seleccionados por su tutor y ejercen labores de observación, intervención y denuncia. No es una mediación entre acosado y acosador, ya que todos los expertos desaconsejan sentar al acosador y acosado por la desigualdad de poder existente entre ellos. Es una labor que trata de desactivar la espiral de la violencia cuando esta se produce, pues el proceso de acoso suele ocurrir cuando no se encuentra un adulto presente; es una manera de vigilar y romper el apoyo de los observadores o co-autores del acoso dentro del grupo de iguales. De forma paralela, se realiza una charla a los padres y a todos los trabajadores del centro escolar: profesores que no hayan estado presentes en las sesiones de sensibilización en el aula, personal administrativo, personal de cocina, conductores de ruta y personal de conserjería, sobre pautas de identificación, detección temprana y actuación ante el acoso escolar.

Al centro escolar se le entrega nuestro protocolo de actuación complementario al protocolo oficial, para que se actúe con celeridad en la investigación de cualquier conflicto que se produzca, con especial hincapié en la protección de la víctima y la sanción educativa hacia el victimario. La utilización de estos protocolos propios se justifica porque los protocolos actuales son orientativos, fundamentalmente reactivos y no preventivos. Cada comunidad autónoma tiene un reglamento distinto, sin embargo los protocolos no están funcionando por lentitud y dejación de funciones. Además, a menudo se pretende registrar el acoso de manera burocrática, antes que actuar y proteger a la víctima.

Como actividad curricular, se hace entrega a cada centro escolar de las herramientas de uso didáctico en el aula, que tratan la prevención del acoso escolar. De esta manera se impulsa la prevención de la violencia en las aulas, de la misma manera que se implementa la educación vial, por poner un ejemplo. Esta herramienta sirve de hilo conductor de la intervención y propicia que la formación en prevención de la violencia en el centro escolar se mantenga presente durante todo el curso académico, creando debate y participación entre los alumnos.

Como ayuda y apoyo a las víctimas de acoso escolar para favorecer su recuperación, los alumnos que considere cada centro escolar asistirán al curso de prevención del acoso escolar. Estos cursos son pioneros en Europa, innovadores en su concepción y con un sistema demostrado y testado por profesionales desde un ambiente multidisciplinar, con tres áreas transversales y complementarias: Psicoasertividad, Teatro Corporal y Autoprotección.

Psicoasertividad: donde se enseña a los niños y adolescentes a ser asertivos. A defenderse de las burlas y los insultos de manera pacífica y a saber decir no. En definitiva, a mejorar sus habilidades sociales. Les muestra qué es el acoso escolar, que elementos intervienen en el mismo y a la manera de hacerle frente mediante el lenguaje verbal.

Teatro Corporal: enseña a los niños y adolescentes a utilizar su cuerpo de una manera más eficiente. A superar la vergüenza y el miedo escénico. Les muestra mediante juegos de rol .la manera de ser conscientes del papel del acosador, de acosado y de observador. En definitiva, les enseña a tener una correcta expresión corporal.

Autoprotección: esta área les enseña un protocolo de defensa de la integridad física para en el caso de verse agredidos, saber protegerse a sí mismos de una manera pacífica. Les enseña que maniobras corporales deben aplicar para protegerse de una agresión, siempre en legítima defensa.

A continuación, se describen algunas de las recomendaciones de actuación más importantes según niveles de prevención con los padres y niños.

Protocolo de Actuación: Nivel Verde-Prevención. Actuación con los padres

Recomendaciones:

1. Estado de observación permanente de los hijos ante posibles señales que puedan alertarnos de que se está produciendo acoso: disminución del rendimiento escolar, pérdida o sustracción de material escolar, repentinos cambios de humor, temor a ir al colegio, insomnio, lesiones físicas, etc.
2. Fomentar con nuestros hijos un clima de confianza en el que puedan comentarnos cualquier problema que se les presente.
3. Dedícale tiempo a tu hijo todos los días –es más importante la calidad que la cantidad- interesándote por cómo le ha ido el día y como le va en el colegio.
4. Pon límites a tus hijos en su comportamiento diario y asígnales tareas para que vayan adquiriendo responsabilidad y autoestima, felicitándoles cuando las cumplan y explicándoles las consecuencias de no cumplirlas cuando no lo hagan: el refuerzo positivo es mucho más efectivo que la regañina constante.
5. Enseña a tus hijos a mostrar sus sentimientos sin temor y a expresarse de una manera asertiva, que es el punto intermedio entre la pasividad y la agresividad.

Protocolo de Actuación: Nivel Naranja-Cortafuegos. Actuación con los padres

Recomendaciones:

1. Pide una tutoría para ver que ha ocurrido con tu hijo.
2. Comprueba que el episodio puntual –maltrato verbal, físico o psicológico-, no vuelve a producirse.
3. Anima a tu hijo para que no permita que vuelvan a producirse estos episodios puntuales que los ponga en conocimiento de su profesor y a que lo cuente al llegar a casa.
4. Da herramientas a tu hijo de defensa personal verbal y física.
5. Hazle saber a tu hijo que puede contar contigo y que vas a estar siempre con él para ayudarle en lo que necesite.

Protocolo de Actuación: Nivel Rojo-Actuación. Actuación con los padres

Recomendaciones:

1. Cuando los padres tengan constancia de que se está produciendo una situación de acoso escolar contra su hijo, hablarán con él y recopilarán toda la información posible: que le está ocurriendo, desde cuando le ocurre, donde le ocurre, y quien o quienes le están acosando. Con esta información realizarán una cronología de los hechos, aportando si los hubiese, partes de lesiones, o informes médicos del psicólogo.
2. Los padres deben pedir urgentemente una reunión con el tutor o tutora de su hijo/a para poner en su conocimiento todos los hechos. Y le pedirá que realice el centro escolar una investigación de los hechos denunciados, y que proteja a su hijo/a, concertando una segunda cita a la semana siguiente, para informarle.
3. En esta segunda reunión, el colegio tiene la obligación de informar a los padres de las medidas de protección que se han puesto con su hijo/a y de las medidas sancionadoras que se han puesto en marcha.
4. En el caso de que la situación persista, se pedirá de nuevo una reunión con el jefe de estudios, y/o con la dirección del centro escolar para que se ataje el problema con urgencia. De no atajarse el problema, solicitar ayuda y denunciar los hechos.

