



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

El impacto del ciberacoso en el contexto educativo e intercultural de la provincia de Málaga. El papel de la mediación como alternativa a la gestión de los conflictos

**D. Juan Lorenzo Bermúdez Díaz**  
**2022**





Facultad de Trabajo Social

TESIS DOCTORAL

**El impacto del ciberacoso en el contexto educativo e intercultural de la  
provincia de Málaga.**

**El papel de la mediación como alternativa a la gestión de los conflictos**

JUAN LORENZO BERMÚDEZ DÍAZ

Directores:

Luis Miguel Rondón García  
M.<sup>a</sup> Paz García-Longoria Serrano

Tutor:

Jerónimo Molina Cano

*Murcia 2022*



## AGRADECIMIENTOS

Terminar este proyecto no ha sido un trabajo fácil, por eso quisiera dedicárselo en especial a mi familia que me comprendió, tuvo una infinita paciencia y me cedieron parte de su tiempo para que pudiese cumplir mi sueño.

A Chari, mi esposa, quien se ha convertido en un pilar fundamental para mí, dándome apoyo, fuerza y ánimo.

A mis hijos, Lorenzo y Carmen, que me han transmitido serenidad y alegría.

A mis padres, quienes me enseñaron a salir adelante y a no rendirme.

Agradecer el apoyo de mis directores y tutor quienes estuvieron conmigo en todo momento, orientándome, pendientes y conocedores de mi esfuerzo, que no dudaron en apoyarme y aclararme mis dudas que me han permitido llegar a la culminación de este trabajo.



# ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	13
CAPÍTULO I. EL FENÓMENO BULLYING O ACOSO ESCOLAR.....	15
I.1. Introducción.....	15
I.2. ¿Qué Es el Acoso Escolar?.....	17
I.3. Antecedentes Históricos del Acoso Escolar.....	21
I.4. Elementos que Identifican el Acoso Escolar.....	23
I.5. Roles que Intervienen en el Acoso Escolar o el Maltrato entre Iguales.....	26
I. 5.1. Víctima o Víctimas.....	26
I.5.2. Agresor/a o Agresores/as.....	27
I.5.3. Espectadores.....	29
I.6. Los Centros Educativos y su Involucración en las Agresiones.....	31
I.7. Nuevas Formas de Acoso Escolar: Ciberacoso o <i>Cyberbullying</i> .....	36
I.8. ¿Qué Se Entiende por Ciberacoso o <i>Cyberbullying</i> ?.....	37
I.9. El Ciberacoso o <i>Cyberbullying</i> : Dónde y Cómo se Produce.....	39
I.10. Participantes en el Ciberacoso o <i>Cyberbullying</i> .....	42
I.11. Prevalencia en Ciberacoso.....	44
I.12. Estrategias para Afrontar el Ciberacoso por las Víctimas.....	46
I.13. Causas de la Violencia Étnico-Cultural con las Nuevas Tecnologías.....	46
I.14. La Conexión del <i>Bullying</i> y <i>Cyberbullying</i> .....	48
I. 15. La Ayuda entre Iguales.....	49
CAPÍTULO II. MARCO LEGISLATIVO: INTERNACIONAL, NACIONAL Y AUTONÓMICO.....	53
Introducción.....	53
II. 1. Marco Jurídico Internacional.....	53
II. 2. Marco Normativo Estatal.....	56
II. 2.1. Constitución española de 29 de diciembre de 1978.....	56
II.2.2.1. Delito de homicidio o asesinato —Artículos del 138 al 143—. 57	
II.2.2.2. Delito de las lesiones —Artículos del 147 al 156 ter.—.....	58
II.2.2.3. Delito de las amenazas —Artículos del 169 al 171—. ....	59

II.2.2.4. Delito de Coacciones —Artículos 172 y 172bis—.....	60
II.2.2.5. Delito de Acoso y Hostigamiento —Artículo 172ter—.....	61
II.2.2.6. De las Torturas y otros Delitos contra la Integridad Moral — Artículo 173 al 177—.....	62
II. 2.2.7. Delito de Calumnias e Injurias —Artículos del 205 al 210—.	63
II. 2.2.8. Delitos contra la Libertad e indemnidad Sexual —Artículos del 178 al 183—.....	64
II.2.2.9. Delito de Posesión o Acceso a Sabiendas a Material de Pornografía Infantil —Artículo 189—.....	66
II.2.2.10. Delito de Descubrimiento y Revelación de Secretos —Artículos del 197 al 201—.....	66
II.2.3. Ley Orgánica 5/200, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM).....	70
II. 2. 4. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (LOPJM) de Modificación Parcial del Código Civil.....	75
II.2.5. Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia.....	77
II.2.6. Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia.....	78
II.2.7. Leyes Educativas: Regulación del Acoso y Ciberacoso Escolar.....	78
II.2.8. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades y los Extranjeros en España y su Integración Social.....	82
II.2.9. Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la Víctima del Delito....	82
II.2.10. Real Decreto, de 24 de diciembre de 1889, por el que se Publica el Código Civil.....	84
II. 3. Marco Normativo Autonómico. Comunidad Autónoma de Andalucía .....	86
II. 4. Legislación sobre Mediación.....	89
II.4.1. Normas Europeas en Mediación de Asuntos Civiles y Mercantiles.	89
II.4.1.1. Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo de 2008 sobre Ciertos Aspectos de la Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles .....	89
II.4.1.2. Resolución del parlamento europeo, de 12 de septiembre de 2017,	



sobre la aplicación de la Directiva 2008/52/CE del parlamento europeo y del consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles (directiva sobre la mediación). .....	90
II.4.2. Legislación Estatal en Mediación de Asuntos civiles y Mercantiles	92
II.4.2.1. Ley Orgánica 5/2012 de 06 de Julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles. ....	92
II.4.2.2.R.....	93
II.4.3. Legislación Autonómica en Mediación de Asuntos Civiles y Mercantiles .....	93
II.4.3.1. Resolución de 28 de noviembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se Reconocen Centros Docentes Pertenecientes a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» como centros promotores de convivencia positiva (convivencia), durante el curso 2018/2019. ....	93
II.4.3.2. Resolución de 16 de octubre de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar para Regular las Medidas y Actuaciones para la Prevención de la Violencia de Género en el Ámbito Educativo y se Establece la Convocatoria para el Curso Escolar 2019-2020 ....	94
II.4.3.3. Orden de 30 de Julio de 2019, por la que se Aprueba y Publica el Instrumento para la Valoración de la Gravedad de las Situaciones de Riesgo, Desprotección y Desamparo de la Infancia y Adolescencia en Andalucía (Valórame).....	95
II.4.3.4. Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso. ....	97
II.4.3.5. Orden de 20 de junio de 2011, por la que se Adoptan Medidas para la Promoción de la Convivencia en los Centros Docentes Sostenidos con Fondos Públicos y se Regula el Derecho de las Familias a Participar en el Proceso Educativo de sus Hijos e Hijas. ....	101
II.4.3.6. Ley 1/2009, de 27 de febrero, Reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. ....	104

II.4.3.7. Decreto 9/2007, de 23 de enero, por el que se Adoptan Medidas para la Promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos. .... 105

II.4.3.8. Orden de 18 de julio de 2007, por la que se Regula el Procedimiento para la Elaboración y Aprobación del Plan de Convivencia de los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos. .... 106

CAPITULO III. LA DELINCUENCIA JUVENIL: EL ORIGEN. SOCIOLOGÍA DE LA DESVIACIÓN Y EL DELITO. FENOMENOLOGÍA DE LA DELINCUENCIA ..... 111

III. 1. Introducción ..... 111

III. 2. Los Orígenes del Estudio de la Delincuencia Juvenil. Razones Generales . 111

III.2.1. Conceptos ..... 111

III.2.1.1. Subcultura. .... 112

III.2.1.2. Contracultura. .... 114

III.2.2. El Concepto de Cultura Juvenil en la Escuela Ibérica..... 115

III. 2.3. Tribus urbanas ..... 115

III. 3. Análisis de las Teorías sobre Delincuencia Juvenil ..... 116

III.3.1. Teorías Sociológicas de la Desviación ..... 117

III.3.2. Teorías de Socialización a Nivel Individual..... 119

III.3.2.1. Teoría clásica. .... 119

III.3.2.2. Teoría de la subcultura..... 119

III.3.2.3. Teoría de la Elección Racional. .... 121

III.3.2.4. Teorías de Socialización debido a Problemáticas en Estructuras o Instituciones Defectuosas. Teoría de la Anomia ..... 124

III.3.2.5. Teorías de Socialización debido a Problemáticas en Estructuras o Instituciones Defectuosas. Teoría de la Desigualdad de Oportunidades..... 125

III.3.2.6. Teorías de Socialización debido a Problemáticas en Estructuras o Instituciones Defectuosas. Teoría del Control o Arraigo Social. .... 127

III.3.3. Otras teorías..... 128

III.3.3.1. Teoría del conflicto..... 128

III.3.3.2. Teoría del Etiquetamiento.....	129
III.3.3.3. Teoría Funcionalista .....	131
III.3.3.4. Teoría marxista .....	131
III.3.3.5. El Control Social.....	131
III.3.3.6. Inmigración y Delincuencia: Teorías y Perspectivas.....	133
III.3.3.7. Las oportunidades Básicas.....	133
III.3.3.8. Perspectiva Cultural.....	134
III.3.3.9. Desorganización Social .....	135
III.4. Fenomenología de la Delincuencia Juvenil .....	137
III.4.1. El Inicio de la Violencia Juvenil .....	137
III.4.2. Factores de Riesgo y Factores que Influyen en la Violencia Juvenil .....	138
III.4.2.1. Factor Familiar.....	138
III.4.2.2. Factor Socioeducativo .....	139
III.4.2.3. Factores Socioambientales.....	140
III.4.2.4. Las Amistades.....	141
III.4.2.5. Desempleo y drogas.....	141
III.4.2.6. Medios de Comunicación. ....	142
III.4.2.7. El Perfil del Delincuente Juvenil .....	143
III.4.2.8. Medidas para Prevenir la Violencia Juvenil .....	147
III.4.2.9. Instrumentos para Prevenir la Violencia en los Centros Educativos .....	147
CAPÍTULO IV. NUEVOS MODELOS DE JUSTICIA EXTRAJUDICIAL: LA MEDIACIÓN PENAL EN LA JUSTICIA RESTAURATIVA Y JUSTICIA TERAPÉUTICA.....	153
IV. 1. Introducción.....	153
IV.2. Justicia Restaurativa y sus Diversas Concepciones.....	153
IV.2.1. Características y Principios de la Justicia Restaurativa .....	156
IV.2.2. La Justicia restaurativa como Elección en el Desarrollo Penal.....	157

