

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 38

Abril
2018

CYBERBULLYING 360º

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MENCIONES

■ Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

■ Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS (TAFAD)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

||||||| www.cesdonbosco.com |||||



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 38

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 38, abril 2018

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.
Editorial CCS.
Banco Santander.

Edición digital en
www.cesdonbosco-com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2018

ISSN: 1576-5199

Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: M^a José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), María Dolores Vicente Chivite (CES Don Bosco), Lorenzo San Pablo Riobó (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: Ángel Martín Pérez (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco), Raquel Loredó Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Juan A. Núñez Cortés (EU Cardenal Cisneros), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredó (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: M^a Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINADORES DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Juan M. González-Anleo e Irene Barbero Alcocer.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Celso Rivas Balboa (University of California, UCLA, Los Ángeles), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Sergio Rábade Romeo (Universidad Complutense de Madrid), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), Gemma de la Torre Bujones (CES Cardenal Cisneros - Madrid), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid), Adela Zahonero (Universidad de Alcalá de Henares).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación 9

JUAN M. GONZÁLEZ-ANLEO E IRENE BARBERO ALCOCER

TEMA CENTRAL

Jóvenes, ámbitos de uso de las nuevas tecnologías
y formas específicas de violencia 13

The Youth, the Use of ICTs and Specific Types of Violence

JUAN M. GONZÁLEZ-ANLEO Y JOSÉ A. LÓPEZ-RUIZ

Conceptualización teórica de la agresividad:
definición, autores, teorías y consecuencias 39

*Theoretical Conceptualisation of Aggression: Definition,
Authors, Theories and Consequences*

IRENE BARBERO ALCOCER

Violencia escolar a través de medios digitales:
del bullying al cyberbullying 57

*School Violence Through Digital Means: From Bullying to
Cyberbullying*

AINA M. GASSÓ, VICTÒRIA FERNÁNDEZ-CRUZ, IRENE MONTIEL
Y JOSÉ R. AGUSTINA

Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional 83

Homophobic Bullying: An International View

ADRIAN SÁNCHEZ SIBONY, ROSARIO ORTEGA RUIZ Y JOSE A. CASAS

Consecuencias e impacto del ciberacoso 109

Implications and Impact of Cyberbullying

GEMA ÁLVAREZ IDARRAGA

Legislación sobre el <i>cyberbullying</i> : Derecho Comparado, Derecho Europeo y Derecho Penal español	129
<i>Legislation on Cyberbullying: Comparative Legislation, European Law and Spanish Criminal Law</i>	
MARTA ESCUDERO MUÑOZ	

MATERIALES

Fundamentos, ideas y recursos para la prevención del <i>cyberbullying</i>	159
<i>Foundations, Ideas and Resources for Prevention of cyberbullying</i>	
LUIS HIDALGO LORENTE	

ARTÍCULO

Violencia filio-parental: del maltrato al trato malo	185
<i>Child to Parent Violence: From Mistreatment to Bad Treatment</i>	
ISRAEL IGLESIAS HUERGA	

RESEÑAS	199
----------------------	-----

ELENCO DE AUTORES	232
--------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

CYBERBULLYING 360º

La conducta agresiva es una realidad innata en los seres humanos. Desde hace años, la violencia, las agresiones, los comportamientos disruptivos y toda una serie de manifestaciones violentas han sido estudiadas desde multitud de ámbitos y enfoques, no tanto para darle una explicación en cuanto a su origen, sino con el fin último de tratar de saber sus características y peculiaridades para así poder actuar en consecuencia.

Desde las distintas investigaciones realizadas en la década de los 70, el acoso y las conductas agresivas han sido investigadas como fenómeno en los estudiantes. No obstante, este tipo de conductas han mutado dando origen en la actualidad al conocido *cyberbullying* del que no tenemos demasiada información, ya que apenas cuenta con 10 años desde que se dieran los primeros casos. No obstante, la fuerza e intensidad de las acciones hacen creer que es un problema con el que llevamos conviviendo muchos años.

Hace pocos meses se presentó el informe *Jóvenes Españoles 1984-2017 «Entre dos siglos»*, en el que se hace un análisis de la realidad de la juventud en distintos aspectos a lo largo de algo más de tres décadas. Cuando se enfoca el estudio de la violencia y las manifestaciones violentas, puede observarse cómo la mayoría de estas conductas han ido a menos en el transcurso de los años, a excepción de la violencia en el entorno educativo. Si a eso le sumamos la inclusión en nuestras vidas de Internet y de las TICs, el problema es aún mayor.

Siendo conscientes de todo esto, los autores coordinadores del presente número monográfico, Juan María González-Anleo e Irene Barbero Alcocer, hemos creído oportuno y necesario tratar el tema del *cyberbullying*, contando con la colaboración de expertos que, a través de sus artículos, pretenden arrojar luz sobre lo que consideramos un problema que hay que atajar desde un enfoque multidisciplinar.

En primer lugar, Juan M. González-Anleo y José A. López-Ruiz explican en su trabajo *Jóvenes, ámbitos de uso de las nuevas tecnologías y formas específicas de violencia* los diferentes aspectos e inquietudes relacionadas con la violencia y los jóvenes españoles. A continuación, en un segundo artículo que

lleva por título *Conceptualización teórica de la agresividad: definición, autores, teorías y consecuencias*, Irene Barbero Alcocer realiza una aproximación teórica a los distintos conceptos y teorías de la violencia.

Con el artículo *Violencia escolar a través de medios digitales: del bullying al cyberbullying*, Aina M. Gassó, Victòria Fernández-Cruz, Irene Montiel y José R. Agustina, aportan una revisión de la literatura científica disponible en torno al *cyberbullying* con la finalidad de comprender las implicaciones del paso del *bullying* a la nueva modalidad de acoso cibernético.

El cuarto artículo que presentamos responde al título *Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional*. Sus autores, Adrian Sánchez Sibony, Rosario Ordega Ruiz y José A. Casas, investigan sobre la intolerancia y el rechazo que genera la diversidad afectivo-sexual estudiando el acoso escolar homofóbico desde los diferentes puntos de vista observados en una revisión sistemática de la bibliografía internacional.

Gema Álvarez Idarraga, en su trabajo *Consecuencias e impacto del ciberacoso*, analiza las repercusiones y consecuencias del *cyberbullying* tanto en las víctimas, como en los agresores y en los grupos de observación. A continuación, en el artículo *Legislación sobre el cyberbullying: Derecho Comparado, Derecho Europeo y Derecho Penal Español*, la abogada fiscal y profesora de Derecho Penal Marta Escudero Muñoz, ofrece una necesaria visión legal del tratamiento penal del *cyberbullying* mediante una revisión de la legislación actual.

Por último, y ante la evidente necesidad que existe de dotar a los docentes y otros miembros de la comunidad educativa de herramientas que les ayuden a afrontar el problema del ciberacoso, Luis Hidalgo Lorente nos presenta, en la sección de *Materiales*, su artículo *Fundamentos, ideas y recursos para la prevención del cyberbullying*.

Juan M. González-Anleo
Irene Barbero Alcocer

Coordinadores del nº 38 de *Educación y Futuro*



TEMA CENTRAL

MÁSTER

INEAE

Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo

Modalidad Online

Talleres prácticos presenciales
un sábado al mes

**METODOLOGÍA
DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATEMÁTICA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Sábados: 9:30 a 14:00
y 16:00 a 20:30

Domingos: 9:30 a 14:00
1 fin de semana al mes

**EXPERTO Y MÁSTER
DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30

Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana al mes

**EXPERTO Y MÁSTER
SISTEMA
PREVENTIVO**

Martes y Jueves
18:00 a 21:00



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
www.cesdonbosco.com

Jóvenes, ámbitos de uso de las nuevas tecnologías y formas específicas de violencia

The Youth, the Use of ICTs and Specific Types of Violence

JUAN M. GONZÁLEZ-ANLEO

DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA.

EXPERTO EN JUVENTUD Y SOCIEDAD

JOSÉ A. LÓPEZ-RUIZ

DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA.

EXPERTO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA Y ANÁLISIS DE DATOS

Resumen

Probablemente la diferencia más significativa, más «característica» de la generación *millennial*, especialmente la nueva generación emergente, la así llamada *generación z*, es su relación con las nuevas tecnologías de comunicación que, sin duda alguna, han transformado su vida, reconfigurando su espacio social en el más pleno sentido de la palabra, reinterpretando viejas costumbres y creando nuevas aun no suficientemente investigadas. En este artículo abordamos los impactos más relevantes, sumergiéndonos, en la segunda parte, tanto en las diferentes formas de violencia y su trayectoria a lo largo de los últimos años como pórtico al resto de contribuciones, ya centradas concretamente en el *cyberbullying*.

Palabras clave: millenials, generación z, nuevas tecnologías de comunicación, integración sociopolítica, violencia.

Abstract

Probably the most significant feature of the so-called Millennial Generation or *Generation z*, which characterises is their connection with the ICTs. Undoubtedly the new technologies have reconfigured their social space in every sense of the word, thus reinterpreting old habits and creating new ones, which have not been sufficiently explored. In this article we tackle with the most relevant changes. Therefore we dive into the different types of violence and their evolution to eventually focus on cyberbullying.

Keywords: millennials, generation z, ICTs, socio-political integration, violence.

1. INTRODUCCIÓN

Probablemente la diferencia más significativa y más *característica* de la generación *millennial*, especialmente la nueva generación emergente, la así llamada generación Z, es su relación con las nuevas tecnologías de comunicación. Si en la generación X, ya despuntaba el fenómeno del uso de ordenadores e Internet comenzaba a dar sus primeros pasos, la generación z sería la primera conocida como *nativos digitales*. No puede dejar indiferente, a este respecto, que el uso del *ordenador* haya desbancado a estar con amigos del primer puesto de la lista de actividades de ocio más practicadas por los jóvenes (Rodríguez San Julián, 2012, p. 252). Si a los ordenadores añadimos las *tablets*, los teléfonos inteligentes y demás dispositivos, se puede llegar a la conclusión de que esta es una generación no solo centrada en las nuevas tecnologías, sino que ve el mundo y se comunica con él a través de ellas.

El panorama español no difiere mucho de otros países en el uso de las nuevas tecnologías por parte de los niños, preadolescentes y adolescentes, excepto por el hecho de estar a la cabeza en su uso. Los niños y jóvenes, cada vez, están más *aislados* frente a sus pantallas: macro-pantallas, micro-pantallas, televisión interactiva, ordenador, *tablet*, teléfonos inteligentes... Los datos deberían hacernos reflexionar, porque esta cuestión va no un poco, sino mucho más allá del simple debate sobre los efectos directos de las nuevas tecnologías: un 25,4% de los niños de tan solo 6 a 9 años tiene TV o DVD, según el último *Informe Aladino*, de AECOSAN (Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición), un 13,7 videoconsola y un 9% ordenador personal (AECOSAN, 2016).

Según el INE, ya a los diez años, casi uno de cada tres niños tiene *Smartphone* (29,7%), ascendiendo esta cifra hasta el 42,2% a los once años y el 69,5% a los doce (INE, 2016). Además, según un estudio publicado en 2014 por el Centro de Seguridad para los Menores en Internet Protegeles.com, realizado en colaboración con varios países europeos, los niños y adolescentes españoles de entre 4 y 16 años son los que mayor riesgo corren dentro de la UE de ser adictos a Internet, estimándose que el 21% ya pueden ser considerados *de riesgo*, una cifra que duplica la media europea. El informe destaca, además, en este sentido, el uso de las redes sociales como uno de los factores más importantes a la hora de entender el proceso de adicción infantil (Tsitsika, Tzavela, Mavromati y The EU NET ADB, 2014).

Además, los datos aportados por el Informe de la OCDE a finales de abril del 2017, *El bienestar de los estudiantes, resultados de PISA 2015*, no indican que esta situación vaya a solucionarse, sino más bien parece que va a empeorar considerablemente. Según este informe, el 22% de los alumnos españoles llegan a usar Internet más de seis horas al día, siendo de 167 minutos la media para todos los jóvenes entre semana y 215 minutos los fines de semana, bastante por encima de la media de los países de la OCDE (146 y 184 minutos), situándose en la categoría de «usuarios extremos», según el informe. El 69%, además, declaran «sentirse realmente mal» si no tiene conexión a Internet, ascendiendo ya al 17% los estudiantes que afirman haber comenzado a usar Internet a la edad de seis años.

2. RECONFIGURACIÓN DEL ESPACIO SOCIOPOLÍTICO Y EDUCATIVO: COMUNIDADES DE BAJO COSTE Y CATARSIS VIRTUAL

Pese a ser lo más valorado por los jóvenes a día de hoy, no faltan voces que dudan de la auténtica fortaleza de los vínculos y las lealtades dentro de los grupos primarios, viendo, en ellos, antes que nada, un refugio, solo un ideal (González-Anleo, 2017b). Zygmunt Bauman (2005b, p. 133), por ejemplo, asegura que «para la gente insegura, perpleja, confusa y aterrada por la inestabilidad y la contingencia del mundo que habitan la comunidad se convierte en alternativa tentadora. Es un dulce sueño, una visión celestial: de tranquilidad, de seguridad física y de paz espiritual». Este *paraíso*, sin embargo, no parece ser para este autor tan real como parece a simple vista. La mayor parte de lo que Maffesoli consideraba *nuevas comunidades*, son en la actualidad para Bauman, sólo un bonito *sueño*, una aspiración: se necesita recuperar la comunidad frente una sociedad que no aportan ni confianza ni proximidad y expresividad, un otro abstracto al que se teme o, como ya hemos podido comprobar a lo largo de las páginas de este libro, del que muchos ven necesario resguardarse.

Ahora bien, ni necesitar ni aspirar a la recuperación de la pequeña comunidad parece ser suficiente. Los guetos sociales de Lipovetzsky, las nuevas tribus ensalzadas por Maffesoli, tan en boga a consecuencia de la proliferación de comunidades virtuales y redes de amistad, comunidades *fluidas* cuyo mayor atractivo radica en su brevedad y su puntual utilidad, no pueden cumplir, según

Bauman, la función de las comunidades tradicionales. Aunque hay numerosas causas por las que el autor opina que esto sucede, una destaca, a la vez que resume el resto: la falta de compromiso, la inquebrantable necesidad de preservar el individualismo *dentro* de estas nuevas formaciones comunitarias.

El privilegio de «estar en comunidad» tiene un precio, y sólo es inofensivo, incluso invisible, en tanto que la comunidad siga siendo un sueño. El precio se paga en la moneda de la libertad, denominada de formas diversas como «autonomía», «derecho de autoafirmación» o «derecho a ser uno mismo». Elija uno lo que elija, algo se gana y algo se pierde. Perder la comunidad significa perder la seguridad; ganar comunidad, si es que se gana, pronto significa perder la libertad. (Bauman, 2001, p. VIII).

Qué papel juegan las nuevas tecnologías, en general y, más en concreto, las redes sociales como nuevos contextos de formas de ser en esta creación (Álvarez Alday, Fernández-Villarán y Mendoza Bress, 2014), según la expresión usada por Bauman, «comunidades de bajo coste». Junto a los *bondadosos* mitos sobre las nuevas tecnologías, uno ha conseguido conquistar sin el mínimo atisbo de duda el imaginario colectivo en nuestras sociedades: el mito de la comunicación. El exitoso reclamo publicitario *connecting people*, de la ya casi difunta empresa Nokia, se ha terminado por convertir en el *leitmotiv* de las nuevas tecnologías, llegando, incluso, a rebautizar a la ciber-sociedad con el nombre de *sociedad de la comunicación*. Nos encontramos aquí, sin duda, con el problema de cómo definimos o a qué nos referimos con el término *comunicación*, haciéndose patente cómo, poco a poco, se va perfilando el carácter de la tecnología como ideología de la sociedad consumista (González-Anleo, 2011, p. 127 y ss.): la misma modernidad que ha ido carcomiendo la capacidad de las personas para comunicarse, será redimida por la tecnología *que todo lo hace posible* hasta, literalmente, reinventar la comunicación. Sería necesario preguntarse en este caso concreto: ¿qué comunicación se va a salvar del actual coma clínico, según los apologistas de la comunicación mediada? La respuesta, resumiendo las muchas especulaciones sobre este tema, podría ser: la de todos con todos... entre la gente de la calle, entre el pueblo y el gobierno (*república electrónica*), entre el hombre de la calle y las instituciones, entre los propios medios de comunicación (televisión interactiva) y entre los diferentes pueblos y las diferentes culturas.

Si tenemos en cuenta no sólo el proceso general de incomunicación que venimos viviendo en los últimos años, sino también la aceleración vertiginosa de

éste desde la aparición de Internet, del teléfono móvil y demás tecnologías de convergencia, podría llegarse a afirmar, incluso, junto con Paul Virilio (1997, p. 50), que «el gran confinamiento de Foucault no está fechado en el siglo XVIII, sino en el XXI». Este proceso, sencillamente, se está radicalizando: la comunicación redentora que se nos ofrece en las nuevas tecnologías viene a ser filtrada por pantallas personalizadas, por *WhatsApp* en la pantalla del móvil, por mensajes lanzados sin un interlocutor concreto en el muro del *Facebook*, a la espera de algún *like*. Es una forma de comunicación, sí, pero muy alejada del concepto que de ella teníamos, y, desde luego no es, ni de lejos, la prometida.

Lo más curioso de todo: los propios jóvenes son más que conscientes de ello. Según el estudio *Jóvenes y comunicación: la impronta de lo virtual* (Megías Quirós y Rodríguez San Julian, 2014, p. 56), la amplia mayoría de los jóvenes, pese a admitir que las dos razones más importantes para usar las redes sociales son «hablar con amigos» y «saber qué hacen mis amigos», a la hora de ser preguntados sobre cuál dirían que es la influencia de las nuevas tecnologías en sus relaciones sociales, la opción menos votada es precisamente la de «relacionarse más con su familia y sus amigos» y, las que más, que «la gente se vuelve más perezosa con el uso de las nuevas tecnologías» y que «la gente se aísla más», coincidiendo en ello en torno al 75% de los jóvenes encuestados. Paradójicamente, como revela otra parte del estudio, los jóvenes dicen sentirse aislados si no forman parte de este tipo de redes o si no las usan con suficiente frecuencia, creando, según los autores del estudio «una nueva percepción de lo que significa estar “aislado” o “incomunicado”» (p. 75)¹.

¹ Llama la atención, a este respecto, que a la hora de preguntar a los niños españoles de entre 9 y 12 años por sus mayores temores, el tercero, por detrás solamente de «hacer las cosas bien en el colegio» y «que mis padres estén contentos», esté el de «perder mi teléfono móvil», una opción elegida por nada menos que el 65% de los niños comprendidos entre estas edades. ¿Qué temores quedan por detrás de éstos, según el estudio? Muchos a los que, paradójicamente, se dedican los más grandes esfuerzos de análisis que al de la nomofobia, la adicción al móvil y a las redes sociales: «tener problemas» (60%), «sentirme acosado» (55%) o «tener buen aspecto físico» (51%; Peraita, 15 de octubre, 2014). Según un estudio publicado en 2014 por el Centro de Seguridad para los Menores en Internet Protegeles.com realizado en colaboración con varios países europeos, los niños y adolescentes españoles de entre 4 y 16 años son los que mayor riesgo corren, dentro de la UE, de ser adictos a internet, estimándose que el 21% ya pueden ser considerados «de riesgo», una cifra que duplica la media europea. El informe destaca además, en este sentido, el uso de las redes sociales como uno de los factores más importantes a la hora de entender el proceso de adicción infantil (Tsitsika, Tzavela, Mavromati y The EU NET ADB, 2014).

La sociedad de la comunicación (y la de la información, tal y como vimos que es usada ésta por los jóvenes), tiende a la hiper-individualización, a la ruptura de la experiencia y, por lo tanto, de la conciencia colectiva. «Hoy en día» nos explicaba en los albores del milenio Nicholas Negroponte (1995, p. 68), uno de los grandes visionarios de las posibilidades de la tecnología aplicada a la comunicación, «controlamos el brillo, volumen y canal de un aparato de televisión; mañana podremos variar el sexo, la violencia y la tendencia política» «La verdadera personalización», señalaba, «entra en escena ahora», es la era de la «unidad demográfica de una persona» (pp. 196-197):

En la era de la información, los medios de comunicación de masas se hicieron más pequeños... nutren a pequeños grupos demográficos... Se asume que la individualización es la extrapolación de la transmisión selectiva: se pasa de un grupo grande a uno pequeño, después a otro más pequeño y al final al individuo².

La comunicación a distancia se alimenta del aquí y ahora, traza puentes inexistentes sobre aquellos que están más cerca, evitándolos, creando *no-lugares*, mapas de la realidad que desintegran una realidad que ya ni siquiera pretenden representar. Se suprime el mapamundi y se crea un mapa personal nuevo, un mapa de conexiones que, a fin de cuentas, lo que hace es comunicar aislando. Porque en la creación de nuevas conexiones se absorbe todo lo que hay entre los distintos dispositivos. Se sacrifica la realidad del aquí y el ahora, la realidad del prójimo, del que las antiguas tecnologías de la comunicación no terminaban de deshacernos. A este respecto nos dice Paul Virilo (1997, p. 44):

... si mañana amamos al que está lejos sin ser conscientes de que odiamos a nuestro prójimo porque está presente, porque apesta, porque hace ruido, porque me molesta y porque me requiere, a diferencia del que está lejos –del que me puedo zafar– entonces ... destruiremos la ciudad, es decir, el derecho a la ciudad.

² No puede dejar indiferente la enorme similitud entre estas palabras, provenientes de un gran apologista de la cibersociedad, y la idea que del desarrollo tecnológico de dos de sus grandes detractores, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, en su *Dialéctica de la Ilustración*, a mediados del siglo xx (1998, p. 71): «El progreso separa literalmente a los hombres... Pero el medio de comunicación separa a los hombres también físicamente. El coche ha ocupado el lugar del tren... los hombres viajan, rigurosamente aislados los unos de los otros... cuando en los fines de semana o en los viajes se encuentran en los hoteles, cuyos menús y cuyas habitaciones son –dentro de un mismo nivel de precios– perfectamente idénticos, los visitantes descubren que, conforme ha crecido su aislamiento, han llegado a asemejarse cada vez más. La comunicación procede a igualar a los hombres mediante su aislamiento».

El último paso de este simulacro de comunicación, consiste en la resocialización en una *comunidad de espectros*, definida por Tomás Maldonado (1998, p. 71) como «comunidad cuyos miembros están todos persuadidos, quien más quien menos, de que sus identidades postizas son sus verdaderas identidades». Comenta el autor refiriéndose al papel que pretende dársele a las charlas en el relanzamiento de la idealizada tradición jeffersoniana de democracia:

Cuando la charla, como en este caso tiene lugar entre sujetos que interactúan a distancia, sin un contacto cara a cara y, encima, ocultando la propia identidad, está claro que estamos ante una forma de comunicación muy alejada de lo que razonablemente se puede tomar por una efectiva comunicación. Sobre todo cuando el objeto afecta nada menos que a decisiones de vasto alcance para la vida democrática. En este ámbito los ciudadanos no tienen necesidad de charlas, sino de una discusión pública, a campo abierto, sobre las resoluciones a tomar. (pp. 59-60).

Las comunidades virtuales son, en este sentido, *asociaciones débiles* ya que, en cuanto asociaciones que derivan de una libre y espontánea confluencia de sujetos con visiones unánimes, son comunidades con escasa dinámica interna. Por su alto grado de homogeneidad, tienden a ser decididamente auto-referenciales. No faltan estudios que confirman esta idea. Una reciente publicación del centro de estudios *Pew* de Washington realizaba un interesante experimento cuyos resultados apuntan a un efecto similar a la *espiral del silencio* de Elisabeth Noelle-Neumann al quedar demostrado que los individuos están menos dispuestos a debatir cuestiones polémicas en las redes sociales que en persona. Sólo el 42% admitió que hablaría de un tema polémico en *Facebook* o *Twitter*, mientras que el 86% sí que lo haría cara a cara con otro individuo. La mayoría de las personas, por lo tanto, prefieren evitar entrar en un aislamiento social y prefieren sumarse a una opinión que sea mayoritaria o consensuada, tal y como establecía la teoría de Noelle-Neumann (Pew Research Internet Project, 2014). Internet sería este sentido, según Zygmunt Bauman (Padilla Fernández, 28 de mayo, 2014):

Una cámara de ecos, una casa de espejos, porque en realidad tiende a leer solo lo que nos satisface, lo que manifiesta las ideas que ya profesamos. Queremos escuchar fundamentalmente lo que podríamos haber dicho nosotros mismos.

En el ámbito relacionado con la creación de comunidades, no cabe duda de que lo virtual ha propiciado un trasvase desde el mundo de lo real al virtual.

La tendencia más actual para los adolescentes en el mundo anglosajón, nos dicen los datos del Pew Research Center, es cada vez más hacer quedadas no presenciales, sino en *streaming*, a la salida de los colegios (Mims, 20 de febrero, 2017). La pregunta esencial que hay que hacerse es si reemplazan estas nuevas costumbres de socialización la creación de comunidades sólidas, el tejido social que tanta falta nos ha hecho en los últimos años y nos sigue haciendo, en especial en el terreno de político. Internet, escribe irónicamente César Rendueles, «habría hecho realidad así la utopía sociológica del comunismo: un delicado equilibrio de libertad individual y calidez comunitaria» (2013, p. 34). Pero ¡cuidado!, nos avisa Zygmunt Bauman: ¡es «una trampa», un «espejismo»! La siguiente cita, aunque algo extensa, resume perfectamente el pensamiento a este respecto del gran maestro polaco fallecido recientemente (Querol, 9 de enero, 2016):

... las redes sociales pueden crear un sustituto. La diferencia entre la comunidad y la red es que tú perteneces a la comunidad, pero la red te pertenece a ti. Puedes añadir amigos y puedes borrarlos, controlas a la gente con la que te relacionas. La gente se siente un poco mejor porque la soledad es la gran amenaza en estos tiempos de individualización. Pero en las redes es tan fácil añadir amigos o borrarlos que no necesitas habilidades sociales. Estas las desarrollas cuando estás en la calle, o vas a tu centro de trabajo, y te encuentras con gente con la que tienes que tener una interacción razonable. Ahí tienes que enfrentarte a las dificultades, involucrarte en un diálogo. El papa Francisco, que es un gran hombre, al ser elegido dio su primera entrevista a Eugenio Scalfari, un periodista italiano que es un autoproclamado ateo. Fue una señal: el diálogo real no es hablar con gente que piensa lo mismo que tú. Las redes sociales no enseñan a dialogar porque es tan fácil evitar la controversia... Mucha gente usa las redes sociales no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llamo zonas de confort, donde el único sonido que oyes es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa.

La pregunta esencial que hay que plantearse aquí, si todo lo anterior es cierto, es: ¿son estas comunidades débiles capaces de educar a los adolescentes y jóvenes? La educación en valores es un tema del que se habla, discute y escribe cada vez más pero que, en la práctica, se ha convertido, por usar la expresión anglosajona, en una «patata caliente» que nadie puede, quiere o es capaz de sostener en sus propias manos. Y lo peor de todo es que, probablemente,

en un futuro que, realmente, ya ha puesto el pie en nuestro presente no haga ya falta afrontar la cuestión, porque son los propios jóvenes los que están tomando esa función (González-Anleo, 2017b).

A finales de enero del 2017, un grupo de profesores lanzaba la campaña *#realinfluencers*, tratando de reivindicar el reconocimiento de todo su potencial como *influencers* para los niños frente a la actual riada de *youtubers* y bloggers, las primeras grandes estrellas de estos nuevos medios de comunicación. Habrá que pelear mucho en el futuro para arrebatarles el privilegio de ser los mayores educadores de nuestros hijos, un privilegio que, como acabamos de decir, por sobrecarga laboral, por masificación de las aulas o por otras causas, hoy pocos padres o maestros pueden asumir.

La primera hornada de la *generación selfie* (González-Anleo, 2015), caracterizada por aislarse a través de la lógica de encerrarse dentro de su círculo impenetrable del resto de la sociedad a través de un proceso de construcción de burbujas, entre las que ocupan un lugar destacado las digitales, ha empezado a buscar nuevos referentes y nuevos modelos dentro de éstas, en sus pares, en las redes sociales pero, sobre todo, en estos nuevos (y verdaderos) *influencers*, famosos ya por los numerosos casos de humillación o incluso el uso gratuito de violencia física y, sobre todo, simbólica.

Si en la que ya se ha llamado la era de la des-ilustración (*age of unenlightenment*, Financial Times, 24 de marzo, 2017), a los cambios introducidos por Bolonia en el currículo académico, le añadimos la supresión de las humanidades, la filosofía, la música o la literatura universal, fuentes privilegiadas de transmisión de valores humanos profundos, las posibilidades de crecimiento moral de los jóvenes quedan notablemente mermadas.

Este es el marco en el que se inserta la cultura digital auto-referencial y constreñida por un *grupo de pares extenso*³, ya no solo presenciales, lo que desde luego no parece prometer un crecimiento moral de los jóvenes, ya bastante mermado por todos los anteriores factores. Destacamos dos razones entre otras muchas:

3 Es interesante, a este respecto, el análisis realizado por del Fresno García, Daly y Segado Sánchez-Cabezudo (2016) sobre los nuevos influencers (SMIs) en Internet, su jerarquización, su estructura y sus tipos, los comunicativos, los relacionales y los líderes (en <https://goo.gl/byKNDN>).

- Ni Internet, en general, o por lo menos tal y como lo usan los más jóvenes, sin marcos de referencia sólidos que les permita discernir correctamente lo que es información u opinión válida y ponderar la fiabilidad y legitimidad de las fuentes, ni las redes sociales en concreto, promueven el pensamiento, mucho menos el moral y ético. El filósofo Byung-Chul Han denomina a la comunicación en este tipo de *ágoras digitales*, «hiper-comunicación anestésica», acusándola de dos graves fallos en el contexto de la sociedad actual. El primero, su necesidad de reducir la complejidad para acelerarse, suprimiendo así el sentido porque «éste es lento. Es un obstáculo para los círculos acelerados de la información y comunicación. Así, la transparencia va unida a un vacío de sentido» (2013, p. 32). Esto, en su opinión, conduce inexorablemente a una *salvajización* social: «los logros culturales de la humanidad a los que pertenece la filosofía», escribe Han en *La sociedad del cansancio*, «se deben a una atención profunda y contemplativa. La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiper-atención» (2012, p. 35).
- El sueño de eliminar los filtros intermedios entre la ideología dominante, sea esta los que sea (la meta-ideología consumista, el neoliberalismo o cualquiera que el futuro nos tenga preparado), y los niños y adolescentes, consiguiendo así una comunicación directa y su consecuente adoctrinamiento, empieza a ser una realidad gracias a estas nuevas tecnologías y un peligro cada vez mayor para todo aquel que se dedique a la educación, desde los propios padres hasta los educadores, pasando por todo tipo de campañas de concienciación (ciudadana, medioambiental, religiosa, etc.).

3. RECONFIGURACIÓN DEL ESPACIO POLÍTICO

«La realidad ya no es lo que era», se ha dicho alguna vez... y con bastante razón. No era, por lo menos, tan complicada, ni triturada por molinos tan impersonales, tan abstractos y, a menudo, tan lejanos como para plantearse siquiera ponerse a luchar por ellos, con ellos o contra ellos. La Troika, *Bruselas*, el FMI, El Banco Mundial, *los mercados*, la OCDE, el Foro Económico Mundial, el G20, el G7 son, entre otros, actores tan difícilmente identificables como difícil-

mente comprensibles. Incluso por separado. Pero, más aún, si pensamos que de poco sirve entenderlos por separado, ya que las decisiones políticas y económicas (con sus correspondientes efectos sociales) surgen de la tupida maraña de relaciones entre todos ellos, añadiendo después a los gobiernos centrales y autonómicos, que muchas veces parecen querer cubrir o presentar como internas, decisiones urdidas con mucha antelación por los anteriores actores internacionales. Es lo que Tokatlian denomina «sistemas sobrecargados», «una de las más relevantes características» de nuestra actualidad sociopolítica (Tokatlian, 5 de agosto, 2014). Esta «sobrecarga», además, puntualiza el autor, no se da en un mismo nivel o en una misma dimensión, sino que se conjuga y superpone en cuatro «tableros» diferentes: el internacional, el mundial, el institucional y el interno. En este contexto, parece que, invirtiendo la máxima marxiana, los ciudadanos de principios del siglo tengamos más necesidad de comprender un mundo cada vez más complejo y sumergido en una corriente de sobre-revolucionada transformación, que de cambiarlo.

Sin embargo, para comprender en profundidad el estado de perplejidad y desorientación de los jóvenes hay que añadir a esta *sobrecarga* la saturación de información que traen consigo las nuevas tecnologías de la información, sin las cuales, como ya señalamos en la introducción a este libro, difícilmente puede comprenderse ninguna de las dimensiones en las que se mueven las nuevas generaciones. El auténtico silenciamiento, a día de hoy, no lo produce la mordaza, sino la proliferación sin medida y la consecuente saturación de voces, la *cacofonía* mediática: noticias, *tags*, entradas a blogs, opiniones, comentarios, reseñas, etcétera.

Si la realidad, como acabamos de decir, ya no es lo que era, mucho menos lo es el mundo de la información. Hoy en día, poco sentido sigue teniendo, como de hecho continúa haciéndose machaconamente, preguntarle a un joven si lee el periódico y cuántas veces lo lee al cabo de la semana. Internet, especialmente el hipertexto, con sus constantes toboganes informativos; *Twitter* o *Facebook*, han cambiado radicalmente la forma de informarse de los jóvenes. Incluso la fórmula utilizada al comienzo de la era de Internet, *navegar* por la red, una expresión que evoca embarcaciones pesadas, cuadrantes y sextantes para proyectar y trazar sobre las cartas náuticas rutas bien calculadas, bien definidas, podría producir un ataque de risa a cualquier joven actual. Hoy el joven no *navega* por la red... *surfea* por ella, con continuos cambios de dirección, con la atención puesta en nuevos picos de olas emergentes, saltando de

un titular a otro, de una noticia a otra. Y esto solamente si nos ceñimos a la práctica informativa, considerada como una actividad *aparte*, otro error que heredamos los que aún pensamos en términos de *sentarse a leer el periódico*. Porque el joven no solo *surfea* por Internet buscando información o por lo menos no lo hace como actividad *exclusiva*. En los cinco minutos que ha tardado en buscar una noticia que le ha llamado la atención en *Twitter*, ha aceptado una solicitud de amistad en *Facebook*, añadido una canción nueva sugerida en *Spotify* y respondido tres mensajes por *WhatsApp*.

La *infobesidad*, como en algún momento se le ha llamado al exceso de información de toda índole (desde anuncios a noticias pasando por mensajes de texto), sobrecarga y termina embotando los sentidos y la capacidad de raciocinio, de discernimiento y, por supuesto, de reacción, tanto de los individuos de forma aislada como de todo el cuerpo social, convirtiéndose finalmente, como recordaba el periodista José María Izquierdo, en algo «muy dañino para la salud social» (Bono, 12 de junio, 2013). De acuerdo con Umberto Eco, Internet (y con él, el resto de las modernas tecnologías de la información/comunicación) es un tesoro para los sabios, pero un desastre para quienes no tienen ni los conocimientos ni los marcos teóricos previos que les orienten en la búsqueda de la información así como en su interpretación ya que «no filtra el conocimiento y atasca la memoria» (Giron, 3 de noviembre, 2013). Se picotean miles de gigas en diminutos paquetes de información que, de ser verídica y estar bien fundamentada, algo que difícilmente podrá apreciar el joven, queda suspendida en el vacío interpretativo. «En una sociedad adicta a la información», escribe Zygmunt Bauman, «la habilidad clave es protegerse del 99,99% de la información, que es irrelevante» (CCCB, 19 de marzo, 2013). Irrelevante, y, en muchos casos, habría que añadir, sin fundamento empírico o teórico o, simple y llanamente, disparatada. Con un poco de suerte, si consigue sortear a ciegas los enormes disparates que le salen al paso (lo que ya de por sí es muy difícil), el joven sin una formación sólida, como máximo, puede aspirar, según la opinión de Nicholas Carr (2011), a lo que es la característica más importante de la mente forjada *solo* a través de la red: la superficialidad, una característica, huelga decir, que no casa nada bien con la *sobrecarga* de los sistemas sociopolíticos de la que hablaba al principio de este apartado.

Si pasamos a observar, por otro lado, la acción política realizada por los jóvenes a través de las nuevas tecnologías, se hace evidente que, pese a las esperanzas depositadas por muchos (los políticos, los primeros) en el papel de

estas nuevas tecnologías en la reactivación de la implicación política juvenil, tal papel es muy modesto, mucho más de lo que se quiere aceptar, y que, como subrayaba Gil Calvo (2007, p. 154), ya al comienzo de la crisis «lo que se gana por el lado virtual y global de la balanza no parece que pueda compensar a lo que se pierde por el lado real y local».

Pese a la idea de que no se puede hablar de inacción política de la juventud sino de un trasvase de esta a nuevos cauces, a las nuevas tecnologías de comunicación, los datos aportados por el *Informe Jóvenes Españoles entre dos siglos* (González-Anleo, 2017a) dejan poco margen de duda: las acciones *virtuales* son las que menos relevancia tienen, menos *aún* que el resto, exceptuando quizás, ya que no se especifica el medio, la recogida de firmas (algo que se ha popularizado enormemente desde la aparición de páginas como change.org) y que solamente aumentan de un 14,1% en 2010 a un 16% en el 2016. El resto, «pasar un SMS o e-mail de acción política», «ponerme en contacto con un político u organización política vía e-mail, carta, etc.» o permanecen igual o incluso disminuyen levemente. Dentro de las acciones relacionadas con su interés por la política más que por su acción, «participar en algún foro o chat sobre política o actualidad social» es incluso la que menos lo hace, pasando de un 6,5% a un 7,5%.

Pensemos por un momento en todo lo que hace el joven por Internet y con las nuevas tecnologías de comunicación. Según los datos de este informe, de todo: algunas actividades, como ver videos de *Youtube*, entrar en comunidades virtuales, escuchar música en *streaming* o descargarla, ver películas *online*, usar un chat, o las relacionadas con los estudios, las han hecho en los últimos meses más del 70% de los jóvenes; otras, como descargar películas o participar en blogs, más de un 50%, y así una lista de veinte cuestiones que les planteamos, hasta llegar a las que menos hacen, que son las que están, por lo menos en teoría, restringidas por la edad, como el «uso de páginas o de *apps* para buscar pareja/ligue», con un 13,7% (páginas) y un 13,1% (*apps*). En contraste con dichos porcentajes, el 7,5% que en la actualidad afirma «participar en foros o chats sobre política» y, atención, porque esto también es muy significativo, sobre «iactualidad social!» queda absolutamente ridículo.

Si, en el plano social, las redes crean lo que en otro texto el autor llama «comunidades de bajo coste», en el político difícilmente podríamos esperar que fuera muy diferente, creando lo que llama una *nueva generación de softactivistas*,

«que creen que “hacer click en una petición de *Facebook* cuenta como acto político” y así “derrochar sus energías en miles de distracciones” todas ellas pensadas para el consumo instantáneo y de un solo uso, cuyo supremo productor y suministrador diario es Internet» (2015, p. 79).

Sin pretender quitarles ni un ápice del mérito que tienen como medio de comunicación de las resistencias sociales, hay que admitir que las redes han terminado convirtiéndose en poderosos mecanismos tanto de transformación de la política en un espectáculo más, trivial y efímero, como de catarsis, inestimables aliados de los poderes políticos y económicos en ambos casos. Veamos todo esto con algo más de calma.

Por un lado, los *softactivistas* de los que habla Bauman, que son la gran mayoría de los jóvenes, encuentran mucho más fácil compartir una noticia con alguna frase que les suene revolucionaria o firmar una petición que participar en una manifestación en el escenario menos amable de la realidad, al que, habitualmente, hay que desplazarse. Los «linchamientos digitales» o *shitstorms*, por otro lado, ya en el caso de los jóvenes un poco más comprometidos que los anteriores, producen un efecto de *catarsis virtual* parecida a la que se usa en las grandes empresas poniendo en primera línea de fuego a tele-operadores que han de aguantar todo tipo de quejas e incluso de insultos, ayudando así a tranquilizar al cliente sin llegar siquiera a oídos de los verdaderos responsables, desfondando a los activistas políticos al propiciar *golpes al vacío* sin sentido, una estrategia muy conocida en el boxeo y otras disciplinas de combate.

Además, para una gran mayoría de jóvenes estas plataformas traducen la indignación en clave de humor y de espectáculo, produciendo así un efecto similar al de la *catarsis virtual*. De hecho, si observamos bien lo que se cuelga en estas redes, casi todo son chistes, juegos de palabras o frases cínicas, más o menos ingeniosas sobre casos de corrupción, imputados, sentencias judiciales, subida de tarifas de grandes empresas en momentos críticos, etc. En esta dirección apuntan varios de los recientes trabajos de Miller, Costa, Haapio-Kirk y otros, antropólogos y miembros del equipo *Why We Post* de la University College of London, que estudian, especialmente, en zonas del extrarradio global, el impacto de las redes sociales (2016): los entrevistados desprecian «hacer política» en Internet y hacer comentarios serios en los *post*, utilizando este medio fundamentalmente para burlarse de la política y de los políticos, una moda muy extendida actualmente en las redes sociales, pero con poca o ninguna carga efectiva para producir un cambio real.

4. ¿SON LOS JÓVENES AHORA MÁS O MENOS VIOLENTOS QUE LOS QUE LES PRECEDIERON?

Podríamos pensar que los jóvenes de los años 80 y 90 en España puede que fueran algo más violentos hacia la sociedad que los actuales, si recordamos o buscamos en hemerotecas información sobre las manifestaciones, revueltas estudiantiles, actos violentos de grupos extremistas que llamábamos *ultras*, o tribus urbanas como *rockers*, *mods*, *punkies* o *skinhead*, que hacían muestras de fuerza en peleas grupales y enfrentamientos la policía, quemando contenedores o rompiendo mobiliario público. Comparando con aquellos tiempos, se diría que hoy estamos ante una juventud más tranquila o quizás mejor educada para la ciudadanía y la convivencia pacífica.

Aunque la fuerza y la violencia son técnicas eficaces de control social que ejercen las instituciones del Estado, también cuando surgen entre la sociedad civil y cuentan con un completo apoyo popular, se pueden convertir en técnicas de persuasión. En la época de las revueltas estudiantiles en EE.UU. a finales de los años 60 se dijo de los jóvenes que constituían una generación que miraba insegura hacia su futuro, porque su futuro era «como una enterrada bomba de relojería, que hace tic-tac en el presente» (Arendt, 2005, p. 29). Aquella violencia estudiantil se manifestaba de forma muy diferente de un país a otro, incluso de unas universidades a otras, pero casi siempre estaba latiendo, de alguna forma, algún «batiburrillo de residuos marxistas» (Arendt, 2005, p. 32). Pero no sabemos si, en sus relaciones cotidianas, había más violencia o menos que la que viven los jóvenes en esta segunda década del nuevo siglo, pensando en esa «violencia cotidiana» que incluiría insultos o amenazas, maltrato por parte de compañeros en los centros de estudio o lugar de trabajo, violencia con sus parejas, en su casa, entre otras situaciones.

Entre los jóvenes de hoy no encontramos ninguna corriente predominante de glorificación de la violencia como medio para influir o presionar en instituciones o estamentos sociales, o para influir en la opinión pública. Los grupos violentos más o menos organizados, grupos *ultras*, bandas o extremistas por ideología política, son marginales en tanto no son aprobados por la mayoría. No tenemos movimientos con «predicadores de la violencia», en todo caso se reclama mayor atención a sus problemas, movimientos como jóvenes sin futuro, el 15M o plataformas como ATD, reclaman los derechos a participar plenamente en una sociedad en igualdad de derechos para los

ciudadanos, en una democracia participativa y, también, ejerciendo sus derechos al trabajo y la vivienda, básicos, que están siendo negados para una gran parte de los jóvenes.

La política es una lucha por el poder y la forma más definitiva de poder, mirando a la Historia de la humanidad, es la violencia (Wright Mills, 2001), por eso la sociología clásica ya definió el Estado como «una relación de dominación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima (es decir, de la que es vista como tal)» (Weber 1972, p. 84). A este respecto, nos interesa recordar que:

Durante la mayor parte de la historia, los hombres han vivido de hecho bajo la espada, y en cualquier perturbación grave de los negocios humanos, real o imaginaria, las sociedades tienden a volver al gobierno militar. (Wright Mills 2001, p. 166).

Ahora somos herederos de los valores que florecieron bajo un régimen de autoridad civil durante los siglos XVIII y XIX, los jóvenes actuales son la última expresión de aquellos valores. Y, en el mundo moderno, la historia tiene más que ver con los políticos, con las élites del poder de componente civil, que con los militares, mafiosos o criminales que ejerzan la violencia dentro o fuera de la ley. Pero volviendo al análisis de la violencia en los jóvenes y la sociedad actual, después de esta sucinta perspectiva histórica, veamos algunos conceptos con los que podemos clasificar los diferentes tipos de violencia.

5. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En primer lugar, estaría la *violencia cotidiana*, espontánea, a la vez respondiendo a impulsos primarios de nuestra psicología y naturaleza (frustración, celos, etc.) y a pautas culturales (dominación, roles de género, medios y tecnologías que intervienen para ejercerla, etc.). Por tanto, este tipo de violencia se explica como un fenómeno individual y cultural al mismo tiempo (valores internalizados).

Por otra parte, encontramos otro tipo de *violencia organizada* que, como fenómeno social, se explicaría: a) bien desde unas coordenadas determinadas por los objetivos, metas y medios con los que cuenta un grupo determinado

(pandillas, *gangs*, bandas organizadas, mafias, etc.); b) como expresión de movimiento sociales violentos rupturistas con un orden actual o estado de las cosas (grupos terroristas, asesinos individuales que se mueven supuestamente por causas ideológicas) y, c) también en tanto que la asociación o pertenencia a grupos violentos (pandillas, *gangs*, bandas organizadas) implica que existe una identificación personal y unos códigos de conducta compartidos, que dan sentido a la acción del individuo en un marco de «subcultura» o cultura diferente a la corriente cultural dominante para el conjunto de la sociedad. El concepto «cultura de violencia» –aunque mejor hablaríamos de *culturas* de violencia– abarcaría todo lo anterior y aún más cosas, por lo que es difícil de manejar, pero resulta útil para perfilar antónimos como «cultura de convivencia» o «cultura de no-violencia».

Cuando los jóvenes eligen formas de comportamiento violentas, se puede decir que hacen suya una moral de la violencia, entendiendo moral como una manera de entender la vida que asumen sabiendo que hay otras alternativas y posibilidades. Qué joven no ha oído hablar de respeto a los demás, a los diferentes, a los que piensan o viven de una forma distinta a la propia y, sin embargo, algunos optan por la vía violenta de la agresión en alguna de sus múltiples formas posibles. En este sentido, los medios digitales y las redes sociales están presentes en la vida cotidiana de los jóvenes, abriendo un espacio de comunicación y socialización de grupo, pero también abriendo las puertas a formas de manipulación y/o agresión como la que supone hacer daño a terceros exponiendo a través de estos medios verdades o falsedades sobre su intimidad o su persona. Hay personas que pueden encontrar placer en hacer daño o manipular a otros a través de estas tecnologías.

Cerramos estas consideraciones conceptuales con una cita de Voltaire, para quien el poder consiste en hacer que otros actúen como yo decida, obligar a otros a hacer lo que queramos que hagan.

6. EL JOVEN COMO OBJETO DE AGRESIÓN: DATOS ACTUALES Y SERIE TEMPORAL

La relación entre violencia e integración social es «compleja y polifacética», no hay que olvidar que la violencia, cuando está legitimada por leyes,

normas e instituciones sociales importantes, es una de las «fuerzas motrices más potentes de cohesión y organización social» (González-Anleo, 2005, pp. 157-158). El tradicional papel de la violencia en los procesos de socialización familiar y en las instituciones educativas ha ido cambiando, para dar lugar a un escenario diferente en las primeras décadas de este siglo. Mientras que desde los años 50 del pasado hasta la década de los 90 se toleraba e incluso deseaba socialmente un cierto grado de castigo y violencia física contra los jóvenes en estos dos ámbitos sociales citados –familiar y educativo–, los valores, costumbres y las normas han ido cambiando hasta dar paso a un modelo en el que se excluye el recurso a la violencia como forma de control social y para fines *educativos*. La figura del padre o el maestro autoritario, que imponía *con mano dura* las reglas, ha sido reemplazada por la de un tipo de padres más dialogantes y cercanos, que no creen, al igual que educadores y maestros, aquello de «la letra con sangre entra».

La violencia, también, es identificada como un *síntoma de desintegración social*, habiendo sido interpretadas las manifestaciones de violencia ligadas a reivindicaciones políticas e identitarias de los jóvenes en los países occidentales en las décadas de los años 60-70 (más aún, en España por las tensiones que antecedieron al final del régimen político franquista y el paso al sistema democrático y constitucional), como consecuencias de la «crisis de valores occidental». El fin de la modernidad, la crisis de los intelectuales, el fin de la historia y que estas dos caras de la relación integración social-violencia están impresas en la relación entre juventud y violencia: juventud *como objeto* de y *como sujetos* de violencia.

Contando con los datos más recientes de los que disponemos, vamos a centrarnos en el presente trabajo, principalmente, en los jóvenes que son objeto de violencia en los contextos más comunes de la vida cotidiana, como son los centros educativos, el lugar de trabajo, la familia, la pareja y el grupo de amigos. Y veremos cómo las redes sociales y los medios informáticos se han convertido en herramientas para los agresores y en un nuevo campo de riesgos para los jóvenes.

Hay dos situaciones que se dan con más frecuencia, la primera son los «insultos con amenazas graves», casi el 5% de los entrevistados los recibió una frecuencia de 3 o más veces en el último año y cerca del 15% una o dos

veces. La segunda es «haber sido agredido físicamente por amigos o conocidos», nos encontramos también con un 5% de casos con frecuencia alta y con menor frecuencia cerca de un 10% (*Gráfico 1*). La similitud de estas proporciones de los insultos o amenazas verbales y agresiones físicas, asumiendo que, casi siempre, se producen en los entornos cotidianos de vida del joven, es razonable pensar que no sea casual sino que probablemente están correlacionados.

Con una menor incidencia, en torno al 12% de casos declarados, se encuentran tres formas de malos tratos recibidos por diferentes medios en los lugares de trabajo y estudio *interviniendo las redes sociales o los medios informáticos* en dos de ellas. La que se da más frecuentemente es haber sido «maltratado o intimidado por compañeros de clase o de trabajo a través de las redes sociales», algo que había afectado en mayor o menor medida a casi el 13% de los jóvenes de 15 a 24 años (cerca del 5% frecuentemente y un 8% con menor frecuencia). La segunda, en frecuencia, es resultar «maltratado o intimidado por compañeros de clase o de trabajo a través del móvil o aplicaciones del móvil» con cerca del 12% de casos en total (8% con poca frecuencia y 4% frecuentemente). Y, en tercer lugar, está el maltrato e intimidación recibidos en el lugar de estudio o de trabajo (11,2%) sin especificar los medios, es decir que sería cara a cara y/o con contacto físico.

La agresión física recibida por parte de «gente desconocida», con un 12,1% de casos, se situaría en un rango de frecuencias similar al de las antes descritas para el medio laboral o de estudios. Un escalón por debajo de estas, encontramos, de nuevo, que el acoso, entendido ahora solo como acoso sexual, irrumpe con la participación de medios informáticos. Cerca del 8% de los jóvenes declara que «alguien ha difundido sin mi consentimiento fotos o videos míos de índole sexual» con más o menos frecuencia, algo muy grave si lo comparamos con otras situaciones, como que los padres les hayan pegado (7%) que es una situación que veremos que ha descendido mucho en los últimos años. Se trata de una forma específica de violencia que sufren mucho más las mujeres y que puede llegar a tener graves consecuencias sociales y psicológicas para las víctimas, al igual que las agresiones que se producen físicamente.

Gráfico 1. Incidencia de agresiones y malos tratos (2016).

Fuente: Jóvenes españoles entre dos siglos (Fundación SM, 2017).³¹



(*) Items introducidos en 2016 con motivo del *cyberbullying*.

Los casos de violencia en el ámbito doméstico y familiar, actualmente, se sitúa en un valor inferior al 10%; concretamente, los resultados de la encuesta señalan que hay un 7,2% de casos de jóvenes a los que pegaron sus padres, tratándose más de casos aislados que en los que se produzca de frecuencia repetida (5,4%). Aunque con esta frecuencia cercana al 10% no se pueda considerar aún

un tipo de violencia minoritaria o aislada, ha descendido su incidencia respecto a otros años, como se verá más adelante en el análisis de la serie temporal.

Las agresiones recibidas de sus parejas son más escasas que las descritas para el ámbito doméstico o familiar, con una frecuencia inferior al 5%, como también lo son las agresiones recibidas por parte de profesores (4%). Con menores frecuencias de incidencia se encuentran dos tipos de situaciones muy diferentes entre sí, en las que la incidencia se sitúa en torno al 3% de casos. La primera es la violencia de tipo sexual, que habría sufrido cerca del 3% de los entrevistados –casi siempre mujeres–, forzados a mantener relaciones sexuales en contra de su voluntad y sin consentimiento. Y la segunda es la agresión de agentes de la autoridad –el cuestionario alude concretamente a la policía– en sitios públicos, como por ejemplo manifestaciones, pero también pueden darse en eventos de algún tipo o en los medios de transporte, donde estén presentes agentes de policía y guardias de seguridad.