Protocolo de Actuación: Nivel Verde-Prevención. Actuación con los alumnos

Recomendaciones:

1. Muéstrate tal como eres para que tus compañeros te conozcan.
2. No tengas miedo de expresar tus sentimientos.
3. No permitas que nadie te maltrate: ni verbal (que se burlen de ti o que te insulten), ni física (que te peguen), ni psicológicamente (que te excluyan, te amenacen o te coaccionen).
4. Ponte retos y pequeñas metas todos los días: la confianza se consigue paso a paso y no tengas miedo a equivocarte: todos se equivocan. De las equivocaciones se aprende.
5. No recurras nunca a la violencia. Aprende a resolver los conflictos de una manera pacífica, pero activa. Defiende tus ideas y opiniones con firmeza y serenidad.

Protocolo de Actuación: Nivel Naranja-Cortafuegos. Actuación con los alumnos

Recomendaciones:

1. Cuando alguien intente maltratarte física, verbal o psicológicamente, no te mantengas pasivo: nadie tiene derecho a hacerte daño.
2. Hazle saber a tu acosador que no vas a permitir que te haga daño.
3. Pon en conocimiento de tu profesor y de tus padres qué ha ocurrido: eso no es ser un chivato, sino ser valiente por no permitir una injusticia.
4. Aprende a utilizar el lenguaje de una manera asertiva y un protocolo de defensa de la integridad física, para tener herramientas y mejorar tu seguridad y autoestima.
5. Si eres un observador, no te mantengas pasivo: de esa manera estás apoyando una injusticia. Ponte del lado de la víctima y nunca del acosador. Sé valiente: ayúdale y ponlo en conocimiento de los profesores. A ti también te gustaría que te ayudasen si sufrieses acoso.

Protocolo de Actuación: Nivel Rojo. Actuación con los alumnos

Recomendaciones:

1. Pon en conocimiento de tus profesores y padres la situación.
2. Hazles saber a tus acosadores que no vas a permitir que te maltraten.
3. No te mantengas pasivo ante esta situación, tienes todo el derecho a defenderte: verbal o físicamente.
4. Aprende herramientas verbales y físicas para mejorar tu seguridad y autoestima.
5. Procura no quedarte solo en ninguna situación, al menos hasta que se solucione el problema.

Protocolo de Actuación: Nivel Verde-Prevención. Actuación en los colegios

Recomendaciones:

1. Ante cualquier situación puntual de maltrato verbal, físico o psicológico, actuar con contundencia e inmediatez. El acoso escolar evoluciona como una bola de nieve: va aumentando de tamaño según cae por la ladera de la montaña si no encuentra nada que la detenga.
2. Explicar a los alumnos qué es el acoso escolar, los elementos que intervienen en el mismo y las consecuencias para el acosador –sanciones-, víctimas –daño físico y psicológico- y observadores –corresponsabilidad-.
3. Observación de las personas implicadas en los sucesos puntuales, para evitar que se reproduzca la situación.
4. Ayudar a los alumnos que hayan sufrido puntuales episodios de exclusión – por ser tímidos, tener diferente cultura, color de piel, clase social, defecto físico, etc.- a integrarse en el grupo.
5. Comunicación a los padres de cualquier conflicto que se produzca.

Protocolo de Actuación: Nivel Naranja-Cortafuegos. Actuación en los colegios

Recomendaciones:

1. Ante cualquier situación puntual de maltrato verbal, físico o psicológico, actuar con contundencia e inmediatez. El acoso escolar evoluciona como una bola de nieve: va aumentando de tamaño según cae por la ladera de la

- montaña si no encuentra nada que la detenga.
2. Explicar a los alumnos qué es el acoso escolar, los elementos que intervienen en el mismo y las consecuencias para el acosador –sanciones-, víctimas –daño físico y psicológico- y observadores –corresponsabilidad-.
 3. Observación de las personas implicadas en los sucesos puntuales, para evitar que se reproduzca la situación.
 4. Ayudar a los alumnos que hayan sufrido puntuales episodios de exclusión – por ser tímidos, tener diferente cultura, color de piel, clase social, defecto físico, etc.- a integrarse en el grupo.
 5. Comunicación a los padres de cualquier conflicto que se produzca.

Protocolo de Actuación: Nivel Rojo. Actuación en los colegios

Recomendaciones:

1. Cuando el centro escolar tiene constancia de un presunto caso de acoso escolar, abrirá expediente y realizará las labores de identificación del problema, entrevistando por separado al presunto acosador, a la presunta víctima y a los observadores, aportando el tutor sus observaciones sobre el clima de convivencia en el aula.
2. Una vez confirmado el acoso escolar, se pondrá en conocimiento de los padres. El jefe de estudios y la dirección del colegio, deben estar informados en todo momento de las actuaciones que se realizan y de la existencia del presunto acoso o del acoso si se confirmase que este existe.
3. Ya que el centro escolar tiene en la mayoría de los casos la tendencia minimizar el problema, y a definir los episodios de violencia en las aulas como algo puntual y normal entre escolares, recordamos la definición de acoso escolar: Cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico, producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.
4. Una vez confirmado el acoso escolar, el colegio o instituto deberá poner en marcha las correspondientes medidas de protección de la víctima y de sanción –preferentemente educativa- al acosador.

Intervención de AEPAE (Murcia) contra el acoso escolar

En la delegación de Murcia, aparte del resto de herramientas didácticas comentadas previamente, se utiliza la potencialidad que ofrece la herramienta del *coaching*, como acompañamiento. El *Coaching* es un proceso de acompañamiento que integra a las otras tres áreas que tiene AEPAE, de manera que se les permite resolver sus problemas de una manera operativa y en un plazo limitado, facilitándoles que se focalicen en la situación presente, orientándose al cambio, a través de unos recursos y unas herramientas de trabajo dinámicas y específicas, que les permiten la mejora del desempeño en las áreas que ellos demandan. Desde el Coaching trabajamos Planes de Acción específicos y concretos para cada usuario, de manera que se llevan un Plan de Vida sobre el que poder actuar y avanzar.