IV.3. El Origen de la Justicia Terapéutica .....	158
IV.3.1. La Naturaleza de la Justicia Terapéutica.....	159
IV.3.2. Los Jueces en la Aplicación de la Justicia Terapéutica.....	160
IV.3.3. La Justicia Terapéutica en el Código Penal Español .....	162
IV.3.4. Aplicaciones en el Ámbito de la Violencia hacia los Menores.....	166
IV.4. Intervención de la Mediación en el Modelo Terapéutico y Restaurativo .....	168
IV. 5. Mediación Parental .....	171
IV.6. La Mediación en el Derecho Penal de Menores .....	174
CAPÍTULO V. LA MEDIACIÓN: PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS .....	191
V.1. La mediación: Conceptos y Leyes Específicas .....	191
V.1.1. La Mediación y sus diferentes conceptos .....	191
V.1.2. La Mediación en Determinadas Leyes Autonómicas .....	192
V.2. Destinatarios del Proceso de la Mediación y Lugar del Mediador .....	207
V.2.1. Principios Éticos y Características .....	210
V.2.2. Función de la Mediación .....	214
V.3. El Conflicto: Motivo para Realizar la Mediación .....	215
V.4. La Mediación: Método de Resolución de Conflictos en Centros Educativos	216
V.5. Conflictos en los Centros Educativos: Acoso y ciberacoso escolar.....	218
V.5.1. Acoso Escolar .....	218
V.5.2. Ciberacoso escolar.....	220
V.5.1.1. Tipos de ciberacoso .....	221
CAPÍTULO VI. MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCATIVA .....	225
VI.1. La Mediación en el Contexto Intercultural: Conflictos Originados .....	225
VI.1.1. La Interculturalidad y la Mediación .....	226
VI.1.2. La Mediación Intercultural: Conceptos y Características .....	229
VI.1.3. La Mediación Intercultural. Zonas de Intervención.....	231
VI.1.3.1. La Mediación Intercultural en el Área Comunitaria.....	231
VI.1.3.2. La Mediación Intercultural en Áreas de Familias Multiculturales o Transnacionales .....	232
VI.1.3.3. La Mediación Intercultural en el Área Sanitaria .....	233

VI.1.3.4. La Mediación Intercultural en el Área Educativa.....	233
VI.2. La Mediación Educativa Contextualizada .....	234
VI.2.1. La Mediación Escolar y su Evolución .....	234
VI.2.2. Aproximación Conceptual a la Mediación Escolar.....	237
VI.2.3. Objetivos de la Mediación Escolar y la Educativa.....	238
VI.2.4. Mediación Escolar Versus Mediación Educativa .....	239
VI.2.5. Ventajas de la Mediación Escolar o Educativa .....	240
VI.2.6. Resolver Conflictos en Mediación Educativa .....	240
VI.2.7. Fases en la Mediación Escolar o Educativa .....	242
VI.3. Prevenir el Acoso Escolar .....	247
VI.3.1. La Prevención por Parte del Centro Educativo .....	252
VI.3.2. Prevención por Parte del Alumnado .....	254
VI.3.3. Actuación de la Comunidad Educativa en este Ámbito.....	254
VI.3.4. Diversos Programas como Método de Prevenir el Acoso y el Ciberacoso Escolar.....	256
VI.4. Conclusión .....	259
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA.....	261
Capítulo VII. Metodología.....	263
VII.1. Tipo de Estudio.....	263
VII.2. Hipótesis .....	265
VII.2.1. Hipótesis 1: El Ciberacoso en el ámbito escolar tiene un impacto en el alumnado de educación primaria y secundaria de los centros educativos de Málaga .....	265
VII.2.2. Hipótesis 2: El Ciberacoso tiene un mayor impacto en determinados grupos étnico-culturales que en el alumnado que no pertenecen a estos grupos. .	268
VII.2.3. Hipótesis 3: «La mediación puede contribuir a mejorar la gestión de los conflictos por ciberacoso escolar».....	272
VII.3. Objetivos.....	272
VII.4. Técnicas .....	274
VII.4.1. Sujetos.....	276
VII.4.2. Instrumento de recogida de información: El cuestionario .....	283
VII.4.2.1. Proceso de implementación del cuestionario .....	285

VII.4.2.2. Estructura del cuestionario .....	286
VII.4.2.3. Variables .....	288
VII.5. Tratamiento de la información .....	302
TERCERA PARTE: RESULTADO EN FUNCIÓN DE LAS HIPÓTESIS.....	303
Capítulo VIII. Hipótesis 1: «El Ciberacoso en el Ámbito Escolar Tiene un Impacto en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de los Centros Educativos de Málaga» .....	305
VIII.1. Resultados en cuanto a la Percepción de la Frecuencia de Uso del Teléfono Móvil, Ordenador o <i>Tablet</i> .....	305
VIII.2. Resultados en cuanto a la Percepción de Ciberacoso por Pirateo o Suplantación.....	306
VIII.2.1. Resultado en los que el Participante ha sido Objeto de Ciberacoso por Pirateo o Suplantación por Parte de Otros .....	307
VIII.2.2. Resultados en los que el Participante Ha Realizado Ciberacoso por Pirateo o Suplantación.....	310
VIII.2.3. Resultados de esta Variable en Función del Sexo .....	312
VIII.2.4. Resultado de esta Variable en Función de la Edad.....	313
VIII.2.5. Resultados de esta Variable en Función del Sexo .....	323
VIII.3. Resultados Respecto a la Variable de la Percepción de la Intimidación, Rechazo o Maltrato .....	324
VIII.3.1. Percepciones de Intimidación, Rechazo o Maltrato hacia el Participante.....	324
VIII.3.2. Resultados Respecto a las Personas que Intimidan, Rechazan o Maltratan .....	325
VIII.3.3. Resultados de la Variable en Función de la Edad .....	326
VIII.3.4. Resultados de la Variable en Función del Sexo .....	329
VIII.3.5. Resultados de la Variable en Función del Medio Empleado.....	331
VIII.3.6. Resultado de la Variable en Función de la Relación.....	331
VIII.3.7. Resultados de la Variable en Función de la Respuesta del Participante.....	332
VIII.3.8. Resultados Respecto al Efecto sobre la Víctima en Función del Medio Empleado .....	333

VIII.3.9. Resultados de la Variable en Función de los Sentimientos de los Ciberacosadores .....	335
VIII.3.10. Resultados de la Variable en Función de las Causas.....	336
VIII.3.11. Resultados de la Variable en Función del Comportamiento ante Intimidación, Rechazo o Maltrato hacia la Víctima.....	337
VIII.4. Resumen de los Resultados de la Hipótesis 1 .....	339
 Capítulo IX. Hipótesis 2: «El Ciberacoso Tiene un Mayor Impacto en Determinados Grupos Étnico-Culturales que en el Alumnado que no Pertenecen a Estos Grupos» ..	343
IX.1. Resultados Globales sobre la Incidencia de Grupos Étnicos-Culturales .....	343
IX.3. Resultados Respecto a la Percepción sobre el Impacto del Ciberacoso Escolar en los Grupos Escolares de los Diferentes Grupos Étnicos con Intimidación, Rechazo o Maltrato por Parte de Otros .....	347
IX.3.1. Resultados de la Percepción de Intimidación, Rechazo o Maltrato en Función del Color, Cultura, Grupo Étnico o Religión del Participante .....	347
IX.3.2. Resultados de esta Variable en cuanto a la Edad del Participante	349
IX.4. Resultados en cuanto a la Percepción sobre el Impacto del Ciberacoso Escolar en los Grupos de Escolares de los Diferentes Grupos Étnico con Intimidación, Rechazo o Maltrato por parte del Participante .....	352
IX.5. Resultados Respecto a la Percepción que Tienen de la Mediación como una Estrategia Eficaz para Gestionar los Conflictos Derivados de las Situaciones de Ciberacoso .....	353
IX.5.1. Resultado de esta Variable en Función de la Edad .....	353
IX.5.2. Resultado de esta Variable en Función del Sexo .....	354
IX.5.3. Resultado de esta Variable en Función de la Edad .....	355
IX.5.4. Resultado de esta Variable en Función del Sexo .....	355
IX.6. Resumen de los Resultados Obtenidos para la Hipótesis Segunda .....	356
 CAPÍTULO X. HIPÓTESIS 3: «LA MEDIACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A MAJORARLA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS POR CIBERACOSO».....	359
X.1. Respecto al Conocimiento que los Participantes Tienen de la Mediación en el Centro.....	359
X.1.1. Resultados de la Variable de Conocimiento de la Existencia de un Equipo de Mediación en el Centro en Función de la Edad .....	359

X.1.2. Resultados de esta Variable en Función del Sexo .....	360
X.1.3. Resultados de esta Variable en Función del Grupo Étnico-Social .	361
X.2. Resultados de la Variable sobre la Percepción de la Mediación para Resolver los Conflictos por Ciberacoso .....	361
X.2.1. Resultados de esta Variable en Función de la Edad .....	362
X.2.2. Resultados de esta Variable en Función del Sexo .....	362
X.2.3. Resultados de la Variable en Función del Grupo Étnico-Social de Pertenencia .....	363
X.3. Resultados de la Variable sobre la Percepción de la Mediación para Resolver los Conflictos por Ciberacosos Realizados por Alumnos o Alumnas de otros Centros.	364
X.3.1. Resultados de la Variable en cuanto a la Edad.....	364
X.3.2. Resultados de esta Variable en Función del Sexo .....	365
X.3.3. Resultados de esta Variable en Función del Grupo Étnico-Social de Pertenencia .....	366
X.4. Resumen de Resultados Respecto de la Hipótesis Tercera.....	366
Índice de tablas .....	389
Índice de Figuras.....	397
Bibliografía .....	401
Anexos .....	I



## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**



# CAPÍTULO I. EL FENÓMENO BULLYING O ACOSO ESCOLAR

## I.1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o *bullying*, son dos términos que se utilizan indistintamente, pero con mayor prevalencia de uso en unos países que en otros. El término anglosajón *bullying* fue acuñado por Dan Olweus en el año 1980 y ha sido aceptado en la mayoría de los estudios que se llevan a cabo a nivel internacional. En España y en los países de habla hispana se emplean los términos «acoso escolar» y «maltrato entre iguales». La violencia entre iguales no es un fenómeno nuevo, no obstante, es el tipo de violencia que más presente está en las aulas. El aumento de la violencia en los centros escolares de educación primaria y de educación secundaria hace reconsiderar la estructura del sistema educativo. El estudio de este fenómeno es muy importante para la comunidad educativa, pero sobre todo para la sociedad en general.