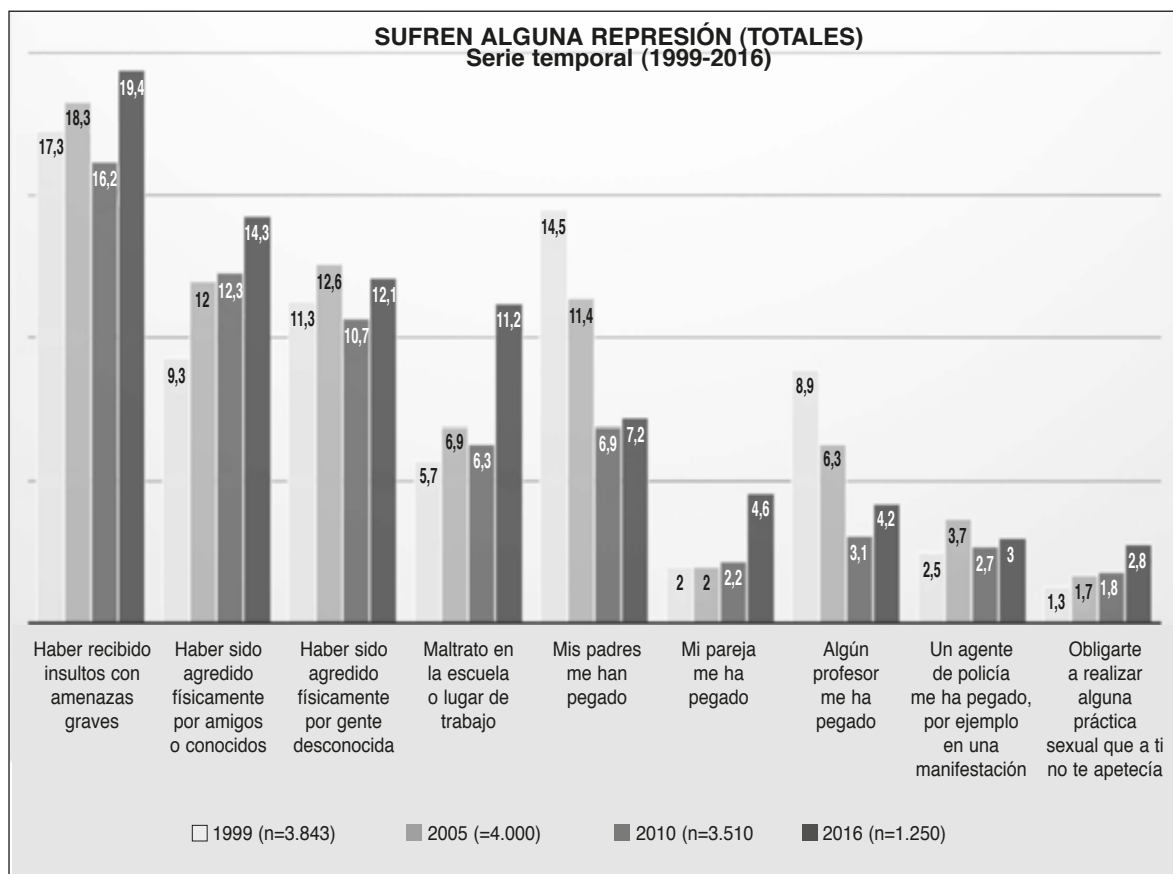
Es difícil y delicado valorar si las anteriores cifras son altas o bajas tanto en términos comparativos como si pensamos en términos absolutos. En todo caso, diremos que los datos describen una realidad en la que todo lo que sea más de un 1% de incidencia se podría decir que es más de lo que querríamos en una sociedad justa e igualitaria, en la que prime el respeto de los derechos individuales y colectivos, junto al respeto y el cuidado en las relaciones interpersonales, la participación en la comunidad y la búsqueda del bienestar colectivo, no sólo la felicidad o el bienestar individual. No obstante, para finalizar este apartado, haremos un breve análisis de la evolución temporal de los datos de los que disponemos entre los años 1999 y 2016 (*Gráfico 2*).

Respecto al año 1999 del que parten los datos más antiguos de la serie, en el año 2005, aumentaron casi todos los tipos de agresión analizados, ya que tan sólo descendieron la violencia de los padres y la de profesores. En el año 2010, las agresiones de conocidos se mantenían en los mismos niveles, pero descendieron dos de las agresiones más frecuentes, como son los insultos o amenazas, y las agresiones de desconocidos (López-Ruiz 2017, pp. 226-227). Sin embargo, la tendencia actual es la de un aumento de estos tipos de agresiones comunes si comparamos con el año 2010, los insultos y amenazas aumentan un 3% llegando a subir casi hasta el 20% cuando, en ese año, habían bajado a la cota más baja que era un 16%. Las agresiones de conocidos y «amigos» suben un 2% respecto a los valores de 2005 y 2010, subiendo las agresiones de desconocidos cerca de un 2% también. Pero el dato más

llamativo, quizá el más destacado de todos los cambios observados en la serie, se encuentra en el incremento de las situaciones que denominamos como «maltrato en la escuela o lugar de trabajo», las cuales se habían mantenido oscilando en valores cercanos al 6% y en la última encuesta se disparan casi hasta el doble, llegando al 11% de casos. Según el alcance de estos datos, alrededor de uno de cada diez jóvenes ha sufrido alguna situación de maltrato en el lugar de estudio o de trabajo, algo realmente preocupante ante lo que todas las medidas que se tomen serán pocas y habría que tener una especial atención a la evolución futura que pueda tener.

Gráfico 2. Evolución del porcentaje de jóvenes que sufren alguna agresión.

Fuente: Jóvenes españoles entre dos siglos (Fundación SM, 2017).



(*) En el gráfico anterior se incluyen 12 tipos de agresiones y aquí se reducen a nueve. Recuérdese que los otros tres corresponden a formas de agresión que se han introducido en la encuesta de 2016, señaladas en el gráfico precedente con un asterisco.

Aumenta, también, la frecuencia de casos de agresiones recibidas por parte de la pareja, duplicando los porcentajes registrados hasta el momento que estaban en torno al 2% en los años anteriores, un dato que coincide con los que arrojan otros estudios según los cuales uno de cada cuatro jóvenes considera «normal» la violencia de género en una relación⁴. Finalmente, al referirnos a la incidencia de las agresiones de tipo sexual, que se movían entre el 1 y el 2% en los anteriores años y suben hasta cerca del 3%, hay que tener en cuenta que el margen de error de los datos puede llevar a falsas conclusiones y hay que tomar con cautela las comparaciones (la encuesta de 2016 tiene un margen de error que implica que son posibles variaciones de hasta 1,27 puntos porcentuales arriba o abajo del valor obtenido). Habría que esperar a recoger datos en el futuro para ver si la tendencia al aumento de agresiones de tipo sexual se confirma, sin olvidar que, aunque no subieran del 2% que había en décadas anteriores, seguirían siendo demasiadas y, decididamente, sabemos que tenemos la meta colectiva de que algún día desaparezcan definitivamente de nuestra sociedad.

Como hemos visto, las redes sociales y el uso de los *smartphones* irrumpen en los espacios de la cotidianidad de la vida juvenil, convirtiéndose también en herramientas para el acoso o el maltrato, en tanto que son medios para difundir fotografías y vídeos, pero también como canales de comunicación que puede resultar difícil «silenciar» una vez que se ponen en marcha. Será parte de la misión educativa y de nuestra misma cultura lograr que el uso de las tecnologías de la información contribuya más al bienestar y la seguridad en general, que a crear personas neurotizadas, inseguras y con mayores riesgos, debido a estas tecnologías de la comunicación y la información cibernética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AECOSAN. (2016). *Informe Aladino 2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Álvarez Alday, M., Fernández-Villarán, A., y Mendoza Bress, L. (2014). Ocio como ámbito de socialización juvenil. En C. Ortega Nuere y F. Bayón (coords.), *El papel*

⁴ La referencia es a un reciente estudio realizado por la FAD citado en *El Mundo* (<https://goo.gl/aNVTMn>) y *El País* (<https://goo.gl/kyC6nx>).

- del ocio en la construcción social del joven* (pp. 97-122). Recuperado <http://goo.gl/ydUXiy> [Consulta: 30/11/2017].
- Arendt, H. (2005) *Sobre la violencia*. Madrid: Taurus.
- Bauman, Z. (2001). On mass, individuals, and peg communities. En N. Lee y R. Munro, *The consumption of mass* (pp. 102-113). Oxford: Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2005a). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005b). *Identidad*. Oviedo: Losada.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bono, F. (12 de junio de 2013). El exceso de información es dañino para la salud social. *El País*. Recuperado de <http://goo.gl/p8XCpO> [Consulta: 02/03/2017].
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- CIS. (2009). Encuesta nacional de salud sexual. CIS. Estudio nº 2780, noviembre 2008-enero 2009. Recuperado de <http://goo.gl/LVnzg2> [Consulta: 06/12/2017].
- Economist (26 de setiembre del 2015). *Generation XXX: Pornography*. Recuperado de <http://goo.gl/6amiYO> [Consulta: 12/12/2017].
- Financial Times (24 de marzo del 2017). *The age of unenlightenment*. Recuperado de <https://goo.gl/PjgY8r> [Consulta: 01/04/2017].
- Gil Calvo, E. (2007). La deslocalización de la protesta juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 147-161.
- Giron, L. A. (3 de noviembre de 2013). *Umberto Eco: «El exceso de información es malo»*. Recuperado de <http://goo.gl/Z2sFnI> [Consulta: 12/4/2017].
- González-Anleo, J. M. (2005). *Cuatro generaciones de españoles ante la Iglesia hoy*. Madrid: Fundación Pablo VI.
- González-Anleo, J. M. (2011). *Los valores del consumismo: El cambio axiológico en la sociedad consumista*. Saarbrücken: EAE.
- González-Anleo, J. M. (2014). *Consumidores consumidos: Juventud y cultura consumista*. Madrid: KHAF.
- González-Anleo, J. M. (2015). *Generación Selfie*. Madrid: PPC/Fundación SM.
- González-Anleo, J. M. (2017a). Integración sociopolítica: ¿Ha revertido el tiempo de crisis la estrategia de enroque social juvenil? En J. M. González-Anleo y J. A. López-Ruiz (dirs.), *Jóvenes españoles entre dos siglos* (pp. 53-104). Madrid, Fundación SM.
- González-Anleo, J. M. (2017b). Valores morales, finales y confianza en las instituciones, un desgaste que se acelera. En J. M. González-Anleo y J. A. López-Ruiz (dirs.), *Jóvenes españoles entre dos siglos* (pp. 13-52). Madrid: Fundación SM.

- INJUVE. (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Recuperado de <http://goo.gl/R8P7j5> [Consulta: 04/12/2017].
- López-Ruiz, J. A. (2017). Cultura y ocio juveniles: Jóvenes espectadores y actores en la diversidad actual, en J. M. González-Anleo y J. A. López-Ruiz, *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 165-233). Madrid: Fundación SM.
- Luckmann, T. (2008). Reflexiones sobre religión y moralidad. En A. Bericat, *El fenómeno religioso: Presencia de la religión y de la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 15-26). Sevilla. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós.
- Marketingdirecto.com. (1 de agosto de 2015). *Las apps, las alcahuetas sexuales de uno de cada tres jóvenes*. Recuperado de <http://goo.gl/WXASe3> [Consulta: 6/12/17]
- Megías Quirós, I., y Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y comunicación: La impronta de lo virtual*. Recuperado de <http://goo.gl/MovKPM> [Consulta: 2/12/2017].
- Miller, D., Costa, E., Haapio-Kirk, L. (2016). *Pudding – can anthropology teach us how to use media?: Working Paper for the EASA Media Anthropology Network’s 56th e-seminar*. Recuperado de <https://goo.gl/BhzSsF> [Consulta: 20/05/2017].
- Mims, Ch. (12 de febrero del 2017). For Generation Z, «Live Chilling» Replaces Hanging Out in Person. *Wall Street Journal*. Recuperado de <https://goo.gl/6Leloz> [Consulta: 16/05/2017].
- OCDE. (2017). *El bienestar de los estudiantes, resultados de PISA 2015*. Recuperado de <https://goo.gl/h5UFfu> [Consulta: 4/01/18].
- Padilla Fernández, S. (28 de mayo de 2014). Zygmunt Bauman: «El éxito de Facebook es haber entendido necesidades humanas muy profundas». *Sociólogos*. Recuperado de <http://goo.gl/bePZ68> [Consulta: 16/12/2017].
- Pew Research Internet Project (2014). *Main Analysis: Political Issues and the Spiral of Silence*. Recuperado de <http://goo.gl/IEsIiE> [Consulta: 14/12/2017].
- Querol, R. de. (9 de enero de 2016). Zygmunt Bauman: «Las redes sociales son una trampa». *El País*. Recuperado de <https://goo.gl/T2YcDv> [Consulta: 16/05/2017].
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia. El cambio político en la era digital*. Madrid: Capitán Swing.
- Rodríguez San Julián, E. (2013). Ubicación en el entorno y salud de las personas jóvenes. En INJUVE, *Informe Juventud en España 2012* (pp. 175-377). Madrid.
- Tokatlian, J. G. (5 de agosto de 2014). Tiempos de crispación y antagonismo. *El País*. Recuperado de <http://goo.gl/h8nVVv> [Consulta: 10/08/2017].

- Tsitsika, A., Tzavela, E., Mavromati, F., y The EU NET ADB Consortium (eds.). (2014). *Investigación sobre conductas adictivas a Internet entre los adolescentes europeos*. Recuperado de <http://goo.gl/MKKp98> [Consulta: 13/12/2017].
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Weber, M. (1972). *El político y el científico*. Alianza Editorial, Madrid
- Wright Mills, Ch. (2001). *La élite del poder*. Fondo de Cultura Económica, México.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

González-Anleo, J. M., y López-Ruiz, J. A. (2018). Jóvenes, ámbitos de uso de las nuevas tecnologías y formas específicas de violencia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 13-38.

Conceptualización teórica de la agresividad: definición, autores, teorías y consecuencias

Theoretical conceptualisation of aggression: definition, authors, theories and consequences

IRENE BARBERO ALCOCER

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MASTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO (ESPECIALIDAD FOL)

EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer una revisión sobre los aspectos más generales de la agresión y la violencia. La agresividad y la conducta agresiva es una realidad que ha sido estudiada por multitud de autores a lo largo de la historia. Las manifestaciones violentas suelen tener una dimensión amplia y compleja, difícilmente detectable. El origen de las conductas agresivas tienen una dimensión y un alcance, desde el ámbito físico, a secuelas psicológicas o emocionales, presentando un impacto no solo en el individuo que es agredido, si no también en el agresor y en el grupo que observa las agresiones.

Palabras clave: agresividad, teorías de la agresividad, efectos de la agresividad, conducta prosocial, prevalencia.

Abstract

The objective of this article is to review the most general aspects of aggression and violence. Aggression and aggressive behaviour are realities that have been studied by many authors throughout history. Violent manifestations usually embody broader and complex dimensions that are hardly detectable. The origin of aggressive behaviour unfolds into multiple dimensions. Its scope ranges from physical to psychological or emotional consequences, thus causing an impact not only on the individual who is attacked, but also on the aggressor and the group that witnesses those aggressions.

Key words: aggression, theories of aggression, effects of aggression, prosocial behaviour, prevalence.

1. INTRODUCCIÓN

Una chica de 16 años se ha suicidado este viernes en Madrid. Se despidió de sus amigas por Whatsapp y se tiró al vacío desde la sexta planta de su bloque de pisos. Estudiaba en un instituto del sur de Madrid capital, en el que había padecido acoso escolar, según denunció su familia hace apenas un mes. La menor, con discapacidad intelectual y motora, contó a sus profesoras que otro alumno del centro le exigía dinero y la coaccionaba con mensajes.

Álvarez (2015, párr. 1).

Esta es la noticia que salió a la luz a través *El País* y rápidamente fue también recogida por otros muchos medios, alertando de una situación extrema que, por circunstancias varias y tras no haberse tratado adecuadamente en su origen, tuvo el final más trágico de cuantos podían relatarse.

Desde el año 2006, tras varios informes y ponencias por parte de entidades tanto públicas como privadas, como el Defensor del Pueblo, varias fundaciones como ANAR, Mutua Madrileña, organizaciones como Save the Children, AMACAE, entre otras muchas, se ha puesto de manifiesto y alertado del fenómeno del acoso escolar en las aulas de los centros educativos. El fenómeno suscitó tanto interés que se procedió al estudio por parte de diversos investigadores con el fin de indagar sobre variables y factores que influyen en el *Bullying*, consecuencias para los actores y, por supuesto, epidemiología e incidencia sobre este fenómeno, que a fecha de hoy está en boca de todos.

Lamentablemente, parece que la sociedad no es consciente de la gravedad de estas situaciones dramáticas hasta que la prensa hace eco de algunas de ellas, como es el caso que ha pasado a las hemerotecas como *caso Arancha*.

Un largo peregrinaje por hemerotecas y medios digitales ha llevado a constatar que poco o nada se habla sobre el fenómeno del *bullying* y *ciberbullying* hasta 2010. Desde ese año y hasta la actualidad, el crecimiento de este tipo de noticias ha sido exponencial, por lo que la ciudadanía está más informada de los planes de acción tutorial y las medidas gubernamentales.

Por todo ello, considero importante, no sólo el análisis de la violencia y sus teorías (estrechamente interrelacionadas con el *bullying* y el *ciberbullying*) sino también qué efectos tiene sobre los roles, qué planes existen para su prevención y, más importante, qué aspectos legales hay que tener en cuenta por tratarse de agresiones realizadas sobre menores.

Tabla 1. Noticias encontradas en la hemeroteca digital de diversos periódicos a partir del año 2010.

Fuente: elaboración propia.

AÑO	NÚMERO DE NOTICIAS ENCONTRADAS
2009	3
2010	5
2011	12
2012	18
2013	21
2014	20
2015	59
2016	97
2017	150 (fecha última revisión 10 diciembre)

1.1. Definición de agresividad

La conducta agresiva es inevitable en todos los seres vivos, puesto que dicho comportamiento obedece a uno de los impulsos más primarios, que, además, aparece para asegurar nuestra supervivencia genética y fenotípica. El término agresión ha sido explicado y definido a lo largo del tiempo, tanto en el reino animal como en los comportamientos del hombre.

Agresión tiene su origen en el latín *aggressio*, *-ōnis*. Según la definición de la RAE (2017, párr. 2) es «el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño».

Sin embargo, y como ya se ha expuesto anteriormente, esta definición es una de las muchas empleadas por distintas entidades y autores. Entre ellos destacan:

Tabla 2. Definición de agresión.

Fuente: elaboración propia.

AUTOR/ES	DEFINICIÓN
Dollaerd et al. (1939)	Conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a otro objeto.
Buss (1961)	Respuesta que produce un estímulo doloso en el organismo.
Bandura (1972)	Conducta adquirida controlada por reforzadores, que es perjudicial y destructiva.
Patterson (1973)	Evento aversivo dispersado contingentemente a las conductas de otra persona.
Spielberger et al. (1983, 1985)	Conducta voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas.
Serrano (1998)	Conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico.
Anderson y Bushman (2002)	Cualquier conducta dirigida hacia otro individuo que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño.
Cantó	Comportamiento cuyo objetivo es la intención de hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes, o bien físicamente a través de golpes, violaciones, lesiones etc.
RAE (2001)	Ataque o acto violento que causa daño.

En todas las definiciones, existen elementos comunes; como la intencionalidad y las consecuencias negativas dentro de una amplia variedad expresiva. No obstante, como en cualquier definición, existen matices.

Según exponen Carrasco Ortiz y González Calderón (2006, p. 8) algunos autores centrados en el estudio sobre la agresividad física infantil como Tremblay, Japel, Périusse, McDuff, Boivin, Zoccolillo y Montplaisir en 1999 y Tremblay en 2003:

Ninguna de estas tres características ha de ser consustancial a la definición de esta conducta... Por tanto, de acuerdo con estos autores, la delimitación de la agresión bajo estos presupuestos (diversidad, intencionalidad y aversión) no siempre se corresponde con la realidad y ha retrasado y dificultado el estudio de la conducta agresiva en los niños.

En nuestro caso, en que la investigación se concentra en la adolescencia, el criterio expresado por los autores que estudian las primeras fases del desarrollo son interesantes, pero no pueden obviar las diferencias significativas existentes como consecuencia de la edad evolutiva de los sujetos y, con ellos, variables en las conductas agresivas determinadas por la maduración cognitiva y el desarrollo psicosocial y moral del individuo.

Para tener una comprensión mayor de lo que implica la definición de agresión y, con ello, llegar al foco de interés de este estudio, es importante matizar algunos aspectos conceptuales y no sólo procedimentales.

1.1.1. Diferencias entre agresión y agresividad

La agresión se vivencia como un momento o una situación puntual, mientras que la agresividad es un estado permanente latente en el sujeto, que se manifiesta en todas las situaciones, o en la mayoría de ellas.

1.1.2. Diferencias entre agresión, ira y hostilidad

Las definiciones, en sí, resultan ambiguas, por lo que no es de extrañar que, en muchos estudios, hayan llegado a solaparse.

La ira se refiere a una emoción, una de las cinco emociones básicas en los seres humanos, delimitada normalmente por la intensidad y que fluctúa de una leve irritación a una rabia o furia intensa.

La hostilidad es un conjunto de acciones negativas que desembocan en última instancia en la agresión, y en conductas agresivas dirigidas a una meta concreta.

1.1.3. Diferencias entre agresión y violencia

Una definición válida es la expresada por Carrasco Ortiz y González Calderón (2006, p. 10):

El término violencia se suele emplear para referirse a conductas agresivas que se encuentran más allá de lo «natural», en sentido adaptativo, caracterizadas por su ímpetu, intensidad, destrucción, perversión o malignidad, mucho mayores que las observadas en un acto meramente agresivo, así como por su aparente carencia de justificación, su tendencia meramente ofensiva, contra el derecho y la integridad de un ser humano, tanto física como psicológica o moral, su ilegitimidad, ya que suele conllevar la ausencia de aprobación social e, incluso, su ilegalidad, al ser a menudo sancionada por las leyes.

La OMS (2002, p. 5) también define la violencia como:

Uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

1.1.4. Agresión versus delito y crimen

Hay que discernir y diferenciar que no siempre las conductas agresivas incurren en un delito/crimen. Estas dos últimas acciones están tipificadas por los diversos códigos penales de los distintos países.

Para la RAE (2017, párr. 2), «un delito se trata de un quebrantamiento de la ley o una acción u omisión voluntaria o imprudente, la cual está penada por la ley».

Un crimen es un tipo de delito cuya gravedad reside en la acción voluntaria de matar o herir a alguien gravemente. En consecuencia, tan sólo un determinado grupo de conductas agresivas podrían llegar a considerarse como un delito o una acción criminal

1.2. Tipologías de agresiones

Debido a la naturaleza multidimensional de la agresión y los comportamientos agresivos, en general, existe un amplio espectro en el cual ha de tenerse en cuenta tanto los factores fisiológicos como los psicológicos.

En los últimos años, muchos autores han propuesto diversas clasificaciones en las que aparecen, a menudo, matices muy sutiles.

Tabla 3. Clasificación de las agresiones.

Fuente: Carrasco Ortiz y González Calderón (2006).

CLASIFICACIÓN	AUTORES	TIPOS DE AGRESIONES	DESCRIPCIÓN
Naturaleza	Buss, Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara y Valzelli	Agresión física	Ataque a un ser vivo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, que implica daños corporales.

CLASIFICACIÓN	AUTORES	TIPOS DE AGRESIONES	DESCRIPCIÓN
Naturaleza	Buss, Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara y Valzelli	Agresión verbal	Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo.
	Galen y Underwood	Agresión social	Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros, o la manipulación de las relaciones interpersonales.
Relación interpersonal	Buss, Valzelli, Lagers-petz, Björkqvist, Crick y Grotper, Connor, Casas y Nelson	Agresión directa	Confrontación abierta entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad, o comportamiento auto lesivo.
		Agresión indirecta	Conductas que hieren a los otros indirectamente a través de la manipulación de las relaciones con los iguales. Control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, alienación social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social.
Motivación	Feshbach, Atkins, Stoff, Osborne y Brown, Kassi Nove y Sokhodolsky, Berkowitz	Agresión hostil	Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro por el mero hecho de dañarle. Sin expectativa alguna de obtener algún beneficio material.
		Agresión instrumental	Acción intencional de dañar gracias a la cual el agresor obtiene un objetivo, ventaja o recompensa, social o material, no relacionada con el malestar de la víctima.
		Agresión emocional	Agresión de naturaleza fundamentalmente emocional generada no por un estresor externo, sino por el afecto negativo que dicho estresor activa, produciendo ira y tendencias agresivas.

CLASIFICACIÓN	AUTORES	TIPOS DE AGRESIONES	DESCRIPCIÓN
Signo	Ellis y Blustein	Agresión positiva	Agresión saludable, productiva, que promueve los valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y las relaciones íntimas.
	Moyer, Bandura y Atkinset	Agresión negativa	Agresión que conduce a la destrucción de la propiedad o el daño personal a otro ser vivo de la misma especie. No es saludable porque induce emociones dañinas para el individuo a largo plazo.
Consecuencias	Mosby	Agresión constructiva	Acto o declaración en respuesta a una amenaza para protegerse de la misma.
		Agresión destructiva	Acto de hostilidad hacia un objeto u otra persona, innecesario para la autoprotección y auto-conservación.
Función	Wilson	Agresión territorial	Para defender el territorio.
		Agresión por dominancia	Para establecer niveles de poder, una jerarquía de prioridades y beneficios.
		Agresión sexual	Para establecer contacto sexual.
		Agresión parental disciplinaria	Para enseñar conductas y establecer límites a los menores por los progenitores.
		Agresión protectora maternal	Para defender al recién nacido.
		Agresión moralista	Formas avanzadas de altruismo recíproco que pueden dar lugar a situaciones de sutil hostilidad o abierto fanatismo.
		Agresión predatoria	Para obtener objetos o territorios.
		Agresión irritativa	Inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos.

1.3. Explicación y teorías de las agresiones

La agresividad ha sido explicada desde multitud de enfoques, desde el de la biología a la psicología, sin obviar la antropológica, encontrando con ella numerosos enfoques y teorías que la explican.

Según expresa Gómez (2014, párr. 13):

La preocupación de los psicólogos por el fenómeno de la agresividad comenzó a sistematizarse a finales del siglo XIX con William James, quien lo definió como un «instinto», idea que ampliaría más tarde Freud al considerarlo como un «impulso innato».

En este apartado, desarrollaré aquellas teorías de las agresiones que resultan más afines a la investigación, sin ignorar el resto de las teorías, que siempre han sido un potente precedente ante revisiones y ampliaciones.

Tabla 4. Teorías de las agresiones: Modelo Instintivo.

Fuente: Carrasco Ortiz y González Calderón (2006).

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Perspectiva etológica	Tinbergen (1951), Lorenz (1963)	Esta teoría considera el comportamiento agresivo como un elemento intrínseco al proceso de selección natural. El comportamiento data de adaptaciones filogenéticas de bases fisiológicas, las cuales se modifican según la especie, a través de secreción hormonal, impulsos nerviosos centrales, y otras variables genéticas.
Perspectiva sociobiológica	Wilson (1980)	Es considerado un modelo interaccionista que postula que la herencia genética está íntimamente relacionada con el aprendizaje.

Tabla 5. Teorías de las agresiones: Modelo Biológico.

Fuente: Carrasco Ortiz y González Calderón (2006).

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Modelos neuroquímicos	Weil, Malherbe (1971), Persky (1985), Kandel et al. (2001), Dolan et al. (2001)	La agresión y las conductas agresivas se relacionan con la presencia de diversos neurotransmisores, como la serotonina y la dopamina, que según sus niveles de concentración, tanto en exceso como en defecto, verán modificada la conducta agresiva del sujeto. Por otro lado, la conducta agresiva está estrechamente asociada a los niveles altos de adrenalina.
Modelos neuroendocrinos	Kandel et al. (2001)	Es innegable que las hormonas endocrinas afectan a ciertos comportamientos humanos. En el caso de las hormonas esteroides, como la testosterona, hacen que ciertos autores postulen que la conducta agresiva es más propia del género masculino que del femenino, por la presencia y los niveles de concentración de la citada hormona.
Modelos neurobiológicos	Raine, Buchsbaum y La Casse (1997), Drexler, Schweitzer, Quinn, Gross, Ely, Mamad y Kilts (2000), Pietrini, Guazlelli, Basso, Jaffe y Grafmann (2000), Blair y Cipolotti (2000), Blair (2001)	Para este enfoque, la agresividad está vinculada a una disminución en el funcionamiento y la operatividad de determinadas áreas prefrontales, o lesiones en el córtex orbitofrontal y el gyrus parietal superior. Por otro lado, numerosos estudios destacan el papel del complejo amigdalóide y del hipotálamo en la aparición de diversas reacciones defensivas, entre las que se encuentran la ira y la agresión.

Tabla 6. Teorías de las agresiones: Modelos del Drive o Impulso.

Fuente: Carrasco Ortiz y González Calderón (2006).

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Teoría de la excitación transferencia	Zillman (1979)	La base central de esta teoría es la «activación» a la hora de manifestar una conducta agresiva. Un ejemplo que suele utilizarse en esta teoría es la del padre que llega extenuado tras un día largo y duro de trabajo y, que, ante cualquier mínimo estímulo o situación de conflicto, el llanto de un bebé, un plato que se cae y se rompe, produce como reflejo un comportamiento agresivo. Dicho comportamiento no se suele dirigir hacia el foco principal o desencadenante del comportamiento, excitación. Al contrario, arremeterá contra cualquier persona u objeto presente.

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Teoría del síndrome AHA	Spielberger et al. (1983, 1985), Spielberger, Reheiser y Sydeman (1995), Spielberger y Moscoso (1996)	En esta teoría, la conducta agresiva se relaciona con ciertas emociones como ira y hostilidad. Un acontecimiento genera una emoción, ira, que se ve influenciada por una actitud negativa hacia los demás, hostilidad, y puede desembocar en una acción violenta, agresión, con consecuencias también de índole negativa.
Teoría de la frustración agresión	Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), Miller (1941)	Según estos autores, la agresión o una conducta agresiva se produce cuando se genera una frustración o interferencia. Es decir, que la consecución de una meta u objetivo no se vean realizados. En revisiones posteriores, Miller concluye que la frustración no siempre encadena una agresión abierta. En ocasiones, los sujetos desarrollan alternativas para enfrentarse a la frustración. Cuando se logra esto, la tendencia agresiva queda inhibida. No obstante, si la frustración permanece, es posible que, a pesar de estas alternativas, la agresión y el comportamiento agresivo aparezcan. Teoría de la frustración agresión revisada.
Teoría de la frustración agresión revisada	Pastore (1952), Worchel (1974), Averill (1982), Weiner, Graham y Chandler (1982)	En revisiones posteriores, se ha demostrado y matizado la relación existente entre frustración y agresión. Para que exista un comportamiento agresivo, es necesario que se den determinadas características, entre las que destaco. a) Su carácter de arbitrariedad, injusticia o ilegalidad. b) El grado de satisfacción anticipada de la meta que se frustra, y la atribución de intencionalidad que se hace sobre la fuente que frustra.
Aproximación conductual y desde la psicología animal	Keehn (1975), Ulrich (1975)	El modelo conductual determina que la agresión es una conducta dependiente de las condiciones ambientales, como consecuencia, si se controla este factor, la agresividad se verá mitigada.
Primera formulación de Berkowitz	Berkowitz (1970)	Las primeras conclusiones de Berkowitz se explican a partir de los principios del condicionamiento clásico. Posteriormente, modificó su teoría con elementos cognitivos que detalló en sus investigaciones.

Tabla 7. Teorías de las agresiones: Modelos basados en la aproximación cognitiva.

Fuente: Carrasco Ortiz y González Calderón (2006).

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Aproximación cognitiva neo-asociacionista	Berkowitz (1983, 1989, 1990, 1993)	Propone un nuevo modelo por el que la agresividad, a la que denomina agresión aversivamente estimulada, es el resultado del afecto negativo producido por la experiencia de un suceso o acontecimiento desagradable. El modelo explicativo de la conducta agresiva para Berkowitz, quedaría representado en la siguiente secuencia. 1. Un acontecimiento aversivo genera un afecto negativo o sentimiento desagradable. 2. Por su vinculación con pensamientos, recuerdos, reacciones expresivas motoras y otras emociones negativas asociadas a una tendencia de lucha, generan, finalmente, un sentimiento de ira rudimentario, que finalmente, conlleva a las inclinaciones conductuales agresivas, consistentes bien en arremeter contra un blanco disponible, o bien en la urgencia de herir a alguien. Si el sentimiento derivado del afecto negativo da lugar a un sentimiento de temor rudimentario, fruto de las asociaciones a pensamientos, recuerdos o reacciones expresivo-motoras correspondientes a una tendencia de huida, el resultado en lugar de la ira y la agresión sería de terror y sus inclinaciones conductuales de escape.
Teoría social cognitiva de Bandura	Bandura (1973, 1986)	Bandura defiende que la agresión es causada por los procesos de pensamiento sobre la motivación. Es decir, que la conducta está determinada por la interacción con el ambiente, los factores personales y conductuales. En cuanto a los factores cognitivos, se ha de tener en cuenta, como centro fundamental de interés, los procesos vicarios, la autorregulación y la autorreflexión del sujeto. Según Bandura, la conducta agresiva se suele mantener siempre que constituya para el agresor, un medio de lograr beneficios y satisfacer sus objetivos. Desde su análisis del aprendizaje social de la agresión, este mismo autor expone tres tipos de mecanismos. – <i>Mecanismos que originan la agresión:</i> entre éstos, destacan el aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia directa. – <i>Mecanismos instigadores de la agresión:</i> otros procesos, que propician la conducta agresiva, son la asociación del modelado con consecuencias reforzantes, la justificación de la agresión por el modelo como socialmente legítima, la aparición de activación emocional, y la aparición de instrumentos o procedimientos específicos para propiciar un daño. – <i>Mecanismos mantenedores de la agresión:</i> estos mecanismos se refieren al reforzamiento externo directo. Ejemplo, recompensas materiales o sociales, disminución de una estimulación aversiva, el reforzamiento vicario y el auto reforzamiento.

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Modelo del déficit en el procesamiento de la Información	D'Zurilla y Goldfried (1971), Weiner (1985), Dodge y Coie (1987), Huesman (1988), Dodge y Crick (1990), Crick y Dodge (1994), Pakaslahti (2000)	Según esta teoría, los distintos factores emocionales, conductuales, fisiológicos y sociales, son los responsables de la memoria socio cognitiva, responsable de actuar en la mediación de los problemas. Así, los sujetos agresivos tienden a tener o mostrar dificultades en la búsqueda de estrategias adecuadas. En el año 2000, Pakaslahti propone unas fases que se dan durante el procesamiento de los conflictos, y que diferencia a los sujetos agresivos de los no agresivos: – Fase 1: orientación hacia el problema social. – Fase 2: interpretación y análisis de la situación. – Fase 3: formulación de una meta. – Fase 4: generación de estrategias para resolver y manejar el problema. – Fase 5: evaluación de la estrategia más adecuada para resolver el conflicto. – Fase 6: ejecución conductual de la estrategia mejor evaluada.
Modelo de Huesmann	Huesmann (1988), Huesmann y Miller (1994)	Huesman propone la hipótesis del guión. Según este autor, la exposición a imágenes violentas, de la televisión en concreto, son las responsables de los comportamientos agresivos. Los guiones son interiorizados desde la infancia. En consecuencia condicionará la respuesta del sujeto ante determinadas situaciones. Para que un guión se constituya son necesarias las siguientes condiciones. 1. Que los eventos ocurran en el ambiente. 2. Que las personas puedan comportarse en respuesta a esos eventos. Que la emisión de las respuestas resulten con la probabilidad esperada y deseada.

Tabla 8. Teorías de las agresiones: Modelos de dinámica familiar y agresión.

Fuente: Carrasco Ortiz y González Calderón (2006).

TIPOS	AUTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Modelo de la coerción de Patterson	Patterson (1982, 1986). Paterson, (1982), Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989).Patterson (1986).Más recientemente, Eddy, Leve y Fagot (2001)	Patterson pone de manifiesto la importancia de los patrones coercitivos que muestran los ciudadanos a la hora de manifestar conductas agresivas. Se entiende por patrón coercitivo la situación que se da entre un adulto y un niño, en la que en una interacción cada uno de los sujetos trata de imponer su criterio al otro, reprimiendo la idea o el deseo de la otra parte. Esta situación produce una escalada de la tensión entre ambos sujetos.
Modelos centrados en los hábitos de crianza.	Patterson, Olweus (1980), Hanson, Henggeler, Haefele y Rodick (1984), Gershoff (2002)	Ambos autores proponen un modelo específico de conducta que se da entre padres e hijos. Este enfoque subraya como determinados modelos de crianza parental fomentan la conducta agresiva. Ejemplo, el rechazo de los padres, los problemas y falta de apoyo en aspectos afectuosos, la falta de supervisión o la comunicación deficitaria.
Modelo del apego	Bowlby (1969, 1973, 1980), Bowlby (1969, 1973), Ainsworth, (1979), Cohn (1990), Lyons Ruth (1996), Greenberg, Speltz y DeKlyen (1993)	Su hipótesis se basaba en que las experiencias tenidas con los cuidadores, progenitores, son interiorizadas y asumidas como modelos de referencia sobre otros. Si las figuras de apego son sanas, el desarrollo será correcto, pero si las figuras de crianza son desajustadas, el niño interiorizará modelos hostiles, desconfiados e inciertos. De estos últimos modelos, el niño desarrollaría una tendencia a mostrar comportamientos agresivos.
Modelo del desarrollo de la conducta agresiva de Olweus	Olweus (1980)	La hipótesis principal en el comportamiento agresivo parte de dos aspectos. Por un lado, el propio temperamento difícil del niño, y por el otro, rechazo de las figuras paternas, es especial la madre. Olweus también decía que la conducta agresiva se debe, fundamentalmente, a una disciplina autoritaria y disciplina permisiva. Las mayores consecuencias se detectaron en las actitudes demasiado permisivas y en las de rechazo materno.

1.4. Efectos y consecuencias de las agresiones en los implicados

Como ya hemos referenciado al principio del presente artículo, el *bullying* es una forma de violencia que se manifiesta en concreto en el entorno escolar; por ende, las consecuencias e impacto en los roles de víctima, agresor y grupo observador, no distan mucho de las que los estudios sobre la violencia y la conducta agresiva ponen de manifiesto. Numerosos estudios revelan que tanto las víctimas como los agresores sufren con frecuencia situaciones de exclusión y rechazo social.

Sin embargo, nuevas investigaciones ponen de manifiesto que los efectos negativos de los comportamientos agresivos se reparten entre todos los componentes que lo viven o lo presencian. No obstante, por lo general, será la víctima la que se lleve la peor parte en esta situación. La victimización, supondrá un grave problema para el correcto desarrollo psicológico y emocional del niño. Demostrándose por parte de autores como Kumpulainen, Rasanen y Pura (2001), Guterman, Hahm y Cameron (2002) entre otros expertos, que los alumnos que sufren el rol de víctima son más propensos a tener síntomas psicosomáticos y desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes.

Cuando estas situaciones se prolongan en el tiempo, hacen que los alumnos finalmente deban pedir ayuda y apoyo a los profesionales de la salud mental. Por lo general, las víctimas de violencia y, en especial, de violencia en el entorno escolar presentan:

- Una imagen de sí mismos negativa.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Desórdenes de atención y dificultades en el aprendizaje. Bajo rendimiento escolar.
- Absentismo escolar.
- Síntomas depresivos llegando incluso a trastornos psiquiátricos como la ansiedad, la depresión o el trastorno de estrés post traumático (PTSD).
- Problemas a la hora de comunicarse y expresar situaciones o vivencias.
- Sentimiento de soledad y tendencia al aislamiento.

- Sentimiento de culpabilidad.
- Problemas de insomnio.
- Alteraciones psicosomáticas para eludir las situaciones de conflicto, como dolores de cabeza, de estómago, ansiedad, cansancio, rigidez muscular, mareos...
- Extremada sensibilidad al rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Miedo, incluso, en ocasiones, ataques de pánico.
- Ideas auto-líticas, amenazas de suicidio o intento de suicidio.
- Negación de los hechos.
- Labilidad emocional, llanto incontrolado a respuestas emocionales externas.

En cuanto a la figura del *agresor*, Jiménez Vázquez (2007, p. 134), citando a Kumpulainen et al. (2001), explica que «los agresores presentan más probabilidad de que se les diagnostique un trastorno psiquiátrico (70,8%) que las víctimas (50%)».

Las sintomatologías o características que puede presentar los agresores son:

- Agresividad verbal y física.
- Bajo autocontrol.
- Conducta violenta.
- Impulsividad y abuso de poder.
- Lenguaje corporal que incluye miradas y gestos de rechazo.
- Tendencia a las coacciones.

Con relación al *grupo*, las agresiones en los alumnos, o al menos una amplia mayoría de ellos, son conocidas en mayor o menor medida, el problema reside en que en muchos casos las agresiones permanecen ocultas o enmascaradas como «malos entendidos».

Cuando una víctima de agresiones pide ayuda, en primera instancia acude a sus grupos de referencia más cercanos (amigos y familiares), en este caso, los espectadores pro-sociales con la intención de que les ayuden. En ocasiones, esta llamada de auxilio surte efecto y otras no.

Resulta llamativo que, cuando las agresiones persisten, el grupo de espectadores más neutrales, aquellos que no suelen implicarse o se muestran indiferentes ante estas conductas, pueden llegar a creer que *todo vale*, desarrollando de forma posterior respuestas agresivas para lograr sus objetivos.

1.5. Conclusión

La conducta agresiva es una realidad al igual que lo es la violencia, las agresiones y las manifestaciones violentas. Así ha sido demostrado y constatado por los expertos a lo largo del tiempo, que han buscado explicaciones desde múltiples enfoques.

No obstante, saber que este tipo de acciones son innatas en el ser humano, que la violencia en sus distintas manifestaciones y niveles resulta modelo muy accesible –el cual, evidentemente, se puede imitar y aprender– solo pone de manifiesto algo que, aún siendo evidente, en ocasiones se olvida: esto es, la necesidad de una educación para la correcta gestión de las situaciones conflictivas para así poder disminuir no solo el número de casos o incidencias, sino mitigar los posibles efectos adversos en los distintos roles que se desempeñan en calidad de testigo, víctima o agresor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Álvarez de Toledo, L., Avilés, J.M., Fierro, A., García, L., Gutiérrez, J.E., ... Urra, J. (2013). *Guía de actuación contra el ciberacoso: Padres y Educadores*. INTECO. Recuperado de <https://goo.gl/PJxSrV> [Consulta: 15/01/2018].
- Álvarez, P. (21 de enero de 2016). Madrid revisa el suicidio de un menor por un posible caso de acoso. *El País*.
- Carrasco Ortiz, M., y González Calderón, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Conejo Rodríguez, A. (2015). Estudio de casos y propuestas jurídicas para el ejercicio de la potestad sancionadora en los centros educativos. *Gestión de análisis de políticas públicas*, 13(5).

- Defensor del Pueblo. (2007a). *El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid.
- Defensor del Pueblo. (2007b). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid.
- Erazo Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de psicología GEPU*, 1(3), 1-131.
- Fernández Campoy, J. M., Aguilar Parra, J. M., Álvarez Hernández, J., Pérez-Gallardo, E. R., y Salguero García, D. (2013). Violencia escolar: Rasgos definitorios y practicas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Feveloopmental and Educational Psychology*, 1(2), 131-138.
- Garía Correa, A., Calvo Hernando, P., & Marrero Rodríguez, G. (2008). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 7.
- Gómez, M. (2014). Aproximación conceptual a la violencia escolar. *La razón histórica*, 5.
- González Montes, F., Garrido Carrillo, F. J., y Iboleón Salmerón, B. (2008). *Violencia escolar aspectos socioculturales, penales y porcesales*. Madrid: Dykinson.
- López, V., y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 109-124.
- Mayosa, F., y Castillo, M. (2014). Teoría de la violencia escolar: Visión de los actores de una escuela venezolana. *Educare*, 18(2), 52-72.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D.C: Organización Panamericana para la Organización Mundial de la Salud.
- Rey, R. del, y Ortega, R. (2001). Programa para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Barbero Alcocer, I. (2018). Conceptualización teórica de la agresividad: definición, autores, teorías y consecuencias. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 39-56.

Violencia escolar a través de medios digitales: del *bullying* al *cyberbullying*

School Violence Through Digital Means: From Bullying to Cyberbullying

AINA M. GASSÓ

MÁSTER EN PSICOPATOLOGÍA LEGAL, FORENSE Y CRIMINOLÓGICA

PHD CANDIDATE Y PSICÓLOGA FORENSE

VICTÒRIA FERNÁNDEZ-CRUZ

MÁSTER EN PSICOPATOLOGÍA LEGAL, FORENSE Y CRIMINOLÓGICA

PHD CANDIDATE Y CRIMINOLOGA FORENSE

IRENE MONTIEL

DOCTORA EN PSICOLOGÍA Y CRIMINOLOGA

PROFESORA DEL MÁSTER EN CIBERDELINCUENCIA UIC

JOSÉ R. AGUSTINA

CATEDRÁTICO ACR. DE DERECHO PENAL

ABOGADO PENALISTA EN MOLINS Y SILVA

Resumen

Desde finales de la década de 1970, el acoso entre menores en edad escolar o *bullying* se ha venido consolidando como un fenómeno global de victimización de primera magnitud. En este sentido, se dispone ya de numerosas investigaciones dirigidas a conocer este fenómeno en profundidad y aplicar programas de prevención e intervención eficaces. Sin embargo, en los últimos años, con el rápido avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha surgido una nueva modalidad de acoso entre menores que se deriva directamente del *bullying*, el *cyberbullying*. En el presente artículo se revisa la literatura científica disponible en torno al *cyberbullying*, recogiendo aquellos enfoques y datos existentes hasta la actualidad relativos a esta nueva forma de acoso con la finalidad de comprender las implicaciones del paso del *bullying* al *cyberbullying*.

Palabras clave: *bullying*, *cyberbullying*, adolescentes, violencia escolar, tecnología, victimización *online*.

Abstract

Since approximately forty years ago, traditional bullying has been consolidated as one of the most affecting issues for adolescents worldwide. Since then, a great number of researches have been published on the topic, in order to fully understand this phenomenon, and establish effective intervention and prevention programmes. However, over the past few years with the rapid development of the new technologies, the cyberbullying has emerged as a new phenomenon, directly derived from bullying. This paper aims to review the current information on this relatively new issue in order to understand the implications of the technological dimension of bullying.

Keywords: bullying, cyberbullying, adolescents, school violence, technology, online victimisation.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre el fenómeno del *bullying* comenzaron a aparecer con regularidad en la literatura, en ciencias sociales a partir de finales de la década de 1970, contando, en la actualidad, con un amplio cuerpo de investigaciones aplicadas en la materia. La mayoría de los primeros estudios fueron europeos (particularmente, escandinavos) y con el tiempo fueron extendiéndose hasta obtener un alcance global (Randa, Nobles y Reynolds, 2015).

Según la definición de *bullying* propuesta por Olweus (1994), este fenómeno se puede describir como un problema psicosocial que se da entre menores en edad escolar, en el que el agresor lleva a cabo de forma intencionada conductas dirigidas a dañar a su víctima, de forma repetida y prolongada en el tiempo, aprovechándose de la asimetría de poder existente en la relación entre ambos. Este fenómeno tiene consecuencias muy graves sobre la salud de las víctimas (ver Puértolas y Montiel, 2017; Zych, Ortega-Ruiz y Rey, 2015), así como implicaciones importantes en el contexto escolar, familiar y social (Hernández y Solano, 2007). En los últimos años, se ha podido constatar que el aumento del uso de las TIC ha venido acompañado de un incremento de situaciones de victimización *online*, implicando estas nuevas formas de acoso un riesgo adicional para el bienestar y el desarrollo de los menores, en especial atendiendo a las consecuencias psicológicas que pueden acarrear tanto a corto como a medio y largo plazo. En este sentido, la literatura especializada ha empezado a referirse a esta variante de acoso como *cyberbullying* (que procede de la unión del prefijo *cyber* y el término *bullying*). En la actualidad existe un intenso debate en la comunidad científica acerca de su conceptualización y definición, pues existen autores que lo consideran como un fenómeno diferenciado del *bullying*, mientras que otros afirman que es una modalidad modernizada o tecnologizada de *bullying* o, incluso, una mera extensión del mismo en los entornos virtuales (ver Montiel, 2015; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattaner, 2014; Miró 2012).

En el presente artículo, se realiza una aproximación al *cyberbullying* como un fenómeno que no surge *ex novo*, ni posee entidad propia, sino que proviene del *bullying* tradicional pero se produce mediante las TIC, especialmente el teléfono móvil y las redes sociales. En las líneas que siguen, se detalla el surgimiento, prevalencia, características y factores de riesgo que pueden estar implicados en la aparición del *cyberbullying*, así como los diferentes tipos de *cyberbullying* que se han identificado en la literatura científica.

2. DEL BULLYING AL CYBERBULLYING

Tras las iniciales investigaciones de Dan Olweus, el *bullying* comenzó a estudiarse como un fenómeno de violencia entre iguales que se desarrollaba en el entorno escolar (Hernández y Solano, 2007), si bien, algunos investigadores se inclinaron por definirlo más como un fenómeno de *acoso* que de *violencia* (Patchin y Hinduja, 2011). En todo caso, Olweus precisó ya desde el principio que, para hablar de *bullying*, debía constatarse el sometimiento de una víctima, de forma prolongada y repetida, a acciones negativas por parte de una o más personas (Olweus, 1994). Posteriormente, introdujo una serie de características definitorias del concepto de *bullying*, destacando tres elementos nucleares: (1) la violencia se debe dar de forma repetida en el tiempo; (2) debe ser intencionada; y (3) se debe basar en una relación asimétrica de poder.

Por su parte, Casas, Rey y Ortega-Ruiz (2013) lo definen como un problema esencialmente psicosocial que implica (1) dañar a otro de forma intencionada y repetida, y (2) crear un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, con consecuencias negativas para ambas partes. La mayoría de autores coinciden en que el *bullying* implica una interacción dinámica entre víctima y agresor, y que, a medida que el agresor va adquiriendo poder, la víctima lo va perdiendo, lo cual dificulta enormemente su capacidad de respuesta para gestionar el conflicto; y exigen también que sea una conducta repetida en el tiempo e intencionada (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattaner, 2014; Menesini y Salmivalli, 2017). Se trata pues, de una forma de maltrato basada en un desequilibrio de poder que facilita que uno de los agentes (el agresor) abuse sistemática, repetida y deliberadamente de la situación de indefensión de su víctima (Smith y Sharp, 1994). Sin embargo, las diferencias entre autores al establecer la definición de este fenómeno y sus elementos esenciales han dado lugar al surgimiento de diversas nomenclaturas (Miró, 2013): violencia escolar, agresión y victimización entre iguales, maltrato entre iguales, conflictividad escolar, etc., promoviendo la aparición de errores en la conceptualización del fenómeno (Hernández y Solano, 2007) y dificultando la comparación de los resultados inter-estudios.

Por ejemplo, en cuanto a los resultados de prevalencia internacional, Nansel et al. (2001) realizaron un estudio que mostró que, en Estados Unidos, el 11% de los alumnos había sido víctima de *bullying*, el 13% había sido agresor, y el

6% había sido tanto víctima como agresor. Entre todos los estudios analizados, las estimaciones más conservadoras plantean que, al menos, el 5% de los alumnos en edades relativas a educación primaria y secundaria son víctimas de *bullying* (Patchin y Hinduja, 2011). Por su parte, Juvonen y Graham (2014) afirman que, aproximadamente, el 20-25% de los adolescentes estaban directamente involucrados en conductas de *bullying*, ya sea como agresores, víctimas o ambos, mientras que el estudio realizado en Europa por Livingstone, Haddon, Görzing y Olafsson (2011) indica que el 13% de los jóvenes se consideraba víctima de *bullying* y el 10% reconocía haber perpetrado acoso cara a cara. Por otro lado, Zych, Ortega-Ruiz y Rey (2015), en su revisión sistemática de revisiones sistemáticas y meta-análisis, concluyeron que alrededor de 1 de cada 3 menores estaba implicado en alguna forma de *bullying*.

En cuanto a la prevalencia del *bullying* en España, también, existen discrepancias en cuanto a los datos obtenidos. En el estudio realizado por García, Pérez y Nebot (2010) encontraron que existía una prevalencia más elevada en chicos (que en chicas) y que iba disminuyendo con la edad: la prevalencia era más elevada en 2º de ESO (18,2% en chicos y 14,4% en chicas), e iba disminuyendo en 4º de ESO (10,9% en chicos y 8,5% en chicas) y en 2º de bachillerato (4% en ambos sexos); mientras que, en la investigación realizada por la organización Save The Children en 2016, se apunta que, de los estudiantes españoles entre los 12 y 16 años de edad, el 9,3% considera haber sido víctima de *bullying*, mientras que el 5,4% reconoce haber ejercido como agresor (Calmaestra et al., 2016).

Lo expuesto hasta el momento responde al estado de la cuestión en lo que al *bullying* tradicional se refiere. Sin embargo, en los últimos años no se puede hablar de *bullying* sin tener en cuenta la implicación de las TIC en la vida de los adolescentes. Atendiendo al rápido avance de las TIC y las plataformas de las redes sociales, las interacciones de las personas, y, especialmente, de los adolescentes, se han ido trasladando al ámbito virtual u *online* (Holt, Bossler y Seigfried-Spellar, 2015). Esta transformación digital da lugar a que los comportamientos que se llevaban a cabo *offline* sean traspasados también al entorno virtual, y así sucede también con el *bullying* (Casas et al., 2013), que ha adquirido una nueva dimensión, virtual o cibernética, que nos permite hablar de un nuevo constructo, el *cyberbullying*. Como señalan Randa, Nobles y Reynolds (2015), la investigación sobre el alcance y la naturaleza del *cyberbullying* empezó hace apenas diez años, pero, en este breve periodo de

tiempo, se han realizado progresos significativos en la comprensión de su prevalencia, tipos de víctimas y agresores, y sus consecuencias.