Llevamos impartiendo los cursos de atención a víctimas y acosadores más de 15 años, a más de 3.000 niños y adolescentes, con unos resultados extraordinarios. Tanto es así que los alumnos del Master en Victimología, pueden hacer prácticas con nosotros en los citados cursos, bajo un convenio de colaboración entre ambas entidades. Este método de trabajo ya fue incluido en el libro "Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying" (Roldán, 2011), publicado por la editorial Altaria.

Como apoyo para dar visibilidad al problema del acoso escolar en los centros escolares, se coloca además un panel informativo en todos los colegios adscritos al Plan Nacional, en el que figura nuestra página web y una dirección de correo a la que puedan enviar, de forma nominal o anónima, cualquier información o denuncia de situaciones de violencia no resueltas de manera conveniente y que hayan podido escapar de la vigilancia de los alumnos, padres o profesores.

CONCLUSIONES

Dada la alta incidencia de acoso escolar en los centros educativos españoles, debido al déficit de educación emocional, a la pérdida de autoridad de los profesores y los padres y a otras variables, pretendemos implementar un plan de acción integral para luchar contra el acoso escolar. En los últimos años han quedado patentes las carencias existentes en sensibilización, prevención, detección y actuación ante el acoso escolar. Solo se habla de acoso escolar cuando se produce el lamentable incidente de una denuncia ante los medios de comunicación o el suicidio de un niño o adolescente.

Es por ello que AEPAE, lleva más de una década trabajando contra el *bullying*, sensibilizando y trabajando en la prevención tanto con escolares como padres y centros

educativos. Estamos contentos con los resultados. Podemos afirmar que más de 10.000 niños y adolescentes en toda España ya se han incorporado a nuestro Plan Nacional, con unos resultados extraordinarios: reducción de la incidencia del acoso escolar en un 50% en el primer año de implantación de nuestro Plan Nacional para la Prevención del Acoso Escolar.

Es por ello que somos referencia a nivel nacional e internacional. A nivel nacional porque nuestro Plan para la Prevención del Acoso Escolar mide la incidencia del acoso escolar en pre y post-intervención; y sensibiliza a todos los alumnos ante este problema. Estamos realizando con Cruz Roja el primer estudio nacional sobre el impacto de nuestro Plan Nacional en un centro escolar a corto, medio y largo plazo.

A nivel internacional, porque AEPAE ha sido seleccionada por la Comisión Europea y el DIF (Dirección de Infancia y Familia) de México, para revisar los programas de prevención del acoso escolar de los promotores comunitarios de todo México, el país que tiene mayor incidencia de acoso escolar del mundo.

Estamos abiertos a cualquier colaboración con entidades que trabajen por y para prevenir situaciones de acoso escolar, como así lo demuestran nuestros convenios de colaboración firmados con múltiples entidades y que se reflejan en nuestra web.

Nuestro trabajo de campo al lado de los acosadores, de las víctimas, de sus familias y de todos los que de una manera indirecta o directa están implicados en el problema, nos avala para sacar adelante el campamento para víctimas de acoso escolar. 10 niños o adolescentes de toda España, van a poder aprovechar nuestro campamento de verano con una beca totalmente gratuita. Nos hubiese gustado ofrecer 24 becas como estaba inicialmente programado, pero no hemos recibido mucha ayuda. La constructora Oproler y Cinesa por el momento. Seguiremos trabajando estos meses hasta Julio y si consiguiésemos más fondos, ampliaríamos el número de becas. Vamos a trabajar para que al menos estas 10 víctimas de acoso escolar, recuperen las ganas de vivir y tengan herramientas para enfrentarse con sus problemas.

El número de estudiantes que sufren acoso escolar en España según los últimos estudios de incidencia se sitúa en una horquilla entre un 9% y un 24%. Los suicidios son solo una muestra del sufrimiento insoportable que pasan muchos alumnos en el entorno escolar.

Impartimos formación especializada de técnicas psicológicas, sociales y físicas con las que enfrentarse al acoso escolar y al ciberacoso. Trabajamos conjuntamente

con los niños, sus familias, los profesores y el centro escolar en el reto que supone devolver la confianza y la autoestima a los niños, antes de que pierdan demasiado pronto su infancia.

En la Delegación de AEPAE Murcia, tenemos en cuenta todas las herramientas dinámicas con las que podemos contar para prevenir y actuar en situaciones de Acoso Escolar. Tenemos en cuenta todos los programas que se llevan a cabo y que son eficaces, a nivel nacional, para erradicar el Acoso Escolar e intentamos estar actualizados en las últimas investigaciones que salen sobre el tema para así implementar nuestro Plan Nacional de una manera más efectiva, dando una respuesta holística a los problemas que nuestros usuarios nos plantean.

REFERENCIAS

- Asociación España para la Prevención del Acoso Escolar. *Plan Nacional para la Prevención del Acoso Escolar. Generando Confianza*. Proyecto AEPAE.
- EU KIDS ONLINE (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Madrid: UNICEF
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile. Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es y Universidad del País Vasco.
- Giménez, A. M., Luengo, J. A. y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 533-552. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16123>
- Michele, M. F., Toaff, J., Pulvirenti, G., Settanni, C., Colao, E., Lavano, S. M., ... Marotta, R. (2017). Internet use and access, behaviour, cyberbullying, and grooming: Results of an investigative whole city survey of adolescents. *Interactive Journal of Medical Research*, 6(2), e9. <http://dx.doi.org/10.2196/ijmr.6231>
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/acoso-escolar_cisneros.pdf
- Roldán, E. (2011). *Terror en las aulas: Cómo abordar el acoso escolar o bullying*. Madrid: Altaria.
- Sastre, A. (Coord.), Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego*. Madrid: Save The Children.



FRACASO ESCOLAR Y VIOLENCIA EN LAS AULAS: ANÁLISIS DEL ESCENARIO EDUCATIVO ACTUAL

*Violent behaviors and School Failure in students of compulsory
secondary education: a Systematic Bibliographical Review.*

Invernón, A. I., Carmona, A.J.