Como es bien sabido, el mundo se encuentra en un momento de grandes cambios en todas las vertientes del ser humano, entre ellas, la educación. Son en estos cambios donde surge la necesidad de estudiar el fenómeno de la violencia social en sus primeras fases. Al estudiar este fenómeno de violencia temprana, resulta indispensable atender a las causas que detonan su aparición y se debe tratar de dar respuestas educativas, a la vez que se brindan las herramientas necesarias para solventar la incertidumbre que genera este problema, tanto en las familias como en la comunidad educativa.

Si nos situamos en un recorrido diacrónico, el estudio del acoso escolar surge en el norte de Europa, en Noruega, por los trabajos realizados por Olweus (1973). Entre sus trabajos más destacados, se encuentra el análisis de forma clara y directa de los motivos de las conductas violentas de los menores y el acoso escolar. Al mismo tiempo propone un programa de intervención para resolver los comportamientos antisociales. Más tarde le siguen diversas investigaciones realizadas en Suecia, vinculadas al consumo de sustancias y situaciones de agresión en estudiantes de Secundaria.

Este tipo de violencia siguió siendo un nuevo ámbito de estudio tras el primer acercamiento de Olweus (1973), en diversos países tanto de la Unión Europea, como Italia, Irlanda, Holanda, Reino Unido y España; como fuera de ella, Estados Unidos, Australia y Japón.

En España se empieza a estudiar este fenómeno a raíz del informe *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* en 1999 que realiza el Defensor del Pueblo. Se inicia diversas investigaciones en este tema llevadas a cabo por Viera, Fernández y Quevedo (1992), Cerezo y Esteban (1992) Ortega (1994,1997,1999), Carbonell (1999b), Hernández de Frutos y Casares (2002), Avilés (2002), Serrano e Iborra (2005), Piñuel y Oñate (2007), Garaigordobil y Oñederra (2010), Polo, León y Gonzalo (2011) entre otros muchos.

Actualmente se presta mayor atención que antiguamente a esta manifestación del acoso escolar debido a que estos comportamientos eran aceptados como algo habitual en los niños/as, en el que no debían intervenir los adultos. En cambio, en la actualidad estas conductas son vistas como un tipo de maltrato en el que no se debe permanecer al margen. Gran parte de la sociedad está tomando conciencia sobre este tipo de conductas y las percibe como perjudiciales para todos los implicados, tanto para quienes la provocan, como para quienes la sufren o, incluso, la toleran.

En un primer momento, se podría pensar que este tipo de conductas violentas es consecuencia de una negligencia profesional por parte de los educadores, pero no se debe nunca olvidar que este fenómeno no ha aparecido de manera espontánea. El acoso escolar siempre ha estado presente en las instituciones educativas y se debe reconocer como un grave problema.

La Organización Mundial de la Salud en su Informe mundial sobre la violencia y la salud, afirmó que:

[...]Dada la magnitud de su ocurrencia y la magnitud de sus consecuencias, la violencia debe ser vista como un problema grave de salud pública y que, en consecuencia, todos los países deben considerar la prevención primaria de la violencia como una prioridad. [...]integrar la prevención de la violencia en las políticas sociales y educativas, promoviendo así la igualdad social y entre los sexos. (OMS, 2002, pp. 9-10)

Según se ha podido analizar en la línea educativa, tras la implementación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, la forma de relacionarse de los estudiantes ha cambiado hoy en día, no se socializan solamente de manera presencial en el mundo real y tangible en el que vivimos, sino que también lo hacen a través de un mundo tecnológico, conocido como mundo virtual. Esta evolución de las nuevas

generaciones dentro del mundo digital ha suscitado un cambio en las estrategias educativas de los profesionales de la educación, así como en la falta de dotación de herramientas que les permita entender y solucionar problemas que tienen a su alcance. La autoridad de los educadores se ve mermada por la aparente facilidad para convertirlos, de forma externa, en los únicos responsables de que suceda esta tipología de violencia en los menores de edad.

La presente tesis pretende estudiar las diferentes formas de violencia que se producen dentro del ámbito escolar, analizando específicamente el contexto multicultural, como posible consecuencia. Con este estudio, se muestra las consecuencias que ocasionan estas formas de violencia en las primeras etapas de crecimiento de las personas, período en que los/as niños/as están desarrollando su propia identidad.

## I.2. ¿QUÉ ES EL ACOSO ESCOLAR?

La violencia escolar, es un tema que preocupa a toda la sociedad. Refieren Ortega, Del Rey y Casas (2012) desde finales de los años sesenta y principio de los setenta, que se está estudiando el acoso escolar como un problema existente en todos los países ya que comienza a producir una alarma social. No obstante, este tipo de acoso ha existido siempre y ha provocado cierta curiosidad científica llevando al acercamiento de diversos teóricos y metodológicos, los cuales se centran en algún elemento de la problemática general de la violencia escolar (Olweus, 1989).

Todas estas teorías y metodologías tienen como objetivo crear, de manera conjunta, una definición sobre el acoso escolar. La unificación de todos los conceptos que existían llevó a definir este tipo de acoso como una manifestación de una clara agresión deliberada, que puede ser individual o colectiva. Su realización es de forma reiterada y sostenida en el tiempo durante la cual existe una gran desigualdad de poder entre el agresor y la persona agredida, es decir, la víctima.

En esta línea argumental, Olweus (1993) subraya tres conceptos fundamentales para que se considere acoso escolar y son la intención, la reiteración y la desigualdad de poder, que realiza aportaciones a esta definición e integra indudables características del fenómeno. Por su parte, Kalliotis (2000) incluyó otra característica más al concepto de acoso escolar: la ética.

Otros autores como Ortega (2010) considera este tipo de comportamientos como una conducta de contravención moral, debido a que el agresor y los espectadores confiesan que estas conductas son totalmente amorales e inmerecida.

Como se ha indicado, definir el maltrato entre iguales no es tarea sencilla y menos conseguir una definición consensuada entre los numerosos investigadores del hecho. A pesar de la multitud de definiciones que se puede obtener en la literatura tanto nacional, como internacional, todas ellas tienen una particularidad en común: señalar al maltrato entre iguales como una conducta específica del comportamiento agresivo (Espelage y Swearer, 2003).

Según recoge el Diccionario de la lengua española (2014), recopilado por la Real Academia Española: «el acoso escolar «se produce en centros de enseñanza, acoso que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejearlo ante los demás».

En los primeros estudios que realizó Olweus (1973) acerca del acoso escolar, sostuvo que es una forma de violencia que se da entre los compañeros/as y su presencia es bastante mayor en el contexto escolar. Esta fue la primera definición que se comenzó a utilizar hasta que Olweus en 1993 afirma que un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.

Algunos autores siguieron esa primera línea de investigación que realizó Olweus (1993) y aportaron su propia definición del acoso escolar:

- Pikas (1975) refiere el bullying como la violencia en un contexto de grupo, en el que los niños se refuerzan entre sí a través de su interacción.
- Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, (1982), para ellos el bullying es social por naturaleza y tiene lugar en grupos sociales relativamente estables, en los cuales la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a sus acosadores y el agresor a menudo obtiene el soporte de otros miembros del grupo.
- Farrington (1993) sostiene que la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con un poder menor, por parte de otra persona con un poder mayor.
- Olweus (1993) expone que es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios.
- Tattum (1993) considera el acoso escolar como el deseo de hacer daño o presionar a otro.
- Smith y Sharp (1994) lo consideran como un abuso sistemático de poder.
- Hazler (1996) se refiere como el daño que el agresor ejerce sobre la víctima.
- Ortega y Mora-Merchán (1997), lo diseñan como el sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social.
- Ortega (1998) añade a la definición como las dos leyes que mantienen el maltrato entre escolares: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Estas dos leyes son las que facilitan que el bullying se sustente.
- Olweus (1999a) (1999b) incorpora a sus definiciones diferentes factores como es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder.
- En el Informe del Defensor de Pueblo (2000), se indica que el término bullying puede traducirse como intimidación y refiriéndose a la persona podría aplicarse a los más coloquiales de matón, abusón o chulo.

- Rigby (2002) ha limitado el acoso escolar al abuso sistemático de poder de uno sobre otro u otros.
- Eric Debarbieux (2001) tiene más en cuenta la repetición del acto un insulto en el patio no es signo de predelinuencia, pero, si se sucede en el tiempo, puede ser realmente dramático.
- Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) describe el acoso escolar es un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente durante un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes.
- Ortega (2006) da una descripción más detallada resultando ser la violencia interpersonal y el acoso escolar son formas ilegítimas de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas, persona, grupo o institución, adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño físico, social o moral.