Diversos autores consideran que el *cyberbullying* no es un fenómeno nuevo que haya aparecido a raíz del surgimiento de las nuevas tecnologías, sino que, más bien, se trata de la extensión del fenómeno tradicional del *bullying* al ciberespacio y/o entornos virtuales (Tokunaga, 2010; Casas et al., 2013; Patchin y Hinduja, 2011; Beran y Li, 2007; Kowalski et al., 2014; García, 2015). Otros investigadores consideran, por su parte, que el *cyberbullying* es, en realidad, una categoría distinta (*a stand alone construct*), separada del *bullying* escolar tradicional (Thomas, Connor y Scott, 2015; Ybarra, Boyd, Korchmaros y Oppenheim, 2012; Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015). La principal diferencia entre *bullying* y *cyberbullying* se encuentra en las características específicas que las nuevas tecnologías introducen a la hora de establecer interacciones con los demás (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016). En este sentido, Kowalski et al. (2014) establecen que las principales diferencias entre *bullying* y *cyberbullying* son las siguientes:

- **Anonimidad:** el *cyberbullying* otorga al agresor un sentido del anonimato que le permite llevar a cabo acciones que quizá no realizaría *offline* e incrementa el potencial de indefensión de la víctima al favorecer el desequilibrio de poder. En relación a este cambio circunstancial o situacional, Jaishankar (2007) ha formulado su *space transition theory* para explicar el desplazamiento del mundo *offline* a entornos *online* desde un punto de vista psicológico y criminológico.
- **Disminución de la empatía y el remordimiento:** la distancia entre víctima y agresor en el *cyberbullying* se traduce en que los agresores no reconozcan el daño que están infligiendo en la víctima. A este respecto, Suler (2004) ha explicado los importantes efectos psicológicos en el individuo desde el punto de vista de la Ciberpsicología.
- **Accesibilidad a la víctima:** el *bullying* tradicional ocurre principalmente durante las horas que los menores pasan en el entorno escolar, mientras que el *cyberbullying* puede llevarse a cabo en cualquier momento del día y desde cualquier lugar. En relación a la distribución espacio-temporal del *cyberbullying*, son de enorme utilidad las investigaciones criminológicas desarrolladas desde el enfoque de la teoría de las actividades cotidianas (Agustina y Felson, 2016).

- **Mayor audiencia:** debido a la facilidad y rapidez con que se comparte la información en la red, las acciones de los ciberagresores tienen una repercusión potencialmente mayor que en el *bullying* tradicional, tal y como explica Miró (2011) al describir el cambio radical y las consecuencias que conllevan las acciones en el ciberespacio, y facilitan la cronificación de la victimización y la re-victimización o victimización *online* múltiple (Montiel, Carbonell y Pereda, 2016).
- **Retraso en la recompensa:** atendiendo a la naturaleza de las nuevas tecnologías, el ciberagresor no puede ver los efectos inmediatos de sus agresiones sobre la víctima, y del mismo modo, la víctima puede retrasar su respuesta en la red.

Aunque existen factores diferenciadores entre *bullying* y *cyberbullying*, también comparten numerosas características. Asimismo, hay estudios que muestran la existencia de solapamientos entre *bullying* y *cyberbullying* (e.g., Randa et al., 2015; Pereda, Guilera y Abad, 2014), así como entre estas formas de victimización infantil y otras que tienen lugar dentro y fuera de la red (Montiel et al., 2016; Pereda et al., 2014). La mayoría de las investigaciones resaltan la influencia de un fenómeno sobre el otro y destacan la existencia de una correlación significativa entre la implicación en conductas de *bullying* y de *cyberbullying* (Kowalski, Morgan y Limber, 2012; García-Fernández et al., 2016; Baldry et al., 2017). Por ejemplo, algunos estudios indican que aquellos menores implicados en formas tradicionales de *bullying* presentan una mayor probabilidad de implicarse en conductas de *cyberbullying* (Hemphill et al., 2012; Riebel, Jäger y Fischer, 2009) que aquellos que no se encuentran implicados en formas tradicionales de *bullying*. Otros estudios apuntan que existe un mayor riesgo para los agresores de *cyberbullying* de estar involucrados en comportamientos de *bullying* tradicional que no al revés (Schenider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012). Por otro lado, hay estudios que señalan que la implicación de menores en ambos fenómenos podría ser superior al 60%, y que el 28.9% de los menores que habían estado implicados en conductas de *bullying* tradicional mencionaba, también, su participación en conductas de *cyberbullying* (García-Fernández et al., 2016). En este sentido, los resultados obtenidos en el estudio longitudinal realizado por Hemphill et al. (2012) muestran que el *bullying* era un factor explicativo de las conductas de *cyberbullying*, aunque no en sentido contrario. Teniendo en cuenta las similitudes entre ambos fenómenos, algunos autores consideran la

posibilidad de que las variables predictivas del *bullying* puedan, entonces, aplicarse al fenómeno del *cyberbullying* para desarrollar programas de intervención y prevención efectivos (Casas et al., 2013). Finalmente, existen algunos autores que abogan por la teoría de la «inversión de roles» en tanto que afirman que aquellos menores que habían sido víctimas de *bullying* tradicional utilizaban las nuevas tecnologías para perpetrar agresiones sobre otros como forma de venganza, utilizando, además, las características del entorno virtual para hacer aquello que no harían de forma presencial (Baldry et al., 2017).

3. DEFINICIÓN Y PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING

En los últimos años, el aumento del uso de las TIC por parte de los adolescentes ha conllevado la aparición de nuevas formas de relación e interacción social, que entrañan, a su vez, numerosos riesgos para quien se expone en la red (Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016). Muchos de los fenómenos socio-criminológicos surgidos en los últimos años no constituyen nuevas formas de delito o de interacción social, sino que son fenómenos existentes previamente, que se llevan a cabo a través de herramientas tecnológicas y cibernéticas (Miró, 2012). Este sería el caso del *cyberbullying*, que constituye un fenómeno previamente existente (*bullying*), realizado a través de medios telemáticos (Casas et al., 2013), lo cual le confiere algunas particularidades.

Como ya se ha apuntado, existe controversia para lograr una definición unificada del concepto *cyberbullying*, atendiendo a los distintos constructos que se utilizan para medirlo o a las variables que se tienen en cuenta a la hora de definirlo (edad de los implicados, repetición, intencionalidad, desequilibrio de poder, anonimato, publicidad, etc.) (Miró, 2013; Slonje, Smith y Frisé, 2013; Montiel, 2015). La mayoría de definiciones que se encuentran en la literatura científica se basan en la definición tradicional del *bullying* propuesta por Olweus, utilizando todos o algunos de los criterios propuestos por él (intencionalidad del agresor, repetición o reiteración de la conducta agresiva y desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor) (Tokunaga, 2010). Por ejemplo, Ortega-Barón et al. (2016) definen el *cyberbullying* como «un acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, de manera repetida en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma», mientras Aftab

(2011) afirma que existe *cyberbullying* «cuando un niño o un adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o se convierte en el blanco de otro niño, niña, o adolescente a través de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfonos móviles». Por su parte, Wolak, Mitchell y Finkelhor (2007) defienden que el término *cyberbullying* debería circunscribirse exclusivamente a las agresiones *online* que se dan entre iguales en el contexto escolar, mientras otros autores, aunque comparten la idea del *cyberbullying* como un acoso entre iguales, consideran que es demasiado restrictivo asociarla únicamente al contexto escolar (ver Montiel, 2015; Pyzalski, 2011). La dificultad observada a la hora de acuñar una definición unificada y compartida por la comunidad científica y académica del *cyberbullying*, se traslada a la hora de comparar los resultados de los distintos estudios, ya que estos dependen en gran medida de la operacionalización del constructo, el instrumento empleado (número de ítems, tiempo de referencia, etc.) y la muestra de estudio. En este sentido, las prevalencias reportadas en diversos estudios oscilan entre un 4% y un 58% (Beran y Li, 2008; Hinduja y Patchin, 2008; Tokunaga, 2010; Montiel et al., 2016). Según Tokunaga (2010), dependiendo de los parámetros de estudio, la victimización por *cyberbullying* se encuentra entre el 10% y el 40%. Sin embargo, una revisión de estudios nacionales e internacionales establece que entre un 40% y un 55% de los escolares han estado implicados de algún modo en episodios de *cyberbullying* (bien como víctimas, como agresores o como observadores), entre el 20% y el 50% han sido víctimas de alguna forma de *cyberbullying*, y entre el 2% y el 7% han sufrido victimización severa (Garaigordobil, 2011). A nivel nacional, se encuentran estudios que sitúan en un 29% la prevalencia anual de *cyberbullying* (Buelga, Cava y Musitu, 2010) y en un 50% la prevalencia anual de ciberacoso (Montiel et al., 2016). Estas diferencias podrían explicarse porque, en el primer caso, Buelga et al. (2010) sólo tuvieron en cuenta las agresiones entre iguales menores, mientras en el segundo, Montiel et al. (2016) incluyeron también aquellas provenientes de personas de 18 años o más. Por su parte, los resultados meta-analíticos de Zych et al., (2015) ponen de manifiesto que uno de cada cinco niños/niñas está involucrado en *cyberbullying*. Concretamente, la prevalencia media de perpetración de *cyberbullying* es del 16% y de cibervictimización del 15%, hallándose importantes diferencias según los términos utilizados en la definición del *cyberbullying* y los ejemplos conductuales incluidos en la escala de medida empleada. Los datos de las diversas prevalencias en relación al *cyberbullying* se encuentran recogidas en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Estudios prevalencia del *cyberbullying* por regiones
Fuente: Adaptado de Montiel (2015).

PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING			
ESTUDIOS EN ESPAÑA			
Autores	Ámbito geográfico	Muestra (edad)	Prevalencia y otras conclusiones
Buelga y Pons (2012)	Comunidad Valenciana	1390 (740 chicos y 650 chicas) (12-17)	El 31,4% de la muestra sí que ha acosado a sus pares a través del teléfono móvil y de Internet en el último año. El 24,1% del acoso dura menos de un mes, y el 26,5% de los agresores acosan de forma moderada.
Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva (2013)	Cuenca	1068 estudiantes de escuelas públicas rurales (10-12)	Un 24,6% había sido víctima de CB, al menos una vez a la semana, durante los últimos 6 meses. Diferencias estadísticamente significativas de género (el 55,5% de las víctimas eran chicas y el 44,5% eran chicos) pero no de curso.
Viñas y González (2010)	Girona	352 estudiantes de ESO (175 chicos y 177 chicas) (12-17)	El 23,3% expresó haber recibido algún <i>email</i> , SMS o llamada que podía considerarse amenazadora durante el curso escolar, de los cuales aproximadamente el 10% fue con una frecuencia de «a menudo» o «muy a menudo». La vía más habitual por la que se han recibido las amenazas es el <i>email</i> (43,6%) seguido de los SMS (38,6%) y las llamadas al móvil (33,7%). Además, un 11,9% dice haber recibido llamadas amenazadoras o que le han molestado en su caso. El 61% de los casos que han recibido amenazas corresponden a chicas. No se observan diferencias por edades.
Calmaestra (2011)	Córdoba	1671 (51,3% chicas y 48,7% chicos)(12-20)	Un 4,3% (n=1644) había sido víctima de CB vía móvil y 7,5% (n=1651) vía Internet. 5,1% (n=1661) eran perpetradores de CB vía móvil y un 4,6% (n=1654) vía Internet.
Pereda, Guilera y Abad (2014)	Catalunya	Muestra clínica de 123 adolescentes 12-17 años	Un 8,9% de los adolescentes atendidos en Centros de Salud Mental Infantil y Juvenil de Catalunya ha experimentado ciberacoso durante el último año, mientras que un 15,4% lo ha experimentado alguna vez a lo largo de su vida. Aunque las diferencias de género no son significativas, indican una tendencia a la victimización por ciberacoso superior en las chicas que en los chicos.

PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING			
ESTUDIOS EN ESPAÑA			
Autores	Ámbito geográfico	Muestra (edad)	Prevalencia y otras conclusiones
Pereda, Guilera y Abad (2014)	Catalunya	129 menores tutelados por la DGAIA (12-17 años) y 101 menores atendidos por la DGEPCJJ (14-17 años)	Entre un 20,8% y un 21,7% ha sido víctima de ciberacoso o <i>harassment</i> a lo largo de su vida y entre un 8,6% y un 11,6%% ha experimentado esta forma de victimización electrónica durante el último año (menores infractores y menores tutelados, respectivamente), incidencia anual similar a la obtenida en muestra clínica pero superior a la hallada en muestra comunitaria. En los menores tutelados, aunque las diferencias de género no son significativas, indican una tendencia a la victimización por ciberacoso superior en las chicas que en los chicos, tanto a lo largo de la vida como del último año. En los menores infractores, las chicas lo han experimentado más que los chicos a lo largo de su vida.
Pereda, Guilera y Abad (2014)	Sudeste de España	Muestra comunitaria adolescentes (N = 1107, 12-17 años)	El 5,9% de los menores reconoce que alguien ha utilizado la red para molestarlo o acosarlo, o para difundir informaciones negativas o crueles sobre su persona, lo que recibe el nombre de ciberacoso o internet harassment, a lo largo de su vida, y un 3,6% durante el último año. Se observan diferencias estadísticamente significativas en función del género a favor de las chicas pero no en función de la edad.
Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016)	Metaanálisis: España	21 estudios	Prevalencia media de cibervictimización del 26.65% y prevalencia media de ciberagresión del 24.64%.

PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING			
ESTUDIOS EN OTROS PAÍSES DE EUROPA			
Autores	Ámbito geográfico	Muestra (edad)	Prevalencia y otras conclusiones
Tsitsika et al. (2012)	Islandia, Alemania, Países Bajos, Polonia, Rumanía, España, Grecia	13300 (14-17)	El 21,9% de una muestra de 13300 adolescentes europeos entre 14 y 17 años ha experimentado cyberbullying, habiendo manifestado el 53,2% de los acosados que aquella experiencia fue dañina (11,2% del total de la muestra).
Olweus (2012)	Noruega	9000 estudiantes	La prevalencia media de haber sufrido CB fue del 3,4% durante 5 años consecutivos (2006-2010). 3,6% de la muestra en 2006, 3,2% en 2007, 4,2% en 2008, 3,3% en 2009, 2,9% en 2010. La prevalencia media de haber perpetrado CB fue del 1,4%. 1,6% de la muestra en 2006, 1,4% en 2007, 1,7% en 2008, 1,2% en 2009, 1,1% en 2010. No ha habido un cambio sistemático en las prevalencias a lo largo del tiempo.
Walrave y Heirman (2011)	Bélgica	1318 (12-18)	Un 34,2% de víctimas de CB. 21,2% perpetradores de CB. Se encuentran porcentajes muy pequeños de perpetración sistemática (2%) y victimización sistemática (2,4%).
Walrave y Heirman (2012)	Bélgica	1042 (519 chicos y 523 chicas) (12-18)	Un 12,1% (n=104; válido N=861) había perpetrado CB contra alguien que conocían online o fuera de Internet una vez (8,7%) o varias veces (3,4%) en los últimos 3 meses. 6,3% (n=54; válido N=858) habían sufrido CB una vez (4,7%) o varias veces (1,6%) durante los últimos 3 meses. Existe una inter-relación entre el rol del perpetrador y la víctima en el CB, ya que de las 54 víctimas auto-informadas de CB, 29 admitieron haber perpetrado CB contra alguien una vez (n=22) o varias veces (n=7) durante los últimos 3 meses.
Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011)	25 países europeos	25000 (9-16)	En Europa, el 6% de los encuestados que utilizan Internet informó haber sido víctima de CB, mientras que el 3% confesó haber perpetrado CB. El 1% de aquellos que habían perpetrado el CB contra otros, también, había sido víctima de CB.

PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING			
ESTUDIOS EN AMÉRICA			
Autores	Ámbito geográfico	Muestra (edad)	Prevalencia y otras conclusiones
Wade y Beran (2011)	Canadá	529 (de 10 a 13 años y de 15 a 17 años)	El 21,9% de los estudiantes había sufrido al menos una forma de CB en los últimos 3 meses. Las formas de CB más experimentadas fueron: insultos (30,3%), rumores (22,8%), suplantación de la identidad online (16,1%), amenazas (13%) y recepción de contenido sexual indeseado (11,5%). Las formas de CB menos experimentadas fueron: peticiones de realizar algo sexual (7,3%) y el envío por parte de terceros de sus fotografías privadas a otros (3,3%). 29,7% de los participantes había sido perpetrador de CB en los últimos 3 meses. Las formas de CB más practicadas fueron: insultos (20,1%), imitar a alguien <i>online</i> (13,2%) y difundir rumores sobre otro online (9,9%). Las formas de CB menos perpetradas fueron: amenazar a alguien (3,7%), enviar contenido sexual indeseado a otros (1,6%) y envío de imágenes privadas de alguien a otros (1%).
Olweus (2012)	USA	447000 estudiantes	La prevalencia media de haber sufrido CB fue del 4,5% durante 4 años consecutivos (2007-2010). 4,1% de la muestra en 2007, 4,5% en 2008, 4,3% en 2009, 5% en 2010. No ha habido un cambio sistemático en las prevalencias a lo largo del tiempo. La prevalencia media de haber perpetrado CB fue del 2,8% durante 4 años consecutivos (2007-2010). 2,9% de la muestra en 2007, 2,7% en 2008, 2,5% en 2009, 3,2% en 2010. No ha habido un cambio sistemático en las prevalencias a lo largo del tiempo.
Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk y Solomon (2010)	Canadá	2186 estudiantes de secundaria y primaria	49,5% de los estudiantes indicaron haber sido víctimas de CB, mientras que el 33,7% indicó haber perpetrado CB. Las formas de CB más experimentadas fueron: insultos (27%), rumores (22%), suplantación de la identidad (18%), amenazas (11%), recepción de contenido sexual indeseado (10%), peticiones para realizar algo sexual (9%) y distribución de sus fotos privadas sin su consentimiento (7%). 2/5 del bullying se realizó a través de mensajes instantáneos, 1/4 vía email y el resto durante juegos en Internet (12%) o en redes sociales (10%). 36% del CB fue perpetrado por amigos, seguido de estudiantes de su mismo colegio (22%), un extraño (13%), un estudiante de otro colegio (11%) y desconocido (11%).

ESTUDIOS EN ESPAÑA			
Autores	Ámbito geográfico	Muestra (edad)	Prevalencia y otras conclusiones
Patchin e Hinduja (2011)	USA	2000 estudiantes (10-16)	Más del 21% de los estudiantes indicaron haber perpetrado CB dos o más veces durante los últimos 30 días. La forma más frecuente de Cb fue «colgar algo online sobre otra persona para hacer reír a otros».
Wang, Nansel e Iannotti (2010)	USA	7313 adolescentes (6º-10º curso)	El 8,5% había perpetrado CB (4,2% ocasionalmente y 4,3% frecuentemente), 9,9% habían sido víctimas de CB (5,6% ocasionalmente y 4,3% frecuentemente).
Mitchell et al. (2010)	USA	2051 (10-17)	Un 6% informó haber sido víctima de CB en el último año y el 9% lo había sido a lo largo de su vida. El 96% de los que habían sido victimizados online durante el último año también habían sido victimizados fuera de Internet durante el mismo periodo.

4. CARACTERÍSTICAS Y FORMAS DE CYBERBULLYING

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el *bullying* tradicional y el *cyberbullying* comparten ciertas características: agresividad de la conducta, intencionalidad, desequilibrio de poder entre agresor y víctima y la repetición y prolongación en el tiempo. En este sentido, algunos investigadores consideran el *cyberbullying* una nueva forma de *bullying*, con algunas características específicas que en parte ya se han señalado (Álvarez, 2016; Kowalski et al., 2012): (1) anonimato y sensación de impunidad; (2) accesibilidad permanente; (3) efectos imperecederos; (4) mayor publicidad y audiencia. Estas características específicas del *cyberbullying* favorecen, en efecto, un mayor impacto psicológico de las conductas sobre la víctima, puesto que esta ve su intimidad invadida no solo en el contexto escolar sino de forma constante y mediante cualquiera de las plataformas del entorno virtual que utiliza a diario, y su sensación de *inescapabilidad* e indefensión incrementa su vulnerabilidad ante el impacto, pudiendo incluso dar lugar a ideación y/o conductas suicidas, lo que Hinduja y Patchin (2010) denominan *cyberbullicide*.

Por otro lado, existen diversos autores que clasifican el *cyberbullying* en función de diferentes parámetros. Por ejemplo, algunos autores sugieren la necesidad de diferenciar entre *cyberbullying* directo y no directo (Álvarez, 2016; Watts, Wagner, Velasquez y Behrens, 2017). En este sentido, Álvarez (2016) diferencia entre *cyberbullying* directo e indirecto, incluyendo el primero aquellas acciones que se producen por la interacción directa entre víctima y agresor, y el indirecto por aquellas acciones por delegación en las que el agresor utiliza a otras personas para generar daño en la víctima. Watts et al. (2017) en cambio, consideran como *cyberbullying* directo aquellas acciones protagonizadas estrictamente entre víctima y agresor, pero el *cyberbullying* indirecto ocurriría cuando el ciberagresor cuelga en la red algún tipo de contenido sobre la víctima en cualquier formato para hacerle daño. En cambio, Smith et al. (2008) y Hinduja y Patchin (2010) acuñaron diversas formas de *cyberbullying* en función del medio utilizado: llamadas telefónicas, mensajes de texto, envío de imágenes, *emails*, mensajería instantánea, plataformas de chat y páginas web. Sin embargo, debido al rápido avance de las tecnologías, estas clasificaciones han quedado en desuso.

Existen también diferencias a la hora de establecer las distintas formas que puede tener el *cyberbullying* en cuanto al tipo de acción que se lleva a cabo. En este sentido, según Willard (2005) se pueden diferenciar hasta 7 categorías distintas de *cyberbullying*:

- **Flaming:** enviar mensajes de odio, groseros o vulgares sobre una persona a un grupo *online* o a la víctima mediante *email* u otras formas de mensajería *online*.
- **Acoso *online*:** enviar de forma repetida mensajes ofensivos mediante *email* u otras formas de mensajería *online* a la víctima.
- **Cyberstalking:** acoso *online* que incluye amenazas de daño altamente intimidantes.
- **Denigración:** enviar mensajes crueles, falsos o dañinos sobre una persona a otros o colgar dicho material *online*.
- **Suplantación de identidad (*masquerade*):** adoptar la identidad de la víctima en el entorno virtual con el objetivo de enviar o subir a la red material que perjudique a esa persona.

- **Outing:** enviar o colgar en la red material sobre la víctima que contenga información sensible, privada o humillante, incluyendo el reenvío de mensajes o imágenes privadas.
- **Exclusión:** excluir de forma cruel a la víctima de grupos *online*.

De las categorías expuestas por Willard, algunas podrían tener entidad en sí mismas, como el fenómeno conocido como *cyberstalking*, en tanto que no tiene lugar únicamente bajo el marco del *cyberbullying*: solo algunas modalidades de *cyberstalking* pueden considerarse una forma de *cyberbullying*, cuando se engloba bajo la definición de conducta intencionada, prolongada y repetida en el tiempo, dirigida a dañar a alguien y en la que existe una asimetría de poder. Existe, por tanto, un debate sobre qué conductas se consideran estrictamente *cyberbullying* y cuáles pueden constituirlo a pesar de poder ser consideradas entidades o fenómenos distintos (Beran y Li, 2007). En esta línea, Kowalski, Limber y Agatston (2010) proponen que las distintas formas del *cyberbullying* sean las siguientes:

- **Insultos electrónicos:** intercambio breve y acalorado entre dos o más personas que tiene lugar a través de alguna de las nuevas tecnologías de comunicación, en contextos públicos.
- **Hostigamiento:** el hostigamiento electrónico generalmente se contempla como una modalidad de acoso cibernético incluyendo mensajes ofensivos reiterados enviados a la persona elegida como blanco. La diferencia entre hostigamiento e insultos electrónicos radica en que el hostigamiento se realiza más a largo plazo que los insultos electrónicos y tiene lugar de forma más unilateral.
- **Denigración:** difundir o enviar una información despectiva y falsa respecto a otra persona.
- **Suplantación:** el acosador se hace pasar por la víctima, para enviar contenidos negativos a otras personas conocidas como si la propia víctima fuera quien estuviera manifestando dichos pensamientos.
- **Desvelamiento y sonsacamiento:** revelar información a menudo comprometida a otras personas a las que jamás se habría pensado en revelar nada semejante. El sonsacamiento consiste en convencer a otra persona para que revelen alguna información personal para poder luego chantajear a la víctima con dicha información.

- **Exclusión y ostracismo:** la exclusión *online* puede ser llevada a cabo en cualquier entorno protegido por una clave de acceso, o bien por la eliminación de la víctima de las listas de contactos.
- **Difusión de agresiones físicas:** la víctima puede ser alguien conocido o desconocido para el agresor y suelen atacar en grupo en dónde uno de ellos graba las agresiones para posteriormente colgarlo en la red. Es lo que actualmente se conoce como *happy slapping*.

Asimismo, en los últimos años, han venido acuñándose nuevas modalidades de acoso que, en determinados casos, también podrían encajar en la definición de *cyberbullying*. Así, por ejemplo, sucede con el fenómeno del *doxing* (Douglas, 2016), las conductas de venganza derivadas de la práctica de *sexting*, denominadas *revenge porn* (Agustina, 2010; Citron y Franks, 2014), o lo que empieza a denominarse *digital self-harm* como forma de pseudo-*cyberbullying* (Patchin y Hinduja, 2017).

5. FACTORES DE RIESGO Y VARIABLES PREDICTORES DEL CYBERBULLYING

Los datos examinados en la literatura revisada sugieren que existen variables mediadoras en la exposición al riesgo de aquellos individuos que sufren de victimización *online* por *cyberbullying*, y su estudio y análisis permite identificar grupos de mayor riesgo que deberían ser objeto de programas de prevención secundaria (Montiel, 2015). Asimismo, algunos estudios sugieren que existen variables mediadoras del riesgo de ser agresor de *cyberbullying*, y cuyo estudio puede ayudar a prevenir dichas acciones (Sticca, Ruggieri, Alsaker y Perren, 2013). Como se ha comentado anteriormente, diversos autores consideran que existe un elevado solapamiento entre *bullying* y *cyberbullying* y que, por tanto, las variables predictoras del *bullying* podrían trasladarse también al fenómeno del *cyberbullying*, por lo que es un factor que debe tenerse en cuenta (Casas et al., 2013; Sticca et al., 2013).

5.1. Factores individuales para la cibervictimización y la ciberagresión

De los estudios consultados se extrae que, dentro de la categoría de factores de riesgo individuales que se han visto implicados en la victimización o

la realización de conductas de *cyberbullying*, se encuentran principalmente los siguientes:

5.1.1. Género y edad

Respecto al género, existen discrepancias relativas a las diferencias entre chicos y chicas en su implicación tanto en el papel de agresor como en el papel de víctima. Los datos obtenidos por Tokunaga (2010) sugieren que no existen diferencias entre chicos y chicas que han sufrido *cyberbullying*, mientras que otros investigadores han encontrado que las chicas son víctimas de *cyberbullying* con mayor frecuencia que los chicos (e.g., Buelga et al., 2010; Montiel et al., 2016; Walrave y Heirman, 2011). En este sentido, en un estudio realizado en siete países europeos (Tsitsika et al., 2013), se encontraron diferencias de género significativas, mostrando la existencia de un porcentaje más elevado de víctimas chicas (24,2%) que de chicos (19,5%). Este hecho puede deberse a diversos factores, entre ellos que las chicas informen más de lo sucedido, que las TIC les proporcionen un medio más adecuado para involucrarse en agresiones indirectas (relacionales y exclusión social), que son más frecuentes entre ellas que las agresiones físicas, o que se mezclen fenómenos como el *child grooming* y el *sexting coercion*, en los que las chicas son claramente más victimizadas que los chicos. Respecto a la edad de las víctimas, la mayoría de estudios consultados pone de relieve la ausencia de una asociación significativa entre esta variable y la victimización por *cyberbullying* (ver García, 2017; Montiel, 2015; Zych et al., 2015), aunque sí parecen evidenciar que la tendencia encontrada en el *cyberbullying* con respecto a la edad es opuesta a la hallada en el *bullying* tradicional. Es decir, mientras que, en el *bullying* tradicional, se observa un descenso a medida que aumenta la edad, en el *cyberbullying*, parece existir un patrón en forma de «U invertida»: se observa un incremento a medida que aumenta la edad de los menores alcanzando el punto máximo en la adolescencia media, y posteriormente disminuye (Tokunaga, 2010). No obstante, Montiel et al. (2016), en una muestra comunitaria de menores españoles observan una tendencia creciente a lo largo de toda la adolescencia tanto de victimización (en línea con Tsitsika et al., 2013) como de perpetración del *cyberbullying* (en línea con Ybarra, Mitchell y Korchmaros, 2011), así como la neutralización de las diferencias entre chicos y chicas cuando la variable edad es incluida en el análisis, lo que indica la importancia de tener en cuenta la etapa evolutiva a la hora de estudiar y comprender la victimización infantil, como defiende

la Victimología del Desarrollo (Finkelhor, 2008), también, al hablar de victimización *online* (Montiel et al., 2016).

5.1.2. Orientación sexual

En cuanto a la orientación sexual, una investigación del *Teen Health y Technology* encontró que un 26% de los jóvenes LGBT había sido intimidado en línea en el último año a causa de su orientación sexual, y un 18% mediante mensajes de texto al móvil. En general, los resultados mostraban que los jóvenes LGBT presentan casi tres veces más probabilidades que los jóvenes no LGBT de ser víctimas de *cyberbullying* (GLSEN, 2013).

5.1.3. Frecuencia y uso de las TIC

En relación a la frecuencia del uso de las TIC y las redes sociales, en general, la literatura revisada muestra una relación directa y positiva entre este factor de riesgo y la cibervictimización/ciberagresión, y se observa una importante correlación entre el acoso *online*, la accesibilidad a internet y la disponibilidad de dispositivos móviles entre los jóvenes (Montiel, 2015; Sabater y López-Hernández, 2015; García, 2017; Sticca et al., 2013). Siguiendo esta línea, Lobe et al., (2011) apuntan que las variables que mejor predicen la victimización por *cyberbullying* son: (1) haber actuado como perpetrador de *bullying* o haber enviado mensajes de contenido sexual; (2) el género; (3) el tiempo de uso de internet; (4) la tendencia psicológica a la ira; y (4) llevar a cabo conductas de riesgo *online* (como agregar a desconocidos, inventarse identidades ficticias o enviar información personal a desconocidos). Otros autores apuntan a la existencia de una correlación significativa entre la ciberagresión y la cibervictimización, implicando que aquellos jóvenes que han sido víctimas de *cyberbullying* presentan más probabilidades de actuar como ciberagresores y viceversa (Baldry et al., 2017; Casas et al., 2013). En este sentido, Montiel (2015) observa que el 36% de los jóvenes de la muestra (3896 menores entre 12 y 17 años) son cibervíctimas y ciberagresores al mismo tiempo. Asimismo, los resultados obtenidos por Sabater y López-Hernández (2015) demuestran una significativa asociación entre el uso intensivo de internet, la pertenencia a redes sociales y una percepción más abierta de la privacidad en internet en la mayor parte de acosadores y acosados, en línea con los resultados de Kowalski et al. (2014). En este mismo sentido, la investigación de Oliveros,

Amemiya, Condorimay, Oliveros, Barrientos y Rivas (2012) muestra que tener teléfono móvil, ordenador en la propia habitación, acceso a internet fuera de casa y una mayor solvencia económica son factores de riesgo de *cyberbullying*, tanto en el rol de víctima como en el de acosador, lo cual está en línea con los resultados obtenidos por Sticca et al., (2013). Por otro lado, se ha observado que la victimización *online* múltiple es muy frecuente entre las cibervíctimas y que la experimentación de cualquier forma de victimización *online* incrementa la probabilidad de experimentar cualquier otra (Montiel et al., 2016).

5.1.4. Conducta antisocial

Algunos estudios relacionan la conducta antisocial, la ruptura de las normas y la baja empatía con una mayor probabilidad de realizar conductas de *bullying* y *cyberbullying*. A este respecto, Garaigordobil (2017) ha realizado un estudio en el que se ha podido demostrar que los adolescentes y jóvenes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial, tenían significativamente mayor nivel de implicación en situaciones de *bullying* y *cyberbullying*, lo cual apoya los resultados ya obtenidos por Sticca et al. (2013). Asimismo, los resultados obtenidos por Garaigordobil (2017) muestran que aquellos adolescentes con puntuaciones más elevadas en conducta antisocial utilizaban peores estrategias de resolución de conflictos, como las conductas agresivas. Estos resultados estarían relacionados con aquellos obtenidos por Casas et al., (2013) según los cuales unos bajos niveles de empatía predicen la implicación en conductas de *bullying* y *cyberbullying*, y por Kowalski et al. (2014), que resaltan el importante papel de las creencias normalizadoras de la conducta agresiva. Es importante remarcar que, en muchos casos, los ciberagresores presentan un patrón generalizado de comportamiento disruptivo o antisocial tanto dentro como fuera de la red (Kowalski et al., 2014), lo que los sitúa en una situación de vulnerabilidad para convertirse en víctimas de otros ciberagresores, perpetuando un ciclo de violencia que tiende a la escalada progresiva y puede producir graves consecuencias para la salud de los menores implicados.

5.2. Factores sociales y familiares

Las investigaciones realizadas permiten identificar, dentro de la categoría de factores de riesgo sociales y familiares que se han visto implicados en la rea-

lización de conductas de *cyberbullying* o en ser víctima de conductas de *cyberbullying*, los siguientes.

5.2.1. Apoyo/control parental

Algunos estudios ponen de manifiesto que el apoyo parental funciona como un factor protector de la implicación en *cyberbullying* (Ortega-Barón et al., 2016), mientras que otros subrayan que la falta de relaciones parento-filiales funcionales predice el acoso *online* (Calmaestra, 2011). No obstante, la relación entre el control parental y el *cyberbullying* no está clara, ni existen resultados unificados que apunten en una misma dirección. En este sentido, algunos estudios apuntan a que el control parental no influye el grado de victimización por *cyberbullying* (Marcum, Higgins y Ricketts, 2010; Moore, Guntupalli y Lee, 2010), mientras otros encuentran que sólo algunas estrategias de supervisión parental actúan como factores protectores de esta victimización, como serían supervisar el tiempo de uso de internet y la facilitación de información personal (Ortega-Barón et al., 2016; Walrave y Heirman, 2011).

5.2.2. Clima escolar

Casas et al., (2013) y Ortega-Barón et al., (2016) señalan la relación entre el clima escolar y las conductas de *cyberbullying*. Casas et al. (2013) encuentran que el clima escolar positivo actúa como un factor protector para la victimización, mientras que un clima escolar negativo actúa como factor de riesgo para la ciberagresión. En cuanto al estudio realizado por Ortega-Barón et al., (2016), los resultados sugieren que los factores escolares son variables que pueden ayudar a predecir los grupos susceptibles de ser victimizados, puesto que aquellos adolescentes con mayor porcentaje de cibervictimización habían mostrado una autoestima académica más deteriorada que sus compañeros, un rendimiento escolar más bajo y una tasa inferior en ajuste escolar.

6. CONCLUSIONES

Según se ha observado en la literatura analizada, *bullying* y *cyberbullying* continúan siendo, a escala global, tendencias alarmantes entre los menores en edad escolar, a pesar de las dificultades existentes para definir y medir los

constructos de forma unificada. Aunque los datos sobre la prevalencia de estos fenómenos son dispares, ha quedado demostrado que ambos son frecuentes y afectan a muchos menores. Además, numerosos autores manifiestan que la prevalencia del *cyberbullying* se encuentra en aumento (Garaigordobil, 2011; Tsitsika et al., 2013), y los distintos estudios sitúan la prevalencia de victimización por *cyberbullying* entre el 5% y el 58%, por encima de las de *bullying* tradicional (entre un 4% y un 25%).

Asimismo, la mayor parte de la literatura apoya la idea de que el *cyberbullying* es una «nueva» forma de *bullying*, y que por tanto existe un elevado solapamiento entre ambos fenómenos, dejando al margen aquellos factores que se desprenden directamente del uso de las TIC. En este sentido, muchas de las investigaciones científicas dirigidas a diseñar programas preventivos y de intervención para el *bullying*, podrían ser adaptados para el nuevo fenómeno del *cyberbullying*. No obstante, aun existiendo puntos en común, las particularidades del *cyberbullying* justifican la conveniencia de introducir correcciones en las estrategias de detección y prevención del acoso entre menores.

Por otro lado, la literatura revisada pone de manifiesto la existencia de diversos factores de riesgo que suponen un aumento en la probabilidad de ser victimizado o de perpetrar conductas de *cyberbullying*. En este sentido, los estudios muestran que la edad y el género no parecen ser factores de riesgo significativos, ya que muchos de los resultados obtenidos en diversas investigaciones son contradictorios. A pesar de ello, los estudios que sí encuentran diferencias, sugieren que las chicas son más victimizadas que los chicos. Este hecho puede deberse a diversos factores, entre ellos, que las chicas informen más de lo sucedido, que las TIC les proporcionen un medio más adecuado para involucrarse en agresiones indirectas (relacionales y exclusión social), que son más frecuentes entre ellas que las agresiones físicas, o que se mezclen fenómenos como el *child grooming* y el *sexting coercion*, en los que las chicas son claramente más victimizadas que los chicos. Los factores de riesgo que mayor validez empírica han demostrado tanto para la victimización como para la agresión por *cyberbullying*, son la frecuencia y tipo de uso de las TIC y el nivel de apoyo/control parental. Por último, es necesario destacar el carácter especialmente dañino del *cyberbullying* y los efectos negativos que puede tener sobre las víctimas, atendiendo a sus características inherentes: al tener lugar en el ciberespacio, los efectos del *cyberbullying* pueden ser

multiplicados exponencialmente debido a la audiencia ilimitada que puede observar y participar del ataque, como por lo imperecedero de aquello que se cuelga en la red y puede ser visto, recuperado en cualquier momento y en cualquier lugar. Resulta, pues, esencial seguir investigando en los factores predictores o facilitadores del *cyberbullying*, a fin de diseñar programas eficaces en la prevención, detección e intervención específicamente adaptados a los entornos virtuales y sus características victimogénicas/criminogénicas, para lo cual es necesario el desarrollo de investigaciones criminológicas en las que se tengan en cuenta las particularidades del ciberespacio y sus efectos sobre la conducta y la psique humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12-11, 11:1-11:44.
- Agustina, J. R., y Felson, M. (2015). Routine activities, delinquency, and youth convergences. En Piquero, A. R., *The handbook of criminological theory* (pp. 137-155). New York: Wiley Blackwell.
- Álvarez Idarraga, G. (2016). *Cyberbullying, una nueva forma de acoso escolar* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://goo.gl/F3RKWK> [Consulta: 05/02/2018].
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2017). School *Bullying* and *Cyberbullying* Among Boys and Girls: Roles and Overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 26(9), 937-951.
- Beran, T., y Li, Q. (2008). The relationship between *cyberbullying* and school *bullying*. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2010). *Cyberbullying*: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego*. Madrid: Save the Children.
- Casas, J. A., Rey, R. del, y Ortega-Ruiz, R. (2013). *Bullying* and *cyberbullying*: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Citron, D. K., y Franks, M. A. (2014). Criminalizing revenge porn. *Wake Forest Law Review*, 49.

- Douglas, D. M. (2016). Doxing: a conceptual analysis. *Ethics and information technology*, 18(3), 199-210.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood Victimization. Violence, Crime, and Abuse in the Lives of Young People*. Oxford University Press.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2).
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- García Guilabert, N. (2017). *El ciberacoso: Análisis de la victimización de menores en el ciberespacio desde la Teoría de las actividades cotidianas*. Madrid: Marcial Pons.
- García, A. G. (2015). *El cyberbullying o acoso juvenil mediante internet: un análisis empírico a partir del modelo del triple riesgo delictivo* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between Bullying and Cyberbullying: Prevalence and Co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.
- GLSEN. (2013). *Out Online The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth on the Internet*. Recuperado de <https://goo.gl/WZoxGQ> [Consulta: 05/02/2018].
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., ... Catalano, R. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65.
- Hernández Prados, M. Á., y Solano Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. doi: 10.1080/13811118.2010.494133
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.
- Holt, T. J., Bossler, A. M., y Seigfried-Spellar, K. C. (2015). *Cybercrime and digital forensics: An introduction*. Routledge.
- Jaishankar, K. (2007). Establishing a theory of cyber crimes. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(2), 7-9.
- Juvonen, J., y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). *Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., y Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International, 33*(5), 505-519.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children*. Recuperado de <https://goo.gl/Yru9ao> [Consulta: 05/02/2018].
- Marcum, C. D., Higgins, G. E., y Ricketts, M. L. (2010). Potential factors of online victimization of youth: An examination of adolescent *online* behaviors utilizing routine activity theory. *Deviant Behavior, 31*(5), 381-410.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. Psychology, health y medicine, 22*(1), 240-253.
- Miró Llinares, F. (2011). La oportunidad criminal en el ciberespacio: Aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 13*-07, 07:1-07:55. Recuperado de <https://goo.gl/V9iyQf> [Consulta: 05/02/2018].
- Miró Llinares, F. (2012). *El cibercrimen: Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio*. Barcelona: Marcial Pons.
- Miró Llinares, F. (2013). Derecho penal, *cyberbullying* y otras formas de acoso (no sexual) en el ciberespacio. IDP. *Revista de Internet, Derecho y Política, 16*.
- Montiel Juan, I. (2015). *Victimización Juvenil Sexual Online: incidencia, características, gravedad y co-ocurrencia con otras formas de victimización electrónica* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Montiel, I. (2016). Cibercriminalidad social juvenil: la cifra negra. *Revista de Internet, Derecho y Política, 22*, 119-131.
- Montiel, I., Carbonell, E., y Pereda, N. (2016). Multiple *online* victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample. *Child Abuse y Neglect, 52*, 124-127. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.12.005>
- Moore, R., Guntupalli, N. T., y Lee, T. (2010). Parental regulation and *online* activities: examining factors that influence a youth's potential to become a victim of *online* harassment. *International Journal of Cyber Criminology, 4*(1-2), 685.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Jama, 285*(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. En R. Huesmann, *Aggressive Behavior* (pp. 97-130). Nueva York: Plenum Press.

- Ortega-Barón, J., Buelga, S., y Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso/The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of *Cyberbullying*. *Comunicar*, 24(46), 57-65.
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional *bullying* among youth: A test of general strain theory. *Youth y Society*, 43(2), 727-751.
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2017). Digital self-harm among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(6), 761-766.
- Pereda, N., Guilera, G., y Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse y Neglect*, 38(4), 640-649. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019>
- Puértolas, A., y Montiel, I. (2017). *Bullying* en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Journal of Victimology*, 5, 85-128. doi: 10.12827/RVJV.5.04
- Randa, R., Nobles, M. R., y Reyns, B. W. (2015). Is Cyberbullying a Stand Alone Construct? Using Quantitative Analysis to Evaluate a 21st Century Social Question. *Societies*, 5, 171-186.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., y Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school *bullying*, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Slonje, R., Smith, P. K., y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., y Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of community y applied social psychology*, 23(1), 52-67.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology y Behavior*, 7(3), 321-326.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., y Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and *cyberbullying*: challenges of definition and measurement in adolescents—a review. *Educational psychology review*, 27(1), 135-152.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Walrave, M., y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children y Society*, 25(1), 59-72.
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., y Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274.

- Wolak, J., Mitchell, K. J., y Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute *bullying*? An exploration of online harassment by known peers and *online-only* contacts. *Journal of adolescent health*, 41(6), S51-S58.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., y Oppenheim, J. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53-58.
- Ybarra, M., Mitchell, K., y Korchmaros, J. (2011). National Trends in Exposure to and Experiences of Violence on the Internet Among Children. *Pediatrics*, 128(6), e1376-e1386. doi:10.1542/peds.2011-0118
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Rey, R. del. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.8

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Aina M. Gassó, A., Fernández-Cruz, V., Montiel, I., y Agustina, J. R. (2018). Violencia escolar a través de medios digitales: del *bullying* al *cyberbullying*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 57-82.

Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional

Homophobic Bullying: An International View

ADRIÁN SÁNCHEZ SIBONY

DOCTORANDO EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA). FACILITADOR E-LEARNING
EN EL DEPARTAMENTO GLOBAL CAMPUS DE LA UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

ROSARIO ORTEGA RUIZ

CATEDRÁTICA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA).

MIEMBRO EVALUADOR DE LA EUROPEAN RESEARCH COUNCIL,

CONSOLIDATOR / EARLY GRANTS

JOSE A. CASAS

PROFESOR EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA).

MIEMBRO DEL LABORATORIO DE ESTUDIOS SOBRE CONVIVENCIA

Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Resumen

El acoso escolar homofóbico, la diversidad afectivo-sexual y por consiguiente la intolerancia y el sesgo de rechazo que genera dicha diversidad, han sido objetos de estudio durante la última década. La presente investigación tiene como objetivo estudiar el acoso escolar homofóbico en función de los diferentes puntos de vista de las investigaciones observadas mediante una revisión sistemática de la bibliográfica internacional. Queda abierto el debate sobre la especificidad de este tipo de agresión injustificada. Buscamos estudiar el concepto de dicho fenómeno, así como aportar indicadores que permitan una mejor aproximación al estado de la cuestión.

Palabras clave: acoso escolar homofóbico, homofobia, diversidad afectivo-sexual, concepto, investigaciones.

Abstract

Homophobic school bullying, affective-sexual diversity and whereby intolerance and rejection towards this diversity have been a research focus over the last decade. The present research paper aims to systematically review the international bibliography that covers the homophobic school bullying attitudes from different viewpoints. The discussion on the singularity of this type of unjustified aggression remains open. Thus, this paper attempts to research the conceptual meaning of this phenomenon and contribute with indicators that allow a better approximation to it.

Keywords: homophobic bullying, homophobia, affective-sexual diversity, concept, research.

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar ha sido objeto de estudio desde hace más de treinta años (Olweus, 1998), pero bastante menos si nos referimos al acoso escolar homofóbico, problema que ha recibido muy poca investigación científica, y muy escaso reconocimiento popular. Actualmente los investigadores han puesto más el foco en el análisis de este fenómeno, pero es un trabajo que tiene una trayectoria corta, prácticamente de la última década y media. Las escasas investigaciones existentes tienden a ser de corte cuantitativo y rara vez cualitativo, como quizás es necesario, dada la naturaleza del fenómeno en el contexto de aulas y centros escolares donde tampoco se reconoce la presencia de niños y niñas y jóvenes con identidades y orientaciones sexuales diversas. No es pues de extrañar que también en la definición del problema la literatura científica actual sea poco consistente. Se pueden observar diferentes definiciones del concepto, sin muchos matices y con escasa precisión del fenómeno, aunque se reconoce el esfuerzo de los investigadores por intentar obviar una controversia social y cultural todavía muy viva a nivel popular y centrarse en la naturaleza, diferencial o no, del fenómeno. Así se ha de reconocer la aportación de argumentos justificativos a la hora de abordar las investigaciones, lo que no elimina la controversia en referencia al significado o idea de la existencia de un acoso escolar homofóbico, específico, si bien incluido en el marco de lo que se ha llamado la atención a los fenómenos de acoso relacionados con características diferenciales de los implicados (Rodríguez-Hidalgo y Ortega-Ruiz, 2017). En este sentido, algunos autores lo tratan como una entidad propia relacionada con el acoso escolar (Antonio y Moleiro, 2015; Minton, 2008, 2014; Prati, 2012), otros lo conciben como acoso escolar ordinario cuya causa es la homofobia en las aulas (Kosciw, Greytak y Diaz, 2009; Marchueta, 2014; Poteat, Mereish, DiGiovanni y Koenig, 2011) y otros directamente no definen el concepto (Burton, Marshal, Chisolm, Sucato y Freidman, 2013; Misawa, 2015; O'Higgins-Norman, 2009; Wernick, Kulick y Inglehart, 2013). Todo ello tiene como resultado que la aproximación científica al fenómeno necesita todavía investigación histórico-conceptual y teórica, además de enfoques empíricos que revelen con más claridad la naturaleza de este problema.

En este trabajo, abordaremos el acoso escolar homofóbico en el marco del problema general que el acoso significa, y trataremos de poner en evidencia la especificación sobre los rasgos y complejidades que éste tiene cuando el

alumnado implicado pertenece a grupos minoritarios, concretamente son chicos o chicas que asumen una orientación sexual y/o identidad sexual y/o de género distinta a la del grupo dominante, que en este caso está regido por la práctica hetero-normativa. Por otro lado, se considera que el acoso escolar hacia las minorías afectivo-sexuales (también definido como acoso escolar homofóbico) en los centros educativos no está definido respecto a otros fenómenos similares como el acoso a las minorías étnico-culturales, fenómeno mucho más estudiado (Ortega-Ruiz, Rodríguez-Hidalgo y Zych, 2014; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Monks, 2015; Rodríguez-Hidalgo y Ortega-Ruiz, 2017). Consideraremos pues, como marco general, desde el cual iniciar el estudio del acoso homofóbico, el constructo exclusión social, racismo, discriminación y agresión a grupos minoritarios, un punto de partida para aproximarnos al tema, ya que toda investigación debe contar en su inicio con un constructo conceptual desde el cual partir así como un marco teórico bien definido (McMillan y Schumacher, 2005).

2. EL ACOSO ESCOLAR HOMOFÓBICO: A LA BÚSQUEDA DE UN MARCO TEÓRICO

Autores como Kosciw, Greytak y Díaz (2009) o Platero (2010) definen el acoso escolar homofóbico como un tipo de violencia injustificada en el sistema educativo, con características compartidas con el acoso escolar en general, como por ejemplo se trata de una agresión prolongada en el tiempo, que se realiza con la intención de hacer daño a la víctima, por uno o más escolares que detentan un nivel superior de poder social respecto de la misma (Olweus, 1998). A estas tres características ya muy conocidas que aportó el profesor Olweus, Ortega-Ruiz (2000) incluyó una cuarta característica que define los fenómenos de violencia interpersonal injustificada y cruel: la inmoralidad de dicha conducta. Es decir, todo fenómeno de agresión injustificada, sea física, psicológica o relacional, es un tipo de violencia no instrumental que afecta la actitud y criterio moral por el que deben regirse las relaciones interpersonales. Tenemos, pues, la dimensión moral de la agresión, como una característica imprescindible para comprender qué fenómeno social es el fenómeno que conocemos como acoso escolar o *bullying*. Otros factores están presentes en el *bullying* homofóbico son aquellos que se relacionan con el hecho de que las víctimas del mismo pertenecen a grupos minoritarios, con frecuencia, poco reconocidos y menos respetados en el contexto de las mayo-

rías en las que se insertan. Se trata de las minorías sexuales. Sobre estas minorías, recae un silencio vergonzante, o un lenguaje ofensivo y estigmatizante, dicho lenguaje está dando en llamarse «homófobo» u «homofóbico» y que, en el marco de la vida social y la convivencia escolar, están siendo muy difícilmente respetadas en la dignidad que les corresponde. Y esto parece suceder no solo como un fenómeno de exclusión social y agresión injustificada entre iguales, sino que incluso parece afectar a los agentes sociales que son responsables de la educación infantil y juvenil, como profesorado y familias (CIMOP, 2011; Generelo y Pichardo, 2005; Platero, 2008).

Algunos autores han avanzado en la aproximación conceptual sobre el acoso homofóbico. Así Minton (2008, 2014) no sólo define el acoso escolar homofóbico como una entidad, sino que va más allá, hace una subdivisión del concepto donde encontramos el acoso escolar hetero-normativo, un acoso que se origina por la diferencia de aquellos individuos que no comparten o no promueven una forma de ser aprobada por la hetero-normatividad. Por otro lado, la implantación prejuiciosa e irracional de los roles de género y el acoso escolar hacia las personas lesbianas, gays, transexuales, trans-género, bisexuales, intersexuales y *queer* (LGTTBIQ a partir de ahora) exige que, cuando hablamos de acoso homofóbico, seamos conscientes de que, en realidad también, lo sufren aquellas personas con una diversidad afectivo-sexual distinta al grupo dominante. Así pues, encuadramos el acoso homofóbico en el marco de un constructo de orden superior, aunque no genérico, que denominaremos agresión injustificada a todo sujeto que no está ligado a valores prejuiciosos e inmorales del grupo dominante independientemente de su orientación o identidad sexual y de género. Se trata de comprender y hacer visible la agresión injustificada, cruel e inhumana, sostenida en el tiempo, intencional y consecuencia de un injusto desequilibrio de poder, que son dirigidas a aquellos escolares pertenecientes a las minorías sexuales o también llamados alumnado LGTTBIQ.

Hoy sabemos que el riesgo para este alumnado de sufrir agresiones y convertirse en víctimas del acoso escolar homofóbico es bastante alto, más, incluso, que aquellas víctimas que sufren acoso escolar, incluso de orden superior al que reciben en general las minorías, tal como indica (Meyer, 2003). Durante los años de la adolescencia, el alumnado que sufre este tipo de acoso puede presentar problemas serios de salud y problemas de ajuste psicológico, como una baja autoestima, depresión, sensación de aislamiento, ausentismo esco-

lar y un mal desarrollo de las habilidades sociales adquiridas durante esta etapa. En casos más graves podemos encontrar pensamientos e intentos de suicidio e incluso suicidios como consecuencia de la falta de apoyo tanto del grupo de iguales de la víctima, el profesorado y la familia.

Dependiendo de cada país, la incidencia en cuanto a porcentajes del acoso escolar homofóbico es distinta. Este hecho, lógicamente, se relaciona con el nivel de aceptación, comprensión y solidaridad con las diferencias individuales que las culturas democráticas tengan establecidos. Ni que decir tiene que, en aquellos países sin cultura democrática, los riesgos a los que se ven sometidos estas personas desde la infancia como objeto de agresión injustificada, llegan a ser verdaderamente graves. Pero aún en las sociedades con una cultura democrática, es muy frecuente que los niños y niñas identificados como minorías sexuales, puedan verse totalmente vulnerables al acoso y otras formas de violencia, en gran parte debido al desconocimiento, la escasa conciencia social de su existencia, el abandono o el prejuicio heterosexual imperante. Así, hay países que son más conscientes culturalmente de la diversidad individual en todos los sentidos y países que lo son menos o simplemente no lo son. Los rasgos culturales se identifican por las medidas sociales de protección a los ciudadanos, y, en este sentido, se ha de evidenciar en las medidas objetivamente diseñadas e implantadas, tanto a nivel nacional o directamente en el centro educativo, de protección hacia el colectivo LGTTBIQ, y muy particularmente hacia el colectivo infantil y juvenil de esta minoría, formalmente en la escuela. Pero, en general, nos encontramos que el alumnado LGTTBIQ tiene más riesgo de sufrir acoso escolar que el alumnado no perteneciente a este grupo o minoría (Blais, Gervias y Hebert, 2014; Minton, Dahl, O' Moore y Tuck, 2008; Pizmony-Levy, Kama, Shilo y Lavee, 2008).

3. ESTIGMATIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y ACOSO HOMOFÓBICO

La estigmatización es un fenómeno que afecta a aquellas personas que se consideran o son percibidas como diferentes en relación a los patrones dominantes y, en nuestro caso, los que están directamente relacionados con el sexo y el género (Platero, 2010), es decir, es un etiquetamiento social con connotaciones negativas hacia este colectivo y que, además, puede generar que las personas sobre las que recae dicho etiquetamiento sufran el riesgo de conver-

tirse en el objetivo de los ataques, ya sean de forma directa o indirecta, por parte de los agresores, es decir, se convierten en víctimas o posibles futuras víctimas (Poteat y Espelage, 2007). La estigmatización afecta tanto al alumnado LGTTBIQ como al heterosexual, por el uso de un lenguaje homofóbico implantado actualmente en la sociedad e incrementado en los centros educativos (Collier, Bos y Sandfort, 2013; Poteat, 2008; Poteat, O'Dwyer y Mereish, 2012).

La estigmatización es un factor que define el acoso escolar homofóbico en los centros de enseñanza y se manifiesta a través de insultos homófobos como *maricón* o *marimacho*. Estos epítetos de corte despectivo, también, pueden estar dirigidos al alumnado heterosexual o sin una orientación sexual definida. Si comparamos el uso de epítetos despectivos racistas con los de corte homofóbico, se observa que al alumno no perteneciente a una minoría racial no recibe insultos referentes a esa minoría determinada, pero en el acoso escolar homofóbico sí ocurre.

La estigmatización que sufre el alumnado cuando va dirigida hacia la diversidad afectivo-sexual de este no sólo se queda en el colectivo, sino que sale de ese grupo y afecta a más víctimas fuera de este.

La investigación psicoeducativa sobre el fenómeno de la agresión injustificada, el hostigamiento, la intimidación y, en general, los malos tratos entre escolares, o *bullying*, se inicia siempre con estudios descriptivos (Ortega-Ruiz, 2015). Es necesario disponer siempre de la descripción de todo fenómeno social si queremos valorar su presencia en la sociedad y la cultura, y el acoso, como muchos otros fenómenos de relaciones interpersonales, tiene una presencia relativamente estable en las comunidades escolares. En este sentido, y porque la tradición educativa así lo ha ido orientando, se han utilizado instrumentos exploratorios de carácter descriptivo que han utilizado el auto-informe. Auto-informes que, cuando de lo que se trata es de recoger información de todos los escolares, se ha convertido en el uso de cuestionarios y, más raramente, entrevistas y otras herramientas más cualitativas como los focos de grupo o la entrevista clínica. La constancia de los métodos de exploración cuantitativos posiblemente sea la responsable del escaso desarrollo de la investigación en el problema del *bullying* homofóbico, más allá de lo que se ha comentado antes sobre cómo las culturas suelen asumir prejuicios derivados del poder social que impone la heterosexualidad cultural dominante.

Pero la investigación psicoeducativa utiliza instrumentos de evaluación y medida que permiten obtener datos e información sobre la cual elaborar aproximaciones conceptuales que clarifican el objeto de la indagación. En este sentido, y a este respecto, son muchas y variadas las herramientas de recogida de información que existen para estudiar el acoso escolar, pero desgraciadamente esto no ocurre cuando se trata del acoso escolar homofóbico. Cuando de lo que se trata es de una aproximación científica, más allá del conocimiento que puede estar siendo aportado por las asociaciones y colectivos de vanguardia, es necesario utilizar procedimientos rigurosos con instrumentos fiables. Respecto del acoso homofóbico, los instrumentos indagatorios requieren cierta especialización ya que los que se vienen usando en general para los fenómenos de acoso escolar pueden ser escasamente sensibles. Sólo en la última década se han empezado a desarrollar y utilizar herramientas de recogida y medida de la información específicas y homologables. Un ejemplo de ello es el cuestionario HCAT (The Homophobic Content Agent Target Scale; Poteat y Espelage, 2005) que es utilizado en distintos países como Italia y EE.UU. (Prati, 2012).

En España, asociaciones de colectivos LGTTBIQ, muchas veces apoyadas por la actividad científica o educativa de grupos universitarios, han desarrollado numerosos cuestionarios y escalas para la recogida y medida de información, no siempre bien diseñados y convenientemente validados. Sin embargo, algunas de estas herramientas están resultando útiles para conocer el nivel de información y/o formación sobre diversidad afectivo-sexual entre el profesorado (Penna y Mateos, 2014), el alumnado y para el acoso escolar homofóbico (Pichardo, 2013), pero lo cierto es que no hay un instrumento tan detallado como puede ser el HCAT y que sea utilizado a nivel nacional e internacional.

Otra línea de aproximación a la caracterización del acoso homofóbico, muy débil todavía, pero que, dada la escasez de medidas, puede resultar interesante, se refiere a la que aportan las políticas sociales en general y a las políticas educativas en particular. El desarrollo e implantación de medidas legales, políticas y normas de protección que defiendan los derechos de las personas que tienen una sexualidad distinta a la norma dominante es una acción necesaria actualmente. Este hecho refuerza la idea de conceptualizar el acoso escolar homofóbico como un constructo o entidad, esto se traduce en la siguiente premisa: si es necesaria la implantación de políticas legales tanto a

nivel nacional desde un campo de acción general como en los propios centros educativos de forma particular es porque la situación lo requiere y lo demanda. Así mismo, entendemos que las medidas de protección actuales no han sido lo suficientemente sensibles y eficaces para mantener la seguridad del alumnado LGTTBIQ, puesto que este sigue siendo cosificado, estereotipado y motivo directo de agresión.

El marco legal en España, se conoce como delito de odio a las agresiones promovidas por la pertenencia de la víctima a un determinado grupo social y está penado por la ley. En lo referente al ámbito educativo, la última ley de educación, la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013), elimina cualquier contenido en relación al desarrollo de la afectividad sexual, también suprime los contenidos en el currículum de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos donde se enseñaba el no rechazo a las personas de diferente orientación e identidad sexual y que estaba presente en la anterior ley educativa, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006; COGAM, 2013), esta ley educativa recogía en su preámbulo lo siguiente:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad afectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 10).

Desde una perspectiva internacional, se observa que países como Canadá e Israel han desarrollado leyes de protección por parte de los gobiernos para las personas pertenecientes a las minorías sexuales tanto a nivel educativo como social (Cénat, Blais, Hébert, Lavoie y Guerrier, 2015; Erhard y Ben, 2016). Si ponemos la atención en los centros educativos de estos países podemos observar también la propuesta y puesta en marcha de planes de actuación para la aceptación del alumnado LGTTBIQ, como las alianzas entre este colectivo y el heterosexual (Wernick, Kulick y Inglehart, 2013) revelando resultados bastante positivos.

Finalmente, conviene asumir la indagación científica, poniendo en evidencia los estudios e investigaciones previas sobre este tema. Es lo que intentamos

hacer en este trabajo. Así hemos realizado una revisión sistemática, sobre las publicaciones científicas del campo de la psicología educativa y, en general, de la educación, destinada a poner en evidencia qué trabajo científico previo se ha realizado sobre el *bullying* homofóbico y cuál es el estado de la cuestión al respecto. Para ello, se diseñó una revisión sistemática de la literatura científica con el objetivo de conocer los contenidos de los trabajos previos, las dimensiones de estudio realizadas, las metodologías utilizadas, los resultados obtenidos y las aproximaciones descriptivas y explicativas que existen de este fenómeno. Presentamos a continuación, el método, el proceso de análisis y los resultados de este trabajo.

4. METODOLOGÍA

El procedimiento que seguir para realizar la siguiente revisión bibliográfica se resume en los siguientes pasos: búsqueda del tema y problema de investigación, búsqueda inicial de la bibliografía en las bases de datos, primera criba de los artículos por repetición entre las bases de datos, selección y segunda criba de artículos de investigación y estudios según un criterio específico, análisis de la selección final de artículos y exposición de los resultados. En nuestro estudio, hemos utilizado las bases de datos *Web Of Science* (WOS), SCOPUS, *Education Resources Information Center* (ERIC) y Dialnet. En cada una de ellas, se utilizaron como indicadores de búsqueda en las bases de datos las palabras «Acoso Escolar Homofóbico», «Homofobia» y «Homophobic *Bullying*». La búsqueda de artículos comprendía todas las publicaciones presentes en las bases de datos con un periodo de tiempo que empezaba en enero del 2000 y finalizaba en abril del 2016. Se utilizaron los resúmenes y *abstracts* (aquellos que estaban disponibles) como primera forma de selección para la muestra inicial de artículos. El motivo de esto último es que no todas las publicaciones tenían relación con el problema de investigación del que parte este artículo, pero, en sus títulos, estaban las palabras clave utilizadas como indicadores de búsqueda.

Un total de 276 artículos de investigación fueron recopilados entre las cuatro bases de datos, siendo SCOPUS la base de datos que más publicaciones comprendía (N=119), seguida de ERIC (N= 81), después WOS (N=65) y finalmente DialNet (N=11); la relación entre las bases de datos y el número de artículos queda recogida en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Relación de bases de datos con el número de artículos.

Fuente: elaboración propia.

BASES DE DATOS	Nº DE ARTÍCULOS
SCOPUS	119
ERIC	81
WOS	65
DIALNET	11

De los 276 artículos recopilados inicialmente, quedaron 180 después de eliminar aquellas publicaciones repetidas entre las 4 bases de datos, después se realizó una segunda criba. Esta criba fue más exigente debido a que el criterio de selección definía el tipo de artículo que se quería estudiar para la presente investigación. Se basó en definir una serie de factores de interés de una forma jerárquica donde se tuvo en cuenta desde el área de conocimiento en la que se realizaba la investigación hasta los resultados que eran obtenidos según los objetivos que se planteaban en las publicaciones.

Una descripción más detallada del criterio de selección utilizado para la segunda selección de la muestra es la siguiente:

- 1. Área de investigación:** Dependiendo de qué área científica o social sea el artículo (medicina, ingeniería, psicología...) se estableció la primera selección; en este caso, se utilizarán sólo los artículos de las áreas de psicología, educación, ciencias sociales y medicina¹.
- 2. Población:** El segundo factor a tener en cuenta es la población y muestra sobre la que se trabaja, es decir, no tiene la misma validez un artículo que estudia la homofobia en personas adultas que en adolescentes o infantes, al mismo tiempo que no es lo mismo un estudio diferenciando el sexo, lo que significaría una población sólo de chicos o chicas, que un estudio cuya población sea mixta. Para esta investigación sólo se han utilizado aquellos artículos que trabajan con la población adolescente y juvenil y de ambos sexos.

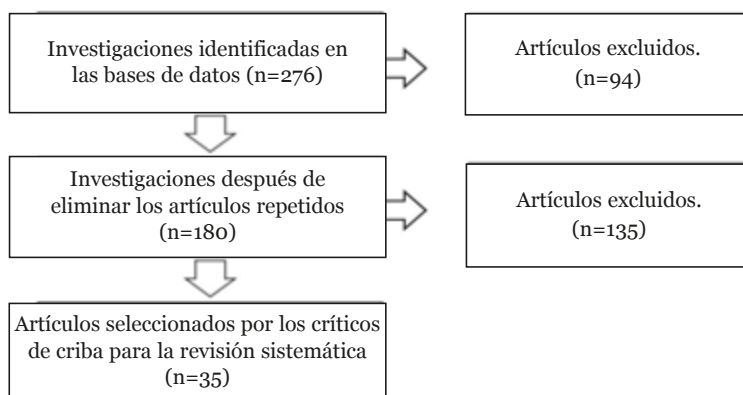
¹ A medida que avanzaba la selección de artículos se encontraron artículos que según la base de datos eran del área de medicina, pero que podrían entrar en la selección por otras características, por esta razón se decidió añadir esta área a la selección final.

3. **Resultados:** Finalmente, dependiendo del tipo de resultados de los artículos en función de los objetivos planteados, serían seleccionados y posteriormente analizados o quedarían eliminados. Un artículo puede tratar el tema del acoso escolar homofóbico, con una población de interés para nuestra investigación y con un marco teórico similar al nuestro, pero tener un objetivo e hipótesis totalmente distinta o fuera de lugar en nuestra investigación.

Después de esta primera criba, quedaron 35 publicaciones con un perfil de interés para la investigación de las 180 que se tenían anteriormente. Finalmente, la muestra quedó reducida a 35 investigaciones como se indica en la *Figura 1*.

Figura 1. Esquema del proceso de selección.

Fuente: elaboración propia.



5. ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE *BULLYING* HOMOFÓBICO

Se realizó un análisis del contenido de cada uno de los artículos cualquiera que fuera su tipo de investigación (cuantitativo o cualitativo), el país al que pertenece la muestra y la población a la que ésta se refiere, la universidad que lleva a cabo la investigación. Se registró la definición de acoso escolar homofóbico, las características con las que los autores lo definen, la metodología utilizada, los resultados obtenidos, y, en general, el constructo *bullying* homofóbico que los autores establecen (v. *Tabla 2*).

Tabla 2. Detalles de los estudios utilizados para la revisión bibliográfica.

Fuente: elaboración propia.

AUTORES (FECHA)	PAÍS	TIPO DE INVESTIG.	ESTIGMATIZACIÓN	CUESTIONARIOS Y ESCALAS PROPIAS	POLÍTICAS ESPECÍFICAS	HOMOFOBIA COMO MOTIVO DE BULLYING
António y Moleiro (2015)	PRT	Cuan.	Sí	Sí	No	No
Blais, Gervias y Hebert (2014)	CAN	Cuan.	Sí	Sí	No	No
Burton, Marshal, Chisolm, Sucato y Freidman (2013)	USA	Cuan.	Sí	No	Sí	No*
Cénat, Blais, Hébert, Lavoie y Guerrier (2015)	CAN	Cuan.	Sí	No	No	No
Collier, Bos y Sandfort (2013)	USA/ NLD	Cuan.	Sí	Sí	No	No
Costa y Davies (2012)	UK/PRT	Cuan.	Sí	Sí	No	No
Erhard y Ben (2016)	ISR	Cual.	Sí	Sí	Sí	No
Espelage, Aragon y Birkett (2008)	USA	Cuan.	Sí	No	No	No
Generelo y Pichardo (2005)	ESP	Cuan./ Cual.	Sí	Sí	Sí	No*
GLSEN (2009)	USA	Cuan.	No	Sí	Sí	No*
Kosciw, Greytak y Diaz (2009)	USA	Cuan.	No	Sí	No	Sí
Marchueta (2014)	ESP	Cuan.	Sí	Sí	No	Sí
Minton, Dahl, O'Moore y Tuck (2008)	IRL	Cuan.	No	Sí	Sí	No
Minton (2014)	IRL	Cuan.	No	Sí	No	No
Misawa (2015)	USA	Cual.	Sí	Sí	No	No*
O'Higgins-Norman (2009)	IRL	Cual.	Sí*	Sí	No	No*
Prati (2012)	IT	Cuan.	Sí	Sí	No	No
(*) No especifica la visión del <i>bullying</i> homofóbico.						

AUTORES (FECHA)	PAÍS	TIPO DE INVESTIG.	ESTIGMATIZACIÓN	CUESTIONARIOS Y ESCALAS PROPIAS	POLÍTICAS ESPECÍFICAS	HOMOFOBIA COMO MOTIVO DE BULLYING
Peter, Taylor y Chamberland (2015)	CAN	Cuan.	Sí	Sí	Sí	No*
Phoenix, Hall, Weiss, Kemp, Wells y Chan (2006)	USA	Cuan.	No	Sí	Sí	No*
Piedra de la Cuadra, Rodríguez Sánchez, Reis y Ramírez Macías (2013)	ESP	Cuan.	No	Sí	No	No*
Pizmony-Levy, Kama, Shilo y Lavee (2008)	ISR	Cuan.	No	Sí	Sí	No*
Platero (2010)	ESP	Cual..	Sí	Sí	Sí	Sí
Poteat (2008)	USA	Cuan.	Sí*	Sí	No	No
Poteat (2015)	USA	Cuan.	Sí*	Sí	No	No*
Poteat (2015)	USA	Cuan.	Sí	Sí	No	No*
Poteat y Espelage (2005)	USA	Cuan.	Sí	Sí	No	No*
Poteat y Espelage (2007)	USA	Cuan.	Sí	Sí	No	No
Poteat, Mereish, DiGiovanni y Koenig (2011)	USA	Cuan.	Sí	No	Sí	Sí
Poteat y Rivers (2010)	USA/UK	Cuan.	Sí*	Sí	Sí	No*
Poteat y Vecho (2016)	USA	Cuan.	Sí*	No	No	No
Poteat, DiGiovanni y Scheer (2013)	USA	Cuan.	Sí	Sí	Sí	No
Poteat, Kimmel y Wilchins (2011)	USA	Cuan.	Sí*	Sí	Sí	No*
Poteat, O'Dwyer y Mereish (2012)	USA	Cuan.	Sí	Sí	Sí	No*
Poteat, Scheer, DiGiovanni y Mereish (2014)	USA	Cuan.	Sí*	Sí	Sí	No*
Wernick, Kulick y Inglehart (2013)	USA	Cuan.	No	No	No	No*
(*) No especifica la visión del <i>bullying</i> homofóbico.						

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la revisión sistemática realizada. Se presentan estos resultados por bloques que están directamente relacionados con los indicadores que fueron utilizados en la clasificación de los trabajos revisados (demografía, estigmatización presente, tipo de investigación, herramientas de recogida de información, políticas específicas y homofobia como causa de violencia). En el apartado de conclusiones, se aborda la discusión sobre la especificidad o no que, hasta el momento, tiene el fenómeno del *bullying* homofóbico.

6. RESULTADOS: EL ESTUDIO DEL *BULLYING* HOMOFÓBICO

Se puede estimar que, demográficamente, Estados Unidos es el país pionero en cuanto a número de investigaciones publicadas. Este hecho podría ser explicado por la lucha de los derechos y la defensa de las personas pertenecientes a una minoría sexual que comenzó ahí. Esto no significa que se haya avanzado en cuanto a la investigación del concepto de acoso escolar homofóbico, en la mayor parte de las investigaciones no se define el acoso escolar homofóbico como entidad o como una violencia injustificada a causa de la homofobia.

En el caso de Irlanda, sí se ha puesto la atención a la definición del acoso escolar homofóbico, incluso se ha subdividido el concepto en dos categorías o variantes (Minton, 2008, 2014), aunque su presencia en la muestra es muy inferior (tres artículos).

Esta situación se repite en países como Israel y Canadá, donde la lucha contra la homofobia en las aulas y por consiguiente en la sociedad está muy avanzada. Así queda reflejado en las investigaciones pertenecientes a ambos países dentro de la muestra.

Seguidamente Reino Unido, Portugal e Italia se han sumado a la investigación de este fenómeno aportando avances significativos durante la última década. A este hecho, hay que indicar que no hay ninguna publicación previa al 2010.

En España, los estudios sobre acoso escolar homofóbico en las aulas cuentan con más de quince años de trabajo de investigación. Este tipo de estudios han sido realizados por colectivos LGTTBIQ y, sólo en la última década, las uni-

versidades han formado parte de dichas investigaciones, se podría presuponer que un hecho influyente fue la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo en el año 2005, lo que inició un cambio social y, por consiguiente, abrió nuevas líneas de investigación, despertando así el interés por parte de las universidades españolas.

6.1. Tipo de investigación y metodologías de análisis del *bullying* homofóbico

La investigación cuantitativa destaca muy por encima del tipo cualitativo en la muestra de artículos analizados, de ellos, hemos encontrado 30 artículos de corte cuantitativo y cuatro artículos de corte cualitativo; también, existe un artículo dentro de la muestra que complementa los dos estilos de investigación. Un posible argumento es la cantidad de información que se obtiene en cada muestra, algunos artículos cuentan con muestras superiores a 1000 sujetos ($N \geq 1000$).

El tipo de investigación cualitativa está enfocado al testimonio de los sujetos sobre sus experiencias vividas. Suelen ser sujetos que sufren o han sufrido este tipo de acoso escolar y los autores querían reflejar la importancia de este fenómeno desde un punto de vista más emocional.

6.2. Instrumentos para la recogida de la información

En el caso de las investigaciones cualitativas, las entrevistas personales se han clasificado como herramientas específicas sobre el acoso escolar homofóbico puesto que este era el tema central de las entrevistas. Mientras que en las investigaciones que sí utilizaron herramientas específicas para el acoso escolar homofóbico (28 artículos publicados) hay que resaltar la diversidad de los instrumentos utilizados que están expresamente diseñados para la investigación. La única escala reconocida internacionalmente es la ya mencionada HCAT, esta batería se ha llegado a adaptar para otros países. Pero, tal y como se ha dicho anteriormente, también se han recogido y analizado trabajos que utilizan ítems o dimensiones de un cuestionario general o una escala. En este sentido, los trabajos que han utilizado dichas herramientas de medida no específicas del acoso escolar homofóbico (7 publicaciones) emplearon cuestionarios y escalas del acoso escolar que tenían como ítem la orientación sexual de cada sujeto. De esta forma, se ha tomado la orientación sexual de la muestra como un factor a tener en cuenta en los resultados obtenidos.

6.3. Presencia de la estigmatización que incluye el *bullying* homofóbico

La estigmatización que implica el *bullying* homofóbico es muy abundante en los artículos revisados. Su presencia en la muestra es muy clara. De 39 artículos, 26 incluyen el factor estigma como predictor del acoso escolar homofóbico y los ocho que no utilizan la palabra estigmatización en sus *abstracts*, han descrito el fenómeno o lo han ligado al concepto de victimización.

Esto indica que el concepto de estigmatización debería estar presente en la investigación del acoso escolar homofóbico y en el desarrollo de este como entidad o constructo

6.4. El *bullying* homofóbico y las políticas educativas

Los resultados sobre la mención o la demanda de políticas legales y educativas que defiendan los derechos de las personas reconocidas dentro de la diversidad afectiva-sexual y las protejan son bastante variados. Sólo 13 artículos de la muestra hacen mención de las políticas legales y educativas, tanto si ya existen como a nivel de demanda.

Los países que tienen en cuenta la necesidad de estas medidas dentro de la muestra son Estados Unidos, España, Israel, Irlanda, Canadá y Reino Unido. Países donde la homosexualidad está más defendida por la ley, salvo en el caso de Estados Unidos, donde el matrimonio igualitario no estaba aprobado en todos los estados que conforman su nación hasta hace dos años y donde hoy sigue habiendo numerosas agresiones a personas pertenecientes a una minoría sexual, la más destacable el asesinato de más de 40 personas a manos de un ciudadano estadounidense seguidor del Estado Islámico (Faus, 13 de junio, 2016).

Estos resultados parecen indicar que, en aquellos países donde el acoso escolar homofóbico y la homofobia está más estudiado, se ha llegado a la conclusión de la necesidad de modificar y mejorar las políticas de protección hacia el colectivo. Además, son numerosos los artículos de la muestra proveniente de Estados Unidos donde se hace referencia a las políticas educativas en relación a las Alianzas Gay-Heterosexual o GSA (Gay-Straight Alliance), demostrando resultados positivos y de gran interés para la comunidad educativa.

6.5. *Bullying* homofóbico versus homofobia como causa del acoso

La definición del concepto de acoso escolar homofóbico en los artículos es escasa en la muestra de artículos científicos con la que se ha hecho esta revisión. Son numerosas las investigaciones que no definen el concepto de acoso escolar homofóbico (20 artículos) pero hacen referencia a la estigmatización homofóbica como causa específica del *bullying*. Aunque algunos estudios utilizan escalas específicas de *bullying* homofóbico

Cuatro artículos de la muestra estudiada definen la homofobia como causa específica del acoso escolar, pero quince de ellos parecen oponerse a esta perspectiva de que la homofobia sea causa de *bullying* escolar. Este hecho demuestra la confusión en cuanto a la definición de acoso escolar y refuerza la idea de que no se ha contemplado tanto el estudiar este fenómeno desde su raíz psicosocial. Es evidente que este es un campo científico todavía por avanzar.

6.6. Discusión, conclusiones y prospectiva investigadora

El acoso escolar homofóbico necesita ser redefinido y la propuesta de esta investigación es conceptualizar este fenómeno como una entidad propia, con unos factores únicos en su campo y, desde los cuales, se pueda mejorar el trabajo de investigación y su marco teórico. Para ello, ha sido necesario hacer una revisión sistemática del trabajo científico producido hasta el momento, además de analizar las aportaciones que los colectivos y comunidades interesadas en este problema están aportando. La revisión sistemática nos ofrece información clara y ordenada de los aspectos que hasta el momento han interesado a los investigadores más allá de la sensibilización social que hay o no hay sobre este problema, que sea o no considerado parte de otro de mayor amplitud, como es la discriminación, agresión injustificada y malos tratos hacia las personas que expresan una identidad u orientación sexual diversa, puede presentar concretamente la ofensa, el maltrato homofóbico. No hemos encontrado ningún meta-análisis entre la producción científica utilizada para la redacción de nuestro marco teórico o dentro de la muestra de la revisión sistemática sobre el acoso escolar hacia las minorías afectivo-sexuales que asiente las bases teórico-científicas sobre el fenómeno. No existen comparaciones entre marcos teóricos porque la gran mayoría están definidos según el tipo de investigación realizada, pero no se parte de una base sobre la que se

sostenga el problema. Lo que sí es cierto es que, como ya se ha comentado anteriormente, algunos autores se atreven a dar su propia definición conceptual del acoso escolar homofóbico o asentarlos en unas bases teóricas, pero no lo suficientemente potentes como para hacerlas partícipes de un mismo constructo psicológico y social.

A grandes rasgos, la revisión sistemática nos permite observar avances con una meta clara como la mejora del sistema educativo en cuestiones de homofobia y acoso escolar. Se trata de una línea de investigación que utiliza marcos teóricos, métodos y vías de actuación diversos, lo que no clarifica del todo un mapa conceptual nítido, sino que permanece presente una cierta difusión teórica, sobre el acoso escolar homofóbico que podría, todavía, estar dificultando la investigación sobre este problema. Estos argumentos, también apoyan de forma transversal nuestra hipótesis, al no estar totalmente definido este fenómeno o, en su defecto, al haber diversidad de opiniones en cuanto a las definiciones, entendemos que realmente no se ha llegado a establecer una línea concreta de investigación ni una serie de factores determinantes a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Las nuevas líneas de investigación que aparecen con este trabajo pueden ser el estudio de la raíz psicosocial existente en la homofobia, partiendo desde un marco de justicia social y concretando sobre la corriente de agresiones injustificadas hacia las minorías afectivo-sexuales en el periodo o etapa educativa. Otra posible futura investigación sería encontrar una definición concisa del fenómeno estudiado y diseñar una batería de herramientas para la recogida de información o adaptar el instrumento HCAT, entendiendo el acoso escolar homofóbico como un constructo o entidad (de la misma forma que ocurre con el ciber-acoso) o como hemos hecho en esta revisión sistemática enmarcándolo dentro del acoso escolar hacia las minorías sociales. Si se pretende definir más todavía este tipo de acoso escolar, es innegable que se definan más factores que hagan de este fenómeno algo único. En un futuro más lejano, la implantación de un programa educativo que comprenda no solo el factor de odio hacia las personas que se identifiquen dentro de las minorías afectivo-sexuales sino también que ponga el foco en el grupo en conjunto dentro del aula y tenga en cuenta los planes de convivencia y de políticas concretas de protección y derecho tanto hacia el tipo de alumnado minoritario como al grupo en conjunto, un posible ejemplo de esto último son las alianzas entre el alumnado homosexual y hetero-

sexual (*Gay-Straight Alliance*), y su posterior estudio y mejora de dicho programa según sus resultados.

Las conclusiones a las que llegamos es que este problema es una cuestión que preocupa a poblaciones occidentales cuyos países están desarrollados o tienen una estabilidad y un poder económico alto. Esto es así considerando los países que producen la investigación científica del acoso escolar homofóbico. Es menester recordar que la visión social de la gran parte de países pertenecientes a las zonas de Asia Central, Asia Oriental o del Este, el continente africano, el continente australiano o países de grandes dimensiones como Rusia o los que rodean la periferia de este, carece de conciencia social sobre este tipo de agresiones ya no solo en la etapa escolar, sino también a lo largo de la vida dentro de la sociedad. Tal es así que, entre sus diferentes política, no se encuentran aquellas que defienden los derechos de las minorías afectivo-sexuales o directamente agrede contra el colectivo, empezando con la negación al reconocimiento del matrimonio homosexual como lo más leve y terminando por la pena de muerte por ser homosexual como más graves, esto refuerza el hecho de que este problema interesa solo a cierto tipo de población. En cuanto a los tipos de investigaciones nos encontramos con un alto número de investigaciones cuantitativas, esto nos hace suponer que aún estamos poniendo el foco en los porcentajes de personas afectadas por este tipo de violencia y con herramientas específicas que atienden, principalmente, a la víctima y no tanto al clima social o convivencia en las aulas. Podemos afirmar que hay algunos factores que se tienen en cuenta del acoso escolar homofóbico a pesar de la diversidad de la producción científica de la muestra, como por ejemplo, el proceso de estigmatización que está presente en la mayoría de artículos, esto podría ser un pequeño indicio de lo que, en un futuro, podría considerarse un marco teórico estable, además algunos autores enmarcan este tipo de agresiones dentro de un marco teórico único que no se repite, y proponen una definición u origen de esta violencia, lo que también podría suponer el inicio de una nueva corriente de investigación.

Como sesgo de esta investigación, se admite que la muestra ha salido de unas bases de datos concretas y las cuales no comprenden toda la producción científica real que existe actualmente. Por lo que nuestros resultados y posteriores conclusiones hacen referencia a un grupo determinado de investigaciones, es decir, a una parte de la producción científica total.

Teniendo esto en cuenta, podríamos aproximarnos a una primera definición del acoso escolar homofóbico, como, por ejemplo, un tipo determinado de acoso, hostigamiento, agresión injustificada y mal trato, que unos escolares realizan sobre aquellos otros que manifiestan diversidad en su identidad u orientación sexual. Una violencia injustificada hacia las minorías sexuales con una componente social que hace que cualquier miembro del alumnado esté en riesgo de sufrirlo y cuyas consecuencias pueden llegar a ser altamente perjudiciales para las víctimas, tanto a corto como a largo plazo.

La especificidad o no que tiene el fenómeno del acoso escolar hacia las minorías afectivo-sexuales y más específicamente la que se dirige a aquellos escolares que muestran identidad u orientación sexual de carácter homofóbico, quizás ha carecido, en el marco de las investigaciones hasta ahora realizadas y que aquí hemos revisado, de la importancia suficiente como para que se haya propuesto una definición concreta y se haya enmarcado de forma restrictiva una aproximación teórica. Queda, de esta forma, abierto el debate científico actual. Quizás el número de trabajos científicos es todavía reducido y muy especialmente quizás todavía no se ha llegado a acuerdos metodológicos que permitan precisar más allá de lo actualmente producido. Estas publicaciones tienen una escasa variabilidad de autorías, lo que revela que existe aún gran desconocimiento del vacío que sustenta la conceptualización del *bullying* homofóbico. Un posible argumento es que, hasta ahora, se ha puesto el foco en los perfiles que participan en el acoso escolar homofóbico (agresor y seguidores, víctima, observadores, profesorado y familia), si el foco de la atención apuntase al entorno sociocultural del fenómeno en cuestión, seguramente este concepto se hubiera definido mucho mejor de lo que está en la actualidad.

Factores sociales, políticos e incluso de cultura democrática, posiblemente, están influyendo. Por ejemplo, en España, existe evidencia de que cuanto más pequeña es una población más alto es el índice de homofobia entre las juventudes (Generelo y Pichardo, 2006). Dichos factores no pueden clarificarse en una investigación como la aquí realizada.

En resumen, el acoso escolar homofóbico es un fenómeno al que actualmente se le está otorgando una atención especial debido a las consecuencias perjudiciales para la salud de las personas que lo sufren. Su estudio, a nivel internacional, es bastante heterogéneo y no utiliza un marco teórico fijo o definido del que partir. Es responsabilidad de los investigadores que este siga siendo

estudiado y se le dé la importancia que merece y que poseen a otras líneas de investigación pertenecientes al acoso escolar común, como es el ciber-acoso o la violencia de género dentro del sistema educativo.

El derecho, de las personas a ser reconocidas como pertenecientes a una minoría afectiva-sexual debería primar como objeto de estudio ya que se trata de un fenómeno que pone de manifiesto la necesidad de problemas actuales del sistema educativo, subraya la necesidad de mejorar el clima y la convivencia de los centros de enseñanza y, en normas generales, aboga por una escuela donde el alumnado no tenga miedo a asistir a clase y pueda disfrutar de su desarrollo y aprendizaje como cualquier otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- António, R., y Moleiro, C. (2015). Social and parental support as moderators of the effects of homophobic *bullying* on psychological distress in youth. *Psychology in the Schools*, 52(8), 729-742. doi: 10.1002/pits.21856
- Blais, M., Gervais, J., y Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic *bullying* and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). *Ciencia e Saude Coletiva*, 19(3), 727-735. doi:10.1590/1413-81232014193.16082013
- Burton, C. M., Marshal, M. P., Chisolm, D. J., Sucato, G. S., y Friedman, M. S. (2013). Sexual Minority-Related Victimization as a Mediator of Mental Health Disparities in Sexual Minority Youth: A Longitudinal Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 394-402. doi:10.1007/s10964-012-9901-5
- Cénat, J. M., Blais, M., Hébert, M., Lavoie, F., y Guerrier, M. (2015). Correlates of bullying in Quebec high school students: The vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of Affective Disorders*, 183, 315-321. doi:10.1016/j.jad.2015.05.011
- CIMOP. (2011). *Jóvenes y Diversidad Sexual*. Madrid: INJUVE.
- COGAM. (2013). *Homofobia en las aulas 2013*. Madrid: COGAM.
- Collier, K. L., Bos, H. M. W., y Sandfort, T. G. M. (2013). Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 363-375. doi:10.1007/s10964-012-9823-2
- Costa, P. A., y Davies, M. (2012). Portuguese adolescents' attitudes toward sexual minorities: Transphobia, homophobia, and gender role beliefs. *Journal of Homosexuality*, 59(10), 1424-1442. doi:10.1080/00918369.2012.724944
- Erhard, R. L., y Ben-Ami, E. (2016). The Schooling Experience of Lesbian, Gay, and Bisexual Youth in Israel: Falling Below and Rising Above as a Matter of

- Social Ecology. *Journal of Homosexuality*, 63(2), 193-227. doi:10.1080/00918369.2015.1083778
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., y Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), 202-216.
- Faus, J. (13 de junio de 2016). 50 muertos en la peor matanza en EE UU desde el 11-S. *El País*. Recuperado de <https://goo.gl/Zn3182> [Consulta: 15/01/2018].
- Generelo Lanaspá, J., y Pichardo Galán, J. I. (Coord.). (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- GLSN. (2009). The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Middle School Students: Findings from the 2007 National School Climate Survey. *Research Brief Gay, Lesbian and Straight Education Network*. EE. UU.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., y Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 976-988. doi:10.1007/s10964-009-9412-1
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. (4 de mayo de 2006) [Ley] de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consulta: 18/01/2018].
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, 295, 1-62. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Consulta: 18/01/2018].
- Marchueta Pérez, A. (2014). Consecuencias del *bullying* homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress and mental health in lesbian, gay and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697. doi: 10.1037/00332909.129.5.674
- Minton, S. J., Dahl, T., O'Moore, A. M., & Tuck, D. (2008). An exploratory survey of the experiences of homophobic *bullying* among lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in Ireland. *Irish Educational Studies*, 27(2), 177-191. doi: 10.1080/03323310802021961
- Minton, S. J. (2014). Homophobic *bullying*: Evidence-based suggestions for intervention programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(3), 164-173. doi:10.1108/JACPR-10-2013-0027

- Misawa, M. (2015) The color of the rainbow path: An examination of the intersection of racist and homophobic *bullying* in US higher education. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 173, 93-112.
- O'Higgins-Norman, J. (2009). Still catching up: Schools, sexual orientation and homophobia in Ireland. *Sexuality and Culture*, 13(1), 1-16. doi:10.1007/s12119-008-9030-1
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega-Ruiz, R. (coord.). (2015) *Convivencia y ciberconvivencia. Un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Madrid: Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Hidalgo, A., y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19(I), 191-210. doi:0.1387/RevPsicodidact.7909
- Penna Tosso, M. y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: Una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142.
- Peter, T., Taylor, C., y Chamberland, L. (2015). A queer day in Canada: Examining canadian high school students' experiences with school-based homophobia in two large-scale studies. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 186-206. doi:10.1080/00918369.2014.969057
- Phoenix, T. L., Hall, W. J., Weiss, M. M., Kemp, J. M., Wells, R. E., y Chan, A. W. (2006). *Homophobic language and verbal harassment in North Carolina high schools*. Chapel Hill, NC: Safe Schools NC.
- Pichardo Galán, J. I. (2013). El alumnado de secundaria ante la diversidad sexual. En, J. I. Pichardo Galán (coord.), *Diversidad Sexual y Convivencia: Una Oportunidad Educativa* (pp. 76-97). Madrid Recuperado de www.felgtb.org/rs/.../1/.../informe-final-diversidad-y-convivencia.pdf
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez Sánchez, A. R., Ries, F., Ramírez Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: Percepciones del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 325-338.
- Pizmony-Levy, O., Kama, A., Shilo, G., y Lavee, S. (2008). Do my teacher care I'm gay? Israeli lesbian school students' experiences at their schools. *Journal of LGBT Youth*, 5(2), 34-61. doi: 10.1080/19361650802092408
- Platero, L. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació Psicològica*, 94, 71-83.
- Platero, L. (2010). Sobrevivir al instituto y la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39-58.

- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37(2), 188-201.
- Poteat, V. P. (2015a). Individual psychological factors and complex interpersonal conditions that predict LGBT-affirming behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1494-1507. doi:10.1007/s10964-015-0257-5
- Poteat, V. P. (2015b). When prejudice is popular: Implications for discriminatory behavior. *Social Development*, 24(2), 404-419. doi:10.1111/sode.12096
- Paul Poteat, V., DiGiovanni, C. D., y Scheer, J. R. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: Domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 351-362. doi:10.1007/s10964-012-9813-4
- Poteat, V. P., y Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between *bullying* and homophobic verbal content: The homophobic content agent target (HCAT) scale. *Violence and Victims*, 20(5), 513-528. doi:10.1891/vivi.2005.20.5.513
- Poteat, V. P., y Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175-191. doi: 10.1177/0272431606294839
- Poteat, V. P., Kimmel, M. S., y Wilchins, R. (2011). The moderating effects of support for violence beliefs on masculine norms, aggression, and homophobic behavior during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 434-447. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00682.x
- Poteat, V. P., Mereish, E. H., DiGiovanni, C. D., y Koenig, B. W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: The importance of intersecting identities and parent support. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 597-609. doi: 10.1037/a0025095
- Poteat, V. P., O'Dwyer, L. M., y Mereish, E. H. (2012). Changes in how students use and are called homophobic epithets over time: Patterns predicted by gender, *bullying*, and victimization status. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 393-406. doi: 10.1037/a0026437
- Poteat, V. P., y Rivers, I. (2010). The use of homophobic language across *bullying* roles during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 166-172. doi: 10.1016/j.appdev.2009.11.005
- Poteat, V. P., Scheer, J. R., DiGiovanni, C. D., y Mereish, E. H. (2014). Short-term prospective effects of homophobic victimization on the mental health of heterosexual adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1240-1251. doi: 10.1007/s10964-013-0078-3
- Poteat, V. P., y Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17-28. doi: 10.1016/j.jsp.2015.10.002
- Prati, G. (2012). Development and psychometric properties of the homophobic

bullying scale. *Educational and Psychological Measurement*, 72(4), 649-664. doi: 10.1177/0013164412440169

Rodríguez-Hidalgo, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (eds.). (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación: Educar en diversidad y convivencia*. Madrid: La Catarata.

Rodríguez-Hidalgo, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Monks, C. P. (2015). Victimización entre iguales en contextos multiculturales: un modelo estructural de sus efectos sobre la autoestima y las emociones. *Psicología Educativa*, 21, 3-9. doi: 10.1016/j.pse.2015.02.002

Wernick, L. J., Kulick, A., y Inglehart, M. H. (2013). Factors predicting student intervention when witnessing anti-LGBTQ harassment: The influence of peers, teachers, and climate. *Children and Youth Services Review*, 35(2), 296-301. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.11.003

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Sánchez Sibony, A., Ortega Ruiz, R., y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 83-107.

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com

Consecuencias e impacto del ciberacoso

Implications and Impact of Cyberbullying

GEMA ÁLVAREZ IDARRAGA

DOCTORA EN SOCIOLOGÍA. GRADO EN TRABAJO SOCIAL
TRABAJADORA SOCIAL EN EL AYTO. VILLAVICIOSA DE ODÓN

Resumen

El *cyberbullying* como fenómeno social ha sido objeto de análisis recientemente y aunque comparte algunas de las características de un acoso tradicional requiere de un análisis específico. A lo largo del artículo se analizan las repercusiones y consecuencias del *cyberbullying* en las víctimas que son especialmente graves y afectan de forma transversal al resto de espacios de socialización del joven y produciéndose un acoso psicológico continuado.

Palabras clave: acoso, *cyberbullying*, ciberacosado.

Abstract

Cyberbullying as a social phenomenon has started to be analysed quite recently. Although it shares some characteristics with traditional bullying, it requires a more specific analysis. Throughout this article the effects and consequences of cyberbullying are analysed, with a focus on those cases that are especially serious because they affect transversally all the other socialisation spaces of the youngster, thus producing a continuous psychological harassment.

Key words: harassment, cyberbullying, cyberbullying victim.

1. INTRODUCCIÓN

Educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia.
B. Franklin.

En los últimos años, las nuevas tecnologías han generado importantes cambios en nuestra sociedad y se han instalado en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana, afectando a nuestros patrones de comunicación, los modelos de uso del tiempo y las relaciones sociales.

Las nuevas tecnologías están provocando cambios profundos en la forma en que nos relacionamos con los demás; de este modo, la Red ejercería una especial atracción sobre los adolescentes al facilitar las necesidades de información, socialización y ocio de esta etapa evolutiva (Senado, 2014).

Estos cambios, en la sociedad, han sido tan profundos que los adolescentes se han desarrollado en un nuevo contexto social, dónde los jóvenes han nacido y crecido inmersos en las nuevas tecnologías, siendo, en muchos casos, una señal de identidad de la que es difícil privarles; esta afinidad que ha surgido entre los menores y las nuevas tecnologías ha sido ampliamente documentado y constituyen lo que se ha denominado nativos digitales (Premsky, 2001).

Las redes sociales han creado un nuevo modelo de relacionarse que ha cambiado el significado de los conceptos y ha marcado unas nuevas reglas del juego.

A lo largo del artículo, se analiza el fenómeno del *cyberbullying* como manifestación de violencia que se incluye bajo la rúbrica de acoso entre iguales y que toma una nueva forma y características específicas cuando se produce a través de las nuevas tecnologías como Internet o la telefonía móvil; por lo tanto, el acosador se ha adaptado a los tiempos dando lugar a un nuevo fenómeno denominado *cyberbullying*, el cual no es totalmente nuevo, sino que comparte muchas de las características del acoso tradicional, el *bullying*.

Dentro del fenómeno, nos centraremos en las consecuencias individuales para la víctima de ciberacoso tanto a corto como a largo plazo así como las consecuencias legales para el acosador.

2. EL CYBERBULLYING: EL ACOSO DIGITAL ENTRE IGUALES

El fenómeno recibe diferentes nombres para identificar la misma realidad desde *cyberbullying*, ciberacoso a acoso digital, pero todas ellas comparten la idea de ser un maltrato entre iguales a través del uso de las TIC.

Belsey (2005) fue uno de los primeros en analizar el fenómeno y lo define como «el uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio de un individuo o un grupo que deliberadamente y de forma repetitiva y hostil pretende dañar a otro».

Las consecuencias del *cyberbullying* son, especialmente, graves ya que es un fenómeno que afecta, de forma transversal, al resto de espacios de socialización del joven: familia, amigos, compañeros de clase, etc., no existiendo un lugar seguro en el que protegerse de este acoso psicológico continuado.

En el caso del *bullying* tradicional, las actuaciones del agresor tienen por finalidad dañar a la víctima y se observa una situación de desigualdad, de desequilibrio de fuerzas; el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y se encuentra indefenso ante los alumnos y alumnas que lo acosan. De esta forma, se diferencia el acoso de una simple riña o agresión puntual entre dos alumnos de edad y fuerza similares.

El *cyberbullying*, aunque con ligeras diferencias, sigue compartiendo las características de un acoso escolar tradicional: la agresividad de la conducta, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima y la continuidad en el tiempo de la agresión. Por todo ello, se considera el *cyberbullying* como una nueva forma de *bullying* (Smith, 2006), pero con algunas características específicas, se destacan:

- Amplia audiencia: al colgar en la red cualquier foto o video con intención de dañar a otra persona, la audiencia es potencialmente mayor que ante cualquier agresión del *bullying* tradicional.
- Anonimato y sensación de impunidad: El acoso no es necesario que sea presencial, por lo que el agresor puede sentirse menos culpable o tener menos empatía por la víctima. El empleo de falsas identidades y la invisibilidad que aporta en muchas ocasiones la red favorece la propagación del fenómeno y la angustia de la víctima.

- En cualquier lugar y momento: Internet está abierto veinticuatro horas al día y la movilidad y conectividad de las nuevas tecnologías de la comunicación provoca que se traspase los límites temporales y físicos que antes se producían en la escuela.
- Imperecedero: La red tiene una gran memoria a largo plazo, siendo todos los contenidos digitales almacenados en los servidores y distintos dispositivos electrónicos. Las imágenes y videos se encuentran alojados de forma permanente y sólo son borrados a petición de la víctima o autoridad pertinente.
- Rapidez y comodidad: las nuevas tecnologías tienen una capacidad exponencial para propagar cualquier mensaje, reenviar un mensaje a una lista de contactos, grupos, etc. es rápido y sencillo.
- La fuerza física o el tamaño no afecta: A diferencia del acoso tradicional, la fuerza física ya no es necesario para acosar a sus víctimas.
- El acosador no marginal: en el acoso escolar, los acosadores suelen tener malas relaciones con los profesores y suelen tener mala imagen social por tener personalidad conflictiva, en cambio en el *cyberbullying* los agresores pueden tener una impecable imagen social.

3. CONSECUENCIAS DEL CIBERACOSO

3.1. En las víctimas

Existen pocas investigaciones que analicen el ciberacoso en sí mismo, y aún más escasos son los estudios que analizan los efectos sobre la víctima y sobre el agresor. Sin embargo, los efectos del *cyberbullying* tienden a guardar similitud con los del acoso tradicional.

Las consecuencias de la violencia entre iguales tienen efectos negativos para todos los implicados, no sólo para la víctima, que tendrán el daño más acusado, sino también para el agresor y los compañeros consentidores, todos aprenderán hábitos negativos que influirán en su bienestar psicosocial. Sin embargo, muchos investigadores indican que los efectos a largo plazo del *cyberbullying* son tan negativos e, incluso, peores que los asociados al acoso tradicional (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En la víctima, produce miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia, pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, así como problemas de rendimiento académico o social. Las víctimas suelen referir depresión, indefensión, ansiedad social, problemas de concentración, distanciamiento e incluso ideas de suicidio (Kowalski et al., 2010).

Los daños a largo plazo de ser víctima de maltrato entre iguales se derivan del carácter deliberado de la conducta de acoso, es el daño emocional y moral que experimentan las víctimas de *cyberbullying*; en comparación con el acoso tradicional el carácter público del *cyberbullying* aumenta el impacto negativo que sufren las víctimas en relación al acoso tradicional, ya que el daño que sufren es observado por innumerables personas que conocerán su humillación o han contribuido al mismo. Los daños psicológicos del acoso sufrido en la escuela pueden verse reflejados en la edad adulta y marcar el desarrollo de su personalidad.

Además las nuevas tecnologías y su fácil disponibilidad 24 horas al día, hace que las víctimas no tengan respiro y así el *cyberbullying* permite hostigar a sus víctimas incluso fuera de la escuela, recibiendo correo electrónico o amenazas a través del móvil, se produce un proceso de victimización continuo e inevitable (Slonje y Smith, 2008; Garaigordobil, 2011). Cuando se produce un acoso digital, los menores suelen evitar hablar con los adultos del acoso que están recibiendo, ya que, en ocasiones, se culpabilizan del mismo, por miedo a delatar a otro compañero, a las represalias o simplemente al rechazo, a que se le restrinja su uso de Internet o teléfono móvil; esta situación agrava su situación y hace el daño más profundo (Feinberg y Robey, 2009).

Los episodios de *cyberbullying* que llegan a la opinión pública, desgraciadamente, suelen ser los más graves, los que conducen al suicidio por parte de la víctima que siente que ya no hay más opciones; pero eso son los casos más dramáticos, en cambio hay cientos de casos de *cyberbullying* que, bajo el anonimato del agresor, no llegan a los educadores, ni a las familias, quedando el daño emocional en un plano más individual y privado para la víctima. Conviene destacar como, en algunos casos, las víctimas suelen convertirse en acosadores (Li, 2006).

Un 20% de las víctimas de *cyberbullying* informaron sobre pensamientos suicidas, estando todas las formas de *bullying* significativamente asociadas

con incrementos de ideación suicida y las víctimas de *cyberbullying* mostraron el doble de probabilidad de tener intentos de suicidio (Hinduja y Patchin, 2010).

En el caso de los ciberagresores las consecuencias que sufren son: mayor probabilidad de desconexión moral, falta de empatía, dificultades de acatamiento de normas, problemas de comportamiento agresivo, conductas delictivas, ingesta de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y absentismo escolar (Garaigordobil, 2011); en definitiva, se identificaría con un estilo violento de interacción con los demás.

El porcentaje de agresores que afirmaron que la agresión no les afectaba fue casi del doble (46,4%) frente al (20%) de las víctimas, en cambio sí reconocían que sus víctimas tenían emociones negativas. Cuando el agresor es, simultáneamente, víctima reconoce más los efectos del ataque a otro que los que él o ella misma padece, una frialdad emocional que parece acompañar al agresor victimizado (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009).

En muchas ocasiones, el *cyberbullying* se considera un medio de venganza para afrontar la frustración, se crea un contexto digital donde «todo vale» y dónde los adolescentes no perciben que haya límites y reglas que no se puedan sobrepasar, todo ello potenciado por el anonimato que otorga la red, lo que crea un efecto devastador para las víctimas.

Los compañeros que participan o visualizan la agresión sin hacer nada también presentan consecuencias negativas, ya que sienten miedo a ser «el siguiente» y fomenta la falta de sensibilidad o solidaridad con otros compañeros.

Por otro lado, en el contexto institucional, la violencia entre iguales reduce la calidad de vida de las personas que lo sufren y dificulta el logro de la mayoría de objetivos de aprendizaje y transmisión de valores de los centros educativos. Así mismo, minan el clima escolar de las escuelas y afecta a los resultados académicos y sociales de los estudiantes (Manson, 2008; Ybarra y Michell, 2004).

Además de las consecuencias psicológicas para las víctimas en el resto de la sociedad, el maltrato entre iguales reproduce un modelo de organización social caracterizado por el dominio y la sumisión que representa la antítesis de los modelos democráticos de igualdad (Díaz- Aguado, 2006).

3.2. Consecuencias legales del ciberacoso: el ciberdelito

La propia evolución de Internet, marcada por la rapidez de expansión y caducidad de los contenidos, ha favorecido la autorregulación y muchos vacíos legales que las distintas legislaciones internacionales y nacionales han intentado poner remedio aunque no siempre lo han conseguido.

La existencia de una pluralidad de actores y enfoques normativos unidos a la naturaleza dinámica y global de Internet hace que cualquier plan de prevención e intervención a nivel nacional o internacional tenga que estar coordinado y basado en un análisis específico de cada país.

Actualmente, para poder hablar de las consecuencias legales para los agresores que realizan *cyberbullying*, tenemos, previamente, que analizar el marco normativo en que se basa el acoso en la red, el cual se basa en la combinación de principios de autorregulación y correulación en sus prácticas respetando regulaciones públicas y privadas, siendo esta fórmula de colaboración denominada «partenariados», dónde el Gobierno colabora en las negociaciones y compromisos planteados para que luego las empresas privadas adopten de forma voluntaria acuerdos de buenas prácticas (Senado, 2014). Un ejemplo de ello es el acuerdo de 2007 de la Comisión Europea dentro del Programa *Safer Children* y las principales operadoras europeas de telefonía y proveedores de contenidos para un uso más seguro de los teléfonos móviles por parte de niños y adolescentes. Posteriormente, en 2009, se acordaron los principios de la Unión Europea para unas redes sociales más seguras y en 2012, la Comisión Europea dentro de la estrategia europea a favor de Internet más adecuado para niños incorpora garantizar una serie de objetivos: estimular los contenidos en línea de calidad para jóvenes, intensificar la sensibilización y capacitación, crear un entorno en línea seguro para los niños y luchar contra los abusos sexuales y la explotación sexual de niños (Comisión Europea, 2012).

Nuestro Código Penal LO 1/2015 de 30 de marzo no contiene una regulación expresa al *cyberbullying*, aunque sí de otros riesgos que tienen los menores en su uso de la red como el *sexting* o la pornografía infantil. El nuevo artículo 183 penaliza el *grooming*, que es el acoso de adultos a través de las TIC hacia menores de 13 años para obtener fotografías o videos de contenido íntimo para conseguir un encuentro físico real y el artículo 197 castiga de forma específica aquellos supuestos en los que divulgan sin

consentimiento imágenes o grabaciones de tipo íntimo, siendo una forma de venganza habitual entre exparejas.