FRACASO ESCOLAR Y VIOLENCIA EN LAS AULAS: ANÁLISIS DEL ESCENARIO EDUCATIVO ACTUAL

Violent behaviors and School Failure in students of compulsory secondary education: a Systematic Bibliographical Review.

Invernón, A. I., Carmona, A.J.

Universidad Católica de Murcia, Murcia, España

aiinvernon@ucam.edu

ajcarmona@ucam.edu

RESUMEN

Introducción: El Fracaso Escolar (en adelante FE) constituye una de las grandes lacras del Sistema Educativo Español, vinculado con una realidad personal, social y académica caracterizada por fuertes connotaciones negativas. Por su parte, el fenómeno de la Violencia Escolar (en adelante VE) entre adolescentes suscita una gran preocupación entre la comunidad científica y educativa, convirtiéndose ambos problemas en dos de los grandes retos a abordar en la actualidad. *Método:* Se realizó una revisión bibliográfica sobre VE y FE en las bases de datos y fuentes documentales. *Objetivo:* El objetivo de este estudio ha sido analizar la producción científica disponible sobre el FE y la VE en alumnos de centros educativos de Educación Secundaria. *Resultados:* Ambos constructos se erigen en la actualidad como fenómenos de gran impacto sobre los que se debe reflexionar de forma conjunta, debido a que ambos se manifiestan estrechamente relacionados en el contexto académico. Existen numerosos informes que nos advierten del crecimiento progresivo de conductas violentas en las aulas y de las elevadas cifras de FE, siendo todavía muy escasa la investigación que profundiza sobre las relaciones entre ambas variables. *Conclusiones:* Se encontraron estudios científicos que confirman que las conductas violentas en el ámbito escolar, impiden el normal desarrollo de la enseñanza, repercutiendo negativamente en las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos y en el clima escolar en general (Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000). Asimismo, la literatura también corrobora que el FE, es un fenómeno que trasciende del ámbito educativo y que influye en el conjunto de la sociedad, interfiere en la adquisición de conocimientos y habilidades del alumno para desarrollarse en la vida social y laboral o proseguir sus estudios (Escudero, 2005).

Sin embargo, existen pocas investigaciones en la producción científica que examinen la relación de los fenómenos descritos en los centros educativos. Los resultados sugieren la necesidad de estudiar cuál es la situación específica en cuanto a las conductas violentas y el FE en los alumnos de Educación Secundaria, así como profundizar en el grado de corresponsabilidad entre ambas variables con el objetivo de crear proyectos de intervención que aborden de forma conjunta la problemática descrita.

Palabras clave: Violencia Escolar, Fracaso Escolar, Adolescencia, Enseñanza Secundaria.

ABSTRACT

Introduction: School Failure (hereinafter FE) is one of the great scourges of the Spanish Educational System, linked to a personal, social and academic reality characterized by strong negative connotations. On the other hand, the phenomenon of School Violence (hereinafter VE) among adolescents raises a great concern among the scientific and educational community, turning both problems into two of the great challenges to be addressed at present. *Method:* A bibliographic review on VE and FE was carried out in the databases and documentary sources. *Objective:* The objective of this study was to analyze the scientific production available on FE and VE in students of Secondary Education educational centers. *Results:* Both constructs are currently emerging as phenomena of great impact on which they must reflect together, because both are manifested closely related in the academic context. There are numerous reports that warn us of the progressive growth of violent behavior in the classrooms and of the high figures of FE, still very little research that delves into the relationships between both variables. *Conclusions:* Scientific studies were found that confirm that violent behaviors in the school setting impede the normal development of teaching, negatively impacting interpersonal relationships between teachers and students and the school climate in general (Smith and Brain, 2000; Trianes, 2000). Likewise, the literature also corroborates that the FE, is a phenomenon that transcends the educational field and that influences the society as a whole, interferes in the acquisition of knowledge and skills of the student to develop in social and work life or to continue his studies (Escudero, 2005). However, there is little research in scientific production that examines the relationship of the phenomena described in educational centers. The results suggest the need to study what is the specific situation in terms of violent behavior and FE in Secondary Education students, as well as to deepen the degree of co-responsibility between both variables in order to create intervention projects that address jointly the problem described.

Key words: School violence, School Failure, Adolescence, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

La literatura señala la etapa adolescente como un periodo evolutivo particularmente complejo debido principalmente a las constantes transformaciones que sufren los jóvenes, tanto en el ámbito psicológico como fisiológico o social, y que constituyen nuevos desafíos para la persona. Durante este periodo de transición, caracterizado por cambios bruscos, por la búsqueda de una identidad propia y de una mayor autonomía en sus decisiones, los mecanismos de interacción social cobran una importancia vital. La escuela, la familia y el grupo de iguales conforman así un área de influencia importante en la implicación de los jóvenes en situaciones conflictivas. Durante esta etapa, el fracaso escolar (FE) constituye una de las grandes dificultades con la que se debe enfrentar el Sistema Educativo Español. En términos generales, el FE es entendido como la situación de aquellos jóvenes que no han alcanzado el nivel de conocimientos y habilidades necesarios para desarrollarse en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. Sus consecuencias, en un escenario altamente competitivo y variable, son graves ya que se entiende que la educación obligatoria tiene como uno de sus objetivos fundamentales la transmisión de las competencias básicas demandadas por el mercado profesional (Calero et al., 2010). Además, el FE se configura como un concepto complejo con múltiples significados, que aparece asociado a realidades no exentas de complejidad, como la violencia escolar (VE). Ambos fenómenos resultan de especial relevancia en esta etapa vital, dado que repercuten directamente en el ámbito social, influyendo en las posibilidades de empleo, así como en la promoción personal y profesional.

OBJETIVOS

Analizar la literatura existente en población adolescente española sobre fracaso escolar y violencia en las aulas atendiendo a su prevalencia y factores de riesgo en la Región de Murcia.