Analizar estas definiciones ayuda a sintetizar qué elementos resultan imperativos para que se produzca una situación de acoso escolar, que serían: la existencia de un desequilibrio de poder notorio entre el agresor y la víctima; la reiteración de las acciones, aunque puedan parecer insignificantes; y la intencionalidad expresa del agresor o agresores de producir daño a la víctima.

Una vez analizadas las perspectivas de las prácticas discursivas y las variantes posibles sobre el acoso escolar, obtenemos una definición más clara y concisa a partir del informe del Defensor del Pueblo (2000), al puntualizar que tendría en consideración la intencionalidad de causar daño sin que haya una provocación previa, se produzca con una frecuencia y duración en el tiempo, desigualdad de poder entre la víctima y el agresor, así como la forma de producirse (verbal, físico o exclusión social).

Junto a estos factores habría que añadir la indefensión de la víctima ya que por sí misma es difícil de solventar este tipo de situaciones porque cualquier actuación que realice irá en su detrimento y, en ciertas ocasiones, se podría tratar de un fenómeno en grupo.

A su vez, dentro de estas circunstancias, que indican que se está produciendo un



acto de acoso escolar, algunos autores como Olweus (1993) y Ortega (2006) también incluyen en sus ideas las formas de agresión; física, verbal o psicológica, dentro de las más destacadas, pudiendo ser de dos tipos, directas o indirectas.

El agresor cuando realiza el acoso de forma indirecta, su principal preocupación es permanecer en el anonimato para crearle a la víctima mayor daño ya que no conoce o no se hace a la idea quien puede estar detrás de la agresión o agresiones. Toda agresión tiene su repercusión para todos los participantes. La víctima sufre ansiedad, angustia, etc. mientras que el agresor toma como forma habitual la violencia y en los espectadores insensibilización ante esta situación.

### I.3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL ACOSO ESCOLAR

La violencia entre los escolares no es un fenómeno de reciente aparición. Sin embargo, en los últimos años al inicio de cada curso, los medios de comunicación informan de continuos episodios y conflictos sobre acoso escolar, que generan bastante preocupación.

El acoso escolar empezó a estudiarse, entre otros muchos motivos, tras la publicación de un artículo de Heinemann (1969). En dicho artículo se cuenta las conductas de tipo racista de un grupo de escolares hacia un compañero en el patio de la escuela. Heinemann lo designó con el nombre de *mobbing*, término que —desde la rama de la etología— según Lorenz (1963), se trata de un comportamiento muy semejante al que tienen los grupos colectivos de animales contra otro animal perteneciente a otra especie.

Este término fue ampliado por el noruego Dan Olweus, quien optó por designarlo como *bullying*. El término *bullying* es de origen anglosajón y carece de una traducción literal directa, pero admite distintas interpretaciones como podrían ser intimidación, abuso, acoso, maltrato o victimización. Al final se establece como término para definir este tipo de actos como «acoso escolar» o «maltrato entre iguales». Esta terminología es utilizada sobre todo en países de habla hispana.

Una vez que se empezó el análisis de la violencia escolar por parte de Olweus (1973), le siguieron una larga lista de autores, Thomposon (1987), Munthe (1989) Smith y Thompson (1991), Farrington (1993) y Cowie (1998) entre otros autores europeos.

Coincidiendo todos en lo que Olweus (1998) considera el maltrato entre iguales cuando: «Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos» (pág. 25).

En España, autores como Vieira, Fernández-García y Quevedo (1992); Ortega (1992) Cerezo y Esteban (1992) y Díaz-Aguado (1991) empiezan a estudiar este fenómeno a principios de los años noventa. Del mismo modo, el Defensor del Pueblo (2000) y el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008) realizan diversos estudios en referencia a la violencia escolar.

De estos estudios, se extrajeron la conclusión de que el acoso escolar es un término propio y visiblemente definido, que muestra características específicas de la violencia producida en el contexto escolar.

En las décadas sucesivas, las investigaciones apuntan que la violencia escolar ha ido aumentando paulatinamente, Mora-Merchán (2000), Cerezo (2001), Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Babarro (2013), Enríquez y Garzón (2015), Domínguez, Álvarez y Vázquez (2017) y Gutiérrez (2019). Teniendo como resultado de estos estudios, este tipo de violencia se realice cada vez más a edades tempranas, siendo estos datos preocupantes.

Debido a estos hechos, preocupa enormemente que no exista una explicación concreta ni el motivo que impulsa a nuestros jóvenes para agredir a otro. Resulta ser todo lo contrario, son múltiples y variadas las causas que pueden estar incidiendo en el origen del conflicto, como factores sociales, escolares, familiares, amigos, medios de comunicación, enfermedades psicológicas, etc. (Hernández Prados, 2005).

Se desconoce cuáles son o cuántos hay, ni siquiera el porqué de estos factores que hacen determinantes para que los jóvenes ejerzan el acoso escolar. Para poder establecer una más concreta es necesario realizar un análisis en profundidad de cada caso.

Según Olweus (1998) en el acoso escolar intervienen como mínimo dos jóvenes, y los papeles más comunes son: el de víctima y el de agresor. Dependiendo de cada caso concreto, pueden intervenir uno o varios espectadores o incluso, no solo tiene que existir un único agresor, puesto que en algunas situaciones puede que haya varios agresores. Los papeles asociados al acoso escolar y las conductas derivadas de la participación activa o pasiva de estos roles repercuten negativamente en todos los que mantienen dicha

conducta. Ortega y Mora-Merchán (2000) de acuerdo con Olweus (1998) considera el maltrato entre iguales como:

Fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social, lo que provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa. (pág. 19)

#### I.4. ELEMENTOS QUE IDENTIFICAN EL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar tiene una serie de elementos de riesgo que facilitan la aparición de conductas violentas en el centro educativo. Estos componentes han sido analizados por diversos autores como Olweus (1973), Ortega (1994), Ortega y Mora-Merchán (1997) y Esteban, Diaz-Aguado (2005) entre otros. El acoso comienza cuando alguien se fija en otra persona y la escoge como víctima, convirtiéndola en esta forma en el blanco de sus agresiones. Los motivos pueden ser múltiples, pero comparten un axioma en común; ejercer de una forma u otra el poder hacia ella. Esta conducta comienza cuando se produce las acciones anteriormente descritas, en la que los participantes son los propios alumnos o alumnas.

La violencia según Ortega (1999) se produce cuando día a día durante el curso escolar de forma gradual se convierte en una dinámica y se asienta este tipo de comportamiento en el resto del grupo. El acoso escolar es un trabajo formado lentamente hasta llegar al punto de anular la personalidad de la víctima de la manera que sea.

Las agresiones que se ejercen sobre la víctima son de varios tipos y puede ser realizadas aisladamente o varias de ellas a la vez. Entre las agresiones se encuentran las físicas, realizadas de forma directa mediante peleas, golpes o empujones o de forma indirecta, a través de robos a la víctima o la rotura de objetos personales, entre otras.

Existen también otro tipo de agresiones, las verbales directas —insultos a la víctima o a su familia—, y las verbales indirectas —hablar mal de alguien, sembrar rumores y mentiras—. En las últimas décadas se están realizando una nueva tipología de agresiones verbales a través de las nuevas tecnologías, ya sea, telefonía móvil, ordenador o tableta (Diaz Aguado, 2006). Mediante las nuevas tecnologías el agresor realiza

agresiones verbales mediante el anonimato. Este tipo de agresiones produce perjuicio doble a la víctima, la agresión verbal y el daño psicológico a largo plazo (Díaz-Aguado, 2005).

Otra agresión más invisible que se producen en el contexto escolar es la exclusión social o el aislamiento, que son mucho más difíciles de detectar, ya que el agresor o los agresores tienen como pretensión aislar a la víctima del grupo, ignorar su presencia o no dejar que participe en las actividades escolares.

Resulta imperativo añadir el acoso étnico como variable específica a las tipologías de agresiones que se pueden desarrollar dentro de los centros escolares. En estos últimos tiempos, el flujo migratorio se ha ido incrementando paulatinamente, lo que ha conllevado dentro de los centros educativos que convivan cada vez más una gran diversidad de culturas, grupos étnicos o religiones. Esto tendrá como resultado la presencia de episodios de violencia o de agresión. La forma más común de ejercer esta violencia del agresor hacia su víctima es utilizando apelativos racistas o frases estereotipadas.

En todos estos tipos de agresiones verbales, físicas, psicológicas o étnicas los comportamientos de maltrato han de realizarse de forma continua y repetida para ser identificados como tales, durante un largo período de tiempo. Otro factor que se debe tener en cuenta según Smith y Sharp (1994), es la existencia en este tipo de agresiones de una clara desigualdad de poder entre la víctima y el agresor. En la figura 1 se identifican y se diferencian las agresiones directas de las indirectas, que son las más difíciles de detectar:

<b>AGRESIONES</b>	<b>DIRECTAS</b>	<b>INDIRECTAS</b>
FÍSICAS	Pegar	Esconder
	Amenazar	Romper
	Intimidar	Hurtar
VERBALES	Gritar	Difundir rumores
	Burlarse	
	Insultar	Hacer pintadas
	Mofarse	Enviar notar hirientes

RELACIONALES	Exclusión deliberada de actividades	Ignorarla
	Impedir que participen	
	Evitar a la víctima en clase	

Tabla 1. Tipologías de agresiones: Directas e indirectas. Fuente: Elaboración propia, a partir de Carrasco y González (2006)

En muchas ocasiones debido a las agresiones que recibe la víctima, hacen cada vez más difícil su solución y salir de ese problema por sí sola. Para salir de todo este problema debe de pedir ayuda ya sea a sus padres, profesores, amigos o compañeros del centro. Olweus (1993), afirma que esta labor negativa e intencionada a la vez, emplaza a la víctima a posiciones donde es difícil su salida por sus propios medios, siendo esta continuidad un proceso claramente perjudicial principalmente para la víctima, siendo los más destacados, el descenso de su autoestima, estados de ansiedad, diversos cuadros depresivos, dificultando su integración en el medio escolar. En el momento que se produzca una agresión, el agresor lo que pretende es tener el apoyo del grupo de sus iguales. Muchas de estas agresiones se mantienen en el tiempo por ingenuidad o apatía de los observadores hacia la víctima o el agresor, que conlleva a que adopten un papel pasivo y no intervengan en ningún momento.