Pero, aunque no exista una regulación específica, esto no es un obstáculo para que existan consecuencias legales para dichos actos, ya que la jurisprudencia ha reconducido estas situaciones a otro tipo de delitos penales como: acoso, injurias, calumnias, etc.; todo ello para proteger intereses esenciales como la dignidad, intimidad, honor o libertad y dar respuesta a dichas situaciones (Miró Llinares, 2013).

A continuación, vamos a realizar un recorrido por las distintas referencias normativas que, de forma indirecta, tratan el fenómeno del *cyberbullying*.

En España, la ley 34/2002 de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico nos indica que se «impulsarán códigos de conducta voluntarios para que sean adoptados por corporaciones, asociaciones u organizaciones... teniendo especial atención en la protección de menores».

Algunas comunidades autónomas han realizado legislaciones concretas para evitar el vacío legal que, en algunas ocasiones, se amparan los agresores; en Andalucía, el Decreto 25/2007, de 6 de febrero, establece medidas para el fomento, la prevención de riesgos y mayor seguridad en el uso de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de las personas menores de edad. Otro ejemplo lo encontramos en la Comunidad de Madrid con el Decreto 89/2014 de 24 de julio por el que se establece el currículo para Educación Primaria en cuyo artículo 5 nos indica la necesidad de los centros educativos de desarrollar competencias digitales para su alumnado y así aprendan a realizar un buen uso de las nuevas tecnologías en su vida diaria.

La Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), en su art. 1 nos indica que «se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales». Esta norma reduce la edad para que un sujeto sea considerado imputable y penalmente responsable.

Se podrá aplicar la LORPM a los mayores de dieciocho años y menores de veintiuno, prevista en el artículo 69 del Código Penal vigente, pudiendo ser acordada por el Juez, atendiendo a las circunstancias personales y al grado de

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

Los fundamentos de todas las penas impuestas en la LORPM presenta una doble dimensión: por un lado sancionadora ya que considera al menor sujeto de derechos y obligaciones y educativa, ya que prima el superior interés del menor y la prevención especial de educación en el menor.

Las agresiones de *cyberbullying* tienen unas consecuencias jurídicas que pueden ser de diversa índole, dependiendo de diversos factores, pudiendo llegar un mismo acto a ser constitutivo de varios delitos al mismo tiempo.

Los posibles delitos más habituales que se pueden observar en un caso de ciberacoso (INTECO, 2009) son: amenazas, injurias, coacciones y calumnias.

Los delitos expresados anteriormente conforman todo el abanico de posibilidades, en algunos actos, pueden darse uno o varios de ellos, aunque lo normal es que se centre en la parte de amenazas.

Como en todo delito se puede solicitar a los tribunales y entidades competentes el resarcimiento de los daños y perjuicios que se hayan producido por la vía civil o como responsabilidad derivada del propio delito (INTECO, 2009).

3.3. Responsabilidad penal del menor agresor por *cyberbullying*

Muchos menores desconocen que a golpe de clic están cometiendo delitos tipificados en la ley. En otros casos, simplemente ignoran o minimizan las consecuencias de las agresiones o de sus burlas a través de la red

No existe impunidad en los ciber-delitos y la ley actúa tanto dentro como fuera de Internet. En muchas ocasiones los jóvenes desconocen que los deli-

tos cometidos pueden tener como consecuencia una responsabilidad civil y por consiguiente una sanción económica por los daños y perjuicios producidos a terceros. Ante los ciberdelitos, como nueva realidad no debemos plantearnos «culpabilizar» a la red por su uso ilícito, sino explicar para informar y educar sobre un uso adecuado a las nuevas generaciones.

A la hora de enfrentarnos al problema, nos encontramos con dos grandes retos (Flores Fernández, 2008):

- La barrera tecnológica que nos impide conocer muchos de los aspectos implicados en este tipo de sucesos. No somos capaces de comprenderlos e incluso desconocemos el significado de algunos términos.
- La dificultad para identificar y calificar nuevas situaciones en el de por sí complejo contexto legal, máxime si además tienen que ver con cuestiones respecto a las cuales siquiera hay criterios legales y judiciales claros. Los vacíos legales y las interpretaciones dispares están más presentes que nunca

A esta ignorancia se unen, por un lado, aspectos propios de la edad como la inexperiencia, la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la falta de percepción del riesgo y, por otro, características cada vez más frecuentes, por desgracia, en chicos y chicas como la necesidad de gratificación inmediata, la justificación del medio por el fin, la incapacidad de responsabilizarse de sus propios actos, el egocentrismo y la falta de consideración generalizada hacia los demás y las reglas de convivencia.

Ante una situación de acoso, se deben seguir una serie de pautas para poder enfrentarnos a dicha situación, entre las que se destacan:

- Asegurarse de que el correo con insultos o amenazas no es una broma pesada de algún conocido.
- No contestar a ningún correo que sea amenazante o contenga insultos.
- Si no se trata de una broma, los menores deben tener claro que han de comunicárselo inmediatamente a sus padres.
- Se ha de enseñar a los menores desde la familia, educadores y sociedad en general que tienen derecho a que todo el mundo respete su

libertad sexual, y esto implica que tienen derecho a no sufrir acoso de este tipo, ni en la calle, ni en clase, ni en un chat.

- Hablar con la persona que le hace sentir mal, recordarle que lo que está haciendo puede ser constitutivo de delito y que estamos dispuestos a denunciarlo.
- Si la persona insiste debemos intentar solucionar el problema pidiendo ayuda fuera de la familia.

Pero, si después de todo ello, persiste el ciberacoso, se han de tomar medidas más contundentes, como denunciar la situación ante la Policía Nacional, la Guardia Civil o Líneas de Denuncia anónimas en función del tipo de acoso que se esté produciendo.

Las familias deben solicitar asesoramiento legal cuando tengan la creencia o pruebas de que su hijo está siendo objeto de *bullying*. Pueden interponer procedimiento judicial contra aquellas posibles entidades responsables. Un aspecto fundamental será la aportación al procedimiento de todos los informes médicos y psicológicos que puedan justificar el daño recibido por el agresor. Si los daños han sido graves puede interponer denuncia policial o ir directamente a la interposición de un procedimiento judicial ante los tribunales de la ciudad.

Los padres, tutores o guardadores de los menores de dieciocho años responden solidariamente, junto al menor, de los delitos cometidos por éste, por lo que estamos hablando de menores y mayores de catorce años hasta los dieciocho años. Además no debemos olvidar otro actor a tener en cuenta: los responsables de la comunidad educativa, que tienen la responsabilidad del cuidado de los alumnos dentro del centro en horario escolar, localización en dónde habitualmente se dan muchos episodios de acoso y ciberacoso. La protección del menor incluye todos los aspectos de su bienestar: físico, psíquico y social y el centro y su profesorado si son conocedores de situaciones de *bullying* o *cyberbullying* han de iniciar el protocolo de actuación.

Como ya se ha indicado, el *cyberbullying* no deja de ser una forma de acoso escolar, por lo tanto, en muchas ocasiones, además del acoso a través de las nuevas tecnologías se realiza, a su vez, en las aulas de los centros educativos. En el abordaje del acoso escolar el papel principal y las máximas preocupaciones deben centrarse en la víctima, que a su condición de menor (compar-

tida con el agresor) anuda la de sujeto pasivo del delito. Respecto a la protección de las víctimas y el reforzamiento de las medidas cautelares guarda cierta relación con los delitos de violencia doméstica: en efecto, la denuncia por un hecho violento entre iguales en un centro escolar es algo más que la simple transmisión de una denuncia (Teruel, 2007).

El menor víctima de acoso puede padecer con la iniciación de la investigación penal un recrudecimiento del sufrimiento infligido por el agresor, por lo que debe verse amparado por una respuesta rápida que le tutele con eficacia de posibles venganzas. De ahí, la importancia de tomar rápidamente medidas cautelares

La respuesta al acoso escolar desde la jurisdicción de menores debe oscilar sobre tres ejes: protección de la víctima con cesación inmediata del acoso, respuesta educativa-sancionadora al agresor, modulada según sus circunstancias psico-socio familiares y según la entidad de los hechos cometidos y, en su caso, reparación de daños y perjuicios. Además, el Fiscal podrá dictar medidas cautelares en protección de la víctima.

4. RETOS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

El fenómeno del acoso en las escuelas, sin ser la única forma de violencia escolar, sí es uno de los aspectos que más puede influir en el desarrollo psicosocial de un menor. Dar importancia al hecho no debe generar alarma social ya que aunque es un problema real, afortunadamente no se presentan demasiados casos (Ortega Ruiz, 2006).

El uso de las nuevas tecnologías tiene más elementos positivos que negativos para el bienestar de los menores, pero más allá de las disposiciones legales de protección frente al acoso tradicional y ciberacoso, en muchos centros educativos se están desarrollando programas de prevención e intervención que ayuden a erradicar dichas situaciones de violencia y maltrato.

Paralelamente a las investigaciones, los medios de comunicación han otorgado más visibilidad al fenómeno y una toma de conciencia por parte de las administraciones educativas, de la necesidad de afrontar estos problemas con proyectos de intervención adecuados, la mayoría basados en modelos de fomento de la convivencia dentro del centro educativo; concepto que abarca

distintos aspectos ya que implica: aprender a conocerse a uno mismo y a valorarse, comprender a otras personas que nos rodean y a saber relacionarse con los demás (Ortega y Mora-Merchán, 2005; Ortega et al., 2009).

Los niños y adolescentes están más acostumbrados al mundo digital que los adultos que les rodean, por lo que existe una importante brecha digital, si bien la mayoría de los conocimientos son adquiridos de forma autodidacta, incluidas las cuestiones relacionadas con la seguridad de sus datos personales: su fuente de información para documentarse suelen ser otros iguales o internet. Al menos el 40% de los menores de 11 a 14 años tiene inquietud en materia de privacidad de datos y ha buscado información sobre cómo proteger sus datos personales (Protégeles, 2014).

Es especialmente peligroso para los jóvenes respecto a su identidad digital, la falta de responsabilidad y control ante la información personal que se pone en la red, quizá derivado de un exceso de confianza o del desconocimiento de los riesgos que puede suponer compartir información personal e íntima en Internet.

Debido al solapamiento que, en muchas ocasiones, se produce entre el acoso tradicional y el *cyberbullying*, es lógico pensar que la estrategia para reducir el acoso digital es la intervención en la eliminación de las formas de abuso de poder (Avilés, 2013) y que las actuaciones no se limiten sólo a una franja de edad o a un curso, sino a toda la comunidad educativa, incluyendo a todo el alumnado, docentes y familias.

Dedicamos este apartado a la revisión de las principales líneas de intervención tanto a nivel nacional como internacional contra el *cyberbullying*, así como los distintos estudios que analizan las características del fenómeno. Los distintos estudios han tenido, en muchas ocasiones, su punto de origen, en una situación de alarma social provocada por incidentes graves que han llegado a la opinión pública y que ha provocado reacciones inmediatas, en muchas ocasiones, desproporcionadas o desiguales.

Dentro de los programas de prevención de maltrato entre iguales, debemos destacar una serie de conceptos que se abordarán en todos los Planes *Antibullying* y *Cyberbullying* (Serrate, 2006):

- a) Prevención primaria: englobaría las acciones o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o metodologías concretas para que la

conducta nunca llegue a producirse. Se aplica a toda la población bajo programas de prevención heterogéneos y flexibles adaptados a las circunstancias de la población.

- b) Prevención secundaria: intenta detectar factores de riesgo para que las conductas no se produzcan y, si se producen, que duren lo menos posible. Los alumnos reciben información y se trabaja sobre la importancia del clima escolar y sobre casos específicos. Son acciones diseñadas para alumnos individuales que presentan los primeros síntomas de acoso previniendo la agravación de los mismos, a través de cursos de reafirmación personal, habilidades sociales, solución de problemas, etc.
- c) Prevención terciaria: actúa sobre casos que ya se han producido intentando minimizar las consecuencias sobre la víctima e intentando corregir las conductas violentas ya originadas. Este nivel sería el adecuado para adolescentes que tienen problemas graves conductuales, para realizar las modificaciones oportunas que faciliten el tratamiento del problema.

Dentro de los programas de prevención, se destaca el modelo ecológico/holístico, busca una perspectiva global, analizando el contexto social y educativo donde se producen los distintos episodios de violencia, es el denominado «Whole Policy» (política global escolar), donde se articulan los diferentes contextos que influyen directa o indirectamente en el proceso del acoso o ciberacoso.

El informe Vettenburg (1999), del Consejo de Europa aconsejaba la intervención desde esta vertiente preventiva, dicho enfoque no impide que se tenga que intervenir directamente ante una situación de acoso, pero permite abordar, de forma global, un problema de gran complejidad (Ortega Ruiz, 2006).

Cuando se empezaron a realizar investigaciones relacionadas con el acoso escolar en España, bajo la inspiración de estudios escandinavos y anglosajones (Olweus, 2006), se aplicaron las recomendaciones europeas de uso de modelos ecológicos para la prevención de las situaciones de acoso entre menores y, posteriormente, mostraron, también, su eficacia con los programas de lucha contra el *cyberbullying*; de esta forma, se favorece la convivencia y la democracia en las aulas como forma más eficaz de intervención.

Dentro de los programas ecológicos se destaca el Programa Olweus de Prevención contra el acoso (*Bullying Prevention Program*), que se ha desarrollado y evaluado desde hace más de veinte años con resultados muy positivos por ser un programa de intervención bastante completo. Este modelo, posteriormente, se ha exportado a otros países como EE.UU. y muchas de sus ideas se han implementado en programas españoles como el programa SAVE o ANDAVE.

El programa tiene por objetivos reducir lo máximo posible la conflictividad dentro y fuera del ámbito escolar entre agresores y víctimas tanto en acciones de acoso directo como indirecto. Se articula en tono a principios básicos basados en medidas que se aplican en la escuela, familia, individualmente, así como las relaciones y límites que existen entre estas esferas.

Para llevarlo a cabo, es necesario que se den dos condiciones previas, que el alumnado y las familias tengan conciencia de la complejidad y magnitud del problema del acoso entre menores y la implicación de los adultos para promover cambios (Olweus, 2006). A partir de estas condiciones previas, el programa se articula en medidas para aplicar en el contexto escolar, en el aula y de manera individual.

Las medidas que se realizan en la escuela, estarán destinadas a desarrollar actitudes y condiciones para reducir la violencia. Se puede analizar la magnitud de la situación aplicando el cuestionario sobre agresores y víctimas «Bully/Victim Questionnaire» y, posteriormente, realizar charlas entre docentes, padres y alumnos seleccionados para debatir sobre la forma de afrontar el problema y tomar acuerdos sobre ciertas iniciativas. En el caso del *cyberbullying*, existen menos instrumentos a la hora de evaluar la magnitud del fenómeno, se destacan: el Cuestionario *cyberbullying* (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007), el cual explora el uso de teléfonos y de internet en relación al acoso y el *Cibullquest* (Avilés, 2010), formado por tres modelos destinados al alumnado, profesorado y familias; se analizan el uso de móviles e Internet para situaciones de acoso digital.

Además, en su programa, Dan Olweus propone la necesidad de garantizar la presencia de profesores en las zonas comunes de esparcimiento y descanso del alumnado para una intervención rápida y eficaz ante actos de intimidación. Estas reuniones son necesarias para informar y tomar una actitud común entre padres, docentes y alumnado en contra del acoso y la intimidación en la escuela.

Según el programa de Dan Olweus, las medidas que se deben aplicar en el aula comienzan por una serie de normas sencillas consensuadas entre alumnos y profesores para hacerles de esta forma más responsables de que se cumplan. Se hace especial énfasis en el sistema de refuerzos positivos, elogios y de sanciones que han de ser coherentes y sin necesidad de ser hostiles, así como en la necesidad de crear foros de participación donde profesores y alumnos participen, expongan la naturaleza de las agresiones producidas, se fomenten un buen clima entre los alumnos realizando actividades cooperativas positivas para ellos, sin olvidar reuniones de coordinación con padres y madres para fomentar su participación en el programa.

Las medidas individuales que propone el programa son entrevistas en profundidad tanto con el agresor como con la víctima, con el objetivo de cesar de inmediato las agresiones, así como garantizar a las víctimas una protección efectiva frente al hostigamiento. Además, se destaca que, para mejorar la efectividad del programa, es necesario entrevistas con padres y madres del agresor y de la víctima para informarles de la situación y pedirles colaboración para promover cambios (Olweus, 2006).

En dichas entrevistas, se favorece el aspecto narrativo y la libertad de expresión de la persona entrevistada. El entrevistador se orienta con un guión, que, también, ayuda como guía de estructura. Así, todos los aspectos relevantes están cubiertos y permiten una comparación con otras entrevistas y logrando respuestas en todos los aspectos importantes (Val Cid y Gutiérrez Brito, 2005).

Hemos expuesto uno de los programas *antibullying* que más repercusión ha tenido nacional e internacionalmente en los últimos años y que ha servido de modelo para numerosos programas posteriores.

A continuación, se indican algunas de las premisas más destacadas que supone la planificación de un proyecto *Antibullying* o *Cyberbullying*, para que las actuaciones sean eficaces, entre ellas: facilitar pautas y criterios que mejoren la convivencia del alumnado, de esta forma las actuaciones que se enmarcan dentro del proyecto tratarán de identificar las causas o indicadores de riesgo, prevenirlos y/o eliminarlos a través de la intervención en la raíz del problema. Además, para que se puedan conseguir los objetivos del proyecto, se debe contar con la comunidad educativa y sus acciones no deben ir sólo dirigidas a mejorar el clima escolar sino también a luchar contra conductas de

acoso o ciberacoso (Avilés, 2013). Por otro lado, no debemos olvidar que la educación moral es importante potenciarla al trabajar con menores, ya que se encuentra en las raíces de la mayoría de los episodios violentos.

Todas las acciones deben buscar el equilibrio entre la mejora de la convivencia escolar y las habilidades sociales y otras que erradiquen las situaciones de violencia y maltrato, de esta forma ante una situación de maltrato entre menores las consecuencias, en la práctica, deben ir dirigidas a buscar la justicia restaurativa en sus relaciones interpersonales por encima de planteamientos punitivos (Ortega Ruiz, 2006; Avilés, 2013). Por tanto, la mejor forma de prevenir la violencia es favorecer la convivencia, por ello, las instituciones educativas de los distintos ámbitos territoriales elaboran planes de convivencia y protocolos de actuación para poder afrontar dichas situaciones, también, los planes elaboran materiales y recursos didácticos para que todos los agentes implicados sepan afrontar las distintas situaciones de acoso. La tabla 3 resume las diferentes direcciones web, sobre los principales planes de convivencia clasificados por Comunidades Autónomas y diferentes recursos de interés sobre protocolos, herramientas y recursos.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo, se buscaba analizar el fenómeno del *cyberbullying* en relación a las consecuencias e impacto que provoca tanto en las víctimas como en sus agresores.

Los efectos del *cyberbullying* para las víctimas son graves y el impacto en sus vidas requiere, en muchas ocasiones, el apoyo de profesionales que faciliten la superación del trauma provocado. Ante este escenario, los investigadores en la materia abogan por la prevención como mejor herramienta para contrarrestar este fenómeno que aumenta cada año.

Los datos nos indican que los menores y adolescentes se inician de forma precoz en el manejo de las TIC, en muchas ocasiones de forma autodidacta, de forma inmadura y sin valorar las consecuencias de sus actos. Ante la realidad creciente de casos de *cyberbullying*, no se puede mirar hacia otro lado ni apelar al miedo a la red, se hace necesario desarrollar una ciudadanía digital asentada en principios básicos y valores éticos de comportamiento. Debemos tener en cuenta que los programas de prevención de la violencia basados en

charlas aisladas a los profesionales o a los alumnos no están dando los resultados esperados y no son suficientes. En cambio, pensamos que las autoridades competentes deberían elaborar planes nacionales o autonómicos que fomenten la investigación y la implementación de estrategias que de forma integral abarquen a todos los actores implicados: víctimas, agresores, familia, profesores, etc. siguiendo los buenos resultados de experiencias y modelos de actuación de otros países como Noruega.

Creemos acertadas las experiencias nacionales, que fomentan una ciber-conducta saludable, como son: «ConRed» y «alumnos ayudantes en TIC», pero son escasas y, actualmente, no tienen la implantación suficiente en los distintos centros educativos. Sería deseable diseñar unidades didácticas más prolongadas de varias sesiones que traten sobre *cyberbullying* y buenas prácticas en la red pudiendo ser un programa de sensibilización que anualmente se realice en todos los centros educativos.

Por todo ello, es importante que se apueste por la formación del profesorado y de los diversos profesionales que intervienen en casos de *cyberbullying*, para que se pueda detectar de forma eficaz los casos que se produzcan e intervenir en los mismos de forma rápida y conciliadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, J. M. (2013). Bullying y Cyberbullying: apuntes para la elaboración de un proyecto antibullying. *Revista Digital Convives*, 4-16.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging Threat to the always on generation*. Recuperado de <http://cyberbullying.ca> [Consulta: 26/12/2014].
- Feinberg, T., y Robey, N. (2009). Cyberbullying: intervention and prevention strategies. *National Association of School Psychologists*, 38, 1-5.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Hinduja, S., y Patchin, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. doi: 10.1080/13811118.2010.494133
- INTECO. (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Recuperado de <https://goo.gl/Hqixxa> [Consulta: 01/02/2017].

- INTECO. (2009). *Guía legal sobre Cyberbullying y Grooming*. Recuperado de <https://goo.gl/yagMLx> [Consulta: 01/02/2017].
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Desclée De Brouwer.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno González, M. P. Soler Villalobos (coords.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Recuperado de <https://goo.gl/Dkvdei> [Consulta: 01/02/2017].
- Ortega, R., Elipe, P., y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Premsky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5). doi: 10.1108/10748120110424816
- Senado. (3 de octubre de 2014). *Ponencia conjunta de estudio sobre los riesgos derivados del uso de la Red por parte de los menores, constituida en el seno de la Comisión conjunta de las Comisiones de Interior, de Educación y Deporte, y de Industria, Energía y Turismo*. Recuperado de <https://goo.gl/wEMqXX> [Consulta: 30/04/2017].
- Serrate Mayoral, R. (2007). *Bullying Acoso Escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
- Teruel Romero, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Val Cid, C. del, y Gutiérrez, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: McGraw-Hill.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Álvarez Idarraga, G. (2018). Consecuencias e impacto del ciberacoso. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 109-127.

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO

C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

Legislación sobre el *cyberbullying*: Derecho Comparado, Derecho Europeo y Derecho Penal español

Legislation on Cyberbullying: Comparative Legislation, European Law and Spanish Criminal Law

MARTA ESCUDERO MUÑOZ

LICENCIADA EN DERECHO, EN CRIMINOLOGÍA Y EN CIENCIAS POLÍTICAS.

ABOGADA FISCAL Y PROFESORA ASOCIADA DE DERECHO PENAL

DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES

Resumen

En el presente estudio he tratado de dar una visión legal del tratamiento penal del *cyberbullying*. Para ello hay que hacer referencia, en primer lugar, a la regulación que existe en los países de nuestro entorno, el origen y la evolución del *cyberbullying*, la regulación penal actual y el tratamiento procesal penal, civil y administrativo del acoso escolar. En segundo lugar, pondré de relieve la legislación existente en relación a las víctimas de estos delitos. Y por último, haré referencia al tratamiento jurisprudencial de los delitos relacionados con el acoso escolar y sus consecuencias.

Palabras clave: derecho comparado, acoso escolar, *bullying*, *cyberbullying*, delitos, sanciones, leyes, víctimas, procedimiento, jurisprudencia.

Abstract

In the present study I have tried to provide a legal view of the criminal treatment of cyberbullying. To do this, it is necessary first to take into account a series of aspects like the existing legislation in surrounding countries, the origin and evolution of cyberbullying, the current criminal legislation and also the legal processes that entail the criminal, civil and administrative treatment of school bullying. Secondly, I highlight the role of the victims of those crimes in the existing laws. And finally, the jurisprudential treatment of bullying-related crimes and their consequences will be analysed.

Key words: comparative law, bullying, cyberbullying offenses, sanctions, laws, victims, process, jurisprudence.

1. INTRODUCCIÓN

El *bullying* es el equivalente de acoso escolar, también conocido como hostigamiento escolar o violencia escolar y se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado¹. Aunque el primero que lo definió fue Lorenz (1974)² en el Congreso sobre Higiene y Seguridad en el Trabajo en el año 1990 como «situación en la que una persona ejerce una violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente y durante un tiempo prolongado sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo con la finalidad de destruir las redes de comunicación de la víctima o víctimas, destruir su reputación, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr que finalmente esa persona o personas acaben abandonando el lugar de trabajo». UNICEF señala que, además, generalmente se dirige a las mismas personas. Es decir, el niño *bullie*, elige a una víctima a la que recurrentemente agrede³.

Por su parte, y ya desde el punto de vista penal, la SAP de Madrid 6/11/2010 de 15 de noviembre mantiene que:

-
- ¹ Este concepto fue introducido al lenguaje de la salud mental precisamente por el psiquiatra noruego Dan Olweus (Mendoza Estrada, 2011, p. 9).
 - ² Lorenz (1974), dedica un capítulo entero al comportamiento de las ratas, animal que según él, opera los mismos comportamientos que el hombre, razón por la que sobreviven tan bien y son tan difíciles de erradicar. Cuando dos comunidades de ratas de distinta procedencia se ponen en contacto en el mismo hábitat, pronto empiezan a luchar entre sí y a definir su territorio, acabando cada grupo por retirarse a una zona bien delimitada que defienden a morir. Si en vez de grupos se introducen en el nuevo hábitat varios individuos aislados, cada uno procedente de un grupo diferente, se observa que, inicialmente, todos procuran evitarse unos a otros, luchando tan sólo cuando no les queda más remedio. Sin embargo, en cuanto se forma una pareja la formación convivencial ataca al resto, acabando paulatinamente con todos, uno a uno, de la manera más cruel. De forma sorprendente, en cuanto empiezan a tener descendencia, la cruel pareja cambia su comportamiento y se vuelve paciente y tolerante con sus propias crías. Aunque la comunidad se extiende y apenas se reconocen de vista, se olfatean y se protegen porque todos poseen el mismo olor, el olor a clan. Si en esta sociedad tan armoniosa se introduce una rata de distinto origen, no ocurre nada durante cierto tiempo, hasta que el individuo pasa demasiado cerca de una de las ratas del clan. En este momento, sucede algo terrible: la rata que ha detectado al intruso emite un gruñido o chillido de descontento, que desencadena una reacción colectiva de gran ferocidad: todas las ratas, con los pelos erizados y ojos protuberantes, se abalanzan sobre el intruso, al que destrazan sin piedad. Este raramente se defiende y en muchas ocasiones muere de miedo tras iniciarse el ataque. De estas experiencias contrastadas advierte Lorenz que el *mobbing* es una parte del comportamiento evolutivo, una manifestación del «darwinismo social», en virtud del cual los animales más adaptados y fuertes condicionan a aquellos que son constitucionalmente inferiores para que abandonen determinados territorios o ámbitos, sin recurrir necesariamente al enfrentamiento físico.
 - ³ UNICEF, y Secretaría de Educación Pública de México, 2009, p. 98.

El «bullying» es un fenómeno que ha sido objeto de observación en fechas relativamente recientes (finales de los años 70 y principios de los 80) fundamentalmente en países del norte de Europa, y puede ser definido como una conducta de persecución física y/o psicológica intencionada y reiterada o repetida por algún tiempo.

Es así preciso que la parte actora acredite cumplidamente la situación de acoso mantenido, para determinar si la actuación del Centro Escolar y su profesorado fue o no negligente, pues para la apreciación del acoso escolar no es suficiente un incidente aislado, sino varias actuaciones mantenidas en el tiempo, esto es, una persistencia en la agresión, todo ello, presidido por la voluntad de causar un mal (daño o miedo) a la víctima y situarla en un plano de inferioridad respecto del agresor o de un grupo.

Es así esencial para justificar el acoso antes definido, que concurra una situación repetida o reiterada en el tiempo y en condiciones tales de gravedad que sea susceptible de llegar a generar ese daño o menoscabo en la integridad física y moral del menor, produciéndose, además, dentro del ámbito escolar y en el ámbito de vigilancia y control que todo centro educativo ha de prestar a sus alumnos, en tanto ejercen las facultades de guarda y custodia de los mismos, en sustitución de sus progenitores. Es por ello que se impone a tales guardadores la responsabilidad que establece el artículo 1.902 del Código Civil, con un grado adicional de exigencia si cabe, que llega casi a convertirse en una responsabilidad objetiva.

Continúa así la SAP Madrid 737/08 referida, con cita de la doctrina del Tribunal Supremo que recoge la sentencia de 10 de marzo de 1997, y que afirma que: «La nueva redacción del artículo 1903, establece según el general sentir de la doctrina y de la jurisprudencia de esta Sala, una responsabilidad prácticamente objetiva, en cuanto señala que las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior, responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad, durante los periodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias». Es decir, se soslaya prácticamente el elemento de culpabilidad.

Desde el punto de vista de la legislación vigente y dentro del ámbito de protección de la norma, se pretende lograr un ambiente de paz y seguridad en los Centros educativos y en el entorno de los mismos, donde los menores puedan

formarse y socializarse adecuadamente debe tornarse en meta irrenunciable, superando la resignada aceptación de la existencia de prácticas de acoso o matonismo entre nuestros menores⁵.

2. DERECHO COMPARADO

En relación a la legislación existente en los países de nuestro entorno, voy a comenzar por hacer una relación de países de legislaciones existentes en los países iberoamericanos, países anglosajones y posteriormente en los países pertenecientes a la Unión Europea.

2.1. Legislación existente sobre el *ciberbullying* en los países latinoamericanos

En materia de *bullying*, encontramos, en Latinoamérica, una regulación específica y garantista, debiéndonos referir a la legislación de Perú y Puerto Rico, así como algunas consideraciones en los casos de Chile y México⁵.

En Perú, rige la Ley 29719 que promueve *La Convivencia Sin Violencia en las Instituciones Educativa*, siendo lo más destacado lo recogido en sus artículos 1 a 3 que establecen el objeto de la Ley, que no es otro que establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas. El alcance de la ley, que regula la prohibición del acoso escolar, en cualquiera de sus modalidades, cometido por los alumnos entre sí, que provoca violencia y saldo de víctimas. El Consejo Educativo Institucional (CONEI) de cada institución educativa realiza, además de sus atribuciones, las acciones necesarias para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento y la intimidación entre escolares en cualquiera de sus manifestaciones; acuerda las sanciones que corresponden y elabora un plan de sana convivencia y disciplina escolar, siguiendo las indicaciones emitidas del

⁴ Instrucción 10/2005 de 6 de octubre de la Fiscalía General del Estado.

⁵ La Agencia Internacional de Noticias de Universitam Universidad Digital informa que «México, Colombia, Perú y Argentina son los países con más *bullying* dentro de América Latina», recuperado de <https://goo.gl/QuRqvR> [Consulta: 12/01/2017].

Ministerio de Educación, que recogen y concretan los valores, objetivos y prioridades de actuación que orientan y guían el mutuo respeto y la solución pacífica de los conflictos.

Hay que destacar que, en la legislación de Perú, se declara la necesidad de designar, por lo menos, un profesional de psicología en cada institución educativa, encargado de la prevención y tratamiento de los casos de acoso y de violencia entre los alumnos, las obligaciones de los padres y apoderados de los estudiantes víctimas de violencia, hostigamiento, intimidación o de cualquier conducta que sea considerada como acoso por parte de otro estudiante, deben denunciarla ante la dirección de la institución educativa o ante el Consejo Educativo Institucional (CONEI). Los padres y los apoderados de los estudiantes que realizan los actos de violencia, hostigamiento o intimidación están obligados a brindar toda su colaboración para corregir dichos actos y deben comprometerse a cumplir con la consejería respectiva, y, además, se establecen medidas de asistencia y protección. Los estudiantes víctimas de violencia o de acoso reiterado o sistemático y el agresor deben recibir la asistencia especializada.

En Puerto Rico, la Ley núm. 49 de 29 de abril de 2008 establece que el Secretario promulgará un Reglamento de Estudiantes para el Sistema de Educación Pública. Los Consejos Escolares, por su parte, adoptarán reglamentos complementarios para sus escuelas. Estos reglamentos precisarán los derechos y obligaciones de los estudiantes, las normas de comportamiento en las escuelas, además establecerán las sanciones que correspondan por su infracción. Tanto el reglamento que promulgue el Secretario, como los que adopten los Consejos Escolares, reconocerán el derecho de los estudiantes a su seguridad personal, libre de hostigamiento e intimidación (*bullying*); a estudiar en un ambiente sano; a su intimidad y dignidad personal; a promover la formación de organizaciones estudiantiles; a una evaluación justa de su trabajo académico; a que se custodien debidamente los documentos relacionados con su historial académico y su vida estudiantil; a seleccionar su oficio o profesión libremente; a recibir servicios de orientación vocacional y otros servicios especializados; a una educación que les permita proseguir estudios superiores o les proporcione acceso al mercado de trabajo dentro y fuera de Puerto Rico; y a organizar y participar en las actividades de sus escuelas.

En relación a Chile, cabe destacar que la Ley núm. 20.536 sobre Violencia Escolar, 29 busca promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos que se lleven a cabo dentro de establecimientos educacionales; acciones que llevará a cabo, a través de la creación de los Comités de Buena Convivencia Escolar, debiendo contar todos los establecimientos educacionales con un encargado de convivencia escolar que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión. Además, define a la buena convivencia escolar, como: «la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes». Asimismo, señala que se entenderá por acoso escolar: «toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque, en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición».

En México DF, en diciembre de 2011, se aprobó la con la cual se busca combatir el fenómeno del *bullying* en la capital del país (no aplica a todos los estados). De acuerdo con el dictamen, a través de esta normativa, se reconoce el maltrato entre alumnos como un problema y, en consecuencia, se busca aplicar programas de atención y prevención en la materia. Se prevé atención médica y psicológica, asesoramiento legal y asistencia telefónica gratuita para las víctimas y sus familiares⁶.

2.2. Legislación existente sobre el *cyberbullying* en los países anglosajones

En EE.UU., existen decenas de leyes, proyectos de ley, políticas y acuerdos para combatir el acoso en ambientes escolares, según el Estado del país que se trate⁷

⁶ Borgelio (2012). Recuperado de <https://goo.gl/2kFCVn> [Consulta: 12/01/2018].

⁷ Velasquez (2012). Recuperado de goo.gl/FAhVuQ [Consulta: 12/01/2018].

En Canadá, recientemente (2017) se ha creado un Centro para la Prevención de la Delincuencia Juvenil, donde se informa a las víctimas de los pasos legales a seguir y se alienta a denunciar los casos de *bullying* y *cyberbullying*⁸.

2.3. Legislación existente sobre el *cyberbullying* en los países europeos

En los países europeos, no existe una legislación específica sobre el *cyberbullying* salvo en España, por lo que podemos decir que es pionera en esta materia, y tendremos ocasión de desarrollarla en los siguientes apartados.

3. NORMATIVA EUROPEA SOBRE EL CYBERBULLYING

En este apartado, cabe destacar la Decisión nº 1351/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 por la que se establece un programa comunitario plurianual sobre la protección de los niños en el uso de Internet y de otras tecnologías de la comunicación, que establece, entre otras, las siguientes innovadoras premisas:

1. El uso de Internet y de otras tecnologías de la comunicación tales como el teléfono móvil sigue experimentando un crecimiento considerable en la Unión Europea y brinda a todos los ciudadanos oportunidades importantes, tales como la participación, la interactividad y la creatividad. No obstante, los riesgos para los niños y el abuso de estas tecnologías también siguen existiendo y, con la evolución de la tecnología y de los comportamientos sociales, aparecen nuevos riesgos y abusos. Deben adoptarse medidas a escala de la UE dirigidas a proteger la integridad física, mental y moral de los niños, que podría verse vulnerada al acceder estos últimos a contenidos inapropiados. Asimismo, a fin de animar a los ciudadanos a aprovechar las oportunidades y sacar partido de las ventajas que ofrecen Internet y las demás tecnologías de la comunicación, se impone la adopción de medidas para promover una mayor seguridad en su utilización.

⁸ La Policía de Canadá (2017). Recuperado de: goo.gl/d6fnMU [Consulta: 12/01/2018].

2. La Comunicación de la Comisión «i2010 establece una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo» [COM (2005)0229], que desarrolla la estrategia de Lisboa, trata de garantizar la coherencia en las políticas de sociedad de la información y medios de comunicación de la Comisión a fin de reforzar la importante aportación de las tecnologías de la información y la comunicación al buen comportamiento de las economías de los Estados miembros. Uno de sus objetivos es la creación de un espacio único europeo de la información que ofrezca unas comunicaciones de banda ancha asequibles y seguras y unos servicios digitales y de contenidos ricos y diversos.
3. El marco legislativo comunitario que aborda los retos planteados por los contenidos digitales en la sociedad de la información incluye disposiciones sobre la protección de menores (3) la protección de la intimidad (4) y la responsabilidad de los proveedores de servicios que actúan como intermediarios(5). La Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo, de 22 de diciembre de 2003, relativa a la lucha contra la explotación sexual de los niños y la pornografía infantil (6), establece unos requisitos mínimos para los Estados miembros en la definición de los delitos y las sanciones adecuadas. La Recomendación 2006/952/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de diciembre de 2006, relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea (7) se basa en la Recomendación 98/560/CE del Consejo, de 24 de septiembre de 1998, relativa al desarrollo de la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información mediante la promoción de marcos nacionales destinados a lograr un nivel de protección comparable y efectivo de los menores y de la dignidad humana (8) al establecer unas directrices para el desarrollo de la autorregulación nacional y ampliar su ámbito de aplicación para que incluya la alfabetización mediática, la cooperación y el intercambio de experiencias y mejores prácticas entre los organismos reguladores, auto-reguladores y co-reguladores y medidas para combatir la discriminación en todos los medios de comunicación.

4. Seguirá resultando necesario actuar tanto en el ámbito de los contenidos potencialmente nocivos para los niños, en particular el material pornográfico, como en el de los contenidos ilícitos, en particular el material sobre abuso infantil. Asimismo, es necesario seguir actuando para evitar los casos en que los niños son víctimas de comportamientos nocivos e ilícitos que desembocan en perjuicios físicos y psicológicos y aquellos en que son embaucados para que imiten tales comportamientos, perjudicando a otros o a sí mismos. Es necesario un esfuerzo particular para explorar soluciones que impidan que los adultos, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, propongan citas a niños con la intención de cometer abusos sexuales u otros delitos sexuales. Debe prestarse, al mismo tiempo, especial atención al sistema de apoyo de igual a igual.
5. Las acciones deben, asimismo, estar encaminadas a impedir que los niños sean víctimas de amenazas, acoso y humillación a través de Internet o de las tecnologías digitales interactivas, incluidos los teléfonos móviles.
6. La Decisión nº 276/1999/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de enero de 1999, por la que se aprueba un plan plurianual de acción comunitaria para propiciar una mayor seguridad en la utilización de Internet y las nuevas tecnologías en línea mediante la lucha contra los contenidos ilícitos y nocivos, principalmente en el ámbito de la protección de los niños y de los menores (9) (el Plan de Acción *Safer Internet* 1998-2004) y la Decisión nº 854/2005/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de mayo de 2005, por la que se crea un programa comunitario plurianual para el fomento de un uso más seguro de Internet y las nuevas tecnologías en línea (10) (el programa *Safer Internet plus* de 2005 a 2008) han aportado fondos comunitarios que, como demuestran las evaluaciones de los programas presentadas al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité de las Regiones [COM(2001)0690, COM(2003)0653 y COM(2006)0663], han conseguido fomentar diversas iniciativas y conferido un «valor añadido europeo».
7. Además de los resultados de las evaluaciones de los programas predecesores, una serie de encuestas de Euro-barómetro y una

consulta pública han puesto claramente de manifiesto la necesidad de mantener las actividades encaminadas a facilitar la denuncia de contenidos ilícitos y la sensibilización en los Estados miembros

4. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE EL CYBERBULLYING

En el presente apartado, trataré el origen y evolución de la legislación existente en materia de *cyberbullying*, los distintos procedimientos que se pueden seguir y la legislación novedosa y actual que tenemos sobre la protección a las víctimas de estos delitos

4.1. Origen y evolución del delito de *cyberbullying* en la legislación española

Las disposiciones básicas desde las que abordar el tratamiento jurídico de este fenómeno, como establece la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado, las encontramos en la Convención de Derechos del Niño (CDN)⁹, en la Constitución y en la legislación educativa, además de en la Ley Orgánica de Responsabilidad Personal del Menor.

La Constitución declara como derechos fundamentales junto al derecho a la educación (artículo 27), el derecho a la integridad física y moral (artículo 15); el derecho a la libertad y a la seguridad (artículo 17) y el derecho a la tutela judicial efectiva (artículo 24).

⁹ La CDN impone a los Estados partes las siguientes obligaciones: 1) se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada (art. 3.3); 2) adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (art. 19.1); 3) adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención (28.2). Esa necesidad de especial protección del niño frente a toda clase de maltrato está latente en un amplio número de artículos de la CDN (artículos 2, 11, 16, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39).

La educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art. 27.2 CE), finalidad coherente con un sistema que pretende configurar la dignidad de la persona y los derechos inviolables que le son inherentes, junto con el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás, como «fundamento del orden político y de la paz social» (art. 10.1 CE).

La STC nº 120/1990, de 27 de junio declara que la regla del art. 10.1 CE implica que, en cuanto valor espiritual y moral inherente a la persona, la dignidad ha de permanecer inalterada cualquiera que sea la situación en que la persona se encuentre.

Por su parte, la LO 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo establece como objetivo primero y fundamental de la educación, la de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Por último, el art. 13 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor impone la obligación a toda persona o autoridad de comunicar a la autoridad o sus agentes las situaciones de riesgo que puedan afectar a un menor. Añade la Instrucción 10/2015 de la Fiscalía general del Estado que se hace necesario prestarle el auxilio inmediato que precise. A estos efectos, una situación de acoso continuado no puede sino considerarse como situación de riesgo.

4.2. Regulación del *cyberbullying* en la legislación española

En primer lugar, decir que el acoso escolar puede llegar a ser delito, en tanto que las conductas se encuentren tipificadas en el Código Penal. Un mismo acto de acoso puede llegar a ser constitutivo de varios delitos, como son los siguientes:

Tabla 1. Delitos castigados en el *cyberbullying*.

Fuente: elaboración propia.

DELITOS	PRECEPTO PENAL
Homicidio doloso e imprudente y/o asesinato	Arts. 138, 139, 140 y 142
Inducción al suicidio	Arts. 143.1
Lesiones	Arts. 147 y ss.
Amenazas	Arts. 169 a 171
Coacciones	Arts. 172
Injurias	Arts. 205 y 207
Calumnias	Arts. 208 y 2010
Agresión y abuso sexual	Arts. 178 y ss.
Acoso sexual o <i>grooming</i>	Art. 183 ter
Acoso no sexual o <i>stalking</i>	Art. 172. ter
Descubrimiento y revelación de secretos o <i>sexting</i>	Art. 197. 7
Delito leve de amenazas	Art. 171.7
Delito leve de coacciones	Art. 172. 3

En relación a la tipificación penal, cuando los hechos tengan la entidad suficiente, la conducta de acoso podrá calificarse conforme al tipo penal previsto en el art. 173.1, que castiga al que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral. Para la la STS nº 819/2002, de 8 de mayo el delito del artículo 173 representa el tipo básico de las conductas incluidas dentro del Título VII del Libro II del Código Penal, requiriendo para su apreciación de la concurrencia de un elemento medial («infligir a una persona un trato degradante»)¹⁰, y un resultado («menoscabando gravemente su integridad moral»)¹¹.

¹⁰ Las SSTs nº 1218/2004, de 2 de noviembre, 819/2002, de 8 de mayo y 1122/1998, de 29 de septiembre, consideran que los tratos degradantes son «aquellos que pueden crear en las víctimas sentimientos de terror, de angustia y de inferioridad susceptibles de humillarles, de envilecerles y de quebrantar en su caso su resistencia física o moral».

¹¹ La STS nº 489/2003, de 2 de abril declara que el art. 173 quedará reservado a aquellos hechos en los que la degradación tenga una cierta intensidad, cuya gravedad ya no sea posible recoger en la individualización de la pena del delito al que acompañan a través de las agravantes ordinarias. En este mismo sentido, STS nº 2101/2001, de 14 de noviembre.

Estos delitos, también, pueden ser cometidos en el ámbito del ciberespacio, que implica el uso de tecnologías de comunicación tales como internet, sitios de redes sociales, sitios web, mensajes de texto (tipo SMS y *Whatsapp*).

En el ámbito actual, los delitos informáticos se deben, esencialmente, a la voluntad de expresar con tal conceptualización que, independientemente del medio técnico utilizado o del objeto sobre el que se perpetra, hoy los comportamientos criminales se pueden cometer también en otro ámbito de riesgo distinto al espacio físico, el ciberespacio, en el ámbito de las nuevas Tecnologías de la información¹².

Por último, resaltar que la LO 1/2015 ha introducido el nuevo delito de acoso, entendiendo como tal aquellas conductas que se realicen de forma insistente y reiterada por medio de las cuales se menoscaba gravemente la libertad y el sentimiento de seguridad de la víctima, a la que se somete por ello a vigilancia, persecuciones u otros actos de hostigamiento. Se castiga con la pena de prisión de tres meses a dos años o multa de seis a veinticuatro meses.

Este nuevo delito de acoso exige que la conducta del acosador se concrete en una de las siguientes:

1. Vigile, la persiga o busque su cercanía física.
2. Establezca o intente establecer contacto con ella a través de cualquier medio de comunicación, o por medio de terceras personas.
3. Mediante el uso indebido de sus datos personales, adquiera productos o mercancías, o contrate servicios, o haga que terceras personas se pongan en contacto con ella.
4. Atente contra su libertad o contra su patrimonio, o contra la libertad o patrimonio de otra persona próxima a ella.

Y que ha desaparecido de nuestro Código Penal las injurias y/o vejaciones de carácter leve entre particulares, manteniéndose solamente para el caso

¹² Miró Linares (s. f.).

de que se trate de personas que estén referidas en el apartado 2º del artículo 173 del CP¹³.

4.3. Procedimiento a seguir en los casos de cyberbullying

Podemos distinguir tres vías de acceso para sancionar a los autores y reparar a las víctimas en los supuestos de ilícitos relacionados con el *cyberbullying* o producidos como consecuencia del mismo. Destacamos la vía penal y más sucintamente, se recogen el procedimiento civil y la administrativa¹⁴.

4.3.1 Procedimiento penal

Donde debemos distinguir si el acosador es menor o mayor de 18 años, o si es mayor o menor de 14 años:

- Si el acoso proviene de un **menor de 18 años pero mayor de 14 años**, se podrá exigir responsabilidad penal y civil conforme al CP, por el proceso penal de menores, regulado en la¹⁵. Las sanciones que pueden imponerse al menor infractor son: la libertad vigilada, trabajos en beneficio de la comunidad, realización de tareas socioeducativas y permanencia de fines de semana.

¹³ El art. 173.2 del CP comprende a «...quien sea o haya sido su cónyuge o sobre persona que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, o sobre los descendientes, ascendientes o hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente, o sobre los menores o personas con discapacidad necesitadas de especial protección que con él convivan o que se hallen sujetos a la potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho del cónyuge o conviviente, o sobre persona amparada en cualquier otra relación por la que se encuentre integrada en el núcleo de su convivencia familiar, así como sobre las personas que por su especial vulnerabilidad se encuentran sometidas a custodia o guarda en centros públicos o privados, será castigado con la pena de prisión de seis meses a tres años, privación del derecho a la tenencia y porte de armas de tres a cinco años y, en su caso, cuando el juez o tribunal lo estime adecuado al interés del menor o persona con discapacidad necesitada de especial protección, inhabilitación especial para el ejercicio de la patria potestad, tutela, curatela, guarda o acogimiento por tiempo de uno a cinco años, sin perjuicio de las penas que pudieran corresponder a los delitos en que se hubieran concretado los actos de violencia física o psíquica».

¹⁴ Esteban (2016). Recuperado de goo.gl/nBLScM [Consulta: 12/01/2018].

¹⁵ En el tratamiento de los menores responsables de infracciones penales relacionadas con el acoso escolar habrán de respetarse los principios generales del Derecho Penal y los especiales de Derecho Penal Juvenil. El principio de legalidad penal, de proporcionalidad en su faceta de imposibilidad de imponer medidas graves por hechos leves, la obligación de tener en cuenta las circunstancias del menor, la necesidad de reducir al mínimo las restricciones a la libertad del menor, principios asumidos tanto por las Reglas de Beijing como por la Recomendación N° R (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa y por nuestra LORPM, deben en todo caso ser observados.

- Si es **menor de 14 años**, y llega denuncia al Ministerio Fiscal, se procederá remitir testimonio de lo actuado a la dirección del centro donde se están produciendo los abusos para que dentro de sus atribuciones adopte las medidas procedentes para poner fin a los abusos denunciados y proteger al menor que los está sufriendo. El art. 7 del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los Alumnos y las normas de convivencia en los Centros dispone que los órganos de gobierno del centro, así como la Comisión de convivencia, adoptarán las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro. Los Centros pueden adoptar son variadas y, en general, más eficaces que las que pueden adoptarse desde la jurisdicción de menores (incremento de vigilancia, reorganización de horarios del profesorado para atender a las necesidades de los alumnos afectados, intervención de mediadores, cambio de grupo etc.)¹⁶.
- Si el acosador es **mayor de 18 años**, se podrá exigir responsabilidad penal y civil conforme al CP, por el proceso penal ordinario regulado en la Ley de Enjuiciamiento Criminal, variando la competencia dependiendo de la pena en abstracto que lleve aparejada el delito¹⁷.

4.3.2. *Procedimiento civil*

La acción civil persigue la reparación del daño y la indemnización de los perjuicios causados pudiendo ser reclamada por culpa o negligencia basada en la existencia de una culpa in vigilando del profesor, del centro docente y de los padres del menor acosador.

La reclamación fundamenta, principalmente, en la existencia de una culpa in vigilando por parte de los responsables del centro docente, al no adoptar las medidas tendentes a evitar paliar y erradicar esa situación de acoso escolar.

¹⁶ Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

¹⁷ Como premisa, en la Instrucción 10/2005, ya citada, se hace constar del aparentemente elemental o superficialmente obvio principio de que ningún acto vejatorio de acoso escolar debe ser socialmente tolerado y de que los mismos, una vez conocidos por el Fiscal, han de tener una respuesta adecuada desde el sistema de justicia juvenil.

Y así, el artículo 1903 del C.C. establece que:

Los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda. Los tutores lo son de los perjuicios causados por los menores o incapacitados que están bajo su autoridad y habitan en su compañía. Lo son igualmente los dueños o directores de un establecimiento o empresa respecto de los perjuicios causados por sus dependientes en el servicio de los ramos en que los tuvieran empleados, o con ocasión de sus funciones. Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias. La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño.

Por último, señalar que la responsabilidad civil derivada de un delito se puede reclamar conjuntamente en la vía penal o por separado como señala el artículo 109 del Código Penal.

4.3.3. Procedimiento administrativo

La Administración, como titular de los centros educativos públicos, puede ser también responsable de los daños causados como consecuencia del acoso, y que, dado que está prestando un servicio público, se le puede exigir responsabilidad patrimonial por este resultado dañoso. No debemos olvidar que el propio Defensor del Pueblo en su informe sobre «violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria» (Madrid, 2000) consideraba que «la respuesta normal debe ser, además de la acción preventiva, la que se produce en sede de disciplina escolar».

4.4. Legislación existente en España en materia de protección a las víctimas del delito de *cyberbullying*

No existe una regulación específica y de especial protección para las víctimas del *cyberbullying* pero si podemos encontrar una regulación general en el reciente Estatuto de las Víctimas.

4.4.1. *Concepto general de víctimas de delitos según la Declaración e Principios Fundamentales de Justicia de la Asamblea General de las Naciones Unidas*

Según la Asamblea de Naciones Unidas (1985), se puede definir a las víctimas de delitos como aquellas personas que individual, o colectivamente, han sufrido un perjuicio (lesión física o mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material o menoscabo importante de sus derechos), especialmente un ataque grave a sus derechos fundamentales, en razón de acciones u omisiones que infringen las leyes penales en vigor en un Estado miembro, abarcando también aquellas que prohíben los abusos criminales de poder¹⁸

El Diccionario María Moliner de la lengua define «víctima» como: «1.- Persona o animal que se sacrifica a los dioses. 2.- Persona o animal que sufre daño o resulta perjudicado por cualquier acción o suceso...».

La víctima es definida en el artículo 2.1.a de la Directiva 2012/29/UE como «la persona física que haya sufrido un daño o perjuicio, en especial lesiones físicas o mentales, daños emocionales o un perjuicio económico, directamente causado por una infracción penal». Se trata de un concepto jurídico amplio de víctima, que engloba tanto al sujeto pasivo del delito como al perjudicado, coincida o no con aquél.

En el Proyecto de Estatuto de las Víctimas aprobado recientemente el 27 de abril de 2015 se considera víctima a toda persona que sufra un perjuicio físico, moral o económico a consecuencia de un delito, y también a sus familiares. El objetivo es dar una respuesta jurídica y sobre todo social a través de

¹⁸ Resolución 40/43 de 29 de noviembre de 1985: «Se entenderá por "víctimas" las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder. 2. Podrá considerarse "víctima" a una persona, con arreglo a la presente Declaración, independientemente de que se identifique, aprehenda, enjuicie o condene al perpetrador e independientemente de la relación familiar entre el perpetrador y la víctima. En la expresión "víctima" se incluye además, en su caso, a los familiares o personas a cargo que tengan relación inmediata con la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización. 3. Las disposiciones de la presente Declaración serán aplicables a todas las personas sin distinción alguna, ya sea de raza, color, sexo, edad, idioma, religión, nacionalidad, opinión política o de otra índole, creencias o prácticas culturales, situación económica, nacimiento o situación familiar, origen étnico o social, o impedimento físico».

un trato individualizado a todas las víctimas, que serán evaluadas para atender las circunstancias de su caso.