MÉTODO

La presente revisión ha sido realizada a partir de palabras-clave aplicadas a buscadores y bases de datos especializadas. Concretamente, para atender a la violencia en las aulas se incluyeron los siguientes términos: *Adolescencia, Violencia Escolar, Convivencia en el aula, Adolescence School Violence, Coexistence in classroom*. Por su parte, para abordar el fracaso escolar se tuvieron en cuenta los siguientes términos: *Fracaso Escolar, Abandono Escolar, Educación Secundaria, Rendimiento Académico,*

School Failure, School Dropout, Secondary Education, Academic Performance. También se ha considerado la fecha de publicación, siendo el rango de años tomados como referencia desde el 2000 hasta el 2018. En cuanto a los criterios de selección para la revisión se ha tenido en cuenta la afinidad con el objetivo de la investigación, seleccionando documentos que, atendiendo a los términos de búsqueda, estuvieran relacionados con los fenómenos a estudio. Dado que el trabajo se acota a población española únicamente se tuvieron en consideración documentos que atendieran al contexto del sistema educativo español o que utilizaran en sus análisis población adolescente española.

RESULTADOS

Conceptualización y prevalencia del Fracaso Escolar

El FE es un fenómeno ampliamente estudiado en la literatura científica. Además, se convierte en un concepto abstracto y profundo que entraña dificultades para abordarlo desde una sola perspectiva. Una de las dificultades del término, recae en las denominaciones con las que se interpreta y en los discursos que se generan en torno a él. No sólo se ofrecen diversas descripciones y concepciones del mismo, sino que se atribuyen responsabilidades a distintos actores que conducen, según Escudero (2005), a tomar decisiones y desarrollar actuaciones de distinto signo político. El universo conceptual en torno al FE, incluye contextos y situaciones muy heterogéneas asociadas a un bajo rendimiento académico, aunque también múltiples expresiones de carácter personal o social que el ámbito académico, los docentes, las familias y la sociedad, estiman como incorrectas o inadecuadas. Ligados a él, aparecen denominaciones como Absentismo Escolar (González, 2004), Desenganche progresivo de la escuela (González, 2006) o Abandono Prematuro de la educación obligatoria sin la titulación correspondiente (Escudero, 2005,2009). Desde estas posturas, es relevante destacar que la comprensión del FE tal y como se interpreta en la literatura científica, genera un debate difuso como consecuencia de la escasez de consenso en su definición.

El análisis del FE en España toma como referencia los informes PISA, cuyo objetivo es examinar en qué medida, los alumnos que están a punto de concluir la educación obligatoria, han conseguido las habilidades y conocimientos necesarios para una inmersión adecuada en la sociedad del conocimiento. España en las tres ediciones PISA (2009, 2012, 2015) experimenta una evolución en relación a los países de la OCDE y la Unión Europea en las áreas evaluadas. Así por ejemplo, en el último informe PISA de 2015, el rendimiento de los alumnos evaluados en las tres competencias revela un

avance en competencia lectora y en matemáticas, aunque hay una tendencia a la baja en competencia científica. Este informe manifiesta la dificultad para realizar comparaciones entre países y destaca la influencia en los resultados de variables tales como el nivel educativo de los padres, o la tasa de repetidores, que para esta última edición se reduce, aunque seguimos alejados de la media (casi uno de cada tres frente al 11% de la OCDE) (Álvarez, 2016). En relación a la tasa de graduados en E.S.O. (76.8%), España experimenta un ascenso hacia la mejora en los últimos años, aunque alrededor del 25% de los alumnos siguen sin obtener la titulación en esta etapa obligatoria. Para el caso concreto de la Región de Murcia, si se examinan los resultados promedio de PISA 2015 de forma comparativa con los obtenidos en el informe de 2012, se aprecia una mejoría en las tres áreas evaluadas. En el apartado de Lectura alcanza la puntuación más alta de todas las competencias evaluadas, experimentando un incremento notable respecto a 2012. De esta forma rebaja la distancia con España y, sobrepasa a países como Austria e Italia o, a CC.AA. como Islas Baleares, Canarias, Andalucía y Extremadura. En Competencia Matemática, Murcia logra resultados por debajo de España y la OCDE, aunque consigue mejores resultados en relación a 2012. En la evaluación de la Competencia Científica, la Región de Murcia vuelve a crecer respecto a 2012, rebajando la distancia con la media nacional y por encima de países como Italia o Croacia y, CC.AA. como Canarias, Extremadura y Andalucía (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2016).

A pesar de esta evolución en cuanto a las cifras que arrojan los informes PISA, cabe destacar que, en la Región de Murcia, un elevado porcentaje de alumnos no titulan en E.S.O., circunstancia que se une a no continuar los estudios una vez superada la enseñanza obligatoria. Según los datos del MECD (2016), la tasa de graduados en E.S.O., en el curso 2013-14, alcanzó el 73.8% de la población en edad de finalizar dicho nivel educativo (15 años), siendo la titulación en mujeres superior, con un 80.3%, frente a la de los hombres (67.8%). Esta cifra supone un aumento del 1.4% en relación al curso 2012-13, aunque deja a tres de cada diez escolares sin conseguir el título tras finalizar la enseñanza obligatoria a la edad a la que le correspondería. En consecuencia, estos resultados ubican a la Región a tres puntos de diferencia de la media nacional (76.8%).

En términos generales, la Región de Murcia necesita elevar, de cara al futuro, la cifra de alumnos excelentes en las áreas evaluadas a través de PISA, acercándose a las medias europeas y a los resultados alcanzados por el resto de CC.AA. Lo mismo ocurre con el indicador de éxito establecido al finalizar la E.S.O. La tasa de titulados en la Región de Murcia, aunque no se aleja excesivamente de la media nacional, sí que reclama la estrategia de seguir trabajando hacia una mejora en este proceso, pues aun

sobrepasa la media nacional.

Conceptualización y prevalencia de la Violencia Escolar.

A la hora de estudiar el fenómeno de la VE se debe tener en cuenta que se trata de un término complejo y difícil de acotar. El comportamiento humano se ha estudiado desde diferentes disciplinas (sociología, antropología, clínica, legal/forense) y cada una de ellas se centra en un aspecto específico de este comportamiento, con lo que sus definiciones son difícilmente unificables. La falta de consenso a la hora de definir el término y el que existan diferentes problemas de conducta que incluyen manifestaciones violentas hace necesario concretar la definición del constructo.