Al principio del estudio del acoso escolar solo se distinguían dos participantes, la víctima y el agresor. No obstante, Ortega y Mora-Merchán (2000) han demostrado que cuando sucede un episodio de violencia, la mayoría de los alumnos y alumnas que se encuentran presentes, ya sea en el interior del centro educativo; en lugares y momentos en los que no haya adultos responsables presentes, o a la entrada y a la salida del centro educativo, ellos/as también deben ser considerados como implicados en el fenómeno. Por tanto, estos autores distinguen tres tipos de participantes, las cuales poseen distintas clases de compromiso, y son: la persona agresora, la víctima y la persona espectadora, con diferentes clases de compromiso. Todos estos comportamientos violentos tienen deducciones negativas para todos los implicados. La víctima podría desarrollar episodios de ansiedad y de angustia entre otras muchas patologías; el agresor o agresores aprenden conductas perjudiciales para su desarrollo y nocivas para conseguir dominio de sus impulsos y los posibles espectadores comenzarían un proceso de insensibilización del daño ajeno.

## I.5. ROLES QUE INTERVIENEN EN EL ACOSO ESCOLAR O EL MALTRATO ENTRE IGUALES

En el acoso escolar Ortega y Mora-Merchán (2000) explican que son varios los intervinientes, la víctima, el agresor y el doble agresor, pero también se muestran diferentes tipos de espectadores, lo que permite tener una idea más clara de los diferentes papeles que intervienen en el contexto escolar.

Son muchos los estudios que han profundizado en el papel de la víctima, en cambio son las mínimas las que se ha investigado entorno a la figura del agresor o doble agresor (Olweus, 1998) e incluso del espectador (Salmivalli, 1999). El hecho de prestar atención sobre una de las partes implicadas hace que disminuya algunos de los inconvenientes. Al producirse un comportamiento agresivo de forma injustificada, la víctima en ocasiones desconoce el motivo de la agresión, ya que no existe antecedentes ningún tipo, ni verbal ni físico (Espelage y Swearer, 2008).

Por todo ello, para prevenir y erradicar el acoso escolar, se ha llegado a la conclusión de que hay que trabajar de forma conjunta con todos sus participantes, aunque sea un fenómeno bien conocido por todos y, actualmente, haya diversas dudas de cómo prevenirlo (Olweus, 1993). Dentro del acoso escolar, es fácil detectar los casos en los que se producen agresión física o verbal, pero hay que fijarse en el plano psicológico y el de relación entre iguales (Olweus, 1993).

Los participantes en la agresión o maltrato entre iguales en el contexto de escolar son tres principalmente: el acosador/a o los acosadores/as, la víctima y el espectador o los espectadores, a este triángulo Rodríguez Gómez (2009) lo denominó con el nombre de *bullying*.

### I. 5.1. VÍCTIMA O VÍCTIMAS

El acoso escolar resulta ser un conflicto habitual en el ámbito escolar, contexto educativo, donde intervienen diversos factores que afectan al entorno del centro educativo y repercuten a todo el alumnado por igual (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín, 2013). Este tipo de violencia tiene su principal objetivo en el abuso de poder continuado del agresor hacia la víctima, realizándola de diversas formas (Smith y Sharp, 1994). Intervienen en estos actos violentos según Ortega y Mora-Merchán (2000) víctima, agresor y doble agresor.

Con respecto a la víctima, Olweus (1993), Ortega (2006) y Díaz- Aguado (2013)

diferencia dos tipos de víctimas: En primer lugar, la víctima activa quien sufre aislamiento social y rechazo por sus compañeros/as, aunque posee una actitud un grado desafiante. Suele tener un comportamiento pesado para quienes les rodea. Se trata en ocasiones de niños/as hiperactivos/as, y este tipo de conductas les repercute negativamente en su formación.

Este comportamiento de la víctima activa da excusa al agresor para realizar sus actos. Por otro lado, nos encontramos a la víctima pasiva, una figura más habitual en este tipo de violencia, que se caracteriza por autoestima baja, exclusión por sus compañeros/as y episodios de depresión o ansiedad. Poseen una autopercepción de ser débiles físicamente, además de personas inseguras, ansiosas, sensibles, tranquilas e introvertidas (Farrington, 1993). Estos jóvenes tienen una opinión de sí misma muy negativa, y refuerzan ese concepto con las agresiones de cualquier tipo que sufren. Suelen pasar mucho tiempo en casa, un lugar seguro en el que no reciben más agresiones. Según Olweus (1993) sufren este tipo de violencia a causa de una protección paterna en exceso y por haber recibido una educación en un entorno familiar tolerante.

En relación con el segundo tipo de víctima, presentan escasa experiencia en la resolución de conflictos, conservan pocos amigos/as y poseen una deficiencia física o psíquica diferente al del resto del grupo. Al agresor le vale cualquier rasgo físico de la víctima para focalizar su agresión, por ejemplo, una nariz grande, ser obeso, muy delgado, el color del pelo, llevar gafas o pertenecer a un grupo social, etnia, cultura o religión claramente diferenciado, entre muchas otras. Rodríguez Gómez (2009) aclara que todas estas circunstancias hacen que la violencia sea en la mayoría de las ocasiones, un motivo de crueldad y no solo de conflicto.

Estudios realizados por Diaz Aguado (2013) y Olweus (1993) entre otros, sacan como conclusión que los estudiantes que sufrieron durante un largo período de tiempo cualquier tipo de agresión suelen convertirse en futuros agresores, lo que marca el inicio de una espiral de violencia y provoca un clima totalmente contrario al que realmente se pretende mantener en un centro educativo.

### *1.5.2. AGRESOR/A O AGRESORES/AS*

En la mayoría de los casos cuando se hace referencia a la persona o las personas agresoras, se asocia con la imagen de la violencia física en el caso de los chicos y a

violencia verbal o psicológica, en el caso de las chicas (Olweus, 1998); Ortega (2006).

El agresor o agresora tienen en común: características identificativas, temperamento agresivo, ira incontrolable, impulsividad, carecer de empatía alguna, elevada autoestima, necesidad de dominar y someter a su víctima, siempre quiere salirse con la suya, problema de autoestima, entre otras tantas (Olweus, 2001).

Habría que añadir a estas características según Cerezo (1998), que la mayoría de los/as agresores poseen una gran fuerza física, realizando alarde de agresividad de forma desmedida hacia su víctima. El motivo de esta diferencia de fuerza puede ser en primer lugar, que el agresor/a de una clase suele ser repetidor/a y se nota la diferencia física con respecto al resto de sus compañeros/as. El segundo motivo es que suelen escoger a su víctima de cursos inferiores.

Este tipo de conducta o comportamiento del agresor puede derivarse por influencias de diversos factores externos. Olweus tiene en cuenta como factores externos al contexto familiar:

- Actitud emotiva de los progenitores o tutores carente de afecto y de dedicación que facilita el desarrollo de conductas agresivas.
- Grado de permisividad ante la conducta agresiva de los hijos o hijas: los niños y niñas deben aprender dónde están los límites, de lo que se considera una conducta agresiva. Por tanto, una situación familiar permisiva podría distorsionar la visión de lo que debe ser aprendido.
- Métodos de afirmación de la autoridad: si los adultos utilizan de forma regular el castigo físico y el maltrato emocional como una manera de afianzar su autoridad, se genera mayor agresividad, ratificando la frase «la violencia engendra más violencia».

Otros factores que pueden influir a favor o en contra de un modelo agresivo serán: la supervisión de las actividades que los hijos/as tienen fuera del colegio sobre lo que hacen y con quiénes van; los conflictos y las discusiones entre los padres; el uso de los hijos como aliados en las discusiones entre pareja; el uso y abuso que se hace de la televisión y de algunos programas que fomentan la agresividad; la creencia y los valores culturales, etc. (Olweus, 1998, pág.53). Con este análisis, Olweus (1998) identifica tres



tipos de perfiles diferentes del agresor. En primer lugar, el agresor activo que acomete por sí mismo creando relaciones directas con la víctima; el agresor social-indirecto el cual dirige en la sombra la actuación de sus partidarios incitando a realizar actos violentos y, por último, el agresor pasivo, quien participa en la planificación de la agresión, pero no participa en la misma.

Por su parte, Ortega (2006) añadió en relación con el papel de los agresores que la mayoría no suelen ser buenos/as estudiantes y que no resulta para ellos/as importante que el resto de sus compañeros/as lo sea para tener una buena opinión de ellos/as. Estos jóvenes destacan principalmente por tener habilidades sociales muy buenas; gracias a su experiencia como agresores saben buscar las excusas oportunas o el engaño para evitar por todos los medios el castigo, además de tener una explicación apropiada para justificar su violencia.

Los jóvenes agresores van asimilando gradualmente de forma inconsciente malos comportamientos, por ejemplo, creen firmemente que las normas están para incumplirlas y le da prestigio entre sus iguales transgredirlas. Este tipo de comportamiento le afecta gravemente a su desarrollo socio personal, ya que se deterioran como personas en todos los aspectos e incluso algunos rozan el plano delictivo. De no encontrar a tiempo una solución eficaz para corregir sus comportamientos, reduciendo su actitud antisocial, pueden llegar a convertirse en delincuentes.

Resulta primordial destacar que los agresores necesitan tanta ayuda o incluso más ayuda que las personas que son víctimas del acoso escolar. Resulta necesario realizar trabajos más específicos sobre su trastorno y corregirlo como una solución preventiva o, en algunos casos, directamente cuando se detecte.

### *1.5.3. ESPECTADORES*

Ortega (2006) refiere que el alumnado tiene conocimiento suficiente para saber identificar cuándo se está realizando acoso escolar, porque ya que este tipo de comportamiento se produce en cualquier centro educativo. Mediante charlas, talleres, trabajos en clase, entre otras actividades, se ha insistido en explicar a los jóvenes las causas y los efectos de este tipo de comportamiento para todos los implicados.