Respecto de la definición de persona humana, hay consenso entre los filósofos respecto a dos puntos, a saber: en considerar que la persona es el sujeto por excelencia, o sea el espíritu individual y activo del ser humano y en reputar que su estudio es ajeno al campo de la psicología¹⁹.

4.4.2. El concepto de víctima de trata de acoso escolar desde el punto de vista jurídico

En Derecho Procesal moderno, se define una nueva actitud respecto de la víctima en general. La nueva Política Criminal concede a la víctima el protagonismo que le corresponde en Derecho Penal.

De ello, es buen ejemplo la Sentencia del Tribunal Supremo de 24 de julio de 2001, que afirma lo siguiente:

Una Política Criminal orientada a la protección de la víctima... tradicionalmente olvidada en las grandes construcciones doctrinales del sistema de justicia penal hasta época reciente, con reconocimiento del protagonismo que le corresponde en todo delito, poniendo de relieve que éste, además de integrar un ataque a bienes jurídicos indispensables para la convivencia en una sociedad democrática a cuya reparación se atiende con la imposición de la pena, supone también un ataque a bienes concretos e individuales a los que es preciso dar satisfacción: los de la víctima, de suerte que ésta no se sienta desprotegida ni reducida a la exclusiva condición de testigo de cargo.

Se han superado, asimismo, los antiguos recelos que el testimonio de la víctima suscitaba a los intérpretes de la Ley. Nuestro más alto Tribunal viene sosteniendo que la víctima puede ser, incluso, la prueba única de cargo, y puede fundamentar razonablemente la condena de un acusado, siempre que testifique en el juicio oral (testimonio existente), que lo haga conforme con las normas de procedimiento (testimonio legal) y que el Tribunal llegue al convencimiento de la veracidad de su declaración (testimonio suficiente).

¹⁹ Delgado, H. (2011). *La persona humana desde el punto de vista psicológico*. Universidad de Lima. Ver p. 1.

En este sentido, se ha pronunciado nuestro Tribunal en su Sentencia de 16 de abril de 2001. El problema más arduo con el que tiene que enfrentarse el juzgador es el de determinar la suficiencia del testimonio único para fundamentar un pronunciamiento condenatorio.

Según constante jurisprudencia de nuestro Tribunal, para que pueda tener virtualidad la prueba consistente en la sola declaración de la víctima, ésta debe reunir los siguientes tres requisitos: a) La ausencia de incredibilidad subjetiva (derivada de las relaciones acusado-víctima). b) La verosimilitud (por la concurrencia de corroboraciones periféricas de naturaleza objetiva). c) La persistencia de la incriminación.

En este sentido, se pronuncian, entre otras muchas, las Sentencias del Tribunal Supremo de 19 de febrero de 2000, 21 de septiembre de 2000 y 29 de abril de 2002. La doctrina llama motivos de incredibilidad a todas las circunstancias que determinan que un testimonio deba ser tenido por sesgado, por tendencioso, por condicionado. El gran problema deriva de que el testimonio de una víctima del terrorismo suele estar condicionado por la tensión y la emoción del momento de la declaración, situación en que, inevitablemente, se produce el recuerdo del drama vivido. A. Redondo Hermida lo llama «revival emocionalmente cargado»²⁰, que según dicho jurista suele ser el precio que la víctima del terrorismo debe pagar para cumplir con su deber de ciudadano y para ser leal a sus principios o a la memoria de sus allegados.

A este respecto, procede recordar la doctrina consignada en la Exposición de Motivos de la Ley de Protección, Ley 35/1995 de 11 de diciembre, que afirma:

En muchas ocasiones, el abandono social de la víctima a su suerte tras el delito, su etiquetamiento, la falta de apoyo psicológico, la misma intervención en el proceso, las presiones a que se ve sometida, la necesidad de revivir el delito a través del juicio oral, los riesgos que genera su participación en el mismo, producen efectos tan dolorosos para la víctima como los que directamente se derivan del delito.

²⁰ Redondo Hermida, A. (2007). La Víctima del terrorismo. *Diario La Ley*, 6807. Ver p. 6.

La persistencia testimonial que exige el Tribunal Supremo se ve, en ocasiones, empañada por la dificultad que la psiquis humana tiene para recordar episodios vividos dramáticamente. En ocasiones, el espíritu humano tiende a impedir que los recuerdos vividos con dolor afloren para reiterar inútilmente el sufrimiento. Sin embargo, la propia jurisprudencia, consciente de estas dificultades, se cuida de señalar que no puede exigirse una fidelidad absoluta del recuerdo, y que basta con que el relato verosímil se mantenga, a lo largo del proceso, esencialmente homogéneo. La Sentencia del Tribunal Supremo de 31 de enero de 2005 ha señalado:

La continuidad, coherencia y persistencia en la aportación de datos o elementos inculpatórios no exige que los diversos testimonios sean absolutamente coincidentes, bastando con que se ajuste a una línea uniforme de la que se pueda extraer, al margen de posibles matizaciones e imposiciones, una base sólida y homogénea que constituya un referente reiterado y constante que esté presente en todas las manifestaciones.

El derecho de defensa no puede justificar una actitud agresiva respecto de la víctima, bastando citar al respecto la Sentencia del Tribunal Supremo de 29 de abril de 1997, que afirma: «El derecho de defensa no tiene un alcance ilimitado, encontrándose entre las facultades... del Presidente del Tribunal ponderar los derechos constitucionales en juego para impedir que en el ejercicio de actividad de defensa se... vulneren innecesaria y abusivamente los derechos de la víctima».

En definitiva, se trata de evitar el fenómeno denominado «victimización secundaria», que es objeto de la consideración de la Sentencia del Tribunal Supremo de 4 de febrero de 2004. Para ello, el artículo 448 de la Lecrm establece que la declaración de los testigos menores de edad y de las personas con capacidad judicialmente modificada podrá llevarse a cabo evitando la confrontación visual de los mismos con el inculcado, utilizando, para ello, cualquier medio técnico que haga posible la práctica de esta prueba. Además, el artículo 443 del mismo texto legal establece que, cuando los testigos sean menores de edad o personas con la capacidad judicialmente modificada, el Juez de Instrucción podrá acordar, cuando a la vista de la falta de madurez de la víctima resulte necesario para evitar causarles graves perjuicios, que se les tome declaración mediante la intervención de expertos y con intervención del Ministerio Fiscal. Con esta finalidad, podrá acordarse también que las preguntas se trasladen a la víctima directamente por los expertos o, incluso, excluir o limitar la presencia de

las partes en el lugar de la exploración de la víctima. En estos casos, el Juez dispondrá lo necesario para facilitar a las partes la posibilidad de trasladar preguntas o de pedir aclaraciones a la víctima, siempre que ello resulte posible y que el Juez ordenará la grabación de la declaración por medios audiovisuales.

4.4.3. *Las garantías de las víctimas de cyberbullying en la legislación Española*

Las garantías de las víctimas se refieren un conjunto de derechos que afectan no solo a la parte acusada, sino también a la víctima como parte en el proceso penal desde el siglo XXI, como queda de manifiesto con la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012, por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las Víctimas de delitos y por la que es sustituida la Decisión Marco 2001/220/AI del consejo y que son el origen del nuevo Estatuto de las víctimas.

Según Burgos Ladrón de Guevara (2015)²¹, las garantías constitucionales del Sistema Procesal Español, encuentran efectividad dentro de la tabla de garantías que la reforma del proceso penal español inició en julio de 2011 y diciembre de 2013, juntamente con el Proyecto de Estatuto de la víctima del delito de 1 de agosto de 2014, al ser las víctimas sujetos de derechos en la Unión Europea.

La Ley 4/2015, de 27 de abril²² ha sido publicada en el BOE el 28 de abril y trata de dar una respuesta lo más amplia posible, no solo jurídica, sino también social, a las víctimas, aglutinando en un solo texto legislativo el catálogo de los derechos, procesales y extraprocesales, de todas las víctimas de delitos, afectando, por tanto, a las víctimas no obstante las remisiones a normativa especial en materia de víctimas con especiales necesidades o con especial vul-

²¹ Ladrón de Guevara, B. (14 de abril de 2015). La tabla de garantías de la víctima en el proyecto de reforma del proceso penal español. *Diario La Ley*, 8518, Sección Tribuna, Ref. D-145, Editorial La Ley.

²² Esta Ley transpone: 1. La Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012 (La Ley 19002/2012), derogatoria de la Decisión marco 2001/220/JAI (La Ley 4792/2001). 2. La Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011 (La Ley 28682/2011), relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil. 3. La Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 abril de 2011 (La Ley 7473/2011), relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas y por la que se sustituye la Decisión Marco del Consejo.

nerabilidad²³. En concreto, recoge un catálogo general de derechos comunes (información, protección, apoyo y reconocimiento como tal), derechos extra-procesales (toda víctima pueda hacerse acompañar por la persona que designe, sin perjuicio de la intervención de abogado cuando proceda, en sus diligencias y trato con las autoridades, se regula el derecho a obtener información de toda autoridad o funcionario al que se acuda, con lenguaje sencillo y accesible, desde el primer contacto, se regula específicamente el derecho de la víctima como denunciante y, en particular, su derecho a obtener una copia de la denuncia, debidamente certificada, asistencia lingüística gratuita a la víctima que desee interponer denuncia y traducción gratuita de la copia de la denuncia presentada), se desarrolla, de acuerdo con la normativa europea, el derecho a la traducción e interpretación, tanto en las entrevistas, incluidas las policiales, como en la participación activa en vistas, e incluye el derecho a la traducción escrita y gratuita de la información esencial, en particular la decisión de poner término a la causa y la designación de lugar y hora del juicio, se regula el acceso a los servicios de apoyo, que comprende la acogida inicial, orientación e información y medidas concretas de protección, sin perjuicio de apoyos específicos para cada víctima, según aconseje su evaluación individual y para ciertas categorías de víctimas de especial vulnerabilidad), se les reconoce el derecho a participar en el proceso penal y medidas de protección específica para las víctimas de trata de seres humanos.

Las medidas de protección específica se adoptan atendiendo al carácter de la persona, al delito y sus circunstancias, a la entidad del daño y su gravedad o a la vulnerabilidad de la víctima. Así, junto a las remisiones a la vigente normativa especial en la materia, se incluyen aquellas medidas concretas de protección para colectivos que carecen de legislación especial y, particularmente, respecto de víctimas de acoso escolar, teniendo en cuenta que son menores²⁴.

²³ Vela Mouriz, A. (29 de abril de 2015). Contenido y novedades de la L 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito (BOE de 28 de abril). *Diario La Ley*, 8529, Sección Documento on-line, Editorial La Ley. Ver p. 1.

²⁴ En el interrogatorio del menor víctima habrá de tenerse especial cuidado, pues si se realiza de forma insistente existe un riesgo cierto de bloqueo en los casos en los que el mismo sea reacio a comunicar lo que le está pasando. Los adolescentes son renuentes a comunicar a los adultos problemas cuya resolución entienden son de su incumbencia, por lo que la Instrucción 10/2005, recomienda a los Fiscales que tendrán que ser especialmente hábiles a la hora de tratar de abrir un canal de comunicación con los mismos.

5. ESTUDIO JURISPRUDENCIAL SOBRE EL ACOSO ESCOLAR Y SUS CONSECUENCIAS

Por último, realizaré una relación de las sentencias más destacables sobre ciber-acoso que han sido juzgadas por los Tribunales de justicia españoles y sus consecuencias:

La Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid de 11 de mayo de 2012 analiza el caso de un menor preadolescente, víctima de un acoso escolar reiterado en el tiempo. Se trata de una actuación grupal y cuenta con la pasividad del centro educativo con dejación de sus funciones por parte de los responsables del centro y su dirección para evitarlo. Entiende la Sala que hay un incumplimiento del deber de cuidado. Acreditado el daño, se invierte la carga de la prueba, «siendo esencial y fundamental la actuación activa del centro. En primera instancia, se condena a la entidad Congregación Hermanas del Amor de Dios a abonar a los padres (en representación del menor) la suma de 40.000 euros, más los intereses legales correspondientes desde la fecha de interposición de la demanda y al abono de las costas causadas en esta instancia. Se considera que existen daños morales y para su cuantificación se acude al Baremo de accidentes de circulación. La Sala estima parcial del recurso y rebaja de la condena atendiendo a los principios de prudencia y moderación.

En relación a las consecuencias producidas en las víctimas de acoso escolar, resulta conveniente recoger la doctrina de Tribunal Supremo, expresada en la sentencia de TS Sala 1.^a de fecha 22-2-2001 EDJ2001/2025 que señaló lo siguiente; «del daño moral existe ya un campo de doctrina y jurisprudencia que lo integra por todas aquellas manifestaciones psicológicas que padece o sufre el perjudicado –o persona allegada al mismo por vínculos afectivos o parentales–, por el acaecimiento de una conducta ilícita, y que por su naturaleza u ontología, no son traducibles en la esfera económica... y puede, en esa línea, entenderse como daño moral en su integración negativa toda aquella detracción que sufre el perjudicado damnificado y que supone una inmisión perturbadora de su personalidad que, por naturaleza, no cabe incluir en los daños materiales porque éstos son aprehensibles por su propia caracterización y, por lo tanto, traducibles en su "quantum" económico, sin que sea preciso ejemplarizar el concepto; tampoco pueden entenderse dentro de la categoría de los daños corporales, porque éstos por su propio carácter, son perfectamente sensibles, y también, por una técnica de acoplamiento sociocultural, traducibles en lo económico...».

También la sentencia de la AP Álava, sec. 1.º de 27-5-2005, dictada en un supuesto similar, entendía comprendidos en este concepto de dolor moral de la víctima de un acoso escolar; «toda la gama de sufrimientos y dolores físicos o psíquicos que haya padecido la víctima a consecuencia del hecho ilícito...», considerando que:

El problema del daño moral transitará hacia la realidad económica de la responsabilidad civil, por lo que habrá de ser, –en lo posible– objeto de la debida probanza, demostración o acreditamiento, por parte del perjudicado, aclarándose, ante la posible equivocidad derivada del anterior estudio, que, si bien dentro del campo en que se subsume este daño moral, inicialmente, en la responsabilidad extracontractual, la carga de la prueba incumbe al dañador o causante del ilícito no se ha producido por un conducta responsable.

En materia de acoso escolar y en relación a la cuantificación de las indemnizaciones por los daños morales producidos a las víctimas, podemos destacar:

Las sentencias de SAP Baleares, sea 4ª, 8-6-2011, nº 209/2011, rec. 304/ 2010, en que se estimó en parte el recurso de apelación del centro educativo reduciendo la indemnización concedida en la primera instancia de 8.000 € a 3.000 €. Mientras que en la SAP Jaén, sec. 2ª, 30-6-2010, nº 154/2010, rec. 95/2010, se confirmó la indemnización en: 11.185,62 euros, aplicando el baremo, y según el siguiente razonamiento: Dicha representación impugna la sentencia de instancia en el pronunciamiento relativo a la indemnización considerando que el juez «a quo» ha errado a la hora de cuantificar la indemnización correspondiente. Si bien es cierto, tal y como hace constar dicha representación, que los daños morales son indemnizables, es necesario señalar que los órganos judiciales no disponen de prueba que les permita cuantificar con criterios económicos la indemnización procedente en estos supuestos, lo que no determina que el no estar de acuerdo con los criterios del juez «a quo» sean motivos suficientes para concederla indemnización interesada porta adora. En tal sentido, el juez «a quo» en la resolución recurrida señala que los daños morales están incluidos en los puntos concedidos por secuelas y para su determinación ha contado con lo reflejado en la sentencia penal referente a las lesiones y secuelas, fijándolas según el baremo que establece la L.R.C.S. C.V.M. que, si bien no es vinculante en supuestos como el presente para el juzgador, no cabe duda que supone un instrumento útil para la determinación de la indemnización, determinación que esta Sala considera ponderada a las circunstancias del hecho y al resultado producido, por lo que no argumentándose otras razones por el apelante más que su apreciación del montante indemnizatorio por daños morales, procede desestimar el motivo aducido por dicha representación.

En la SAP Barcelona, sec. 1.^a, 27-1-2010, n° 28/2010, rec. 580/2008, se fijó la cuantificación del daño moral que los hechos considerados probados hayan podido causar al menor, debemos ratificar la decisión de la instancia que fija la cantidad de 13.000 euros. Y en la SAP Madrid, sec. 10.^a, 18-12-2008, n° 737/2008, rec. 355/2008, por cuanto concierne a la cuantía dado que la Sentencia del TS de 21 de octubre de 1996 EDJ1996/6432 permite que:

Si bien es cierto que el precepto civil 1106 CC establece la forma normativa para regular los daños y perjuicios de condición exclusivamente material, no lo es menos ante la concurrencia de efectivos daños de no apreciación tangible –los llamados daños morales–, cuya valoración no puede obtenerse de una prueba objetiva, habiendo resuelto la jurisprudencia de esta Sala (desde la antigua STS de 19-12-49 y posteriores de 22-4-83, 25-6-84, 3-6-91 EDJ1991/5778, 27-7-94 y 3-11-95, entre otras), que su cuantificación puede ser establecida por los Tribunales de Justicia teniendo en cuenta las circunstancias concurrentes.

Se concluye que:

Ciertamente es difícil concretar en cuánto se puede calibrar el sufrimiento de un niño, ante una situación de este tipo, viéndose solo, humillado, atacado de manera continua y sin protección alguna por aquellos que deberían habérsela dispensado, en una edad preadolescente, los once años, en la que tan necesaria es para la formación de la propia estima, la seguridad que proporcionan las relaciones con los amigos y compañeros del colegio, y la tutela de aquellos que asumen la dirección de su formación, pues estos hechos se producen en un ámbito que escapan al cuidado de los padres, ajenos a lo que sucede con la vida de su hijo durante el tiempo que es confiado al Centro Escolar. Entiende la Sala que aun siendo difícil una concreción económica la suma peticionada como indemnización no es excesiva y cumple la función reparadora del daño causado, por lo que procede estimar la demanda en cuanto a la cantidad reclamada, reconociendo a los padres del menor, como sus representantes la suma de 30.000 € como indemnización por el daño moral causado a su hijo.

En la SAP Valencia, sec. 7.^a, 13-10-2006, n° 579/2006, rec. 611/2006; once mil doscientos veintiuno euros, con veintiuno céntimos. Este criterio, de determinar la responsabilidad del centro escolar en supuestos de acoso a uno de los alumnos por parte de otro, y en el horario escolar ha sido objeto de estudio en la sentencia dictada por la SAP Álava, sec. 1.^a, 27-5-2005, núm. 120/2005, rec. 117/2005; «la suma de 12.000 euros, más los intereses legales desde la fecha de la presente resolución, con imposición a la demandada

de las costas procesales causadas», así como en la Sentencia dictada por el Tribunal Supremo Sala 3.^a, sec. 6.^a, de 20-12-2004, rec. 3999/2001.

6. CONCLUSIONES

El acoso escolar ha sido objeto de especial protección no solo en España sino también en los países de nuestro entorno. Podemos ver que la preocupación existe y se trata de erradicar, a través de varias vías, intentado que sea la vía penal la última *ratio*, aunque no siempre se consigue.

En el caso de que los autores de estas conductas sean menores de edad, la respuesta al acoso escolar desde la jurisdicción de menores debe pivotar sobre tres ejes: protección de la víctima con cesación inmediata del acoso, respuesta educativa-sancionadora al agresor, modulada según sus circunstancias psico-socio familiares y según la entidad de los hechos cometidos y, en su caso, reparación de daños y perjuicios.

Como hemos podido comprobar, no hay una vía de protección preferente, pero en el caso de que el delito se haya cometido utilizando medios tecnológicos, cobra un papel fundamental la cesación del medio utilizado para cometer el ilícito penal.

Por último, destacar que existe una legislación actual y completa de protección a las víctimas y de reparación del daño producido que ha sido objeto de trasposición en el Estatuto de las Víctimas y que da respuesta a una creciente demanda de protección. La legislación procesal, en la reforma operada en 2015 también se hizo eco de la demanda de protección, estableciendo pautas fundamentales en las declaraciones de los menores víctimas de estos delitos a fin de evitar «la victimización secundaria».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Víctimas del Terrorismo. (2004). *Manual de autoayuda para víctimas de atentados terroristas*. Madrid.
- Cobo del Rosal, M., y Quintanar Díez, M. (2008). *Instituciones de Derecho Penal Español, Parte General*. Madrid: CESES ediciones.
- Cobo del Rosal, M., y Suárez López, J. M. (2004). *El Código Penal (con concordancias, jurisprudencia, bibliografía y anotaciones sobre su vigencia anterior y posterior a octubre de 2004)*.

- Fischer, H. A. (1928). *Los daños civiles y su reparación*. Madrid: Victoriano Suárez.
- Galdeano Santamaría, A. M. (2016). Delitos contra la libertad sexual. *Cuadernos Digitales de Formación*, 46. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Gamboa Montejano, C., y Valdes Robledo, S. (2012). *El bullying o Acoso Escolar, Congreso de los Diputados*. México.
- Garofalo, R. (2002). *Indemnización a las víctimas del delito*. Pamplona: Analecta.
- Lasarte, C. (2007). *Principios de Derecho Civil II, Derecho de Obligaciones*.
- Lorenz, K. (1974). *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Martín Beristain, C. (2004). *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción social: experiencias internacionales y el desafío Vasco*. Madrid: Fundamentos.
- Mendelsöhn. B. (1958). La victimología. *Revista Francesa de Psicoanalogía*.
- Mendoza Estrada, M. T. (2011). *La Violencia en la Escuela: Bullies y víctimas*. México: Editorial Trillas.
- Miguel, E. de. (1987). La asistencia respecto de las víctimas, coordinadas del Departamento de Justicia. *Eguzkilore*, 1462.
- Miró Linares, F. (s.f.). La Ciberdelincuencia. *Cuadernos Digitales de Formación*, 46. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Moreno Martínez, J. A. (coord.). (2000). *Perfiles de la Responsabilidad Civil en el nuevo Milenio*. Madrid: Dykinson.
- Ramos Vázquez, J. A. (2015). El consentimiento del menor de dieciséis años como causa de exclusión de la responsabilidad por delitos sexuales. En J. L. González Cussac (dir.), *Comentarios a la reforma del Código Penal de 2015*.
- Roig Torres, M. (2000). *La reparación del daño causado por el delito (aspectos civiles y penales)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sanmartín, J. (2001). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J., y Raine. A. (2000). *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.
- Suárez Mira-Rodríguez, C. (2015). Abusos sexuales a menores. En J. L. González Cussac (dir.), *Comentarios a la reformadel Código Penal de 2015*.
- UNICEF, y Secretaría de Educación Pública de México. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la educación básica en México*. Recuperado de <https://goo.gl/qAxBSN> [Consulta: 15/12/2017].

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Escudero Muñoz, M. (2018). Legislación sobre el *cyberbullying*: Derecho Comparado, Derecho Europeo y Derecho Penal Español. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 129-155.

REVISTA

EDUCACIÓN Y FUTURO Digital

¡NUEVO FORMATO!



INTERACTIVA
SECCIONES



<http://goo.gl/Qh76z>



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la educación hoy
el valor de mañana

Fundamentos, ideas y recursos para la prevención del *cyberbullying*

Foundations, Ideas and Resources for Prevention of cyberbullying

LUIS HIDALGO LORENTE
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA.
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

El *cyberbullying* es una realidad y el mundo digital no es el problema. Educar en la prevención, en el uso apropiado y responsable de internet es fundamental. Reciclarse es casi una obligación social y más en el ámbito educativo. El artículo ofrece fundamentos y recursos para aplicar en los centros con las adaptaciones necesarias.

Palabras clave: *cyberbullying*, mundo digital, prevención, responsabilidad, internet, TIC, reciclaje.

Abstract

Cyberbullying is a reality and the digital world is not the problem. Education in prevention, so that Internet users behave in an appropriate and responsible way, is essential. Getting updated is almost a social obligation particularly in education. This paper presents foundations and resources to be applied at the school within the necessary adaptations.

Key words: cyberbullying, digital world, prevention, responsibility, Internet, ICT, updating.

1. INTRODUCCIÓN

La informática evoluciona tan rápido que no da respiro alguno a la sociedad; los docentes y las familias de los discentes se ven avocados a una adaptación al medio tan difícil como necesaria. Hoy en día, cualquier dispositivo móvil conecta con cualquier parte del planeta casi al instante. Por eso, debemos conocer, en profundidad, esta poderosa herramienta para optimizar su uso en la labor docente en las diferentes etapas educativas.

Un uso inapropiado, irresponsable e inconsciente de internet por parte de los alumnos puede desembocar en un fracaso educativo total, la reputación y la huella digital es imborrable y los daños muy difícilmente reparables.

Por eso, debemos conocer diferentes estrategias de prevención, detección y actuación ante la triste realidad del *cyberbullying*.

Teléfono inteligente, redes sociales y nuevas aplicaciones de mensajería instantánea han modificado, en muy poco tiempo, las condiciones y estructuras de la relación, sí, pero, también, de la vida personal, de la capacidad de cada individuo para estar consigo mismo, sin necesidad de nada ni de nadie. Y nuestros adolescentes y jóvenes, y, cada vez más, nuestros niños, han penetrado en este singular y divergente mundo. Sin miedo, sin miedos. Sin reticencias.

En primer lugar, debemos tener claro qué es y qué no es *cyberbullying*:

Según el publicado por el INTECO en Marzo de 2009 el *cyberbullying* se define como acoso entre iguales en el entorno TIC, e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de niños a otros niños.

El *cyberbullying* es el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos *online* principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales. No se trata aquí el acoso o abuso de índole estrictamente sexual ni los casos en los que personas adultas intervienen.

La utilización de herramientas propias del entramado TIC para la acción individual y colectiva a desarrollar que se sugiere. Trabajar en los centros educativos con redes sociales, propiciando la reflexión conjunta, el diálogo, la aportación de contenidos y argumentos, no puede sino abonar el terreno para la generación de nuevas vías de culturización, para la producción de conocimiento, ideas y materiales y, en cualquier caso, para la contextuali-

zación y reutilización de cada parcela de realidad con la que niños y adolescentes se topan, con la que interactúan y a la que, en ocasiones, se enfrentan (Morduvichovicz, 2012).

Por tanto, tiene que haber menores en ambos extremos del ataque para que se considere *cyberbullying*: si hay algún adulto, entonces estamos ante algún otro tipo de ciberacoso.

Tampoco se trata de para encontrarse con ellos fuera de la Red o explotar sus imágenes sexuales. Aunque hay veces en que un menor comienza una campaña de *cyberbullying* que puede acabar implicando a adultos con intenciones sexuales.

Una vez clara la diferencia, debemos reconocer una situación real de *cyberbullying* a la mayor brevedad posible.

Es importante estar al día en las últimas modas y redes sociales que utilizan los adolescentes (sí, toca reciclarse) para poder hablar con ellos de los ajustes de privacidad, enseñarles a reconocer perfiles falsos o por qué deben de desconfiar de correos y mensajes que les pidan sus datos personales, bancarios o contraseñas.

Hay que estar atentos a:

- Los *cambios de humor repentinos* como el *aumento de la agresividad*, una *mayor irritabilidad* o *ansiedad* aparentemente injustificada.
- El deterioro de sus relaciones sociales.
- El *cambio repentino* de sus amistades.
- La disminución, sin motivo aparente, del rendimiento académico.
- Si se muestran *tristes* o *nerviosos* a la hora de consultar el ordenador y el móvil o si se obsesionan con ello, podría ser un indicativo para detectar un problema mayor.

El *cyberbullying* y el *bullying* o acoso escolar no son tan similares como podría pensarse. En ambos, se da un abuso entre iguales pero poco más tienen que ver en la mayoría de los casos. El *cyberbullying* atiende a otras causas, se manifiesta de formas muy diversas y sus estrategias de acercamiento y consecuencias también difieren. Sí es bastante posible que el *bullying* sea

seguido de *cyberbullying*. Es posible que el *cyberbullying* pueda acabar, también, en una situación de *bullying*, pero desde luego esto último sí que es poco probable.

Debido al anonimato, la no percepción directa e inmediata del daño causado y la adopción de roles imaginarios en la Red convierten al *cyberbullying* en un grave problema.

Las formas en las que se manifiesta son muy variadas y sólo se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores. Algunos ejemplos concretos podrían ser los siguientes:

- Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes) datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente... y cargarle de puntos o votos para que aparezca en los primeros lugares.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, en redes sociales o foros, donde se escriban, a modo de confesiones, en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales...
- Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Dando de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de *spam*, de contactos con desconocidos...
- Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan violando su intimidad.
- Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos *online*, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta

que, una vez denunciada o evidenciada, le suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.

- Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
- Enviar mensajes amenazantes por *e-mail*, SMS, *WhatsApp*, etc... perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual, provocándole una sensación de completo agobio.

Por lo tanto educación y concienciación se imponen para evitar o, al menos, detectar a tiempo este tipo de conductas de *cyberbullying*. Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los padres y docentes es que desconocen el mundo *online* en el que se mueven sus hijos y/o alumnos, pero no tiene que ser un inconveniente. Si estáis desactualizados, podéis utilizarlo a vuestro favor y aprovechar para que sean vuestros hijos y/o alumnos los que os expliquen cómo utilizan las redes sociales o los canales de mensajería. De paso, conoceréis, de primera mano, su comportamiento digital.

Existen diferentes materiales y recursos para la prevención y detención del *cyberbullying*; tenemos el socio-grama para conocer mejor al grupo y ser conscientes de realidades que, en ocasiones, se nos escapan, también, disponemos de multitud de vídeos para hacer ver a los alumnos diferentes situaciones, cómo actuar ante ellas y en definitiva ayudar a sus compañeros.

Este tipo de materiales son el instrumento que los docentes necesitamos para acompañar a nuestros jóvenes en este viaje por las nuevas tecnologías, que es imparable y que, además, no debe suponer ningún problema sino justo lo contrario, una solución para muchas cosas. Es mejor hacerlo de una forma pedagógica e inclusiva, compartir experiencias les hará abrirse más fácilmente.

La visualización de estos vídeos y la posterior puesta en común en el grupo hacen una labor fundamental: la de ponerse en el lugar del otro (empatizar), proponer posibles soluciones y actuaciones.

Mas adelante, veremos, en profundidad, cómo debe actuar tanto el docente como los alumnos ante estas situaciones, prevención, detección y actuación.

Es clave identificar las para que los alumnos puedan reconocer que están siendo objeto de acoso cibernético desde las etapas más tempranas del problema y poder frenar esta situación.

1. Burlas.
2. Amenazas y chantajes.
3. Suplantación de la identidad.

Para evitar llegar a estas situaciones límite, y puesto que la víctima es consciente de su acoso desde el inicio del problema, los padres, tutores y docentes deben aprender a captar estas señales y ayudar al menor a manifestar sus experiencias del día a día.

En los últimos años, el *cyberbullying* se ha convertido en el problema que más afecta a los niños y adolescentes de todo el mundo. De hecho, en España el 81% de los menores sufre esta forma de violencia. En la mayoría de las ocasiones, el acoso cibernético tiene su origen dentro de las aulas, pero lo que podía ser un momento de tensión en clase, con las nuevas tecnologías deriva en un ciberacoso que trasciende las paredes del colegio y se cuela en todos los ámbitos de la vida de la víctima.

Según estudios realizados por Garaigordobil (2011), Kowalski, Limber y Agatston (2010), se pueden identificar ocho tipos distintos de *cyberbullying*:

1. **Difusión de datos personales.** Se hacen públicos ciertos datos personales de la víctima, que pudieron ser confiados anteriormente.
2. **Pérdida de respeto mediante insultos.** Las víctimas pueden verse insultadas a través de las, su correo electrónico, etc.
3. **Agresiones verbales u hostigamiento.** El móvil, los chats, los foros, redes sociales, etc. se pueden usar como medios para el acoso.
4. **Difamación.** Degradación de la víctima a través de informaciones falsas o inventadas a través de webs, chats, redes sociales, correos electrónicos, etc.
5. **Usurpación de identidad.** Suplantación de la identidad de la víctima mediante sus cuentas personales para realizar comentarios crueles y agresivos en nombre de la propia víctima.

6. **Bloqueo en la red social.** Excluyen a la víctima bloqueando su acceso en determinada red social con el fin de aislarla.
7. **Ciber-persecución.** Se realiza mandando continuos mensajes al móvil o al correo electrónico, o a través de la red social amenazando, insultando a la víctima.
8. **Paliza feliz o *happy slapping*.** Consiste en difundir la grabación de las agresiones físicas para después subirlas a Internet o difundirlas a través de las redes sociales.

En el preámbulo de la LOMCE, se expone que sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que el alumnado desarrolle el máximo de sus potencialidades, afirmándose que equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad.

2. OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre la necesidad de educar en alfabetización digital, el enfoque preventivo y de intervención eficaz desde el conocimiento, a los escolares más pequeños en nuestras escuelas, no desde el miedo o la reticencia ante el riesgo.
2. Ofrecer una propuesta amplia de acciones didácticas, basadas en experiencias significativas y contrastadas, para desarrollar por los centros educativos.

3. HERRAMIENTAS DE DETECCIÓN

3.1. La detección y la obtención de información preliminar

- Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga indicios razonables de que puede estar produciéndose un caso de *cyberbullying* entre iguales pondrá esta circunstancia en conocimiento de algún profesor, preferentemente el tutor, orientador o miembro del Equipo Directivo. Es imprescindible cuidar la confidencialidad y la discreción en los procesos de comunicación.

- La información recibida deberá ponerse *siempre* en conocimiento del Equipo Directivo.
- La información recibida deberá ser analizada por el Equipo Directivo a la mayor brevedad, con la colaboración del tutor y del orientador del Centro y, en su caso, del inspector del Centro:
 - *Análisis de la información recibida y de las pruebas* de la situación que ha sido puesta en conocimiento.
 - *Determinación de alumnos implicados* como presuntos agresores y víctimas. Valoración de antecedentes y posibles experiencias de relación en espacios comunes, aulas, actividades complementarias y extraescolares.
 - En su caso, *valorar la posibilidad de entrevista con el alumno presuntamente objeto de maltrato y valoración sobre desarrollo de plan de entrevistas*. Todo ello en el marco de la más absoluta discreción y confidencialidad y solicitándose, si así se estima, entrevista con la familia del presunto alumno objeto de maltrato por compañeros.

3.2. La valoración del caso: indagación y primeras respuestas

- El Equipo Directivo planificará el proceso de investigación y valoración de la situación analizada a la luz de los datos recabados de la información preliminar, informando de ello al Tutor, Orientador y, en su caso, PTSC, y Comisión de Convivencia. De la citada valoración y según los indicios y pruebas con los que se cuenta dependerá la adopción de medidas a planificar. La tasación de la situación es fundamental para la derivación del proceso.
- Ante evidencias de *cyberbullying* y sin perjuicio de seguir recopilando y analizando la información pertinente, en esta segunda fase, se contemplará con carácter prioritario la intervención inmediata a los efectos de intentar evitar que la situación conocida siga manteniéndose en el tiempo; todo ello, previo a la toma de decisiones que pueda plantearse al final del proceso.
- Detener, parar con rotundidad y rapidez la situación detectada. De eso se trata.

La investigación contemplará actuaciones a continuación detalladas:

a) Acciones de búsqueda de información:

- **Los implicados** (víctima y agresor). solicitud de información y obtención de referencias específicas de la situación detectada:
- **La entrevista con la víctima.** La entrevista con la víctima deberá contemplar la acogida de la misma, la valoración de los efectos y consecuencias producidos, la confidencialidad de las actuaciones, la posible identificación de los presuntos agresores y la imprescindible garantía de discreción y toma en consideración de lo expuesto y del desarrollo de acciones que se estimen pertinentes en función de la valoración del caso.
- **La entrevista con el posible agresor.** Deberá contemplar su valoración de los hechos acontecidos, su actitud ante las consecuencias producidas y, de modo expreso, ante subsiguientes procesos de reparación y reconciliación.

b) Las familias de los alumnos implicados (víctima y agresor):

- **Las entrevistas con la familia del alumno víctima** deberán incorporar cautelas que garanticen la actitud decidida hacia la intervención correctora en el caso de que sea preciso, el ajuste a reglamento y la discreción del proceso de investigación, así como la solicitud de colaboración para eventuales actuaciones subsiguientes tales como el contacto con la familia del presunto agresor.
- **Las entrevistas con la familia del agresor** deberá cuidar especialmente la aportación ordenada de los datos recabados, la solicitud de colaboración en el proceso de valoración y toma de decisiones definidos y el adecuado tratamiento de posibles respuestas de confrontación ante la situación planteada.

c) Entorno próximo:

- **Compañeros que puedan ser conocedores de la situación**
 - Las entrevistas con los compañeros posibles conocedores de la situación detectada deberán, en todo caso, recabar información y

solicitar la colaboración imprescindible para detener el conflicto y reducir los efectos perniciosos producidos.

- **Los profesores de los alumnos afectados.**

- Es imprescindible recabar la colaboración de los implicados y de su entorno próximo. La acción ordenada, adecuadamente documentada, secuenciada y planificada es una garantía para contar con la colaboración de todos en el proceso detectado.

La información recabada deberá detallar, lo más explícitamente posible, los siguientes apartados:

- La naturaleza, intensidad, difusión y gravedad de la situación conocida.
- Alumnos implicados.
- Duración de la situación.
- Efectos producidos.
- Características de los dispositivos utilizados.

Resulta imprescindible ordenar adecuadamente las actuaciones y garantizar la información a los implicados sobre el proceso desarrollado y la discreción en el tratamiento de los datos e información recabada.

La complejidad de este tipo de situaciones puede derivar en la necesidad de consulta y asesoramiento a servicios externos al centro, según las circunstancias, necesidad y pertinencia.

Entre otros, se puede acudir a: la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid, la Agencia Española de Protección de Datos, el Defensor del Menor, los Agentes Tutores de la Policía Local, los Servicios Sociales o las Unidades de Investigación Tecnológica o Delitos Telemáticos de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (Policía Nacional y Guardia Civil).

En el supuesto de confirmación de ciberacoso entre iguales, podrán adoptarse medidas de naturaleza cautelar (Art. 11, Ley 2/2010), informándose de las mismas al Tutor, Comisión de Convivencia del Centro, Orientador y, en su caso, PTSC y la Inspección Educativa, solicitándose de unos y otros la reflexión sobre las condiciones y criterios básicos del plan de intervención a desarrollar. Tal como establece el artículo citado, la adopción de medidas cautelares será comunicada a los padres o representantes legales de los alumnos.

Cuando, tras la valoración de la situación detectada (naturaleza, características, intensidad, gravedad y efectos), *no se derive una evaluación de ciberacoso*, se tomará, en consideración, el desarrollo proporcionado de actuaciones que puedan incluir, en su caso, las respuestas de apoyo al alumno considerado víctima, rectificación y reparación de las acciones inadecuadas detectadas, la comunicación a las familias y a la Comisión de Convivencia de la valoración efectuada y, de manera singular, el desarrollo de actividades didácticas de sensibilización, información y formación del alumnado.

Todas las actuaciones de investigación realizadas, dirigidas y orientadas por el Equipo Directivo del Centro, se detallarán en un Informe específico custodiado por el Jefe de Estudios.

3.3. El Plan de actuación

En el supuesto de confirmación de ciberacoso:

3.3.1. Actuaciones con los alumnos afectados

- **Con la víctima:** desarrollo de acciones de apoyo y protección, programas específicos de apoyo personal y social; derivación, en su caso, a servicios externos.
- **Con el agresor:** desarrollo de programas de ayuda personal y social, pertinencia de aplicación del RRI y posible derivación a servicios externos.
- **Con los compañeros:** información básica; desarrollo de programas de favorecimiento de la convivencia pacífica y sensibilización.
- Actuaciones para la facilitación, en su caso, de procesos de mediación entre víctima y agresor. Generar condiciones para la (1) reparación, (2) reconciliación, (3) resolución y (4) nueva configuración relacional, a través de formatos de ayuda o mediación con participación de iguales, Comisión de Convivencia, Jefatura de Estudios, Tutoría, Orientador...

3.3.2. Actuaciones con las familias

- **Del alumno víctima:** orientaciones sobre indicadores relevantes de comportamiento y pautas de atención y apoyo, seguimiento del caso, orientaciones sobre posibles apoyos externos al Centro.

- **Del alumno agresor:** orientaciones sobre indicadores relevantes de comportamiento y pautas de atención, apoyo y control de conductas, seguimiento del caso, orientaciones sobre posibles apoyos externos al Centro.

3.3.3. Con el profesorado

- Información.
- Sensibilización.
- Formación para la prevención, detección y actuación en situaciones de ciberacoso entre iguales y favorecimiento del desarrollo de patrones de relación en convivencia pacífica.

3.4. Evaluación y seguimiento del Plan

- Del caso concreto: resultados del plan en relación a la víctima y al agresor, situación de la víctima y del agresor y actuaciones desarrolladas no previstas en el plan.
- De las actuaciones desarrolladas en el aula y en todo el Centro.
- De las actuaciones de sensibilización y formación del profesorado.
- Del proceso de reflexión, análisis y sensibilización con las familias y el resto de la Comunidad Educativa.
- De especial consideración se entiende el trabajo y actuaciones de la Comisión de Convivencia del Centro.

3.5. Información y sensibilización: la necesidad de prevenir

El *Equipo Directivo* y la *Comisión de Convivencia* del Consejo Escolar han de promover el diseño y desarrollo de actuaciones de información y sensibilización en la comunidad educativa en su conjunto. Es una tarea necesaria y, probablemente, imprescindible.

Es imprescindible informar y formar. Afrontar los retos desde la prevención. Conductas insolidarias, de abuso y dolor pueden servirnos de herramienta para la reflexión conjunta, para el análisis sosegado de lo que ha pasado, de por qué ha pasado, de los efectos que ha generado, de las soluciones planteadas, de las actuaciones desarrolladas. Es imprescindible pre-

venir, pero la acción de sensibilización tras acontecimientos cercanos y hechos reales es singularmente efectiva.

A continuación, nos encontramos con una guía muy interesante para hacer reflexionar a los alumnos:

Figura 1. Guía para el análisis y a reflexión de los alumnos.

Fuente: Luengo Latorre (2011).

Guía para el análisis y la reflexión de los alumnos
(Material para uso didáctico del tutor)

¿Soy víctima de ciberacoso? ¿Qué puedo hacer?
Propuesta para la reflexión de los alumnos en situaciones de conflicto por posible ciberacoso

*La presente **guía de autorreflexión** se propone como un documento de base que permitiría al profesorado testar con sus alumnos las posibles dudas que ellos mismos pudieran tener sobre si determinadas situaciones deben o no ser consideradas como ciberacoso, así como las hipotéticas acciones a desarrollar; se introduce, también, como instrumento didáctico a **desarrollar y personalizar en cada centro** con las aportaciones que los propios alumnos (en actividades didácticas de prevención y sensibilización) puedan plantear en la secuencia de autoanálisis sugerida. Se entiende como un material a trabajar siempre con la supervisión de un adulto.*

- La edad de los alumnos, así como su madurez, pueden considerarse un factor básico para determinar los pasos a dar por una posible víctima de ciberacoso cuando tiene por primera vez conocimiento de una situación que puede encajar en el fenómeno de referencia.
- Sin embargo, puede ser necesario establecer **algún criterio** para determinar cuándo es necesario informar a los adultos a la primera señal de una posible agresión y si puede entenderse que exista la posibilidad de actuar personalmente o con la ayuda de algún compañero para intentar detener los que nos afectan.
- **Por ejemplo**, la normativa sobre consentimiento para el tratamiento de datos de carácter personal de menores de edad define la posibilidad de que éstos puedan consentir dicho tratamiento a partir de los 14 años. Esta circunstancia les habilita a crear un perfil en una red social (y las acciones que de ello se derivan) sin el consentimiento expreso de los padres.

REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Aborda en su artículo 13 el consentimiento para el tratamiento de datos de menores de edad.

1. *Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores.*

- Podría utilizarse este parámetro citado como referencia para definir modos de actuar diferentes en función de la edad ante una supuesta situación de ciberacoso.

1. Cuando te enteres de que algún compañero puede estar haciendo cosas que te resultan ofensivas o desagradables utilizando para ello algún dispositivo tecnológico; por ejemplo,

- Si alguien ha grabado y colgado imágenes tuyas sin tu consentimiento en una red social, o en una página web de videos.
- Si observas que han retocado ofensivamente tu foto o que está etiquetada de manera insultante.
- Si has recibido mensajes de texto ofensivos o se te insulta y veja en algún blog o foro,
- Si han suplantado tu identidad en la red social o mensajería instantánea y te utilizan para mandar mensajes a otras personas...

2. Analiza y valora lo sucedido y piensa cómo te afecta en lo personal y social. A veces, se trata de bromas que no siguen en el tiempo o que consideras, incluso, que no son importantes. Si consideras que, por el momento, no sabes muy bien qué pasa y quieres enterarte bien antes de decidir qué hacer, **reúne información (paso 4.).**

3. No obstante, incluso aunque no dispongas de muchos datos, si lo que vives te sorprende y te sientes ofendido y sin posibilidad de respuesta, cuéntalo inmediatamente a tus padres y/o profesores. Puede ocurrir que algún compañero te cuente lo que está pasando o que tú mismo lo hayas detectado pero que no dispongas de posibilidades de saber quién ha provocado la situación; puede que sepas quién te ha ofendido, pero no te atreves a decirle nada. En otras ocasiones te enteras tarde, cuando ya lleva tiempo diciéndose algo insultante de ti o utilizándose alguna imagen tuya sin consentimiento y de modo inadecuado, y no sabes cómo proceder... Si te sientes inseguro y dolido, informa de lo que conoces aunque no tengas demasiada información.

4. Reúne información (y no te deshagas de ella) sobre lo que consideras que, en principio, puede ser algo ofensivo hacia ti mediante el uso de medios tecnológicos, cuáles han sido éstos y reflexiona sobre cómo te sientes. Puedes hablar con algún compañero con el que tengas confianza. Pregúntate por:

- **Qué** ha pasado.
- **Cómo** ha ocurrido: procedimiento que se ha utilizado y difusión.
- **Cuándo** ha ocurrido: el comienzo.
- **Cuánto**: durante cuánto tiempo lleva produciéndose la situación.
- **Quién o quiénes** han desarrollado la acción y quiénes la conocen. ¿Es o son conocidos los autores?
- **Por qué**: ¿existe alguna causa que creas que ha podido originar la situación?
- **Para qué**: ¿qué crees que pretenden los autores de lo que ha pasado?

5. Escribe en un cuaderno todas aquellas cosas que has ido averiguando y que consideres que te están afectando.

6. Escribe también cómo querías que se solucionase o terminase la situación que estás viviendo. Imagina el final mejor para ti y quién o quiénes podrían intervenir para ayudarte.

7. Si una vez analizada la situación sigues teniendo dudas y no tienes quién te pueda ayudar a desvelarlas o si consideras que lo que está ocurriendo es grave y no puedes ni asumirlo ni controlarlo, habla inmediatamente con tus padres y/o profesores sobre lo que estás viviendo y apórtales la información que has podido recoger.

8. Si crees que, por la escasa gravedad de la situación, por sus características, o incluso, por quién puede estar ofendiéndote (procura consultar con alguien de tu confianza) puedes afrontar los hechos y actuar para que se detengan inmediatamente, valora la posibilidad de hablar o tomar contacto con el compañero o compañeros causantes de la situación que consideras que te afecta.

9. En el caso de que la respuesta a tu intervención haya sido positiva y notes que se te ha entendido y se comprende tu queja, asegúrate que los hechos que te han afectado dejan realmente de producirse y de que no quedan rastros de los mismos. Exige que esto sea así siempre. Puedes buscar la ayuda de algún compañero en este proceso. Si es posible esta opción y la has llevado a cabo, describe en tu cuaderno qué ha pasado y cómo te han respondido.

10. Si esta intervención no ha tenido éxito o tienes serias dudas sobre lo que puede pasar a partir de ese momento, pon en conocimiento de tus padres y/o profesores la situación en cuanto puedas.

Pedir ayuda no es de cobardes. Todo lo contrario.

4. MATERIALES DETECCIÓN

4.1. Sociograma

El sociograma como herramienta para detectar el acoso escolar, es un cuestionario que se aplica a los niños y permite detectar el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en un grupo y conocer la dinámica social que se establece entre ellos, mas allá de lo observado por el profesor.

Su utilización puede ser un interesante elemento para detectar posibles casos de exclusión de un alumno y trabajar sobre ello.

El sociograma se basa en observaciones que nos llevan a conocer las relaciones afectivas y de comunicación que se dan dentro del grupo.

El sociograma evalúa las relaciones que se dan entre los alumnos del aula. Se administra de forma individual y persigue conocer las relaciones que establece el alumno en el aula con sus compañeros (sus filias y sus fobias).

Para elaborar un socio-grama, antes debemos motivar al alumnado, procurando que las preguntas a las respuestas que les hemos formulado sean individuales, aclarándoles las dudas, haciéndoles ver que deben contestar al mayor número de preguntas.

Estas preguntas irían en relación con la aceptación o rechazo de un compañero bien para tareas de clase o para ocio. Del resultado podemos comprobar que muchas conductas agresivas se adquieren y mantienen por el refuerzo de los compañeros.

El procedimiento del sociograma comprende los siguientes pasos:

1. Formulación de las preguntas a todos los miembros del grupo para que manifiesten sus preferencias y rechazos. Se trata de un cuestionario de dos categorías de respuesta, puesto que pretendemos detectar:

- *Preferencias intelectuales:* son preguntas de tipo «efectivo» (nos muestran las elecciones en actividades productivas del aula).
 - ¿A quién elegirías para hacer el trabajo obligatorio del área de Lengua? (carácter positivo).
 - ¿A quién no elegirías para hacer el trabajo obligatorio...? (carácter negativo).
 - ¿A quién elegirías para realizar un mural para el día de la Paz?
 - ¿A quién no elegirías para realizar...?
- *Preferencias afectivas:* son preguntas de tipo «afectivo» (se trata de las elecciones para las actividades de tipo lúdico).
 - ¿A quién invitarías a tu fiesta de cumpleaños? (carácter positivo).
 - ¿A quién no invitarías a tu fiesta...? (carácter negativo).
 - ¿Con quién compartirías la tienda de campaña en una excursión?
 - ¿Con quién no compartirías la tienda...?

Conviene que las preguntas sean sencillas, realistas y concretas. Pueden tener carácter positivo o negativo.

Es conveniente fijar un número determinado de elecciones; un número suficiente puede ser tres como máximo, eligiendo a sus compañeros por orden de preferencia.

Cada alumno da las respuestas numéricamente, teniendo un listado de la clase con el nombre y el número correspondiente de cada compañero; esta lista de la clase puede ser también escrita en la pizarra por el profesorado antes de comenzar la prueba.

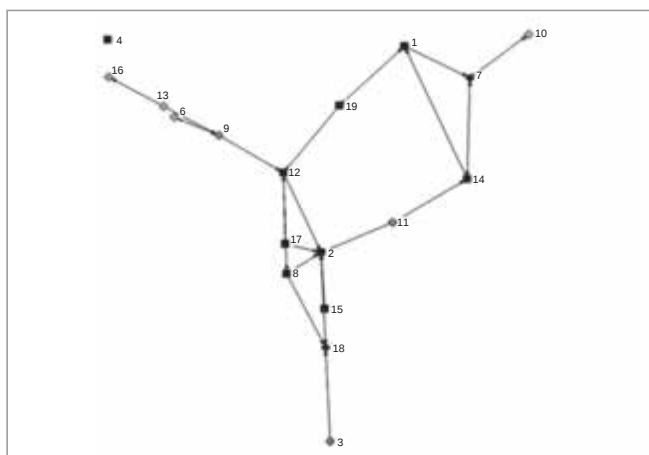
Es sumamente importante e imprescindible asegurar la confidencialidad de las respuestas; entre el profesorado-alumnado debe mediar una firme promesa de secreto sobre las elecciones y, especialmente sobre los rechazos emitidos por cada uno de los miembros de la clase.

2. Elaboración o tabulación de las respuestas.

3. **Confección del sociograma** propiamente dicho: las chicas serán representadas gráficamente por rombos, color rosa y los chicos por cuadrados color azul (a modo de ejemplo, se podrán asignar los que el autor decida), cada uno de ellos tendrá escrito el número que ocupa en la clase. Como sistema de representación de la dirección de las elecciones o rechazos usaremos flechas que señalarán el sujeto elegido.

Figura 2. Resultado gráfico de un sociograma.

Fuente: elaboración propia.



Se trata, pues, de una forma práctica de visualizar los resultados mediante rombos-cuadrados-flechas.

Las operaciones resultantes nos proporcionarán la información sobre la estructura social del aula: líderes del grupo, alumnado popular, en aislamiento, etc.

Se tiene que valorar que estas interacciones tienen un grado de estabilidad que puede ser modificado por la entrada de nuevos miembros, por cambios en la clase o por otro tipo de presiones que pueda generar variables externas e internas.

Esta técnica presenta, como otras, una serie de limitaciones. Mediante esta técnica se detecta la existencia de algún problema en el grupo (no cuál), se señala cómo son las relaciones entre el alumnado, pero no nos dice el porqué motivos se dan este tipo de relaciones y no otras.

Tampoco se nos expone lo que sienten a nivel inconsciente o subconsciente los individuos: arroja datos «sin matización». Algunas de estas limitaciones pueden reducirse recurriendo a otros instrumentos que lo complementen; en otras ocasiones, será preciso redactar preguntas que contengan otras situaciones para un mayor y mejor conocimiento y será también conveniente aplicar el socio-grama en varios momentos para detectar el grado de evolución seguido tras la primera aplicación del test en el aula. Se trata, pues, de un proceso abierto.