Como consecuencia de esta dificultad en la definición de VE, los estudios realizados en España presentan resultados de prevalencia muy heterogéneos debido principalmente, al tipo de instrumento utilizado y a la conducta concreta que se evalúa. Inicialmente la consideración de la violencia se limitaba a actos vandálicos “leves” como la rotura de cristales o las pintadas en las paredes; sin embargo, actualmente la violencia en la escuela deriva en comportamientos más graves como, por ejemplo, la violencia física o verbal hacia compañeros o hacia profesores (Musitu et al., 2010).

El término violencia que se debe considerar para el análisis de la situación real en las aulas es el que contempla cualquier manifestación de ésta, y que se define como el incumplimiento de una norma social o escolar que rige la interacción en el aula o en el centro y que supone la expresión de conductas punitivas para los demás (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). No obstante, la literatura actual se centra, en la mayor parte de los casos, en conductas específicas tales como el bullying o el ciber-bullying y, tal y como se observa en la definición, en la figura del agresor. En los últimos años se ha empezado a dar mayor peso al rol de la víctima en el proceso de violencia escolar, definiéndose como la experiencia de ser objeto de violencia física, verbal o psicológica que se realiza por los iguales en el contexto escolar, en lugares con escasa supervisión adulta (Graham, 2006).

Así, por ejemplo, por su relevancia, cabe destacar el estudio del Defensor del Pueblo sobre violencia y victimización escolar en España (2007). Centrado en el fenómeno bullying, dicho Informe se ha convertido en un referente para el análisis de la VE, su principal objetivo fue analizar la magnitud del problema de acoso entre iguales en los centros españoles de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante E.S.O.), se utilizó una muestra de 3000 estudiantes de 300 centros educativos de titularidad tanto pública como privada y concertada. En este informe de 2007, los principales resultados en cuanto a prevalencia indicaron que el 3,9% del alumnado escolarizado en centros

de E.S.O. habían sido victimizados por sus compañeros a través de violencia física, el 27,1% habían sido objeto de insulto y el 10,5 % habían sufrido situaciones de exclusión social. Por su parte, el 75% de los jóvenes entrevistados habían presenciado situaciones de violencia en el centro escolar, principalmente relacionadas con la violencia física y emocional. En cuanto a los agresores, el 7,6% de los alumnos entrevistados reconocieron haber agredido a alguno de sus compañeros alguna vez. El tipo de maltrato ejercido fue, principalmente, la violencia emocional (78,8%), seguida del maltrato físico (59%).

Muy en relación con el Informe del Defensor del Pueblo, cabe destacar los recientes informes llevados a cabo por la Fundación Save the Children y la Fundación ANAR en 2013. El estudio realizado por Save the Children sobre acoso y ciberacoso publicado en 2013 fue realizado con una muestra de 123 niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 13 años de edad de cinco ciudades españolas, los resultados indicaron que el 40% de los niños y las niñas habían vivido situaciones de acoso alguna vez en su vida y que el 52% habían presenciado situaciones de acoso en el centro. Por su parte, el 4% de ellos manifestó haber experimentado alguna situación de ciberacoso y el 24% haber sido espectador de ciberacoso.

En este sentido, la fundación de ayuda a niños y adolescentes en riesgo (ANAR), entidad que forma parte del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad de Madrid, en uno de sus últimos informes en 2016 titulado “Acoso escolar: I estudio sobre el bullying según los afectados y líneas de actuación”, analiza, a través de los casos atendidos desde los canales que la propia fundación tiene habilitados para ello (atención telefónica principalmente), la evolución del acoso escolar desde 2009 hasta 2016. Los resultados destacan que los casos de acoso escolar atendidos en 2015 aumentaron un 75% frente al año anterior, que el 45% de los casos de abuso lo sufrieron chicos y chicas de entre 11 y 13 años, que más del 40% de los casos padece el problema desde hace más de un año, que el 70% lo sufre a diario y que el 51% de las personas que sufren acoso son chicas frente al 49% que son chicos. Además, el estudio de la fundación ANAR (2016) informa que el medio que más se utiliza para el acoso es el uso intensivo de nuevas tecnologías, que el momento en que se realiza es, principalmente, a la salida del colegio y que los motivos que expresan las víctimas de por qué son agredidas se vinculan a características personales, tales como ser poco hábiles en las relaciones sociales, estar fuera de la moda, tener defectos físicos, discapacidades o ser diferentes.

Finalmente, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Estévez, Jiménez y

Musitu (2007) quienes analizaron los datos de prevalencia de diferentes estudios a nivel nacional en función del tipo de conducta violenta manifestada o sufrida. Así, atendiendo a este criterio, establecen que los estudios que analizan la violencia física en los centros educativos españoles (entendida como un comportamiento violento e intencional donde existe contacto físico), señalan que un 15% de los estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años están implicados en comportamientos de este tipo. De estos, un 10% serían agresores y el 5% restante víctimas. Atendiendo a la violencia verbal (entendida ésta como cualquier comportamiento que implica insultos hacia el compañero o hacia el profesorado, hablar mal de otros o poner mote), se establece que el 35% de los estudiantes son insultados o llamados con mote desagradables, mientras que el 10% de los estudiantes reciben amenazas verbales para obligarles a hacer algo en contra de su voluntad. En cuanto a la exclusión social (ser rechazado e ignorado por los compañeros), un 14% de los alumnos son ignorados y el 15% son excluidos tanto en tareas académicas como de ocio. Finalmente, en relación al vandalismo (ej., rotura de materiales pertenecientes al centro o hacia las propiedades de los alumnos) los estudios establecen que lo ejercen un 1,3 % de los estudiantes y el 4% son víctimas de estas conductas violentas. Las conductas que suponen un delito porque suponen la transgresión de una ley (como el robo), son las menos frecuentes, el 1,5% de los alumnos se implican en estos actos (principalmente el robo) y el 7% son víctimas de robos en la escuela.