Dentro del grupo del perfil de espectadores, algunos pueden resultar amigos íntimos del agresor, mientras que por otro lado otros espectadores pueden llegar a apoyar

a la víctima del acoso y actúan según su posicionamiento. Estos posicionamientos se refieren, por una parte, en la observación e incitación de la agresión o por un comportamiento neutral frente a la agresión. Aunque en ninguno de los casos acosan de forma directa, la incitación o la permisividad de estos actos los hace partícipes de los mismos.

A este respecto, Salmivalli (1999) hizo una clasificación con respecto a los espectadores: el espectador activo, son amigos del agresor, aunque no agreden dan su apoyo a la agresión de su amigo; el espectador pasivo suelen ser compañeros que desconocen lo que ocurre, pero aun conociendo el acoso escolar no intervienen en ningún momento y guardan silencio por lo sucedido. Por último, el espectador proactivo defiende a la víctima de sus agresores y la ayuda en todo lo necesario, incluso buscando ayuda para detener la agresión. Gracias a este tipo de espectador se disminuye y suaviza todo el daño realizado por el papel del agresor y con este comportamiento da apoyo y seguridad a la víctima.

La mayoría de las veces, los alumnos/as actúan como espectadores pasivos por miedo a ser el foco de atención de los agresores y, por tanto, ser ellos/as los agredidos o acosados, por lo que hace que el resto de los compañeros y compañeras no se impliquen en favor de la víctima (Olweus, 1993). No obstante, cuando se les pregunta sobre qué piensan sobre el acoso escolar, todos coinciden en rechazar o desaprobando la violencia del agresor contra la víctima. Se comportan de forma diferente por dos razones: miedo a ser elegido la próxima víctima o por atracción al comportamiento de los agresores o popularidad, dominio, confianza en sí mismos (Salmivalli, 2010).

Como bien añade Hazler (1996) si el espectador no interviene en la agresión es por desconocer cómo ayudar o porque piensa que puede hacer algo mal y agravar la situación a la víctima.

El Informe del Defensor del Pueblo (1999) explica que cuando un alumno/a se comporta de forma violenta es cuando se ve envuelto en un ambiente de continuas agresiones y ambientes violentos. De tal manera, que se produce una insensibilización en el alumnado y se va formando al estudiante en una persona sin ningún tipo de empatía por sus iguales, adquiriendo una falsa creencia de que la víctima es continuamente agredida o insultada por un motivo merecido y la culpa es de la propia víctima. Estos comportamientos terminan insensibilizando al resto de iguales e incluso les resta culpabilidad.

Los espectadores, cuando observan el comportamiento del agresor, obtienen lo que pretenden; les da igual los medios utilizados e intentan copiar estos comportamientos. En el caso del acoso escolar, lo primordial para el agresor es el dominio de la víctima y su posterior sumisión. Si a esto le sumamos los alumnos/as que observa la agresión, pero son obligados a ignorar y callar lo sucedido, de una manera cumpliendo el código del silencio, se genera un caldo de cultivo para que perdure el acoso escolar en el centro educativo. El agresor percibe esta actitud por parte de los espectadores como una forma de aprobación de su comportamiento (Ortega,2006).

Los perfiles profesionales de los centros educativos que perciban este tipo de situaciones deben actuar de forma rápida y determinante, para que no se acentúe este comportamiento agresivo como una pieza fundamental que le permita a los agresores obtener lo que quieren.

#### I.6. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU INVOLUCRACIÓN EN LAS AGRESIONES

Hasta ahora hemos creado un marco contextual e histórico acerca del acoso escolar y su implicación en la sociedad, pero se ha de tratar el lugar en el que se desarrollan estos hechos: los centros educativos.

Cabe destacar en cuanto se refiere a las investigaciones realizadas que la prevalencia de la violencia escolar física y verbal es más alta en los chicos. Las chicas destacan por ejercer una violencia indirecta o incluso realizan la exclusión (Olweus, 1998). En cuanto a la edad, hay que destacar que el acoso escolar posee un mayor porcentaje entre los escolares de quinto y sexto de Educación Primaria y en primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, es cada vez más frecuente este tipo de conductas en la etapa de primero de Educación Primaria. En definitiva, con el paso de curso se va desarrollando y consolidando estos comportamientos de manera que, si no se interviene de forma inminente, se corre el riesgo de agravar cada año la situación. Para prevenir el maltrato entre iguales debe producirse una relación sólida entre el alumnado, el profesorado y los propios centros educativos.

Rodríguez Gómez (2009) basándose en los estudios realizados por Olweus (1998), explica que realmente no influye demasiado la diversidad de edades o el número de alumnado en el centro para que se produzca conflictos. Contribuye notablemente en el aspecto organizativo del aula y del centro, donde se desarrolla una labor fundamental para

el desarrollo de las capacidades sociales del alumnado, y se encuentran ciertas conductas antisociales. Un ejemplo claro es la carencia del aprendizaje de normas de conducta establecidas. Es esencial establecer e interiorizar las normas conductuales, el aprendizaje de la relación entre obligación y la consecuencia de su cumplimiento para el desarrollo del alumnado. Por otro lado, el clima del aula es fundamental para la prevención y erradicación del acoso escolar. El estilo docente incide en el ambiente de la clase, que propicia o no un clima apropiado de avenencia (Cuevas, 2015).

Chaux (2012), Morales (2014) y Cuevas (2015), analizaron los estilos docentes para gestionar los conflictos en la convivencia escolar, asumiendo ideas sobre autoridad y disciplina, además de maneras de fortalecer para que exista una convivencia pacífica entre los componentes del centro educativo. Estos autores establecieron diferentes estilos de docente: el autoritario, el permisivo, el negligente y el democrático. El estilo docente autoritario, basado en el cumplimiento de órdenes con uso habitual de habilidades restrictivas para conseguirlo (y que rebasan en ocasiones al maltrato), admitiría esta forma relacional entre los estudiantes. Este estilo es opuesto totalmente al estilo democrático. El estilo docente permisivo, hace más factible que se lleve a la práctica el maltrato escolar, debido a que lo dejan pasar o se tolera por no darle la importancia correspondiente. El estilo docente negligente no se implica en situaciones de maltrato escolar y atenúan lo sucedido. Para finalizar el estilo democrático beneficia la convivencia basada en el respeto, la aceptación y la tolerancia; no acepta el acoso escolar como manera de relacionarse.

El comportamiento de los docentes en las aulas incide directamente en la conducta del alumnado y contribuye a crear conocimientos y sensaciones sobre la conducta violenta. De esta manera, se disipan las dudas creadas y se rechazan de forma radical este tipo de comportamiento de violencia en el aula y en el centro educativo.

Si existe un buen ambiente en la escuela, es decir, en el entorno tanto del alumnado, como con los integrantes de la comunidad educativa, tiene como resultado un centro educativo con una alta calidad de enseñanza. Resulta primordial percibir valores, normas sociales y sentido de pertenencia del alumnado con el centro educativo (PrevNet, 2013). Para conseguir esto, es necesario un modelo educativo de carácter participativo que eduque en la toma de decisiones, sumado a un sistema disciplinario sólido, coherente y flexible. Por tal razón, el profesorado debe implicarse fuera del aula y que esté presente

en momentos esenciales como: en los recreos, en la entrada y la salida del centro educativo, favoreciendo a que el número de agresiones se reduzca. El erradicar cualquier tipo de agresión o abuso en los centros educativos es todavía una asignatura pendiente (Ortega, 2006).

Los jóvenes deben ser educados en la cultura de paz, en sintonía con el paradigma que define la esencia de la mediación, rigiéndose sobre todo en el desarrollo de los derechos humanos, un ambiente democrático, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres. Una solución posible se puede llevar a cabo mediante la mediación escolar o educativa, que solventa o incluso previene cualquier conflicto que pudiese surgir. Esta metodología ayuda a que el alumnado con pensamiento de inferioridad y con respecto hacia su agresor o agresores, sepa cómo afrontar cualquier conflicto con tranquilidad y firmeza, potenciando así ante todo sus propios medios personales.

Además, podemos encontrar algunos recursos básicos y sencillos como, la observación. Estas herramientas simplifican el análisis de las relaciones que establecen el alumnado entre sí, su comportamiento y permiten descubrir cualquier tipo de conducta agresiva o si se produce alguna exclusión.

Otra forma de detectar cualquier comportamiento violento es propiciando que el alumnado responda lo más sinceramente posible a una serie de cuestionarios apropiados a su edad sobre cualquier tipo de conducta agresiva que hayan sufrido u observado. Solamente el tutor y el equipo de orientación del centro tendrán acceso pleno a los cuestionarios identificados, así como al conocimiento de la información.

Si se detectase cualquier tipo de acoso escolar mediante los cuestionarios, se realizarían entrevistas de forma individual. Estas entrevistas se harán tanto a los participantes del problema, los cuales serían: víctima, agresor y espectador, como también al profesorado que haya intervenido en el conflicto.

Una vez obtenida toda la información gracias a la observación, a los cuestionarios y a las entrevistas individuales del personal de la comunidad educativa y de la propia familia, se procuraría armonizar y conjuntar trabajando en una misma línea. Es un trabajo realizado desde el conocimiento y sensibilidad de la problemática por parte de los docentes y, por otro lado, con facultad y decisión para tratar los problemas del acoso escolar. El fin es restablecer la convivencia en el centro educativo, mientras que

paralelamente se ayuda a la víctima, aportando cualquier información o propuesta que oriente la intervención educativa.

Una vez que haya constancia de producirse un caso de acoso escolar es necesario impedir urgentemente las agresiones, estableciendo un argumento participativo entre los implicados, y asegurando en todo momento la protección y privacidad de sus datos personales. El siguiente paso a seguir sería iniciar el protocolo de actuación.

El 20 de junio de 2011, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía adopta medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes, sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Se tiene como referencia la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que establece como fin del sistema educativo la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Así mismo, señala como un principio de este la participación de la comunidad educativa en la organización, en el gobierno y en el funcionamiento de los centros docentes.