En conclusión, mediante la técnica del sociograma usada en el aula, el profesor va a detectar los siguientes aspectos de sus alumnos:

- Preferencias intelectuales.
- Preferencias afectivas.
- Existencia de algún miembro rechazado.
- Aceptación de un alumno en su grupo.
- Grado de cohesión del grupo.
- Existencia o inexistencia de un líder.
- Localización de sujetos aislados en el grupo.
- Existencia o inexistencia de un alumno rechazado por el conjunto del grupo.

En definitiva, lo que nos proporciona esta técnica es una información valiosa sobre la dinámica y funcionamiento de la clase, que permite al educador un mejoramiento de las relaciones colectivas y un recurso para la orientación individual de cada uno de los alumnos del grupo.

Otro modelo de Sociograma lo podemos encontrar en la web de Educa Madrid, llamado *Test SociEscuela*, muy sencillo de utilizar y muestra resultados sin tener que dedicar demasiado tiempo.

Y lo mejor es muy agradable para los alumnos ya que nos olvidamos del papel para realizar el test.

Figura 3. Página web de acceso al *Test SociEscuela*.

Fuente: <https://goo.gl/XKoKB4>



Figura 4. Página web del *Test SociEscuela*.

Fuente: <https://goo.gl/Bz6Gb4>



4.2. MATERIAL AUDIOVISUAL

Centrándonos en el medio audiovisual, Telefónica conjuntamente con PantallasAmigas lanzaron la campaña *Seis recomendaciones para la prevención del cyberbullying*.

Uno de cada seis niños (16,7%) sufre *cyberbullying* o acoso a través de Internet entre iguales. Según los expertos, falta prevención: concienciar a los más jóvenes de los problemas derivados de un uso irresponsable de la Red es la mejor manera de evitarlos.

Esta es la base de la campaña *Seis recomendaciones para la prevención del cyberbullying*, realizada por y con la colaboración del, la, y la entidad pública.

La iniciativa incluye una serie de vídeos con consejos prácticos para evitar el ciberacoso entre iguales. El contenido fue elaborado y validado en su día, para un anterior proyecto, con la colaboración del equipo del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

- **Vídeo 1:** <https://goo.gl/zrfjaq>
- **Vídeo 2:** <https://goo.gl/fZefjJ>
- **Vídeo 3:** <https://goo.gl/WeHG8q>
- **Vídeo 4:** <https://goo.gl/CMNYHL>
- **Vídeo 5:** <https://goo.gl/E7jfyE>
- **Vídeo 6:** <https://goo.gl/ausJm8>

A continuación, en el siguiente vídeo, se muestra una descripción sencilla de lo que es el ciberacoso aportando, además, unas pautas básicas generales para prevenirlo.

Figura 5. Vídeo *Ciberbullying: ciberacoso en redes sociales, videogames, smartphones... y su prevención.*

Fuente: <https://goo.gl/B3iHhk>



4.3. Consejos contra el *cyberbullying*

Consejos básicos contra el *cyberbullying* que podemos trabajar en el aula a modo de cartel creado por los alumnos haciéndoles partícipes de ellos.

1. No contestes a las provocaciones, ignóralas.
2. Cuenta hasta cien y piensa en otra cosa.
3. Comportate con educación en la Red.
4. Si te molestan, abandona la conexión y pide ayuda.
5. No facilites. Te sentirás más protegido.
6. No hagas en la Red lo que no harías a la cara.
7. Si te acosan, guarda las pruebas.
8. Cuando te molesten al usar un servicio *online*, pide ayuda.
9. No pienses que estás del todo seguro al otro lado de la pantalla.
10. Advierte a quien abusa de que está cometiendo un delito.

4.4. Píldoras: preguntas y repuestas, Q&A

A continuación nos encontramos diferentes preguntas que nos podemos plantear en algún momento de nuestra labor docente:

- ¿Cómo podemos orientar a un niño o adolescente a que tome decisiones acertadas cuando tiene conocimiento de que puede ser víctima de algún tipo de burla o agresión a través de dispositivos TIC?
- ¿Qué capacidad de maniobra puede tener? ¿Debe comunicarlo inmediatamente a sus adultos de referencia? ¿Cabe la posibilidad de que disponga de herramientas propias que guíen sus acciones de manera razonable antes de solicitar ayuda? ¿Debe contar lo que pasa siempre nada más detectarlo o puede existir margen para que él mismo dé algunos pasos para intentar solucionarlo? ¿Es adecuado que un adolescente pueda tomar decisiones de enfrentar de forma autónoma el caso en que se ve inmerso sin haber pedido colaboración con anterioridad a padres o profesores?

Evidentemente, se trata de preguntas de difícil contestación. Encontraremos siempre en el «depende» la con testación más habitual estas cuestiones. Y con razón.

Depende de la situación, de sus características y gravedad, de la edad del chico y su madurez, de sus propias características psicológicas y personales en general, de sus habilidades sociales, de su rol en la clase, de los apoyos que pueda tener entre sus compañeros y en su grupo de amigos...

La manera más sencilla de salir de este asunto sería, probablemente, indicar que lo adecuado es solicitar ayuda, a la mayor brevedad tras tener conocimiento de aquello que puede estar afectándonos. Y no nos equivocaremos demasiado arbitrando esta solución. Pero parece necesario ir un poco más allá. Nuestra experiencia nos dice que muchos alumnos se callan, y aguantan lo que pueden. Temen hacer o decir algo porque las cosas podrían ir a peor. Consideran que *el remedio puede ser peor que la conocida enfermedad*.

Otros, por el contrario, actúan, dan pasos. Con sus propias herramientas, a veces con la ayuda y apoyo de algún compañero o amigo, se enfrentan a lo que les está pasando, miran a la cara a los burlones, a los que insultan, a los que, de una manera más o me nos intencionada, han urdido el plan. En ocasiones, este tipo de acciones se da tras un análisis razonable de las variables del acoso. En otros casos, se actúa de forma explosiva, sin reflexión previa, sin valoración de los *qué, cómo, cuándo, cuánto y por qué* de lo que están viviendo. *A las bravas*.

No todas las situaciones son iguales.

Ya se ha dicho. Y no todas las que inicialmente podrían ser consideradas un caso de *ciberacoso* lo son en realidad. Las relaciones entre adolescentes son complejas. La experiencia de que disponemos en los casos de maltrato entre iguales en el mundo físico nos han enseñado muchas cosas, entre otras, a tasar bien cada situación, interpretarla en su justa medida, y actuar, claro, con proporción y equilibrio. Chanzas y burlas pueden ser lesivas para nuestros alumnos, pero muchas de ellas forman parte de episodios puntuales, pasajeros y ocasionales, fácilmente abordables por muchos niños o en el contexto en que estos se hallan.

No obstante, es importante también formar a nuestros alumnos para analizar y reflexionar sobre hipotéticas situaciones, siempre a los efectos de ayudarles

a construir sus propias herramientas de percepción, valoración y toma de decisiones ante hechos que puedan vivir como conflictivos en las relaciones con sus iguales.

Ayudarles a detectar, analizar, valorar y tomar decisiones. Ayudarles a crecer con autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cyberbullying.com. (2017). *10 Consejos básicos contra el cyberbullying*. Recuperado de <https://goo.gl/Ckg58W><http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/diez-consejos-basicos-contr-el-ciberbullying/> [Consulta: 19/11/2017].
- EducaMadrid. (2017). *Test Sociescuela*. (2017). Recuperado de <https://goo.gl/Pj3crM> [Consulta: 01/12/2017].
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295.
- Luengo Latorre, J. (2017). *Cyberbullying Guía de Recursos para centros educativos. La intervención en los centros educativos. Materiales para Equipos Directivos y acción tutorial En casos de Ciberacosos*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/G3fSs6> [Consulta: 19/11/2017].
- Pantallasamigas.net. (2017a). Recuperado de <http://www.pantallasamigas.net> [Consulta: 19/11/2017].
- PantallasAmigas.net. (2017b). *Seis recomendaciones para la prevención del cyberbullying*. Recuperado de <https://goo.gl/rVBRNp> [Consulta: 01/12/2017].
- Peláez, A., y Perfil, V. (2017). *Sociograma como herramienta para detectar el acoso escolar*. Recuperado de <https://goo.gl/5y5kDh> [Consulta: 01/12/2017].

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Hidalgo Lorente, L. (2018). Fundamentos, ideas y recursos para la prevención del *cyberbullying*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 159-181.



Relatos escritos por un grupo de jóvenes escritores, llenos de fuerza e ilusión, profesionales de diferentes ámbitos que han sido capaces de unir sus cualidades literarias **contra el acoso escolar**, consiguiendo una perfecta mezcla de sensibilidad y crudeza, al abordar un problema social y educativo al que hay que dar respuesta. Las actividades para profundizar y para trabajar en grupo que acompañan cada uno de los relatos, constituyen un excelente recurso para trabajar en Secundaria.



ARTÍCULO

Violencia filio-parental: del maltrato al trato malo

Child to Parent Violence: From Mistreatment to Bad Treatment

ISRAEL IGLESIAS HUERGA

EDUCADOR SOCIAL

PROFESOR DE CFGS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA PROFESIONAL DON BOSCO

Resumen

La violencia filio-parental no es sólo una circunstancia de máxima relevancia, sino que constituye una problemática creciente en la sociedad y tiempo actuales. Esta forma de violencia provoca un elevado impacto, tanto en la vida del joven como en su entorno familiar y social. Dado su carácter multicausal, el acercamiento a esta realidad debe hacerse considerando diferentes aspectos, tales como las características personalológicas de cada uno de los miembros implicados, los aspectos relacionales del sistema, o el desarrollo o desempeño en otras esferas de funcionamiento.

La adolescencia es ya, *per se*, una etapa convulsa, que entraña un cierto grado de confrontación y conflictividad en sus procesos más creativos, cuánto más si durante este periodo convergen en el joven otras circunstancias que dificultan su desarrollo y la hacen más compleja. La investigación tanto como la intervención directa con aquellos menores y jóvenes que protagonizan episodios de violencia ascendente permite reconocer elementos que, de una u otra manera, influyen y retroalimentan la problemática. Entre éstos, es frecuente identificar dificultades en el control de impulsos, escasa tolerancia a la frustración, sentimientos de abandono, elevada inseguridad, procesos migratorios o separaciones traumáticas, *analfabetismo emocional*, incapacidad para gestionar la culpa, o consumo de tóxicos.

Palabras clave: violencia filio-parental, adolescencia, maltrato.

Abstract

Child to parent violence is not only a relevant reality, but also an increasing problem in our current society. This type of violence causes a high impact both on the young person's life and on their family and social environment. Due to its multi-causal nature, addressing this reality must be done taking into account a series of key aspects like the personality of all the members involved, the relational dimensions of the system or the development and performance in other operational spheres.

Adolescence is, *per se*, a convulsive stage that entails a certain degree of confrontation and unrest in their most creative processes. A situation specially enhanced when other circumstances hindering the young person's development concur during this period, thus making it far more complex. Both research on and direct intervention with children and young persons who carry out episodes of child-to-parent violence allows us to identify different aspects that in some way exert an influence and feed the problem. Amongst these it is quite frequent to identify the following: difficulties in the impulse control, limited tolerance towards frustration, abandonment feelings, high insecurity, migration processes or traumatic separations, *emotional illiteracy*, inability to handle with feelings of guilt or even drug use.

Keywords: child-to-parent violence, adolescence, mistreatment.

1. INTRODUCCIÓN

Adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos
no tiene poca importancia, ni si quiera mucha:
tiene una importancia absoluta.
Aristóteles. *Ética a Nicómaco*.

Adolescentes encolerizados y con un nulo autocontrol, esclavos de sí y de su falta de tolerancia a la frustración, que en el camino de su propia caída arrasan y arrastran todo aquello que les circunda, que con frecuencia es, en primer orden, su propia familia; adolescentes impulsivos, agresivos, cortoplacistas, gritando desencajados a sus madres timoratas o a sus padres añosos. Esta es la fotografía de nuestro imaginario colectivo que, desde hace unos años, nos hemos ido construyendo, y que algunos programas televisivos han reforzado en nosotros. Pero en realidad ¿en qué consiste la violencia ejercida por los propios hijos contra sus padres?, ¿qué la motiva?, ¿qué la sostiene?, ¿qué la refuerza?, ¿qué prevalencia y qué tendencia afronta nuestra sociedad en la actualidad? ¿Cómo se distinguen estos jóvenes, qué rasgos comparten, qué características y qué déficits registran? ¿Qué papel, protagonista o secundario, ha jugado la estructura externa e interna familiar? ¿Qué abordaje se puede ofrecer?

2. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: DEFINICIÓN Y REALIDAD RECIENTE

Los barrios, nuestras familias, las grandes productoras de televisión, nuestros órganos judiciales, las redes de Servicios Sociales, la Agencia de Reeduación y Reinserción del Menor Infractor y, en definitiva, todos nosotros como conjunto de la sociedad hemos percibido que el perfil de este tipo de adolescente y joven se ha incrementado llamativamente en estos últimos años. La magnitud creciente de esta realidad y su persistencia son corroboradas por los datos publicados por la ARRFMI en la Comunidad de Madrid en relación a la comisión de delitos por maltrato familiar y violencia doméstica: 176 en 2007, 282 en 2008, 268 en 2009, 217 en 2010, 216 en 2011, y 204 en 2012. La violencia filio-parental, por definición, es cualquier acto por parte de los hijos con el fin de obtener poder y control sobre los padres y generando miedo en ellos, siendo su objetivo principal causar daño físico, psicológi-

co o financiero a estos (Cotrell, 2001), o como profundiza Pereira (2011), un conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas (golpes, empujones, lanzamiento de objetos), verbales (insultos repetidos, amenazas, chantajes) o no verbales (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados, robos) dirigida a sus progenitores. Y, efectivamente, el comportamiento de estos menores y jóvenes, en su mayoría, no está condicionado por la presencia de algún tipo de patología mental, trastornos graves u otro tipo de psicopatología. Antes bien, el escenario familiar que propicia la comisión de este tipo de conductas agresoras está condicionado por la propia historia del conflicto, que a lo largo de los meses o años se ha ido consolidando, a partir de la convergencia de ciertos factores determinantes que afectan tanto a las figuras de referencia, los padres, como a los propios hijos: por un lado, estilos educativos ineficaces, un mal manejo, o en ocasiones establecimiento, de las pautas y normas reguladoras de la dinámica familiar; problemas de autocontrol, o pautas educativas normalizadoras o legitimadoras del uso de la violencia como estrategia desadaptada de afrontamiento del conflicto.

En una primera reflexión, cabe cuestionarse, en ausencia de patologías mentales predeterminadas tal vez genéticamente, ¿este tipo de menores y jóvenes son producto de un estilo educativo miope, de familias que no han sabido o podido orientar el desarrollo saludable de la personalidad de sus hijos? Quizá, entonces, uno de los primeros lugares en que fijarnos en nuestro intento por comprender la situación para poder proponer algún tipo de mejoras esté en el perfil de los propios padres.

3. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES

La Clínica Universitaria de Psicología de la UCM elaboró un estudio con 138 familias entre 2007 y 2012 que, a petición propia y derivados por los Servicios Sociales y Centros de Atención a las Familias de la CAM, participaron en el Programa de Adolescentes que Agreden a sus Padres. De este estudio podemos extraer algunas características de las familias y los menores y jóvenes agresores. La edad media de los padres era de 47,9 años ($dt=6,2$; rango de edad 34-69 años) y de las mujeres fue de 45,3 años ($dt= 5,9$; rango de edad 34-69 años). Es decir, en números redondos, los padres tienen una media de entre 45 y 50 años, con máximas en la muestra de cerca de 70 años. Esto nos indica que la media de edad del perfil de padres y madres es relati-

vamente elevado, y explica al mismo tiempo tanto aquellas familias de hijos naturales que los conciben con edades superiores a la generación anterior, es decir, en torno a los 30-35 años de media, como aquellas otras que o bien conciben los hijos con edades superiores, hasta el límite de la edad fértil en la mujer, y hasta los 55 en los varones, o bien han dilatado la fecha de su maternidad o paternidad como consecuencia de los procesos adoptivos de larga duración. En cuanto a la estructura familiar, el 52,2% de la muestra de aquel estudio estaba compuesta por familias en las que los dos progenitores convivían con el menor, el 34,1% eran familias monoparentales en las que la madre convivía con el menor, y el 7,2% eran familias reconstituidas por la madre y la pareja de ésta; el resto eran familias monoparentales encabezadas por los padres o familias en las que el menor vivía con su madre y familia extensa. Por último, la mayor parte de la muestra se distribuía entre la clase socioeconómica media (41,2%), y media alta (26,2%) (González Álvarez, 2015). Estos dos últimos datos arrojan algo de claridad sobre el tipo de familia: apenas la mitad de las familias estaban compuestas por ambos progenitores, mientras que en torno a un tercio de ellas era de tipo monoparental, y se trata de familias en su mayoría de nivel socioeconómico medio o medio-alto. Existiría otro modelo familiar, implícito en este estudio, pero muy presente en el perfil de modelos familiares en el caso que nos ocupa de violencia familiar ascendente. Se trata de las ya mencionadas familias adoptivas. En estos años recientes, este tipo de familia ha tenido una preeminencia de alrededor de un 10% entre los tipos de familia que han interpuesto alguna denuncia judicial por situación de violencia filio-parental. No se trata, como *a priori* podría parecernos, de menores y jóvenes que presenten en su gran mayoría quizá un diagnóstico de trastorno reactivo de la vinculación. Pero sí es cierto que cuestiones como el desarrollo del apego y la vinculación, el tipo de interacciones entre los hijos y los padres a lo largo del desarrollo del joven y, especialmente, en etapas previas, la fragilidad emocional asociada a la actitud de sobreprotección y las respuestas conductuales hiperansiosas de los padres derivadas del temor e inseguridad de éstos, la circunstancia de tratarse de un hijo adoptivo, y otras variables pueden generar dificultades que favorezcan el desarrollo de una relación familiar deteriorada, y por tanto supongan un factor de riesgo. Así mismo, y en referencia al estudio, es frecuente identificar el uso de la violencia física leve por parte de los padres en un 48%, y por parte de las madres en un 28%. De alguna manera, estos menores y jóvenes amplifican conductas medianamente normalizadas en su entorno familiar.

4. ESTILOS EDUCATIVOS

Seguramente, la siguiente cuestión que nos aborde, a tenor de estos primeros datos, recaiga sobre los estilos educativos de estas familias. Tradicionalmente, se ha vinculado la violencia filio-parental a familias que han articulado sus pautas de crianza alrededor de estrategias propias de un estilo educativo autoritario, que ejercen un gran control sobre los menores, e incluso hacen uso frecuente del castigo físico corporal como estrategia de disciplina (Gallagher, 2004; Garrido, 2005). En la actualidad, la mayoría de los autores apuntan hacia la excesiva permisividad, la sobreprotección y la negligencia como patrones educativos (Laurent y Derry, 1999; Pérez y Pereira, 2006; Urra, 2006). Según el modelo bidimensional de socialización de Musito y García (2001), el estilo parental autoritario está caracterizado por un bajo nivel de implicación/aceptación, y un alto nivel de restrictividad, es decir, de coerción/imposición. Se trataría de padres muy exigentes con sus hijos, pero, al mismo tiempo, poco atentos a sus necesidades y demandas, fundamentalmente de tipo afectivo. Sin embargo, aunque parte de los modelos parentales de estos menores y jóvenes cumpla estos rasgos, parece que existe un grueso mayor, de estilo negligente, que se caracteriza por la ausencia de afecto y la des-habilidad o fragilidad en los límites, que otorgan demasiada independencia a sus hijos, en aspectos materiales y afectivos, y que, ante conductas inadecuadas, se muestran indiferentes, y ante la transgresión de la norma no dialogan ni restringen mediante la coerción y la imposición. Apenas supervisan la conducta de sus hijos, interactúan y dialogan poco con ellos, son poco afectivos, y están poco implicados en su educación.

5. DINÁMICA FAMILIAR TRIANGULADA

En nuestra reflexión sobre la violencia filio-parental, y en el intento por comprender a nuestros jóvenes y su realidad familiar, es preciso que nos fijemos en otro fenómeno, presente y relativamente frecuente: la triangulación. El fenómeno de la triangulación consiste en la incorporación de los hijos o de alguno de ellos a los juegos relacionales de los padres, fenómeno que se suele producir mediante alguna modalidad de alianza transgeneracional (Minuchin, 1974). Este fenómeno, también, se encuentra presente en la dinámica de una buena parte de las familias que conviven con situaciones de vio-

lencia familiar ascendente. En un estudio elaborado por un Equipo de Intervención Familiar Municipal, todas las familias, inicialmente, mostraron una *parentalidad* adecuada, es decir, que en el momento de planificar su proyecto de vida, y el aspecto de su maternidad o paternidad, desearon tener hijos, aunque posteriormente dicha parentalidad fue deteriorándose debido a las pautas interactivas disfuncionales, provenientes en muchos casos de la triangulación. De esta manera, recogemos los dos rasgos que señala Linares (2002) para que exista el fenómeno de la triangulación: una *conyugalidad disarmónica*, y una parentalidad primaria conservada. En muchas parejas, se identifica que el bloqueo de la relación afectiva de los padres ha generado un entramado relacional repleto de mecanismos de defensa, protectores, consistentes en comunicaciones paradójicas y juegos relacionales *manipulatorios* (Bernabé-Valero, 2013). De esta forma, el bloqueo en la pareja induce a inmiscuir a sus hijos en sus interacciones como padres cuando intentan manejar su malestar.

6. RASGOS DEL AGRESOR

A lo presentado en relación a las familias y al perfil del propio menor o joven implicado en la comisión de la agresión hacia sus padres poco nos queda por añadir. Efectivamente, quizá algunos rasgos del agresor, algunos constatable y medianamente visibles, y otros que, con frecuencia, pasan desapercibidos. Los agresores comprenden un amplio abanico de edades, desde la infancia hasta la edad adulta, con mayor incidencia en la adolescencia. Son por igual chicos y chicas, aunque los procesos judiciales que llegan a término están protagonizados principalmente por varones, en una proporción de 2/1, quizá por el sesgo previo social y familiar de la posible vergüenza que haga sentir a los padres de agresores femeninas. A pesar de ello, supone, aproximadamente, el doble que en cualquier otro tipo de conducta disfuncional delictiva, cuyos registros establecen una proporción de 4/1. Existen, también, diferencias respecto al tipo de violencia que ejercen: los varones llegan con más facilidad a ejercer violencia física, mientras que las mujeres abundan en la violencia de tipo psicológico. Tales formas de violencia van dirigidas contra sus progenitores, o aquellos adultos que ocupan su lugar: tutores, abuelos, educadores, etc. Las madres son más frecuentemente agredidas que los padres, dada la circunstancia de estar involucradas en relacio-

nes fusionales con sus hijos con mayor preeminencia que los padres, y, frecuentemente, más implicadas en la educación de éstos. Además, no supone una circunstancia agravante la situación de inmigrante. Antes bien, las denuncias por maltrato familiar ascendente cometidas por población española ronda el 80% del total. En relación al nivel académico, casi la mitad de ellos ha alcanzado un nivel de estudios de 2º de ESO, con niveles de fracaso escolar y absentismo superiores al 70%. Y casi la totalidad de la población ha consumido sustancias psicoactivas, preeminentemente cannabinoides. Ahora bien, hay rasgos de estos jóvenes que, con frecuencia, nos resultan invisibles, y que condicionan poderosamente su manera de afrontar las relaciones familiares y de vivir la realidad de violencia. La impresión derivada de la intervención con esta población pone de relieve la presencia casi invariable de los siguientes rasgos recurrentes: el sentimiento de soledad, la sensación de abandono, el sentimiento de culpa y una autoestima deficitaria. Estos cuatro rasgos nos presentan un perfil algo distinto de lo que sobreviene a nuestro imaginario colectivo. Sin embargo, habiendo analizado el estilo educativo más vigente en los núcleos familiares, podemos también anticipar y explicar razonablemente los dos primeros rasgos, un sentimiento de soledad, en medio de una comunicación familiar muy disminuida, en una supervisión mermada, y en un cuidado afectivo casi nulo. Ahora sí, es casi insultantemente evidente que estos jóvenes convivan con un sentimiento de abandono intenso. Además, este sentimiento se ve reforzado por el abandono real y material de los padres, en los casos en que existen procesos migratorios escalonados. Pero en ausencia de esta circunstancia, es más que comprensible que se suceda este rasgo. Así mismo, se identifica un elevado sentimiento de culpabilidad, en tanto que los jóvenes que cometen tales agresiones son conscientes tanto de lo que suponen estos comportamientos violentos, como del juicio de valor, personal y social, que recae sobre los mismos. Es frecuente identificar sentimientos de culpa desmesurados y muchas veces irreconciliables, que piden de la intervención educativa la mediación no solo con la familia, víctima de la agresión, sino consigo mismo, es decir, una necesidad de aceptación de la biografía pasada para acceder a una auto-reconciliación. Antes que el perdón de sus madres y padres, necesitan muchos de ellos el de sí mismos. Y finalmente, unos niveles de autoestima muy mermados, percepciones del yo muy empobrecidas que derivan en valoraciones personales de sí negativas y apenas auto-eficaces. Se trata de la amenaza de la profecía autocumplida.

7. MALTRATO Y TRATO MALO

Quizá estemos ahora en mejor disposición de replantearnos la cuestión de la violencia filio-parental, es decir, del maltrato familiar ascendente. Que suceda en el ámbito doméstico entre los miembros de la familia, y que discurre desde los hijos hacia los padres es evidente e incuestionable. Pero tal vez, merezca la pena someter a revisión el término maltrato, en tanto que la carga semántica no se ajuste del todo al concepto que cada vez logramos matizar con mayor precisión. Del término «maltrato», extraemos una imagen, un binomio compuesto por un agresor y una víctima, un sujeto activo y uno pasivo, relacionados de manera eminentemente violenta y vertical. Pero al desordenar los componentes del término podemos contemplar otro constructo, el de «trato malo», mucho más ajustado a la compleja realidad de estas familias, en las que ahora identificamos otro binomio diferente, más horizontal y en el que la relación entre ambos está deteriorada, donde identificamos una corresponsabilidad respecto de la realidad –aunque la responsabilidad de la emisión de las conductas violentas siga correspondiendo a quien las emite netamente– donde se ha generado un espacio en el que tiene cabida efectivamente un modelo educativo ineficaz, donde tanto el agresor como la víctima, en este nuevo escenario, asumen parte de la realidad familiar resultante, una realidad que no da respuesta a las necesidades básicas de los jóvenes, de los padres entre sí, ni para con sus hijos, un espacio más real y permeable a la intervención educativa y terapéutica, al cambio, a los matices y mejoras. En este nuevo escenario de «trato malo», comprendemos el desencuentro en niveles paralelos, imposibles de converger, entre dos generaciones que se necesitan y se quieren, y que, ante la frustración de no satisfacer tal necesidad, lo afrontan con herramientas inadecuadas articuladas desde la violencia.

8. ABORDAJE EDUCATIVO Y TERAPÉUTICO

Para el abordaje sistémico de la situación de violencia filio-parental existen diferentes modalidades que discurren entre el formato ambulatorio en clínicas, tratamientos terapéuticos específicos, talleres que potencian las habilidades de comunicación o que entrenan específicamente habilidades para padres e hijos, grupos terapéuticos, grupos de convivencia, diversos

programas, así como intervenciones residenciales en comunidades, e incluso en Centros de Ejecución de Medidas Judiciales llegada la circunstancia de internamiento por tal motivo. En 2013, González Álvarez publica el Programa de Tratamiento Educativo y Terapéutico por Maltrato Familiar Ascendente, una propuesta de intervención basada en el modelo de análisis funcional (modelo A-B-C) e incidiendo en la comprensión del comportamiento violento –tanto en la definición de violencia, diferenciación entre ésta y la agresividad, las características y su escalada habitual–, en las cogniciones implicadas en la agresión –pensamientos automáticos negativos, creencias *justificadoras*, reestructuración cognitiva–, las emociones derivadas y también implicadas en la agresión –tipos de emociones, estrategias de autocontrol y manejo de la ira, empatía–, y las conductas alternativas a la violencia, así como algunas nociones preventivas ante una posible recaída conductual.

9. CONCLUSIONES

En definitiva, la violencia filio-parental es una realidad que afecta a un volumen elevado de familias, en grado tal, que algunos profesionales comienzan a tratarlo como un problema de salud pública. Resulta una realidad abundante y que las familias que lo padecen viven como una situación vergonzante, por lo que el momento de intervención se dilata, favoreciendo la degeneración del proceso. Su etiología es multicausal, pero entabla una relación muy íntima con el establecimiento del marco normoafectivo, el estilo educativo de los padres, el grado de armonización o de desfase entre los estilos educativos de ambos padres, entre otros factores, de modo tal que del escenario familiar generado para el desarrollo de los hijos resultan menores y jóvenes exigentes, inmatematistas, impulsivos, acostumbrados a disfrutar de todo lo que desean sin dilaciones o dificultades, con umbrales bajos ante situaciones frustrantes, con un deseo de experimentación y necesidad de vértigo, que bajo una fachada intensamente hostil y agresiva resultan ser adolescentes y jóvenes atormentados, insatisfechos, incomprensidos, desatendidos, que afrontan una soledad indeseable, con una torpeza social para establecer relaciones saludables idéntica a la que presentan para comprender sus propias emociones, con un catálogo afectivo tan parco que apenas son capaces de identificar cuanto sienten, y que les incapacita tanto para

gestionar los pensamientos previos que les han predispuesto a un permanente malestar, como las conductas subsiguientes, en su mayoría, desadaptadas y con una carga de violencia elevada. Son efectivamente víctimas de sí mismos, atrapados en una realidad exterior, familiar y social, que precisa de intervención, de armonización, como quien somete a todas las notas anárquicas a la misma normativa de un pentagrama común; y, al mismo tiempo, atrapados en su propia realidad interior, que no comprenden, que no manejan, que no dirigen, que observan inercialmente cuanto les sucede sin la traducción simultánea de lo que significa. No entienden lo que sienten, no ajustan lo que viven a lo que necesitan. No son capaces de anticipar pensamientos irracionales infundados que los exponen anímicamente. No tienen dominio de sí para cejar ciertas conductas cuando comienzan a emitirlas, o para emprender con compromiso y constancia cambios personales y hábitos saludables y protectores. Pero tienen perfecta conciencia y diferencian entre el bien y el mal, lo correcto y lo inadecuado, lo justo y lo injusto. Y son ellos mismos los primeros jueces y verdugos que, en su intimidad, cuando acceden a la sinceridad que tanto ocultan, se reprochan en primera persona sin clemencia ni compasión lo que hacen. Y pese a todo, es tal la incapacidad de emprender el cambio hacia lo que ellos mismos valoran como positivo, para alejarse del conflicto, de las conductas violentas, de la mala gestión de los escenarios desfavorables, que para suavizar el juicio que sobre sí emiten, lo enmascaran con creencias que justifican los comportamientos violentos, pero que, en su fuero interno, no son capaces de creer. Estas familias, estos padres y madres, y estos hijos, están, por igual, necesitados de encuentro, de curación, de perdón, de aprendizaje, de intervención; en definitiva, del amor sano y sanador que tan a gritos reclaman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabé-Valero, G. (2013). Entrampados en las cenizas del amor. En *Cuando el amor duele: Un estudio de violencia filio-parental*. Valencia: Sercoval.
- Cotrel, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Health, Canada: The Family Violence Prevention Unit.
- Gallagher, E. (2004). Youth who victimize their parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25(2), 94-105.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos: El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.

- González Álvarez, M., García-Vera, M. P., Graña Gómez, J. L., Morán Rodríguez, N., Gesteira Santos, C., Fernández Arias, I., ... Zapardiel Fernández, A. (2013). *Programa de Tratamiento Educativo y Terapéutico por Maltrato Familiar Ascendente*. Madrid: ARRMI. Recuperado de <https://goo.gl/aCRqWT> [Consulta: 15/04/2017].
- Laurent, A., y Derry, A. (1999). Violence of french adolescents towards their parents: Characteristics and contexts. *Journal of adolescents Health*, 25, 21-26.
- Linares, J. L. (2002). *Del abuso y otros desmanes: el maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Musitu, G., y García, F. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Pereira, R. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental: Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, T., y Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: Un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36, 8-17.
- SEVIFIP. (2015). *I Congreso Nacional de Violencia Filio-Parental: Libro de actas*. Madrid.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La Esfera de los Libros.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Iglesias Huerga, I. (2018). Violencia filio-parental: del maltrato al trato malo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 185-195.



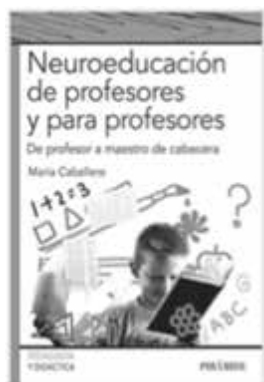
RESEÑAS

LIBROS

Neuroeducación de profesores y para profesores: de profesor a maestro de cabecera

CABALLERO COBOS, M. (2017).

MADRID: PIRÁMIDE. 360 PÁGS.



La Neuroeducación es una jovencísima disciplina, nacida prácticamente con el siglo XXI, que persigue integrar el conocimiento que poseemos acerca del funcionamiento de nuestro sistema nervioso con el procedente de las ciencias de la educación ya que, como bien podemos leer en la contraportada de este innovador manual, «ser capaces de explicar y comprender los procesos cerebrales que están en la base del aprendizaje nos ayuda a modificar las estrategias pedagógicas para adecuarlas a las características de cada persona y sus necesidades

específicas, consiguiendo así que nuestros métodos de enseñanza se adapten a las etapas del desarrollo evolutivo y a las diferencias individuales»

Dado que el papel de nuestro cerebro en los procesos de enseñanza-aprendizaje es innegable creo que es más que necesario que todo docente sea capaz de responder a cuestiones como dónde se asienta realmente el aprendizaje, qué significa aprender en términos biológicos, si hay períodos mejores que otros para aprender tareas específicas, cómo podemos mejorar los procesos atencionales y de memoria en nuestros alumnos o qué papel juegan las emociones en todo esto.

Sin embargo, bien es cierto que la mayoría de las investigaciones neurocognitivas ligadas a la educación se realizan fuera de la escuela, en ambientes bastante artificiales dotados con equipos de alta complejidad (técnicas de neuroimagen) que permiten investigar el cerebro que aprende en tiempo real aunque, por desgracia, raramente los resultados así obtenidos tengan una consecuencia directa en las aulas.

Afortunadamente, la obra de María Caballero permite acortar distan-

cias entre teoría y práctica, ofreciéndonos una excelente y amena combinación entre conocimientos neurocientíficos de última generación y su vinculación directa con la dinámica de las aulas adquirida a lo largo de sus muchos años de experiencia como docente.

Manteniendo una orientación práctica y dirigiéndose siempre a otros profesionales de la educación, estructura su libro en tres partes. Una primera compuesta por cuatro capítulos en la que expone de forma sencilla y comprensible los rudimentos de la neuroeducación, el cerebro y las diferentes teorías y factores que influyen en el aprendizaje para pasar, en una segunda sección, a profundizar sobre la importancia de los procesos cognitivos considerados como básicos (atención, percepción y memoria) sobre el aprendizaje, aportando en todo momento infinidad de sugerencias metodológicas y consejos útiles para optimizarlos en nuestro día a día en las aulas. La guinda a este impagable material la encontramos en un apartado final de cinco capítulos dedicados a los procesos cognitivos superiores (pensamien-

to, lenguaje, inteligencia y creatividad), que culmina con la presentación de su *Modelo Metodológico Holístico basado en el Cerebro* que resume e integra todo lo aportado anteriormente «para llevar a cabo un cambio de paradigma en el aula, que se materializa a través de una metodología inclusiva en la que el profesor integra todos los elementos que intervienen en el aprendizaje para adaptarse a cada persona» (pp. 330-331).

En definitiva, los datos aportados por María Caballero en este trabajo deben servirnos ante todo como reflexión acerca del hecho de que todo lo que expone tiene unas enormes consecuencias para los educadores puesto que si la expresión manifiesta del potencial de nuestros cerebros depende en gran medida de la riqueza ambiental en la que nos desarrollemos y eduquemos, lo primero que podemos y debemos hacer como docentes es «entrenar» adecuadamente la principal herramienta con que nacen los niños y que es la base de su aprendizaje dentro y fuera de la escuela ¡su prodigioso sistema nervioso! **Begoña García Domingo.**

Desarrollar las competencias artísticas en primaria

CARTIX, R. Y VALLÈS, J. (2017).

BARCELONA: GRAÓ. 78 PÁGS.



Vivimos una educación en constante evolución, con el paso del tiempo y todos los cambios realizados a lo largo de la historia, la Educación Artística ha pasado a un segundo plano en beneficio de otras materias impartidas por especialistas que se han llevado todo el protagonismo, normalmente las actividades artísticas son desarrolladas por maestros generalistas, lo que provoca dificultades para atender a los objetivos de esta materia debido a prácticas que no son del todo adecuadas. La competencia artística, y los saberes asociados a esta, está directamente relacionada con el resto de competencias básicas: la representación del espacio (competencia matemática), la comunicación visual (Comunicación

Lingüística), las competencias científico-tecnológicas, y, como es obvio, aquellas vinculadas a los valores personales y la ciudadanía, y al ámbito cultural y social, por lo tanto es fundamental para la formación integral de la persona, contribuye también a formar personas sensibles, empáticas y creativas. El arte tiene una evidente función cultural y va más allá de la dimensión creativa o estética, posee un papel muy importante en la sociedad y forma parte de los procesos habituales de nuestra condición de humanos. El libro muestra una serie de recorridos empleados en la adquisición de las competencias artísticas en un contexto donde se fomenta la capacidad estética y creadora de los individuos y las habilidades para apreciar y gozar con el arte, promoviendo el pensamiento divergente y actitudes abiertas, respetuosas y críticas. Se describen una serie de claves para definir la tipología de las prácticas y cómo conseguir que estas sean operativas y positivas. El objetivo es conseguir que los alumnos y alumnas sean artísticamente activos y puedan desarrollar sus conocimientos en la vida real. La competencia del docente es fundamental en su papel como guía para garantizar unos aprendizajes significativos tanto de forma grupal como para cada uno de los estudiantes. La propuesta se basa en el trabajo por

competencias, para ello, han redactado seis objetivos: desarrollar el hábito de la percepción consciente de la realidad visual natural y cultural; comprender y valorar el patrimonio artístico; comprender y valorar la contemporaneidad artística; utilizar el lenguaje visual y estrategias para comprender y valorar las producciones artísticas; utilizar los lenguajes y las técnicas artísticas para expresarse y comunicarse, y crear e imaginar con los lenguajes artísticos. Para cada una de ellas han seleccionado tres actividades, una para cada ciclo de educación primaria. Consideran que la mejor forma de adquirir estas capacidades artísticas es haciendo, experimentando y viviendo el arte. El libro, por tanto, se divide en seis capítulos, uno por cada competencia, donde se explica de forma detallada qué entienden por cada una de ellas, algunas consideraciones a tener en cuenta, y por último las experiencias en cada uno de los ciclos acompañadas de fotografías del proceso y el resultado.

Nos encontramos con un libro muy poco pretencioso, con el objetivo de ayudar a desmitificar la complejidad de la educación artística bajo una perspectiva abierta y rica en matices, los autores promueven una educación artística de calidad, donde se faciliten prácticas que permitan conexiones con el arte, generar sim-

patía hacia este, y posibilitar cambios en los interés culturales de los niños y niñas. Defienden una educación individualizada, centrada en cada uno de los alumnos, pero generalizada, donde la totalidad de los docentes formen parte de esta educación, pues como hemos visto, el arte ayuda al desarrollo integral de la persona y está en consonancia con todas las materias del currículo. Nos encontramos ante un modelo global, no un modelo cerrado que debamos seguir al pie de la letra, además, no se limita su uso solo al ámbito escolar sino que se pueden aplicar en contextos educativos diferentes relacionados con las artes visuales y plásticas. **Pablo B. Martín Martínez.**

Las habilidades socioemocionales en la primera infancia

CHURCH, E. B. (2017).
Madrid: Narcea. 184 págs.



Esta obra de 180 páginas creo que puede llegar al corazón del lector y ponerle en disposición de amar el aprendizaje y a los niños que aprenden. Aborda el aprendizaje desde un punto de vista socioemocional, aprendemos aquello que de alguna manera nos emociona y nos pone en relación con los otros y con el entorno de forma positiva y colaborativa. Ya san Juan Bosco unía de forma magistral la razón, la espiritualidad y el amor para la formación integral del ciudadano.

Esta concepción tan actual del aprendizaje la aplica a la vida cotidiana desde cinco grandes ámbitos del conocimiento: las matemáticas, la ciencia, el lenguaje, la lectoescritura y las habilidades motoras.

En cada uno de estos amplios apartados se describen las habilidades propias del área de conocimiento junto con las habilidades socioemocionales, que se trabajarán a lo largo de las diez actividades que se plantean para cada una. Así mismo cada una de dichas actividades se estructura en tres apartados o fases. Primero se plantea el tema y se motiva el interés de los niños en el mismo. En un segundo momento se les invita a nuevos descubrimientos para profundizar en el tema. Por último se aplica lo aprendido tanto dentro como fuera del aula, en el patio o en el ámbito familiar.

Como veremos el libro no se reduce a presentar un conjunto de actividades, sino que va mucho más allá construyendo habilidades escolares a la par que vínculos con la comunidad y el conocimiento.

La autora parte de la reflexión e invita a tomar conciencia, ya desde la introducción, sobre nuestros propios sentimientos a lo largo de la vida en relación con la escuela, tanto como alumnos que fuimos como educadores que somos.

Un ejemplo de aprendizaje emocional es el control de la impulsividad en los niños, invitando a los niños a la reflexión a la toma de conciencia de lo que están haciendo, y disfrutando de ello, muy en la línea actual del *mindfulness*, la atención plena al momento presente.

Parte del aprendizaje por descubrimiento, proponiendo al niño que investigue libremente y con la ayuda de los compañeros nuevos retos, desde la creatividad y el pensamiento divergente. Utiliza el clásico método mayéutico para que mediante preguntas el niño vaya acercándose al concepto, ya sea de una caja, de sus propias emociones y sentimientos o los de los otros.

La autora propone múltiples dinámicas para el desarrollo de las emociones, por ejemplo mediante lectu-

ras y debates. Marca todas las semanas un tipo de habilidad social a trabajar, o el uso del gerundio para introducir conceptos socioemocionales, para indicar el comportamiento apropiado: mirando, deseando, escuchando, etc.

Orienta sobre las tendencias emocionales propias de los tres, cuatro y cinco años, planteando el apoyo que podemos ofrecerles para que se sientan orgullosos de compartir, de cooperar o de resolver sus conflictos. Nos dice: «si una niña no es capaz de respetar sus turnos, escuchar y sentarse en grupo, tendrá dificultades para aprender lo que se enseña en dicho grupo». Para que esto no ocurra nos ofrece las «Siete C» del aprendizaje social y emocional: cooperación, comunicación, curiosidad, cuidado, contemplación, confianza y competencia.

Las actividades que propone utilizan materiales del mundo real, siempre interactuando con los otros. La primera tarea sería por tanto el establecer los materiales y conceptos, e invitar a los niños a pensar sobre lo que están haciendo. En las fichas de actividad sugiere preguntas adecuadas a su nivel, que van aprovechando la capacidad de asombro de estas edades.

El material está perfectamente detallado para que pueda ser utilizado con facilidad. Ofrece un total de cincuenta fichas que abarcan las habilidades propias de las cinco áreas de conocimiento.

Creo que es una buena herramienta para educadores que quieran desarrollar una educación integral, que enfatice los aspectos socioemocionales en el aprendizaje. **Luis Ángel Velado Guillén.**

Educación, Humanismo y Derechos Humanos en el contexto cultural de nuestro tiempo

CONEJEROS MALDONADO, J. P. (2016).

SANTIAGO DE CHILE: UNIVERSIDAD CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ
EDICIONES. 240 PÁGS.



Educación, Humanismo, Derechos Humanos, tres conceptos que seguramente no resultan extraños en

ningún ambiente, ni por su uso, ni por su significado, ni por la problemática a que dan lugar en la práctica. Son tres conceptos de permanente actualidad como lo testimonia la abundante literatura existente sobre el tema. Esa permanente actualidad del tema puede ser tomada también como signo de la preocupación que existe en torno a ellos tanto a nivel social global como en grupos y en personas.

Esta inquietud y preocupación es lo que induce a una reflexión al autor del título que presentamos *Educación, Humanismo y Derechos Humanos*, de Juan Pablo Conejeros, académico universitario que desempeña su actividad profesional en un contexto universitario, La Universidad Católica Silva Henríquez, (Santiago de Chile), un contexto teórico, por tanto. A ese mismo nivel teórico/ reflexivo se desempeña en otros contextos, La sociedad Chilena de Historia de la Educación, o de la Sociedad Internacional Tomás de Aquino y del Centro de Investigación Filosófica (CIF). No obstante, no resulta difícil comprender que su preocupación por el tema no tiene un origen teórico sino real y práctico. Basta con tener presente la experiencia no lejana muy viva en la sociedad chilena o los problemas de la educación actuales. Juan Pablo

pasó por aquella experiencia y está viviendo también los problemas de la educación. Por eso, su reflexión se puede tomar, más que como una exposición puramente teórica, como una reflexión sobre unas vivencias personales de unos hechos más globales. Su reflexión se mueve en el nivel real de los problemas de los tres conceptos de su escrito.

Partiendo de una reflexión en torno a algunas características de nuestro tiempo, tendencias culturales, desciende al análisis de los desafíos que plantea al hombre, a la sociedad y a la educación.

La publicación, que recoge estudios y artículos publicados desde final del siglo pasado hasta el presente, está compuesta de dos partes, tituladas «Humanismo, cultura y educación» y «La personas y los derechos humanos» respectivamente, estructuradas a su vez en tres capítulos la primera y en dos, la segunda. En el capítulo primero, «Los desafíos de la educación en la cultura emergente», se abordan las características y tensiones del cambio que experimente y al que se enfrenta la sociedad actual, unos cambios profundos y rápidos con consecuencias tanto para la sociedad como para los individuos, con unos desafíos a la educación con-

cretizados en exigencias muy concretas para los docentes.

En el segundo capítulo, «Una mirada sobre el hombre desde la filosofía del ser», se aborda el problema del hombre, origen de los problemas de la educación y de los derechos humanos, desde la perspectiva de «unos principios metafísicos, los únicos que pueden dar una visión integral de la persona como visión realista y fundamentada del hombre». Entiende que es el olvido de estos principios metafísico lo que ha dado lugar al eclipse del humanismo en la filosofía moderna con la consecuencia de la privación de un fundamento tanto para la educación como para los derechos humanos.

En el capítulo tercero, «La crisis de la inteligencia y el drama de la cultura posmoderna», se aborda en primer lugar el tema de la posmodernidad, sus problemas, fundamentalmente en el ámbito del conocimiento (crisis de la inteligencia y del conocimiento, ruptura entre ciencia y sabiduría). Posteriormente se pasa a una revisión de esta forma de proceder remitiéndose a un planteamiento del mismo a la luz de los principios de realismo crítico, visión epistemológica correspondiente a la visión metafísica del ser, a la que hizo referencia en el capítulo anterior.

La segunda parte que titula «La persona y los derechos humanos» y como subtítulo «El fundamento filosófico de los derechos de la persona humana» lo desarrolla en un único capítulo en el que se aborda el problema de la fundamentación de los derechos humanos a la luz de la ley natural. «La ley natural posibilita una fundamentación de los derechos humanos que los sustrae a los riesgos a que se exponen cuando se los justifica a través de pactos sociales y/o políticos quedando reducidos en meros convencionalismos o consensos circunstanciales».

De una forma sintética, se puede decir que, partiendo de la formulación de un diagnóstico en torno al hombre, la educación y los derechos humanos trata de diseñar una prescripción para la salida de la crisis, contenido de su diagnóstico.

Vivimos en tiempos de cambios, de ruptura, de crisis global que afecta hombre mismos, a su forma de ver el mundo, a su forma de relacionarse con el mismo porque es una crisis axiológica, de confianza, de credibilidad, fe en sí mismo en los otros, en Dios. Es un tiempo de contradicciones e incertidumbres. Al fondo de todo está el olvido del ser, el desprecio de la razón, la pérdida de un horizonte axiológico. Ese es su diagnóstico.

La prescripción, o estrategia, que propone para salir de esa situación es la recuperación de la dimensión ontológica de la realidad a través de la visión metafísica del ser, volver a confiar en la razón a través de una epistemología la realidad desde axiológica a través de una ética basada en la naturaleza de la persona humana. Se trata de volver a una visión filosófica de la realidad que vaya más allá de la visión cientista. Sólo así será posible afrontar los problemas de la realidad en torno a los tres tópicos contenidos en el título, educación, humanismo y derechos humanos. Pero no desde la filosofía en general, sino desde el pensamiento de dos filósofos concretos, Tomás de Aquino y Jacques Maritain, filósofo de siglo del siglo XIII y XX respectivamente, separados por el tiempo pero unidos por las mismas categorías desde las que afrontan el estudio de la realidad. Ambos pensadores son vistos como exponentes de un pensamiento de un momento histórico concreto pero, porque han aprehendido la realidad misma en sí misma, «su esencia», trasciende su manifestación concreta de un momento dado y hace que su visión sea siempre válida, también para hoy. De lo que se trata es de enfrentarse a la realidad tal cual es, algo que ellos logran desde su perspectiva «realista crítica».

El libro es una invitación a la reflexión sobre unos problemas a los que no nos podemos sustraer, ni individual ni colectivamente. Ante ellos no cabe ni mirar para otra parte ni aceptar como válida cualquier salida, ni mostrarse escépticos pensando, porque son de nuestro tiempo, no caben formas de afrontarlos de un pasado remoto o próximo. Es tiempo de reflexionar ante ellos, algo para lo que todos estamos capacitados, pero que no siempre llevamos a cabo. Es de agradecer la sinceridad, claridad y rigurosidad con que el autor muestra la suya y que puede resultar de interés para quienes se preocupen por el tema.

Sabino de Juan.

***Convivencia, ética
y educación. Audacia
y esperanza***

CORTELLA, M. S. (2017).

MADRID: NARCEA. 144 PÁGS.



La obra original *Educação, convivência e ética. Audácia e esperança* (Cortez, São Paulo 2015) se ha traducido al castellano por Raquel Suñé Vázquez, para Narcea, en la colección «Educadores XXI» con el título *Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza*. Aunque de difícil clasificación, se puede considerar un trabajo de filosofía de la educación con una mención especial hacia la ética.

Se dirige no solo a los docentes, sino también a padres y a personas interesadas en la educación. Con un lenguaje de fácil comprensión, la obra contextualiza la ética en diversas situaciones que se pueden presentar en el acto educativo, en la escuela, y en los contextos educativos más genéricos. Para Mario Sergio Cortella la ética podría sintetizarse de algún modo en una frase con la que abre la introducción del libro: «Forma parte de la competencia docente no tan solo la capacidad de hacer bien aquello que se hace, sino de hacer el bien con aquello que se hace» (p. 13). Hacer el bien es el lema y *leiv motiv* de la ética. Para este autor «hacer bien conlleva la necesidad de hacer el bien» (*ibid.*) y este bien realizado desde una perspectiva social y comunitaria.

En opinión del autor, no existe una ética individual. Aborda la ética, no

como un conjunto de normas o reglas, sino sobre la base de una reflexión basada en conceptos cuyo campo semántico está relacionado con la fraternidad, la colectividad y el grupo. Si no se afronta de esta manera, fácilmente se cae en la fractura ética. Para Cortella, la fractura/ruptura ética es consecuencia de la introducción de la costumbre acomodaticia en educación: «Existe una ruptura ética en nuestro día a día: acomodarse. Es decir, la percepción de que las cosas son como son. No porque sean del mejor modo posible, sino porque aceptarlas del modo que son no requiere esfuerzo» (p. 47).

En su reflexión se trasluce la visión educativa de Paulo Freire y la filosofía personalista occidental en la que no debemos olvidar la postura de Emmanuel Lévinas (1906-1995) para quien el otro no es un simple «dato» que se aferra y queda estático. El otro se impone con su alteridad, me mira y me mira una vez más alejándose de la idea que tengo de él en la mente, dice Lévinas: «Nosotros llamamos rostro al modo en el cuál se presenta el otro, que supera la idea del otro en mí» (*Totalidad e infinito*).

Una palabra sobre su autor. Mario Sergio Cortella es un filósofo, pensador, escritor, conferenciante y

profesor universitario brasileño que se ha especializado en el estudio de los problemas sociales relacionados con la filosofía y la educación en nuestra sociedad. Nacido en Londrina (Paraná), de joven sus inquietudes le llevaron a profesar como carmelita. Después su vida se orientó hacia la educación. En la actualidad es profesor del Departamento de Teología y Ciencias de la Religión y la Educación en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Cuenta en su haber un amplio abanico de artículos y obras científicas, entre las que señalamos: *Educação e Esperança: sete reflexões breves para recusar o biocídio* (PoliSaber), *Escola e Preconceito: Docência, Discência e Decência*, con Janete Leão Ferraz (Ática); *Não se Desespere! Provoações Filosóficas* (Vozes) e *Qual é a tua Obra? Inquietações Propositivas sobre Gestão, Liderança e Ética* (Vozes), etc.

A lo largo de los capítulos de *Convivencia, ética y educación* hace uso de una vasta cultura cinematográfica con la que quiere apoyar y reforzar sus tesis sobre ética educativa. La obra es un breve ensayo que da pistas para ofrecer una visión profunda de la educación, alentando una perspectiva ética y comunitaria que no siempre conseguimos

apreciar en otras concepciones y miradas. Es muy recomendable para educadores y estudiosos de la educación, especialmente para los cultivadores de la filosofía de la educación, disciplina que desde hace unos cuantos años se ha marginado de muchos *curricula* educativos. **José Luis Guzón.**

Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler

FORNS I SANTACA, M., AMADOR CAMPOS, J. A. (2017).

MADRID. PIRÁMIDE. 327 PÁGS.