Para el caso concreto de la Región de Murcia, son muy escasos los datos en cuanto a prevalencia de comportamientos agresivos en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Este hecho hace necesario profundizar en esta situación con el objetivo de conocer la evolución del fenómeno de la VE así como su relación con otros fenómenos como el FE.

Fracaso Escolar y Violencia en las aulas: Factores de riesgo

La adolescencia constituye un periodo del ciclo vital en el que surgen o se incrementan problemas tales como el comportamiento violento o el bajo rendimiento escolar. Sin embargo, son muy escasos los estudios que analizan la relación entre VE y FE en estudiantes españoles de E.S.O., a pesar de que se relacionan con efectos tales como una baja empleabilidad, estigmatismo social o dificultades en su desarrollo cognitivo y emocional que pueden derivar en otros problemas de salud física o psicosocial.

Algunos estudios profundizan en las variables que explican el FE en estudiantes, destacando que existen mayores factores de riesgo en aquellos centros situados en

contextos de exclusión social (Álvarez y Martínez-González, 2016; Mena, Fernández-Enguita y Riviere, 2010). Como destacan estos autores, este fracaso puede deberse a un menor apoyo de las familias, la pluralidad del alumnado, escasos recursos económicos y un clima de aula que obstaculiza el proceso educativo. Estas barreras aumentan la carga académica a la que se van a enfrentar aquellos centros que, de no existir un proyecto que cuide las demandas de sus alumnos con mayor riesgo, pasarán a engrosar las estadísticas del FE (Marchesi y Pérez, 2003). Echeíta (2013) añade que el desarrollo de experiencias y resultados escolares fructíferos se ve influido también por la historia y la cultura de los estudiantes a los que atienden los centros educativos, así como de la realidad económica en la que están inmersos. Este indicador se vincula estrechamente con la demografía de las áreas en las que estos se ubican. Se confirma así la idea de que la atención a las instituciones que escolarizan a alumnos con elevado riesgo de FE, así como los programas disponibles para proporcionarles una respuesta adecuada, se deben convertir en el marco que refuerce el logro de los objetivos establecidos en la educación obligatoria.

González (2006) también señala que uno de los factores que afecta considerablemente a los estudiantes y al éxito o fracaso de su evolución académica es el clima y el ambiente académico en la institución educativa. En relación a la respuesta del centro al FE, se insiste en la importancia de las relaciones sociales desarrolladas en el entorno educativo. Esta condición conecta con el grado en el que el alumnado siente que forma parte de él, aspecto que manifiesta su conexión o desvinculación con el mismo. La ausencia de lazos sociales entre alumno y profesor, se convertirá en tema recurrente entre aquellos que fracasan y abandonan el sistema. Domingo y Martos (2017) concretan que, cuando se revisan las percepciones de estos alumnos en particular, se evidencia que valoran sus centros como contextos ajenos, en los que los profesores no desarrollan el esfuerzo de motivarles en el aprendizaje. Además, a medida que este alumnado en riesgo de exclusión social es asignado a grupos pasivos y de menor nivel académico, se irá generando gradualmente el caldo de cultivo del absentismo y del FE.

Álvarez-García et al. (2010) analizan la relación entre la conducta violenta y el FE a través de un estudio en el que participaron 1742 alumnos de siete centros de E.S.O. de Asturias. Para el análisis de la violencia escolar se utilizó el *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)*, y para el análisis del rendimiento de los alumnos se tuvo en cuenta la repetición de curso de éstos. Los resultados mostraron que los alumnos que habían repetido curso al menos una vez perciben mayores niveles de violencia en su centro educativo que aquellos que nunca han repetido. Por su parte, Lozano y García (2000)

analizan la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en alumnos de E.S.O. en función de las competencias emocionales y comportamentales. Los resultados indicaron que los alumnos que suspendieron obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en factores de conducta delictiva (peleas, agresividad física, insultos, amenazas etc.) y conducta agresiva (discutir, gritar, carácter fuerte, etc.), al compararlos con su grupo de iguales que obtuvieron buenas calificaciones. Asimismo, el estudio llevado a cabo por Torregrosa et al. (2012), cuyo objetivo fue el análisis de las relaciones entre la conducta agresiva y el bajo rendimiento escolar en estudiantes de E.S.O., destacan que, a pesar de no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre los chicos con alta y baja conducta agresiva hacia los iguales en las tres categorías de rendimiento evaluados y en ninguno de los cursos académicos analizados, para el caso de las chicas, la proporción de éstas con alta conducta agresiva y tres o más asignaturas suspendas fue superior a la de chicas con el mismo número de asignaturas suspendas y baja puntuación en conductas agresivas.

Estas aportaciones ponen de manifiesto que, cuanto mejor es el clima educativo de centro y de aula, el riesgo de FE de un alumno matriculado en él disminuye. Se discute aquí la relevancia de los llamados “efectos compañero”, destacando según Roca (2010), la influencia del círculo de compañeros y amigos en los jóvenes con mayor riesgo de sufrir FE. Además, su interacción con determinadas circunstancias y colectivos estimulará el abandono, así como el rechazo por la disciplina escolar (Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Martín, 2002).

Tradicionalmente, se han relacionado las conductas agresivas con un pobre rendimiento académico mientras que el perfil de alumnos victimizados por sus compañeros se ha relacionado con un rendimiento alto o, al menos superior, al de sus compañeros violentos (Lozano y García, 2000). Este hecho ha sido justificado en base a la idea de que el agresor tiene más dificultades en el control de impulsos y, por lo tanto, en tareas en las que se requiera atención y concentración (Barría, Cartagena, Mercado y Mora, 2004). Sin embargo, esta relación no es del todo clara ya que algunos autores sostienen que la variabilidad de los casos dependerá de las características de cada sujeto (Hanish y Guerra, 2002). Otros autores en cambio, afirman que son los alumnos que declaran haber sufrido acoso por parte de algunos compañeros los que obtienen un menor rendimiento escolar (Eisenberg, Neumark- Sztainer y Cherly, 2003).