Posteriormente, se publica en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se aprueban medidas para el impulso de la cultura de paz y el desarrollo de la convivencia en los centros educativos mantenidos con fondos públicos. El mismo, dispone como principios básicos de actuación la intervención preventiva con la puesta en marcha de medidas y actuaciones que beneficien el ambiente socioeducativo de los centros educativos, las prácticas educativas y la resolución pacífica de los conflictos. Este protocolo tiene como objetivo principal la comunicación de forma rápida a cualquier personal docente del centro escolar cuando cualquier miembro de la comunidad educativa tenga la sospecha sobre alguna situación de acoso en algún alumnado, y que informará a la dirección del centro y en ausencia, a cualquier miembro del equipo directivo.

Para llevar a cabo estas medidas, en las primeras actuaciones el equipo directivo, se reúne con el tutor del alumno/a afectado y con los responsables de la orientación del centro. De esta manera se obtendrá toda la información posible, analizándola e interviniendo según proceda. Las reuniones mantenidas han de hacerse constar por escrito e informar a la Inspección de Educación Provincial. Se toma como medida de urgencia

principalmente para la víctima, para que no vuelva a sufrir ningún tipo de agresión y se pueda garantizar su seguridad, adoptando medidas específicas de ayuda y de apoyo. Al mismo tiempo se imponen medidas cautelares para la persona agresora.

Se da conocimiento de la información y de las medidas adoptadas a las respectivas familias o responsables legales del alumnado implicado, por parte del personal de la comunidad educativa, de los servicios sociales, del personal sanitario o de las medidas judiciales, dependiendo de la valoración inicial. Una vez recogida toda la información de lo sucedido y tras ser contrastada, la dirección del centro tomará medidas disciplinarias contra el agresor y se informará seguidamente a la comisión de convivencia del centro, puesto que su conducta es contraria a la convivencia marcado en el plan de convivencia. Estas actuaciones son diferentes para cada caso de acoso escolar, en referencia con el alumnado en conflicto en el centro educativo. La idea es sensibilizar al alumnado de este tipo de comportamiento. Las que se llevan a cabo con la víctima suelen ser de apoyo y de protección expresa e indirecta, así como actividades de educación emocional, estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, además de estrategias de comunicación, trabajo de la autoestima, y asertividad, entre otras.

Para el agresor o agresora, existen actuaciones concretas según las correcciones correspondientes estipuladas en el plan de convivencia, acciones educativas en el aula de convivencia del centro, entre otras. Los servicios destinados a la víctima y al agresor se derivan a la Consejería correspondiente en protección de menores. Además, se ha de trabajar con el alumnado espectador del conflicto en el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, emocionales y de empatía; así como con la familia, brindándole orientaciones sobre cómo ayudar a sus hijos o hijas, informando sobre posibles apoyos externos y realizando un seguimiento de los mismos, con el fin de conseguir establecer un compromiso de convivencia en el aula y con el personal docente y no docente del centro educativo.

El centro educativo activará el protocolo e iniciará el procedimiento anteriormente citado, por dos razones, ya sea porque provenga la denuncia de la Inspección Educativa o de la Fiscalía de Menores, dependerá de la edad de los agresores. Si estos son mayores de catorce años se le aplica la Ley Orgánica 5/2000 de 12 enero de Responsabilidad Penal del Menor. En este caso el Fiscal de Menores comunica al centro educativo la denuncia

interpuesta al menor agresor e informándole de quien es la víctima para su constancia. En cambio, si son menores de catorce años, la Fiscalía de Menores comunica al centro sobre la denuncia puesta, activen el protocolo que tengan determinado y adopten las medidas oportunas para víctima y agresor.

#### I.7. NUEVAS FORMAS DE ACOSO ESCOLAR: CIBERACOSO O *CYBERBULLYING*.

Hasta ahora hemos hablado del acoso escolar ampliamente, estudiado por diversos autores como Olweus (1973), Farrington (1993), Ortega y Mora-Merchán (2000), Del Rey, Casas y Ortega (2012) entre otros. Así como de las formas que se han propuesto para atajarlos y de los procedimientos legales que los centros educativos han de seguir para la prevención o la enmienda del acoso. Pero en los últimos años, con los cambios subyacentes de la sociedad tecnocrática, se ha observado un fenómeno que ha causado una de las mayores transformaciones sociales de todos los tiempos: el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación de forma masiva y su impronta en los usuarios (Castells, 2004).

Como se ha indicado al inicio del capítulo, se sabe que la violencia ha existido desde siempre, y ha ido adaptándose, evolucionando, a cada uno de los momentos en los que se daba. Y ahora, con tan enorme cambio, se precisa toda una nueva teoría acerca del acoso y de su extensión más allá de los propios centros escolares: El ciberacoso o *cyberbullying*. El espacio virtual, en sus comienzos, cuando no se esperaba un impacto tan grande en este sector de población, estaba siendo explorado sin atender a los efectos que de ello podría producirse como la violencia ejercida de forma virtual. Somos nosotros mismos quienes tenemos la obligación de supervisar el uso que hacemos.

Este espacio al que denominamos internet es concebido como un lugar de acceso a cualquier tipo información con independencia del momento, lugar o dispositivo electrónico, sobre todo con la llegada de los *smartphones*. La supuesta facilidad de uso se prevé intuitiva para cualquier usuario, aunque a los adultos a los que el lanzamiento de estas tecnologías les supuso un cambio radical en el uso y acceso de la información se les considera en desventaja frente a los jóvenes nacidos ya con la consolidación del uso de internet. Suele hablarse de inmigrantes tecnológicos, refiriéndose a los primeros y de nativos digitales, a los segundos. Según Marc Prensky (2010), la facilidad de uso en nuestros jóvenes proviene de una manera formal desde el centro escolar y de una manera informal por parte del grupo de iguales.



Por todo lo anterior, aunque internet es un medio de comunicación muy importante, es también una herramienta más para los agresores o acosadores. Aprovechan este tipo de recursos con el objetivo de abrir una nueva línea donde ejercer la violencia, ocasionando a lo que hoy día se conoce como *cyberbullying* o ciberacoso. El ciberacoso se identifica por la amenaza, la agresión, la humillación, el acoso, el chantaje y los insultos por parte del alumnado con sus iguales a través de las nuevas tecnologías, posee las características de continuidad que hemos visto anteriormente del acoso convencional, además del anonimato en la gran mayor parte de los casos.

Por tanto, para realizar el ciberacoso no es necesario coincidir en el mismo lugar o en tiempo con la víctima, ni tampoco verle sufrir, tan sólo el tener opciones de acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y, de forma consciente, producir a la otra persona (a su víctima) estados de ansiedad, ira, impotencia, fatiga, daños psicológicos, o, en casos extremos, ser el detonante del suicidio.

Para que estas situaciones no se produzcan, es imprescindible tanto informar, como formar y concienciar a niños/as, a jóvenes, a familias y a profesores sobre los efectos que produce el inadecuado uso de las nuevas tecnologías. Recientes análisis han demostrado que existe una relación contigua entre el acoso escolar y el ciberacoso debido a que los/as jóvenes que están siendo acosados/as en su vida real, pero también lo son de manera virtual.

#### I.8. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CIBERACOSO O *CYBERBULLYING*?

Se está defendiendo la aparición de una nueva forma de acoso asociada al desarrollo de las tecnologías de la información. Pero es de suyo definir, conceptualizar y caracterizar el ciberacoso. Este, al igual que el acoso escolar, se identifica por la intencionalidad de causar daño, repetición de la conducta agresora y el desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima (Tokunaga, 2010). En esta línea argumental, se entiende el *cyberbullying* o el ciberacoso como una variante de acoso escolar que se vale de las nuevas tecnologías para el hostigamiento, el abuso y la vejación de forma sostenida, repetida e intencional durante un largo tiempo hacia una víctima, quien no puede defenderse por sí misma fácilmente.

La palabra se compone con el vocablo inglés *bullying*, que refiere acoso e intimidación, y el prefijo ciber-, que indica relación con redes informáticas. En inglés, la

forma correcta de escribir la palabra es *cyberbullying*. Su característica fundamental es que, para llevarse a cabo, se vale de las redes informáticas y de los recursos tecnológicos actuales, como ordenadores, móviles, *smartphone*, tabletas o consolas. Al usar estos medios los acosadores, bajo un pseudónimo o de forma anónima, pueden ejercer ciberacoso de diferentes formas: mensajes de texto, acoso telefónico (como llamadas anónimas), difusión de material multimedia de carácter vejatorio, grabaciones de agresiones físicas en internet, correos electrónicos insultantes, acoso en redes sociales, páginas web y otros medios (Garaigordobil, 2011).

Se ha observado que existen dos formas claras de realizar ciberacoso: Por un lado, aquel que actúa como reforzador de un acoso escolar o *bullying* ya iniciado; y, por otro lado, el acoso entre iguales a través de las tecnologías de la información y comunicación sin antecedentes previos.

Según el análisis anterior, se ha de prestar máxima atención a la evolución del acoso o agresión escolar tradicional. Si el acoso escolar se centra únicamente en horario escolar, el ciberacoso da la posibilidad al agresor de perpetuar o continuar ese acoso con la víctima a cualquier hora y día de la semana. El ciberacoso se considera un tipo de acoso de forma elaborado, efectuándose cuando las formas clásicas dejan de funcionar o, incluso, como complementación para ocasionar un mayor daño a su víctima (Garaigordobil, 2011). Los efectos del ciberacoso se suman a la situación de agresión que ya padece la víctima, se amplifican e incrementan los daños debido a la gran capacidad de difusión a través de las páginas web. De manera que, la forma que tiene una víctima de reaccionar por ciberacoso en comparación con el acoso tradicional es más lenta debido a que se deja de pasar el tiempo, por si el agresor depone su actitud, mientras que en la agresión física el tiempo de reacción suele ser menor debido en ocasiones al enfrentamiento cara a cara.