Los autores de este libro, ponen el foco de atención, en los aspectos que menos se han tenido y se tiene en cuenta en la evaluación clínica. Me estoy refiriendo, a las habilida-

des que ha de tener el evaluador, y a la relación que se produce entre evaluador-evaluado, esencial en este tipo de evaluaciones.

Toda evaluación clínica, en el caso que nos ocupa, para conocer las capacidades cognitivas, la inteligencia de un sujeto, que se realiza a través de la aplicación de las diferentes escalas creadas por Wechsler, WISC-IV, WAIS-IV y WISC-V, se realizan en una relación. Esta interacción es asimétrica, por tanto el evaluador, sus conocimientos, pero sobre todo sus habilidades, juegan un papel fundamental en la administración, corrección e interpretación de los resultados obtenidos.

Los autores, ponen de manifiesto, las habilidades clínicas en cada etapa de la evaluación. Se centran en el qué hay que hacer, pero sobre todo señalan cómo hacerlo, teniendo en cuenta el papel del evaluador, y cómo este puede afectar directamente en los resultados.

El primer capítulo, se centra en definir las pruebas psicológicas clínicas, con interacción personal entre evaluador y evaluado. Definen la importancia del evaluador y sus habilidades en las pruebas interaccionales, ya que este tipo de pruebas se sustentan en el evaluador y su buena práctica.

Tienen en cuenta por un lado la capacidad de observación del eva-

luador de los recursos cognitivos y emocionales del evaluado, así como las diferentes habilidades generales para la aplicación de este tipo de pruebas, señalando el conocimiento que se debe tener de la propia prueba, la preparación previa a la aplicación y el inicio de la misma.

Es interesante la división de los tipos de habilidades a tener en cuenta a lo largo del proceso de aplicación. Diferencias tres tipos: de competencia personal, de interacción, conducción y mantenimiento de la aplicación y por último evaluativas, tanto correspondientes a la fase de administración como de corrección de las pruebas.

En el capítulo dos, definen las habilidades clínicas específicas a tener en cuenta, en la administración e interpretación de las escalas de inteligencia de Wechsler. De forma muy didáctica y basándose en los propios manuales de aplicación de cada una de las escalas, pero enriqueciéndolos, se centran en los conocimientos, conceptuales, procedimentales y de transferencia de los datos y resultados obtenidos, siempre exponiendo cada una de las tres escalas diferentes WISC-IV, WAIS-IV y WISC-V, con las similitudes y diferencias que existen entre ellas. Resultan muy interesantes, las numerosas tablas que tiene este

capítulo, ya que consiguen organizar el material expuesto.

El capítulo tercero en la línea del capítulo anterior, define las habilidades en función de cada uno de los test específicos que tiene las escalas: cubos, semejanzas, dígitos, conceptos, claves; clave de números, vocabulario, letras y números, matrices, comprensión, búsqueda de símbolos, figuras incompletas, animales/cancelación, información, aritmética, adivinanzas, puzles visuales, balanzas y *span de dibujos*.

El capítulo cuarto, se centra en las habilidades que como clínicos en ocasiones menos se cuidan en la evaluación psicológica y que son de vital importancia, las habilidades en la redacción de informes de evaluación psicológica. Los autores señalan, con gran acierto, que el objetivo de una evaluación es obtener unos resultados, que nos aporten el conocimiento necesario para las futuras intervenciones que posteriormente realicemos. Pero es habitual que por diferentes errores, la información que aportamos en los informes, esté sesgada, sea imprecisa o no sea representativa de la evaluación realizada.

Se centran, para evitar este grave problema, en este capítulo en las habilidades comunicativas, en la estructura de un informe, en las

guías y habilidades de redacción del mismo, y por último en las impresiones más frecuentes de los informes psicológicos, para mejorar este aspecto tan importante, a la hora de la transmisión de los datos y resultados.

Por último el capítulo cinco, expone tres ejemplos, de la interpretación de cada una de las escalas WISC-IV, WAIS-IV y WISC-V, que pueden servirnos como guía para nuestra práctica. Pero sobre todo supone, el resultado visible de todo lo explicado en el libro, porque muestran de forma muy didáctica el resultado, del buen hacer, dentro de la evaluación psicológica. **Lorena Silva Balaguera.**

Educación literaria y artística: conflictos sociales y bélicos

FRANCO-VÁZQUEZ, C. y ROIG RECHOU, B. (COORDS.). (2017).

BARCELONA: GRAÓ. 178 PÁGS.



El miedo y el proteccionismo exagerado, no siempre desde el lado creativo sino desde el educativo, ha hecho que numerosos temas se hayan evitado, cuando no censurado, en la literatura infantil y juvenil, así ha ocurrido con los conflictos sociales y bélicos. Sin embargo, el listado de autores que ha profundizado en ambos temas es larga y en ella han buceado las autoras y el autor de los artículos que conforman este libro. Es cierto que la intención inicial de sus diez propuestas es ofrecer buenos materiales a los mediadores «entre el libro y la lectura, especialmente a los docentes», sobre todo para trabajar la animación lectora, pero lo hacen sin reparos ideológicos, dispuestos a que esos, a veces controvertidos, temas y desde muchos puntos de vista se vean en las aulas. Su selección, está claro, será de utilidad especialmente al profesorado de secundaria y bachillerato, y forzando un poco, a los últimos años de primaria.

Abarcan materias variadas, analizan muchas novelas y algún poema, pero también añaden «reflexiones teóricas sobre educación literaria y artística», con lo que consiguen engarzar de forma solvente con el temario académico de los posibles alumnos. Además, las apropiadas justificaciones teóricas y bibliográ-

ficas con las que se respalda los textos seleccionados ayudan a convencer a los indecisos y desconfiados.

A reseñar dos detalles: el libro tiene un valor añadido muy femenino, 8 autoras y un autor, al tiempo que muy gallego, todos trabajan en universidades de esa comunidad autónoma, rasgos que el lector avisado percibirá y sabrá valorar. Lástima que algunos de los textos analizados no tengan edición en castellano.

El escritor gallego Agustín Fernández Paz es el primero de los autores que se analizan y recomiendan, en su literatura abundan las reflexiones sobre la situación social del mundo actual, la pérdida de valores, etc., idóneo por tanto que sea el primero de su lista. Le siguen tres novelas que en su momento recibieron premios de literatura juvenil, de Eliacer Cansino, Maite Carraza y Jesús Díez de Palma. La Segunda Guerra Mundial en varios álbumes ilustrados es el asunto, a menudo tabú, al que se acerca Ferreira Boo; al tiempo que se analiza la guerra se trabaja la narrativa visual, otro de los olvidos habituales en la enseñanza. Carmen Franco-Vázquez, una de las coordinadoras del libro, analiza la relación entre imagen y guerra en la historia del arte, deteniéndose sobre todo en el arte contemporáneo. El horror nazi desde la

perspectiva del protagonista infantil de *El niño con el pijama de rayas* y *El niño en la cima de la montaña*, ambas novelas del irlandés John Boyne es el eje del capítulo 5. Destacan en él las reflexiones sobre los factores emocionales y su influencia en la educación literaria, con la relación entre el lector y los personajes en primer término. Isabel Mociño hace un recorrido por la narrativa gallega, de la segunda mitad del siglo xx y los primeros años del xxi, explorando el tratamiento que hace de los conflictos sociales. El poeta, novelista y músico estadounidense Shel Silverstein, con una personalidad arrolladora y que va mucho más allá del ámbito de la literatura infantil y juvenil, es el centro del capítulo a cargo de Verónica Pousada. Tras recorrer su trayectoria se centra en algunos versos de sus libros *Where the Sidewalk Ends*, *A Light in the Attic* y *Falling Up: Poems and Drawings*, poemarios que califica de entretenidos y subversivos, que no menosprecian «la capacidad intelectual de los lectores más jóvenes» y que no rehuyen tratar «la muerte, la guerra y la violencia». Dos obras de Marina Mayoral y Luce Fillol, donde las mujeres refu-

giadas tras la Guerra Civil son protagonistas, sirven a Marta Neira para analizar el tratamiento bélico, a modo de ejemplo significativo, en la literatura gallega infantil y juvenil. El relato de Soraya Nini, *Dicen que soy árabe*, nos acerca al mundo magrebí de la Francia más actual, lo que le sirve a Juan José Varela para indagar en los problemas identitarios tan comunes en la sociedad de hoy, ya presentes en el título –ellos dicen–, y para mostrar a los jóvenes lectores «el derecho a ser diferente» de cualquier ser humano. El texto de la otra coordinadora del libro, Blanca-Ana Roig, resultará muy valioso para todos los mediadores de la lectura, además de aclarar las características del lector competente muestra la necesidad de que los relatos sobre conflictos sociales y bélicos estén presentes en las lecturas escolares.

En fin, hay que dar la bienvenida a trabajos como este, son muy necesarios y cubren un vacío que es necesario llenar, que ayudan a mostrar la cruda realidad a los más jóvenes, al tiempo que facilitan el trabajo multidisciplinar que tanto se reclama en las escuelas e institutos. **Ángel Martín Pérez.**

Otra educación es posible

GARCÍA, A. (2017).

MADRID: LITERATA. 255 PÁGS.



A pesar de contar con tantos detractores como admiradores, resulta difícilmente cuestionable el interés creciente general hacia las «pedagogías activas» y la necesidad de que escuela, familiares y el propio estudiante tengan la posibilidad de conocer con profundidad en qué consisten, ya sea con el objeto de desterrar mitos o tomar decisiones fundamentadas.

Almudena García, reconoce la necesidad y aborda este reto ofreciendo un mapa en el que se describen las características de las opciones más relevantes y se analizan aquellos aspectos que hacen que pedagogías como Montessori o Waldorf se distingan de las «pedagogías convencionales», detallando los proyectos más destacados que se están llevando a cabo en las escuelas actuales.

Sin embargo, la voluntad descriptiva del libro no exige que su lectura invite a reflexionar sobre las diferencias existentes dentro de las propuestas que conforman las «pedagogías activas» y a analizar la pertinencia de implementar alguna de ellas en función de las peculiaridades de cada centro educativo.

Del mismo modo, resulta muy interesante y útil el capítulo dedicado a resolver dudas frecuentes, en donde se trata de dar respuesta a las cuestiones derivadas de aquellos aspectos más inspiradores o controvertidos así como la existencia de un espacio final destinado a mostrar imágenes que reflejan bastante bien cómo son estas escuelas por dentro, el papel que toma el docente, o los métodos de enseñanza-aprendizaje y recursos que se utilizan.

Otra educación es posible, en suma, resulta un libro claro, actual y absolutamente recomendable, no solo para profesionales educativos y familiares, sino para todo aquel que esté interesado en conocer en qué consisten las «pedagogías activas» y, lo que es más importante, los potenciales beneficios e implicaciones que conlleva apostar decididamente por alguna de ellas.
Alejandra Alexia Díaz Pino.

Bienestar emocional y mindfulness en la educación

GARCÍA CAMPAYO, J.,
DEMARZO, M. y MODREGO
ALARCÓN, M. (2017).

MADRID: ALIANZA EDITORIAL. 432 PÁGS.



Asistimos en la actualidad a un creciente interés por el bienestar emocional de los ciudadanos en general y de nuestros estudiantes en particular. Y es que, como bien se nos recuerda en las primeras páginas, hay un incremento de problemas clínicos entre los escolares. Entre los diagnósticos más prevalentes se sitúan el TDAH, problemas de conducta, ansiedad y depresión. Ante esta situación, y como deriva natural del movimiento de psicología positiva, se ha ido abriendo camino la corriente de educación positiva para prevenir y paliar muchos de estos problemas en los alumnos. Y dentro de la llamada educación positiva

emerge con entidad propia el campo de la educación emocional orbitando en torno al nutricao y ya maduro concepto de inteligencia emocional. Como se sugiere en los primeros capítulos del libro, los alumnos con mayor inteligencia emocional son más capaces de leer mejor la emociones de los demás y obrar en consecuencia, tener más capacidad de autorregulación, sufrir menos *bullying* y en general presentar un mayor equilibrio y ajuste social al entorno educativo.

A partir del tercer capítulo ya se comienzan a advertir las contribuciones del *mindfulness* y la compasión a la educación emocional. Los autores sugieren, a la luz de un nutrido cuerpo de evidencias científicas, cómo estas prácticas mejoran la autorregulación emocional, la reducción del estrés, la comprensión de los propios estados emocionales y ajenos, la aceptación, la desidentificación con los propios contenidos mentales y algunos efectos más en la esfera emocional. Pero también, en los procesos cognitivos se encuentran beneficios en la mejora de los procesos atencionales, la persistencia en la tarea, en la memoria, en el rendimiento académico y hasta en la comprensión lectora.

Así lo ilustra el ejemplo propuesto por los autores: «En un barco hay

26 ovejas y 10 cabras. ¿Qué edad tiene el capitán?» Aquellos alumnos que habían practicado *mindfulness* cuestionaban el sentido absurdo de la pregunta en una mayor proporción –de manera significativa, estadísticamente hablando– que aquellos estudiantes que no habían practicado.

Además de los beneficios emocionales y cognitivos bien argumentados en el libro, también se hace alusión a efectos de mejora del clima de aula, lo que suscita un círculo virtuoso cuando los estudiantes practican *mindfulness*.

Pero no acaban aquí los beneficios del *mindfulness*, ya que el propio texto recoge también investigaciones, programas y beneficios de esta práctica para los propios profesores. De hecho, parece existir más evidencia de los beneficios de la práctica en adultos que en niños. En el caso del profesorado, tan sensible a las dificultades emocionales vinculadas al estrés y la depresión, parece que este tipo de intervenciones reduce su sintomatología y aumenta la competencia socioemocional de dichos docentes. Todo ello, como proponen los autores, generaría un efecto en cascada mejorando el bienestar individual del alumno y de la propia aula en su conjunto.

En la segunda parte del libro se hace un recorrido por los principales programas de *mindfulness* y compasión en el marco educativo. Uno de los programas con más consistencia científica es el de «Aulas Felices», que se puede obtener de forma gratuita desde internet. En él se diferencian dos componentes principales: el *mindfulness* por una parte, y el desarrollo de fortalezas personales por otro. Las investigaciones preliminares sobre el mismo ya apuntan mejoras en el *mindfulness* como rasgo, la autoestima, empatía, satisfacción con las relaciones sociales y reparación emocional entre otras.

Otro programa con buena inserción en España es el programa TREVA, que ha sido ya aplicado por más de 2500 docentes en un amplio abanico de centros (conservatorios de música, centros de educación especial, colegios y centros de educación social). El programa consta de 12 unidades bien sistematizadas y con un buen enfoque didáctico según los autores, y con orientaciones claras y precisas para su aplicación. Otros programas como «Crecer Respirando» se enraiza en los fundamentos de la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) para promover las competencias de autoconciencia, autorregulación, conciencia

social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable. Es un programa de prevención primaria basado en *mindfulness* e integrado en el currículum escolar, también con buena acogida entre los docentes. Sin duda, uno de los programas más prometedores con un exitoso desarrollo en nuestras escuelas es «Escuelas Despiertas» inspirado en las enseñanzas del maestro zen Thich Nhat Hanh y el centro de práctica Plum Village, lo que sin duda avala su fundamentación teórica y práctica en los valores, que de forma sintética serían; la presencia, la comunidad y el servicio.

Por último, merece destacar las alusiones a otros programas internacionales como «My mind», específicamente diseñado para el trabajo con personas con TDAH de Bögels, que es una adaptación del protocolo MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy), o el método la «Atención Funciona» de Eline Snel, que empieza a implantarse en nuestro país y que recorre todas las edades desde educación infantil hasta la Educación Secundaria.

Sin embargo, a pesar de los numerosos beneficios que se van revelando a lo largo del libro sobre la práctica del *mindfulness*, en sus últimas páginas se advierte de las limitaciones de los estudios con escolares, donde las muestras son pequeñas, donde hay ausencia de aleatorización o las dificultades de la evaluación de algunos constructos.

En cualquier caso, nos encontramos ante el primer texto en castellano que sintetiza de manera notable la realidad del *mindfulness* en el mundo educativo y con un especial acento en nuestro contexto nacional. Los educadores encontrarán referencias a enlaces de internet con audios para trabajar en el aula así como actividades prácticas para desarrollar con un gran valor pedagógico. No obstante, y como en el propio texto se nos indica, antes de implantar un programa de *mindfulness* en el aula se hace necesario que nosotros nos formemos y practiquemos de forma sistemática. Con todo ello contribuiremos al tan demandado cambio educativo.

Gregorio Pérez Bonet.

Simple Thinking. Cómo eliminar la complejidad de la vida y del trabajo

GERVER, R. (2017)

MADRID: NARCEA. 182 PÁGS.



En un mundo complejo como el nuestro no faltan intentos de reducir la complejidad de la vida en que vivimos a un modo sencillo de vida que la haga más vivible. De ahí la literatura que en décadas pasadas abundaba sobre el tema: José Luis Suárez Rodríguez, *Elogio de la simplicidad* (1992); R. Panikkar, *El elogio de la sencillez* (2000), etc.

La obra de Richard Gerver parece enviarnos a este respecto dos claros mensajes: despeja tu mente y sigue tus instintos.

Despeja tu mente. Nacemos simples, intuitivos y sin complicaciones, pero después nos sumimos en un mundo complejo, presidido por la velocidad y el ritmo rápido, que nos lleva a buscar soluciones multi-

facéticas a nuestros retos. El autor nos aconseja dar un paso atrás y ver las cosas más sencillas.

Sigue tus instintos. Al redescubrir esos rasgos básicos, simples y primigenios, tu ruta hacia el éxito se hará mucho más clara. Richard Gerver nos anima a ver el mundo a través de los ojos de nuestro yo más joven y audaz, para poder encontrar soluciones sencillas a los problemas.

El autor ofrece excelentes consejos sobre cómo volver a ese sentido de la curiosidad infantil y la pasión de explorar y entender las cosas desde lo básico. A medida que envejecemos perdemos el deseo de explorar cosas que nos interesan personalmente, somos más fácilmente influenciados por otros y estamos preocupados por lo que la gente diga o piense. En ese sentido, este libro realmente nos ayuda a darnos cuenta de que tendemos a complicar nuestras vidas, cuando deberíamos estar en otra línea procurando su mayor sencillez. El libro alienta al lector a no insistir en el pasado, sino a concentrarse y partir del futuro, de los proyectos que uno tiene: «la gente centrada no se *distrae* fácilmente. Tienen esa capacidad de evaluar dónde encaja algo y si se incorpora a su gestión y tienen la autodisciplina para evitar o ignorar factores que les distraen de su objetivo» (p. 76).

Richard Gerver es profesor y un reconocido ponente experto en liderazgo y cambio organizativo. Ocupó el cargo de director de la Escuela Primaria *Grange* en una época en la que transformó su modelo educativo hasta convertirla en una de las escuelas más innovadoras del mundo. Ha sido asesor de política educativa del gobierno británico, fundamentalmente en lo que se refiere a la definición del cambio en la escuela para el siglo XXI. Ganador del Premio Nacional de enseñanza en el Reino Unido, está considerado como uno de los líderes educativos más innovadores e inspiradores de nuestro tiempo. Ha publicado entre otras las obras: *Crear hoy la escuela del mañana* (2009) y *Cambio* (2013).

Este es un libro interesante, bien escrito y de fácil lectura. Está lleno de anécdotas e historias que ayudan a ilustrar algunos aspectos. Se trata de un libro sobre las cosas simples de la vida; anima al lector a seguir sus instintos, creer en sí mismos y seguir sus metas con una nueva perspectiva de la vida. Se anima a pensar con sencillez y ayuda a cumplir nuestro pleno potencial y, por tanto, experimentar un mayor éxito en la vida. El lector se identificará mucho con esta obra por su sencillez, claridad meridiana y por algunas de las lecciones que nos deja:

Vive y actúa con resiliencia, autenticidad y pasión. Cree en tus propias ideas sin necesidad de buscar aprobación. Refresca tus pensamientos, comportamientos y acciones. Deja de hundirte y sube a alcanzar tus metas. La obra de Gerver nos ofrece una obra llena de sentido común y con grandes intuiciones, muy valiosa para organizar nuestra vida y nuestro trabajo educativo pastoral según los perfiles que ofrece este autor británico, que son bastante alternativos respecto a los que llevamos en la actualidad. **José Luis Guzón.**

***Educación infantil contemporánea.
Fundamentos
teórico-prácticos***

HOLGADO BARROSO, J. (2017).

MADRID: PIRÁMIDE. 232 PÁGS.



Este libro, como indica su autor, pretende ser un instrumento de ayuda para el estudiante universitario de los Grados de Educación y Pedagogía, ya sea para el aprendizaje de las materias que en los Planes de Estudios se encuentran organizadas en torno a la Historia de la Educación Infantil, o bien como recurso educativo para los Trabajos de Fin de Grado que versen sobre esta temática.

Si bien, todo profesional de la educación que esté interesado en el estudio y la indagación de la educación infantil contemporánea, como periodo clave en la formación integral del niño desde perspectivas acordes a la psicología evolutiva, va a encontrar en este libro todo el material pedagógico que precisa para sumergirse en su lectura y disfrutar conociendo los fundamentos teórico-prácticos que dieron lugar a la educación infantil como una primera etapa dentro del sistema educativo.

Esta documentación histórica se ha estructurado en cinco capítulos, interrelacionados, siguiendo un orden temporal, que comprende varios siglos en los que se va gestando un nuevo concepto de la infancia y con ello de su educación.

En el primer capítulo titulado «Antecedentes de la educación infantil»,

no podían faltar pensadores tan relevantes como Comenio, Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi y Herbart. Su forma de entender e interpretar la educación, supuso una ruptura con las teorías pedagógicas tradicionales, cuya visión del niño correspondía a parámetros heredados de una sociedad medieval, caduca y obsoleta.

El segundo capítulo versa sobre «las primeras instituciones» dedicadas a la educación infantil. El autor, en este apartado, analiza las aportaciones europeas que más repercusión tuvieron en la sociedad del momento, creadas para dar respuesta a las necesidades de una población en las que el índice de escolarización era muy bajo. Las escuelas inglesas: *infant schools*; las alemanas: *kindergartens*; las francesas: *écoles maternelles*; la *maison des petits* del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra y *las primeras escuelas de párvulos en España* guiadas por Pablo Montesino. Todas ellas constituyeron un punto de partida para potenciar el carácter educativo de esta primera etapa escolar.

En un manual dedicado a la educación infantil contemporánea no podía faltar un capítulo, en este caso el tercero, dedicado al estudio y la reflexión de «La escuela Nueva

infantil». Movimiento pedagógico innovador, basado en el protagonismo del niño como sujeto de la educación, sigue siendo hoy en día una referencia obligada en los centros educativos, donde se siguen analizando las ideas y metodologías de pensadores tan destacados como Montessori, Decroly, Claparède, Dewey y Ferrière, entre otros.

En el cuarto capítulo sobre «Experiencias innovadoras del siglo XX», el autor nos invita a realizar un recorrido internacional por diferentes experiencias que durante el siglo pasado hicieron factible el nuevo concepto de educación en los primeros años de la infancia.

Por último, el quinto capítulo está dedicado a «los organismos internacionales para la educación infantil». Su importante labor a favor de la infancia, en un periodo, el siglo XX, marcado por los conflictos bélicos, supuso un reconocimiento a nivel internacional de ayuda y protección hacia la infancia, reconociendo unos derechos básicos y fundamentales, como principios necesarios para favorecer su desarrollo.

Para completar el recorrido por sus páginas es importante hacer referencia a los distintos textos con los que el autor nos ilustra al finalizar

cada uno de sus capítulos. Recurso didáctico utilizado para acercarnos al pensamiento y a las ideas de una época necesaria para comprender y valorar la educación infantil.

Lourdes Pérez González.

***La escuela del futuro.
El sistema educativo del
Colegio Santa María la
Blanca***

LEZAMA BARAÑANO, L. (2017).

MADRID: PPC. 222 PÁGS.



Este libro, *La escuela del futuro*, presenta el sistema educativo del Colegio Santa María La Blanca, uno de los más prestigiosos de Madrid, escogido por numerosos centros extranjeros (de enseñanzas medias y universitarios) para enviar a sus alumnos y profesores en diversos *stages* con la finalidad de conocer y estudiar las líneas pedagógicas ins-

piradoras de este colegio. Su sistema educativo va muy estrechamente vinculado con el torrente creativo e innovador del sacerdote madrileño de corazón, pero nacido en Amurrio (Álava), Luis de Lezama Barañano. Comenzó, según explica en las páginas 17 y 18 del libro, como sacerdote educador en 1962, en el pueblo de Chinchón (Madrid), que logró transformar en el tercer destino turístico de la Comunidad de Madrid gracias a la gastronomía y al desarrollo de otros elementos de la identidad propia de esta población. Poco a poco ese interés por la gastronomía, por formar jóvenes que se preparaban para trabajar en este sector, se fue uniendo a otras necesidades e intereses. Tras una vida de éxito empresarial, reintegrándose a la actividad pastoral más intensamente, fue a recalar como párroco al nuevo barrio de Montecarmelo, donde apreció la falta de recursos educativos. Hoy es presidente de la Fundación Iruaritz-Lezama que agrupa 23 restaurantes, 4 escuelas de hostelería, una escuela online con 18.000 alumnos y el colegio Santa María la Blanca. Su proyecto innovador denominado EBI (Educación Básica Interactiva) ha conseguido unos resultados académicos por encima de los países de la OCDE,

según el último informe de evaluación académica *Pisa for Schools*. Ha escrito también *Hablemos de Dios e Historias y recetas de mi taberna*.

¿Qué ha llevado a este centro educativo a la cumbre del éxito? ¿Cuál es el secreto de una obra que en poco más de una década se ha abierto paso entre las muchas y grandes instituciones educativas de la capital? A mí me parece que el secreto está en la personalidad de este sacerdote-educador, su formación sincrética, su fuerte carácter y personalidad. En no menor medida, me parece que sus signos distintivos están en la sinergia («es precisamente la convergencia de ideas, intereses e instituciones lo que el colegio Santa María la Blanca ya ha sido capaz de alcanzar bajo el liderazgo de D. Luis de Lezama y su equipo de innovadores», p. 15) y en la innovación educativa, por lo que señala: «Por tanto, hay que hacer un esfuerzo supremo en esta sociedad para equilibrar la rémora de una educación lastrada en el pasado y unos conocimientos que se amontonan a los ojos de nuestros niños con necesidad urgente de discernir. Aunque sigamos usando los cuadernos Rubio para la caligrafía, tendremos que hacer TIC, plataformas digitales, *apps*, para sis-

tematizar un modelo aplicable con eficacia a esa demanda que acusa el diagnóstico personal y la evolución en cada niño. La tecnología y la informática son cables conductores hacia el conocimiento» (p. 26).

El libro cuenta con un doble prólogo, a cargo de Andreas Schleicher (Director de Educación y Habilidades en la OCDE) y Luis Ricardo Fraga (Codirector del Instituto de Estudios Latinos –ILS–), expertos en educación y gestión educativas. Además, tiene doce capítulos, una extensa bibliografía, y siete anexos y un apéndice, que son muy interesantes para conocer en profundidad las novedades de este sistema educativo. A lo largo de la obra se van contemplando los fundamentos sobre los que descansa: la enseñanza personalizada, los espacios educativos, la guía de aprendizaje como herramienta de trabajo, el docente como un guía en el proceso de aprendizaje, etc. Una obra muy iluminadora sobre pedagogía e innovación que, a la vez que detalla la obra educativa del padre Luis de Lezama, nos ofrece algunos apuntes muy actualizados de educación. Muy recomendable para todos aquellos que estudian pedagogía o ejercen de educadores. **José Luis Guzmán Nestar.**

El sistema Preventivo de Don Bosco. Algunas perspectivas para la educación escolar y universitaria del S. XXI

PAPIC DOMÍNGUEZ, K. y
CONEJEROS MALDONADO, J. P.
(2015).

SANTIAGO DE CHILE: UNIVERSIDAD
CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ
EDICIONES. 240 PÁGS.



El sistema preventivo de Don Bosco. Algunas perspectivas para la educación escolar y universitaria del S. XXI, es obra de la profesora Katia Papic Domínguez, Magíster en Educación con mención en Administración Educacional. P.U.C, Profesora de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. P.U.C., y del profesor Juan Pablo Conejeros Maldonado, Licenciado en Educación Universidad de Santiago, Magíster en Historia Universidad de Santiago y Diplomado en Educación en Valores por la Univer-

sidad de Barcelona, Profesor de Estado en Historia y Geografía. Universidad de Santiago de Chile. Una y otro son profesores en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago de Chile, universidad de la red IUS (Instituciones Salesianas de Educación Superior)

Nuestra presentación llega un poco tarde, es una publicación del 2015, pero no por eso carente de interés. El libro hay que enmarcarlo en el contexto de la invitación de don Pascual Chávez, en el 2014, a la celebración del bicentenario del nacimiento de Don Bosco a través de una interpretación del «Sistema Preventivo», expresión de su experiencia educativa en el siglo XIX. Era una invitación puntual para una realización en el futuro. El riesgo de las conmemoraciones de un evento histórico es su reducción al momento histórico del recuerdo del mismo dejando de lado su significado. El interés del libro no deriva del momento de su publicación, el año de la celebración del bicentenario del nacimiento de Don Bosco, sino de su aportación al mantenimiento de la validez de un estilo educativo, el propio del Sistema Preventivo, para el momento presente y para el futuro.

Estructuran el libro en tres capítulos precedidos de una presentación del Vicerrector de Identidad y de-

sarrollo de estudios de la UCSH, Fernando J. Vergara. En el primer capítulo «En torno a los antecedentes del Sistema Preventivo», llevan a cabo un acercamiento, desde la perspectiva de la teoría de la educación y de la historia de la pedagogía, al ambiente educativo teórico práctico del siglo XIX en el que se desarrolló don Bosco y en el que se fue gestando su experiencia.

En el capítulo segundo, «Caracterización del educador y educando desde la educabilidad: Europa de los siglos XVIII-XIX», confirmando un carácter más concreto a la visión general del capítulo anterior, descienden en su reflexión al análisis de características del educando y del educador durante los siglos referidos en figuras representativas del mundo educativo tanto de ámbitos civiles como religiosos.

Aunque tengan unos tintes históricos ambos capítulos, el propósito de los autores no es tanto el desvelar raíces históricas cuanto la originalidad de sus aportaciones. Por eso que, yendo más allá de lo que sería una mera verificación o comparación históricas, hacen una exposición, desde una perspectiva teórica, conceptual y epistemológica de la reflexión educativa actual, del significado de la experiencia educativo-preventiva de Don Bosco.

En los dos capítulos anteriores de hacía una reflexión más bien desde una mirada puesta en los siglos pasados. El capítulo tercero, titulado «Un modelo didáctico desde la acción educativa de Don Bosco», es una reflexión con la mirada puesta en el presente en cuanto que pretende descubrir en su propuesta educativa elementos del paradigma actual del saber didáctico. En este sentido, pretenden una presentación del Sistema Preventivo como un modelo educativo en clave de propuesta educativa salesiana. Se pretendería una interpretación de la propuesta de Don Bosco, desde los primeros escritos, desde unas claves didácticas.

Finalmente en el capítulo tercero, «Reflexiones sobre el Sistema Preventivo de Don Bosco como texto para el ambiente educativo de la UCSH», se hace una exposición del significado del Sistema Preventivo desde el contexto de su plasmación en la UCSH. De una forma sencilla, tratan de identificar aquellos elementos de mayor relevancia del Sistema Preventivo que se puede identificar en la configuración de esa universidad.

Después de la lectura de esta obra y desde el conocimiento de los autores, se puede decir que nos encontramos ante una reflexión sobre el

estilo educativo salesiano (Sistema Preventivo) hecha desde la perspectiva histórica del pasado, teniendo como referente el presente y con una prospectiva de futuro. Cabría señalar dos aspectos de interés. El primero, las claves de lectura desde la que hacen su reflexión, dos saberes de la educación como son la Pedagogía y la Didáctica en los dos primeros capítulos, y la teoría de las organizaciones, en el tercero. Escrito por académicos (profesores universitarios) significa una lectura del Sistema Preventivo desde el propio contexto personal y significativo indudablemente también para el ambiente para el que puede resultar más atractivo, como colegas y estudiantes de la universidad.

Un segundo aspecto que cabría señalar sería el carácter testimonial del escrito. Con el rigor de la reflexión sistemática, en absoluto resultan lejanas por su frialdad porque el libro es también la narración de su experiencia personal vivida en la UCSH, vinculada al deseo que de que el Sistema Preventivo sea el referente de la estructura, actividad y relaciones personales de la UCSH.

En el contraportada de la edición de la obra en Chile se dice: «El libro es un esfuerzo de mirar el Sistema Preventivo como aquella experiencia que Don Bosco vivió

para transformar la vida de los jóvenes como sujeto de explotación a jóvenes de salvación. Es un trabajo que nos anima a mirar nuestra gestión pedagógica y gestión administrativa para reflexionar el lugar que los jóvenes ocupan en nuestras comunidades».

El interés del libro no se circunscribe a un ámbito educativo como pudiera ser el universitario, o a unos profesionales implicados directamente en la relación educativa, sino que resultan de interés para cualquier ámbito educativo o para cualquier profesional que se mueva en tal contexto. **Sabino de Juan López.**

El chico a quien criaron como perro

PERRY, B. y SZALAVITZ, M.
(2016).

MADRID: CAPITÁN SWING. 311 PÁGS.



El Doctor Perry, Jefe de Psiquiatría del Hospital de Niños de Texas y Vicedirector del departamento de Psiquiatría y Ciencias del Comportamiento de la Escuela de Medicina de Baylor, en Houston, nos cuenta la historia de algunos niños afectados por traumas, y de cómo él y su equipo han ido aprendiendo de ellos y con ellos para que pudieran desarrollar vida saludables.

Es un libro de experiencias desgarradoras y profundamente humanas, de experiencias traumáticas que dejan marcas en los niños, que afectan a su personalidad y a su capacidad para el crecimiento físico y emocional. Nos conduce a la vida de las personas cuando más desesperadas, tristes, asustadas y heridas se encuentran. Pero la mayor parte de las historias que en este libro se encuentran son historias de éxito, de esperanza, supervivencia y triunfo.

Mediante la exposición de cada historia clínica y las aplicaciones del tratamiento neurosecuencial ofrecen una demostración fascinante de cómo las sinergias entre los avances en neurociencia y la psicología consiguen mejorías sorprendentes. Cada capítulo del libro desgrana la historia de un niño o adolescente. Así nos encontramos con Tina, víc-

tima de abusos entre los cuatro y los seis años. El caso de Sandy, una niña de tres años llevada a juicio por haber sido testigo del asesinato de su propia madre.

Los catorce niños adventistas liberados del líder del culto David Koresh, a quienes mantenía bajo una estricta disciplina física para poder mantenerse «en la luz». Los niños junto con sus familias eran presas de dosis irregulares de amenazas extremas, alternadas con atención amable e individualizada para mantener a sus seguidores en un estado de inestabilidad.

La historia de Laura, una niña de cuatro años, que pesaba menos de doce kilos a pesar que llevaba semanas enteras recibiendo una dieta alta en calorías por un tubo insertado en la nariz.

El prisionero León, de dieciséis años, acusado de delito capital y que se enfrentaba a pena de muerte, porque había asesinado sádicamente a dos chicas adolescentes, y después haber violado los cadáveres.

Justin, que con seis años estaba en la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos para conseguir que dejara de lanzar heces y comida al personal del hospital. Un niño que se mecía hacia delante y atrás, en una cuna que tenía barrotes de hie-

rrero y un panel de contrachapado encima, mientras tarareaba o gemía una nana rudimentaria que parecía tranquilizarle.

La historia de Connor, adolescente de catorce años, que le habían diagnosticado trastorno explosivo intermitente, trastorno psicótico y trastorno por déficit de atención. Era un niño peculiar desde el punto de vista relacional pero no presentaba síntomas de autismo ni de esquizofrenia, aunque se comportaba de un modo parecido a los niños que sufren estas condiciones.

Un caso complejo en el que estaban involucrados un grupo de niños que supuestamente habían sufrido abusos ritualistas por parte de los miembros de un culto satánico.

El caso de Amber, la chica de dieciséis años que había aparecido inconsciente en el cuarto de baño de un instituto. Los resultados de las pruebas eran normales, no encontraban ningún problema cardíaco, los análisis de sangre aparecían normales y los exámenes toxicológicos eran negativos.

La historia de Ted, de dieciséis años, que sufría episodios impredecibles de desmayo. Las pruebas médicas no habían revelado un trastorno cardíaco discernible, ni presentaba problemas neurológi-

cos capaces de provocar aquellos síntomas. Los doctores decidieron que Ted inducía los estados de inconsciencia en una especie de gesto de llamada de atención adolescente.

James, de seis años, que entró en la clínica por orden del juez después de haber recibido muchas opiniones diferentes sobre su situación. Según su madre, era un niño incorregible e incontrolable. Se escapaba de casa a menudo, trataba de saltar de coches en marcha, había intentado suicidarse y mojaba la cama.

El caso de Peter, de seis años, que tenía un largo historial de problemas de habla y de lenguaje, así como dificultades de atención e impulsividad. Era propenso a sufrir arrebatos extraños y feroces que podían llegar a durar horas.

El estudio de la formación del cerebro en edades tempranas es un pilar básico en la psiquiatría infantil, que el Doctor Perry ha enriquecido con la experiencia de trabajar con los niños cuyas historias ha compartido y de quienes ha aprendido. Él

mismo muestra su asombro por el coraje, la fuerza y la capacidad de hacer frente a situaciones que la mayoría de los adultos encontraríamos insoportables.

Las historias de estos niños ofrecen lecciones a los educadores y progenitores que pueden ayudar a los niños a lidiar con las inevitables tensiones y presiones de la vida. Revelan cómo el cerebro de los niños se desarrolla y es moldeado por las personas que los rodean. Muestra también cómo la ignorancia, la pobreza, la violencia, el abuso sexual, el caos y la desatención pueden causar estragos en los cerebros en desarrollo y en las personalidades incipientes.

El Doctor Perry aconseja procurar que la sociedad en general y la familia de forma particular, conozca las necesidades de los bebés, crear las maneras mejor de abordarlas, y definir modelos de conducta que enfatizen la importancia de las relaciones, la capacidad de mostrar empatía y la amabilidad a la hora de interactuar con los demás. **Ma José Arenal Jorquera.**

La narración oral artística y escénica. Técnicas y recursos para iniciarse

SEVERO HUERTAS, J. J. (2017).

MADRID: NARCEA. 128 PÁG.



En la página de presentación de su texto Juan José Severo es modesto, anuncia que solo quiere compartir experiencias y conocimientos del mundo de la narración oral, con la pretensión de que pueda resultar útil a los que se inician en este «Arte», aunque lo dice con mayúscula. No sé si pretendiéndolo o no, da una pista clave para entender de qué habla cuando habla de Narración Oral, la gran olvidada hasta hace muy poco en las clases de Lengua de la escuela, el instituto y la universidad. Una expresión oral que va más allá de contar, de compartir, de comunicarnos, de conversar y escuchar, de narrar con más o menos desparpajo, porque él habla de una dimensión superior, la artís-

tica y escénica, que se convierte en «un hecho social más amplio y complejo, en un acontecimiento artístico-escénico, que tiene que ver bastante con el imaginario y el inconsciente colectivo». Para lograrlo sigue unos pasos que, aunque tratados en diferentes compartimentos, no son estanco, sino que se interrelacionan con naturalidad y se complementan en un fin común.

El primero de esos espacios lo dedica a la formación del narrador, sugiere variadas acciones y todas conducen a una meta clara: encontrar el propio estilo, a lo que la experiencia, la observación, la búsqueda, la sensibilidad, etc., te pueden ayudar, al tiempo que se ejercita la voz, el ritmo, el espacio, la expresión corporal.

Pero de nada sirve ese entrenamiento si la selección de lo que se va a narrar no es la adecuada, hay que conseguir que el cuento te elija a ti y eso se logra si se empatiza con el público, si le escuchas, si hay una implicación personal y emocional entre el relato y el narrador, luego ya se verá si es corto o largo, si es sencillo o complejo, si se tiene que adaptar al público.

En el tercer apartado Severo se extiende en la preparación del cuento; lo divide en dos fase, la pri-

mera dedicada a la lectura, visualización, anotaciones y documentación y la segunda, concretada en el análisis, estructura y adaptación. Es en esta fase donde el narrador tiene que poner sumo cuidado, debe domesticar el texto, manejarlo con absoluta soltura, por eso debe profundizar en el lenguaje y las palabras elegidas, en las descripciones y los diálogos, sobre todo.

En el cuarto apartado el autor baja a la arena, y ofrece diferentes alternativas para «cómo practicar y ensayar», donde incluye aspectos nada menores, como el vestuario, el atrezzo, la mímica, los títeres e ilustraciones, etc.

No se olvida del público, de la relación entre el espectador y el narrador, de ese mirarse entre sí, de preguntarle y hablarle sobre lo que se está contando, algo tan imprescindible cuando es público infantil. También hace hincapié en los aspectos más técnicos, colaboradores imprescindibles para culmi-

nar con éxito la narración, sean el espacio, la iluminación y la sonorización.

Cuando está a punto de subir el telón, Severo recuerda los nervios, las equivocaciones y cómo enfrentarse a ello, pero recuerda que después de la representación hay que analizar y tomar nuevas medidas si se ve necesario.

Termina con dos anexos muy provechosos: unos ejercicios para entrenar la voz y unos consejos para cuidarla.

El actual director de la Escuela de Teatro «Nueva Escena» no ofrece recetas mágicas, en su libro triunfa el sentido común, ese que ha desarrollado en su larga experiencia, pero servirá al maestro y al profesor que quieran dar un paso más en su dominio de la imprescindible expresión oral, lo mismo que al espíritu artístico de los cuentacuentos que muchos docentes llevan dentro.
Ángel Martín Pérez.



ELENCO DE AUTORES

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 38

JOSÉ R. AGUSTINA

Profesor titular (acreditado como catedrático) de Derecho Penal en la Universitat Internacional de Catalunya y consultor en Molins & Silva, Defensa Penal. Previamente ejerció como magistrado suplente en la Audiencia Provincial de Barcelona. Director del Máster en Ciberdelincuencia y co-director del Máster en Psicopatología Legal, Forense y Criminológica. Ha sido Visiting Scholar en Cambridge University, Pace Law School, Rutgers School of Law y Texas State University. Director de la Colección *Actualidad Criminológica y Penal* en la editorial BdeF-Edisofer. Áreas de especialización: delitos en la empresa, estrategias de prevención del delito, cibervictimización en menores y privacidad.

GEMA ÁLVAREZ IDARRAGA

Grado en Trabajo Social y licenciada en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Sociología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Sus líneas de investigación son: la influencia de las nuevas tecnologías en distintos aspectos sociales como *cyberbullying*, tecnoadicciones y sus repercusiones y la intervención desde servicios sociales con diversos colectivos vulnerables. Ha participado en diversos Congresos de carácter nacional e Internacional.

IRENE BARBERO ALCOCER (COORDINADORA REVISTA Nº 38)

Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Europea de Madrid (UEM). Su investigación se centra en las relaciones intergrupales y *cyberbullying* en el alumnado de la ESO. Licenciada en Psicopedagogía en el CES Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (UCM), posee el master en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas por la UEM y ha recibido formación complementaria en Análisis Transaccional. Actualmente trabaja como profesora titular en la Federación Madrileña de Tiro Olímpico (FMTO), actividad que compagina con su función como psicopedagoga con jóvenes deportistas en el CTO Alcocord.

JOSE A. CASAS

Profesor asistente en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) y miembro del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (laecovi.com). Sus principales líneas de investigación son la ciberconvivencia, el ciberacoso y, más recientemente, el *sexting*. Es autor de más de veinte artículos de investigación sobre ciberacoso y otros riesgos asociados con el uso de entornos virtuales.

MARTA ESCUDERO MUÑOZ

Licenciada en Derecho por la UCM y licenciada en Criminología por la UCJC. Es profesora asociada en la Universidad Carlos III en el Departamento de Derecho Privado y en la Universidad de Alcalá de Henares, en el área de Derecho Penal. Autora de diversas publicaciones y ponencias desde el año 2013, caben destacar sus libros *Los Derechos Civiles de la Mujer en la filosofía de Platón y Evolución del Título dogmático de las Constituciones Españolas en los siglos XIX y XX*.

VICTÒRIA FERNÁNDEZ-CRUZ

Profesora de Teorías Criminológicas y coordinadora del Máster en Psicopatología Legal, Forense y Criminológica en UIC Barcelona. Simultáneamente, ejerce como perito en el ámbito penitenciario en la Fundació Marianao. Obtuvo el grado en Criminología en la Universitat de Barcelona (2014) y el título de Máster en Psicopatología Legal, Forense y Criminológica en UIC Barcelona (2015). Sus intereses en investigación se centran en las teorías criminológicas, la psicopatología forense y la victimización. Actualmente se encuentra desarrollando una tesis doctoral sobre el fenómeno del *stalking*, analizando la prevalencia, actitudes y procesos de perpetración y victimización de este tipo de conductas.

AINA M. GASSÓ

Psicóloga Forense que ejerce como perito en un despacho privado en Barcelona. Simultáneamente, realiza las funciones de coordinadora adjunta del Máster en Ciberdelincuencia de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Obtuvo el Grado en Psicología en la Universidad Abat Oliba CEU (2015), y posteriormente se especializó realizando el Máster Universitario en Neurociencias en la Universidad de Barcelona (2017), el Máster Universitario en Psicopatología Legal, Forense y Criminológica en la UIC Barcelona (2016) y el Postgrado en Criminología Forense y Peritaje Penal (2017). Actualmente realiza su tesis doctoral sobre las conductas de victimización y perpetración en *sexting* y salud mental.

JUAN M. GONZÁLEZ-ANLEO (COORDINADOR REVISTA Nº 38)

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la UPSA y experto en Juventud y Sociedad por la UNED. Ha impartido, entre otras, las asignaturas de Posmodernidad y Grandes Retos del siglo XXI (CEU), Sociología de la Religión (Facultad de Teología de Granada) y Sociología de la Juventud en el CES Don Bosco, donde fue también director de la revista *Educación y Futuro*. Aparte de numerosas investigaciones como *Juventud y DDHH* en el marco de la ONU, es co-autor de diversas publicaciones como *Jóvenes Españoles 2005*, *Jóvenes Españoles 2010*, *Jóvenes Españoles «Entre dos siglos» (1984-2017)* de la Fundación SM y *Para comprender a la juventud actual*; Es autor de los libros *Consumidores Consumidos: juventud y cultura consumista* y *Generación Selfie*.

LUIS HIDALGO LORENTE

Licenciado en Psicopedagogía en la especialidad de Orientación y diplomado en Magisterio Educación Musical en el CES Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Posee habilitaciones en Lengua Extranjera, Pedagogía Terapéutica y Educación Primaria. En 2016 realizó el Máster en Formación del Profesorado en el CES Don Bosco. Entre los años 2000 y 2005 desarrolló su actividad profesional como Maestro de Educación en el ámbito privado y concertado. Desde 2005 es Funcionario del Cuerpo de Maestros.

ISRAEL IGLESIAS HUERGA

Diplomado en Educación Social en 2006, y graduado en Magisterio de Educación Primaria en 2014 por la Universidad CES Don Bosco. Especializado en drogodependencias por la UCM a través del título de Experto en Drogodependencias (2009), y del título de Máster en Adicciones (2011). Ejerce su actividad profesional mayoritariamente con población juvenil, en intervención con drogodependencias y maltrato familiar ascendente. Participa en el diseño de los contenidos de intervención educativa en el Manual de Tratamiento Educativo y Terapéutico por Maltrato Familiar Ascendente en colaboración con la UCM y la Agencia de Reeducción y Reinserción del Menor Infractor, de la Comunidad de Madrid. Es educador y coordinador en diversos centros de ejecución de medidas judiciales, comunidades terapéuticas, y otros dispositivos de intervención social. Ha escrito diversos artículos sobre cuestiones de violencia filioparental, género e intervención socioeducativa con adolescentes para publicaciones especializadas de

carácter social. Recientemente, compatibiliza el ejercicio de la intervención directa con la docencia en el CFGS de Integración Social en la Escuela Profesional Don Bosco, desde cuya plataforma pretende combinar la fundamentación teórica con la praxis y la capacitación profesional.

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ RUIZ

Es doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca (2007) y experto en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos (CIS, 1994). Actualmente, cuenta con más de veinte años de dedicación profesional a la investigación social. Desde el año 2000 en adelante ha sido profesor e investigador colaborador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Comillas de Madrid e investigador colaborador para diversas organizaciones sociales y fundaciones, destacando su participación en el equipo de los estudios de la Fundación SM sobre los jóvenes españoles (2005, 2010 y 2017). Autor y coautor de más de 30 publicaciones entre libros, informes y artículos, cuenta actualmente con un sexenio de investigación reconocido por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

IRENE MONTIEL

Doctora en Psicología, licenciada en Psicología y Criminología y máster en Psicología Jurídica. Coordinadora del Servicio de Atención Psicológica, Social y Jurídica de la Fundación Vicki Bernadet. Centra su actividad docente en Psicología y Criminología en la Universidad de Valencia, en el Grado de Criminología de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y es coordinadora y profesora del Máster en Ciberdelincuencia de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Investigadora colaboradora del Grupo de Investigación en Victimología y Criminalidad en la Sociedad de la Información de la UOC (VICRIM). Posee publicaciones sobre victimización *online* múltiple en adolescentes, comportamientos de riesgo como el juego de azar *online*, la violencia sexual infantil en el ciberespacio y la cibercriminalidad social juvenil.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba. Tiene una trayectoria investigadora de más de 25 años, trabajando sobre relaciones interpersonales y desarrollo de la competencia social y emocional. Ha investigado sobre juego infantil y construcción del conocimiento social, así como sobre el acoso, el ciberracismo y el cortejo adolescente y juvenil, y los problemas de violencia física, sexual, psicológica. Es Investigadora Principal del Laboratorio de Estudios sobre

Convivencia y Prevención de la Violencia (laecovi.com) y Vicepresidenta del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. Ha publicado más de ciento cincuenta artículos científicos de impacto y libros y capítulos de libro sobre los temas que investiga. Miembro evaluador de la European Research Council-Consolidator/Early Grants. En los últimos cinco años lo ha sido de las Comisiones SH2 y SH4 y, actualmente, de la SH3 así como de las agencias españolas ANECA, ANEP y del Plan Nacional I+D de la DGI y las becas Juan de la Cierva y Ramón y Cajal. Recientemente ha vuelto a ser nombrada Coordinadora de la Comisión Evaluadora del Área de Educación en la nueva Agencia Estatal de Investigación (antigua ANEP) así como miembro de la comisión CNEAI de su ámbito de conocimiento. Ha diseñado y dirigido, durante los últimos años, el programa de doctorado en Psicología Aplicada (mención calidad-ANECA-2008) y dirigido más de veinte tesis doctorales en los últimos diez años, todas máximas calificaciones y un tercio de ellas con mención europea/internacional. Es Miembro de la CAPD de Ciencias Sociales y Jurídicas, y miembro de la Comisión de Másteres y Doctorados de la Universidad de Córdoba.

ADRIÁN SÁNCHEZ SIBONY

Actualmente cursa los estudios de doctorado en la Universidad de Córdoba (UCO) en el programa de Investigaciones Psicológicas Aplicadas a la Educación, la Salud y la Justicia. Su línea de investigación y tema de la tesis es el acoso escolar homofóbico. Graduado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), posee titulación de máster en Estudios Avanzados en Pedagogía por la UCM y formación complementaria del Máster en Psicología Aplicada a la Educación y el Bienestar Social por la UCO. Actualmente trabaja en la Universidad Antonio de Nebrija en el departamento Global Campus Nebrija (innovación y metodología *online*) con el perfil de Facilitador *elearning*.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:

REVISTA *EDUCACIÓN Y FUTURO*

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

País/Estado:

El importe de la suscripción lo efectuaré por:

- ☐ 1.– Transferencia bancaria a la cc:
ES83 0049 0630 4423 1099 4205
Nombre del beneficiario: **CES Don Bosco.**
Concepto: **Suscripción Revista *Educación y Futuro***

☐ 2.– Cheque nominativo a nombre de: **CES Don Bosco – Revista *Educación y Futuro*.**

☐ 3.– Giro postal, haciéndolo llegar a la dirección:
CES Don Bosco – Revista *Educación y Futuro*.
M^a Auxiliadora, nº 9 - 28040 - Madrid

☐ 4.– Domiciliación bancaria (Rellenar el formulario):

Localidad:..... Provincia:.....

IBAN

Firmado:

<<http://www.cesdonbosco.com/revista>>

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA)*, 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

MÁS ALLÁ DEL DINERO

EVOLUCIÓN

NUEVA

Cuenta 1|2|3 Smart

LIBERTAD

ACCESO

MASALLADELDINERO.COM

Descárgate la App Santander



en



Cuenta 1|2|3 Smart para clientes mayores de 18 años y hasta 31 años incluidos.
Cuenta no remunerada. Conoce sus características en tu oficina Santander o en bancosantander.es

 **Santander**



Nº 38

PRESENTACIÓN

TEMA CENTRAL

Jóvenes, ámbitos de uso de las nuevas tecnologías y formas específicas de violencia
The youth, the Use of ICTs and Specific Types of Violence

Conceptualización teórica de la agresividad: definición, autores, teorías y consecuencias
Theoretical Conceptualisation of Aggression: Definition, Authors, Theories and Consequences

Violencia escolar a través de medios digitales: del bullying al cyberbullying
School Violence Through Digital Means: From Bullying to Cyberbullying

Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional
Homophobic Bullying: An International View

Consecuencias e impacto del ciberacoso
Implications and Impact of Cyberbullying

Legislación sobre el cyberbullying: Derecho Comparado, Derecho Europeo y Derecho Penal español
Legislation on Cyberbullying: Comparative Legislation, European Law and Spanish Criminal Law

MATERIALES

Fundamentos, ideas y recursos para la prevención del cyberbullying
Foundations, Ideas and Resources for Prevention of Cyberbullying

ARTÍCULO

Violencia filio-parental: del maltrato al trato malo
Child to Parent Violence: From Mistreatment to Bad Treatment

RESEÑAS