A pesar de que las evidencias empíricas coinciden al destacar que los estudiantes que presentan conductas violentas presentan un rendimiento escolar significativamente más bajo que sus compañeros que no presentan estas conductas

(Cerezo, 2013; Lozano y García, 2000), no existen, sin embargo, estudios que analicen ambos fenómenos en adolescentes de la Región de Murcia, lo que pone de relieve la necesidad de llevar a cabo iniciativas en este sentido. La VE y el FE constituyen en la actualidad dos problemas de gran impacto que deben considerarse de forma conjunta, ya que ambos constructos mantienen entre sí una estrecha relación (Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010). Pese a los numerosos informes que nos alertan sobre la presencia de conductas violentas en las aulas (Defensor Del Pueblo, 2007) y las elevadas cifras de FE (Informe Pisa, 2012-2015), es todavía muy escasa la investigación que analiza el vínculo entre ambos fenómenos.

CONCLUSIONES

Los artículos analizados ponen de relieve la dificultad existente en la propia delimitación conceptual de los términos FE y VE. Es indudable que es en la escuela donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo y donde no sólo adquieren nuevos conocimientos, sino que se aprenden normas, valores y se crean nuevas relaciones de amistad y compañerismo. El aumento de los conflictos en el aula está suponiendo un deterioro en el clima escolar que impacta negativamente sobre los estudiantes en lo referido al desarrollo tanto moral, como social y a su propio aprendizaje (Del Barrio et al., 2003). Diversos autores (Cordero et al., 2010; Entorf y Minoiu, 2005; Pajares Box, 2002) determinan, además, que la capacidad de los alumnos para establecer relaciones de calidad con los compañeros supone una de las variables de mayor impacto en su rendimiento. Este hecho, unido a un incremento en el porcentaje de jóvenes que han sido víctimas de violencia (Lila, Herrero y García, 2008) y a un incremento considerable de las tasas de abandono y FE (Asiego, y Ubrich, 2015; Dowrick y Crespo, 2005; Espluga, Baltiérrez y Lemkow, 2004) hace que sea necesario estudiar más en profundidad esta cuestión, proporcionando una visión más detallada del fenómeno de la VE y su influencia en los resultados académicos. Cabe destacar que, pese a las similitudes encontradas en trabajos previos respecto a las prevalencias, aspectos vinculados con el tipo de cuestionarios utilizados para la medición de los constructos o la diversidad en las definiciones de los constructos en los diferentes estudios, pueden incidir en la disparidad de resultados. Es por tanto necesario, para poder establecer medidas comparativas, atender al constructo medido y la forma de medición del mismo.

En cuanto al FE, es preciso señalar que constituye uno de los lastres más destacados del contexto educativo español, con implicaciones inherentes al desarrollo personal de los jóvenes. En este sentido, incrementar la tasa de titulados en E.S.O. y

reducir el Abandono Escolar facilita la continuidad de la formación, mejora las posibilidades de empleo y amplía el potencial de integración en el mercado laboral, condiciones vinculadas directamente con el crecimiento económico y la cohesión social. Por tanto, será necesario un marco de actuaciones globales e integradas que garanticen el acceso y la continuidad de forma estable y exitosa en los Sistemas Educativos. Queda demostrada, además, la necesidad de ampliar este campo de estudio con el objetivo de obtener datos concluyentes sobre la posible relación entre VE y FE. Futuras investigaciones deberán confirmar si el hecho de estar implicados en conductas agresivas, bien como víctimas, como agresores o siendo agresores y a la vez víctimas, afecta al rendimiento de estos alumnos y, por consiguiente, si el aumento del FE en adolescentes de Educación Secundaria, se vincula directamente con los comportamientos desviados en el aula.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez, P. (6 de diciembre de 2016). *Informe PISA. La educación española se estanca en Ciencias y Matemáticas y mejora levemente en Lectura*. http://politica.elpais.com/politica/2016/12/05/actualidad/1480950645_168779.html
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J.A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología de la Salud*, 1, 139-153.
- Anar (Fundación de ayuda a niños y adolescentes en riesgo) (2016). *Acoso escolar: I estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Madrid: Observatorio para la Convivencia Escolar.
- Asiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza*. Madrid. Save the Children España.
- Barría, P., Cartagena, C., Mercado, D., y Mora, C. (2004). *Bullying y Rendimiento Escolar*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación, Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA-

2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 225-256.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de psicología*, 31 (2), 173-187.
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes (6 de diciembre de 2016). *La Región mejora en todas las áreas del informe PISA 2015 y es una de las que más crece en puntuación*.
http://www.educarm.es/home?p_p_id=educarm2noticias_WAR_educarm2noticiasportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id
- Cordero, J. M., Crespo-Cebada, E. y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 55-76.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3>
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 9-24
- Domingo, J. y Martos, J.M. (2017). Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria en Andalucía desde la Voz del Profesorado. Estudio de Caso. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 329-347.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
- Dowrick, PW, y Crespo, N. (2005). El fracaso escolar. *En Handbook of Adolescent problemas de conducta (pp. 589-610)*. Springer Estados Unidos.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Rinace, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 100-118. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. y Cheryl, L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73, 311-316

- Entorf, H. y Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: a comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6 (3), 355-376.
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García (Coord.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Madrid: Diálogos.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Espluga, J.; Baltiérrez, J. y Lemkow, L. (2004). Relaciones entre la salud, el desempleo de larga duración y la exclusión social de los jóvenes en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 45-62.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau-Libres.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 106-113.
- Gázquez, J. y Pérez-Fuentes, M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En JJ Gázquez y MC Pérez Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU
- González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En J. López y otros (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1149923>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current directions in psychological science*, 15(6), 317-321
- Hanish, L.D. y Guerra, N.G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89
- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350

- Lozano, L., y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12, 340-343
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. (2002). Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza. En A. Marchesi y E. Martín (Eds.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 95-118). Madrid: Editorial SM.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación. Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso. *Revista de educación, nº extraordinario*, 119-145.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.
- Pajares Box, R. (2002). *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 31-62. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_02.pdf
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas y Meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- Save the children. (2013). Informe sobre acoso escolar y ciberacoso en España. Recuperado de www.savethechildren.com, último acceso el 15 de Abril de 2015.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, Á., y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 20(2), 263-280.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93.

INNOVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN ACOSO ESCOLAR



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