Existe un cierto consenso, al considerar que, en la mayor parte de las agresiones de ciberacoso, es debido a que proviene del acoso clásico, por los resultados que de ellas se producen como desequilibrio de poder, intencionalidad de hacer daño, connotación moral. (Olweus, 2012). Por parte de varios autores Ortega, Elipe y Calmaestra, (2009), en el que, al extrapolar los problemas del mundo virtual al mundo real, hace que se magnifique en comparación con las agresiones o acoso en el centro escolar, la ansiedad, el estrés postraumático, la depresión o incluso que haya un aumento en los intentos de

suicidio. Debido a que con el acoso realizado a través de las nuevas tecnologías el agresor no tiene un contacto físico con la víctima, es más difícil que empatice con ella, sin embargo, si lo tuviera podría tener opción a empatizar o sentir compasión al ver sufrir a la víctima.

#### I.9. EL CIBERACOSO O *CYBERBULLYING*: DÓNDE Y CÓMO SE PRODUCE

Con respecto al dónde y cómo se produce el ciberacoso, existen múltiples variantes de acosar en red a otro compañero o compañera, mediante: correo electrónico, teléfono móvil con los mensajes de texto o mensajes multimedia, mensajería instantánea, web blogs o webs personales e inclusive las redes sociales.

Los jóvenes usan web blogs, redes sociales y sistemas de mensajería instantánea para intimidar a sus compañeros/as, pero es la difusión de fotografías o vídeos modificados para ridiculizar a las víctimas uno de los métodos más empleados. Son muchos los grupos virtuales que precisan de invitación para poder ingresar o formar parte de ese grupo. En estos grupos, el acoso se basa en aislar a las víctimas o realizar humillaciones ante el grupo en sí.

Algunos autores hacen distinción del ciberacoso según las circunstancias o por el medio en el que se produce, por ejemplo, Garaigordobil y Maganto (2016) clasifica el ciberacoso en base al tipo de conductas que desarrollan la agresión. En cambio, Perren, Dooley, Shaw y Cross (2010) según el medio por el que se produce. Por su parte, Kowalski, Limber, y Agatston (2010) junto Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner (2014) agrupan y ayudan a conocer mejor este tipo de conductas concretas sobre el ciberacoso. En síntesis, las principales características que lo identifican son: insulto (envío y propagación de mensajes ofensivos), hostigamiento (envío y propagación de mensajes ofensivos de forma reiterada), suplantación de identidad (el agresor se hace pasar por la víctima enviando mensajes ofensivos), violación de la intimidad (el agresor difunde información personal de la víctima) y la exclusión social (el agresor pretende ignorar a la víctima en el grupo de chat o cualquier otra red).

Para finalizar, habría que añadir el *happy slapping* o bofetada feliz, en este tipo de agresión que significa videos denigrantes. Este tipo de conducta consiste en que el agresor o agresores pegan a su víctima mientras otro graba la agresión, con el fin de difundirlas más tarde por las redes sociales.

Algunas de estas agresiones suelen realizarse en un medio tecnológico concreto, pero otras se perpetran por varios. Dentro de los medios en los que se realiza el ciberacoso escolar. Hernández y Solano (2007) refieren en primer lugar al teléfono móvil o *smartphone*. Estos tanto a nivel mundial como en España han sufrido una gran evolución y crecimiento en los últimos años, teniendo en cuenta que su uso se hace cada vez desde más jóvenes.

Al igual que otras tecnologías, el teléfono móvil ha cambiado nuestra forma de relacionarnos, trabajar o estudiar entre otras cosas, y ha proporcionado multitud de ventajas e inconvenientes. El uso descontrolado e irresponsable de la tecnología móvil por parte de los jóvenes, hace que se facilite el ciberacoso y permita la realización sin ningún límite de horario. Las llamadas amenazantes, insultantes o intimidatorias, junto con las llamadas pérdidas reiteradas a lo largo del día buscan crear confusión y atemorizar a la víctima. Otras formas de acoso con el teléfono móvil son los mensajes de texto (SMS), mensajes con imágenes, grabaciones de video o mensajes de voz, que proporcionan nuevas formas de agredir. Indagar un número de teléfono móvil es fácil, al igual que ocultar el número del que realiza la llamada para asegurar el anonimato del agresor.

Los agresores suelen utilizar móviles o números de teléfono de otras personas para no ser descubiertos en el momento en el que se realiza la acción. En este tipo de comportamiento se ve claramente la intención maliciosa del acto ejercida. En definitiva, el teléfono móvil se trata de un medio tecnológico, el cual se encuentra fácilmente a nuestro alcance y si el agresor lo considera oportuno se oculta en el anonimato.

En segundo lugar, estarían las páginas webs, donde en este formato es imprescindible un dominio mayor de las nuevas tecnologías. A pesar de que los editores facilitan el diseño de web personales, es preciso tener unos conocimientos básicos para subirla a internet. La suplantación de identidad personal de otro ordenador, más conocida como la IP (identificación personal), es también otra variante que garantiza de esta forma el anonimato y la localización del agresor, permaneciendo impune de su conducta por el momento.

La agresión por este medio es que el máximo número de alumnos/as del centro conozca la web y se burlen de la víctima. La víctima puede desconocer este sitio al principio, pero la idea principal es que conozca la existencia de esta página para que le

quede constancia de lo que está sucediendo.

En este espacio se pueden incluir un sistema de votación, contribuyendo una forma más de estigmatizar y humillar a la víctima. Aunque existen páginas web donde denunciar estos sitios no dan plena garantía para crear una nueva página en poco tiempo. Para localizar estas páginas y denunciarlas transcurre bastante tiempo, lo que conllevará a que los daños psicológicos de la víctima sean más graves. Se considera violencia en el momento que se graba el acoso. Algunos agresores graban sus amenazas, burlas, intimidaciones, etc. y las suben a diferentes medios tecnológicos como: YouTube, grupos de WhatsApp, o cualquier otro.

En definitiva, el fin de los agresores es difundir la agresión realizada en internet donde tenga una máxima visualización y difusión, quedando la acción realizada grabada y así conseguir inmortalizar el acto, el reconocimiento por lo perpetrado y conseguir respeto con ello.

En tercer lugar, tendríamos la forma de agresión vía internet, mediante el correo electrónico. Los alumnos y alumnas habilitan un correo electrónico para abrir una cuenta en alguna página y lo aprovechan para enviar trabajos de clase. El correo electrónico es un instrumento de comunicación cuyo uso también se ha extendido, con una gran ventaja porque se puede enviar archivos de texto, imágenes, vídeos y audios, al igual que almacenar gran cantidad de información.

Por tanto, mientras que el número de direcciones de correo por usuario ha aumentado, de forma paralela, también ha aumentado la creación de identidades falsas y suplantación de identidad. El ciberacoso, se realizaría con el envío de forma repetida e insistente de mensajes de correos electrónicos insultantes y amenazadores a la persona convertida en su objetivo, es decir, en su víctima particular. Para que la víctima interponga la denuncia, se puede averiguar de qué cuenta de correo electrónico salió los mensajes. Hay constancia, que cuentas como Hotmail o Yahoo, suelen ser más complejas de rastrear, ya que dificultan la localización de quien hizo uso de esa cuenta. La gran mayoría de programas de correos electrónicos, nos ofrecen diferentes herramientas para su manejo, una de ellas es poder activar unos filtros donde se bloquee o suprima de forma automática los mensajes de remitentes no deseados.

En cuarto lugar, nos encontramos con la mensajería instantánea, la cual está

emparentada con el teléfono y el correo electrónico tipo chat, WhatsApp o Messenger. Por tal motivo esta tecnología ha tenido una buena acogida por parte de los jóvenes, aunque utilizan otros medios de comunicación. Lo que más aprecian es la interacción inmediata con la otra parte, en la que sus preguntas tienen respuestas inmediatas. La mensajería instantánea es un instrumento combinado de comunicación que permite el envío de textos, de mensajes de audio y de vídeo en tiempo real (videoconferencia y audioconferencia o voz por IP).

Para finalizar estarían las redes sociales, redes sociales que se actualizan constantemente. En la década pasada destacó Facebook, Twitter y LinkedIn. En cambio, hoy día la más utilizadas resulta ser Instagram y Tik Tok, junto con WhatsApp, YouTube y WeChat. El realizar la agresión por cualquiera de estos medios es una herramienta muy poderosa que cuenta el agresor y un medio peligroso y dañino para la víctima. Este medio ofrece ventajas a los agresores, porque permite acosar bajo el anonimato, distancia y la repetición de su agresión tantas veces como quiera hacer daño a su víctima, pero lo más importante para él/ella, es tener un gran público incluida su víctima para poder causarle un daño mayor. De igual modo, en este medio el ciberacoso se puede realizar de varias formas, mediante la usurpación de la identidad, utilizando una identidad digital o con el Nick el mismo que el de la otra persona o similar para crear duda o confusión, y es ahí donde empieza a desacreditar la imagen de la víctima, ya que la usa para así acosar a otros u otras. La víctima con este tipo de agresión tiene una sensación de desamparo cada vez mayor y siente el acoso como una situación de la que no podrá salir.

#### I.10. PARTICIPANTES EN EL CIBERACOSO O *CYBERBULLYING*

Antes de definir los participantes, cabe señalar la propuesta de Slonje, Smith y Frisén (2013). Según estos investigadores se dispone de una o varias víctimas y de uno o varios agresores, pero al producirse en un entorno virtual, la visualización de la agresión es mayor, ya que llega a más público; es decir, más espectadores. En cambio, autores como Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult (2015) discrepan en cuatro tipos de roles, la cibervíctima, el ciberagresor, el ciberobservador y la cibervíctima-agresiva. Las consecuencias demostradas del acoso escolar por las tecnologías de la comunicación y la información son mayores que las producidas en el acoso escolar, debido a la continuidad y reiteración en el tiempo, es decir, el acoso es constante y a cualquier hora (Ortega-Barón, Postigo, Iranzo, Buelga y Carrascosa, 2018).

Para las cibervíctimas, los resultados más representativos son la ansiedad, la depresión, las ideas suicidas, el estrés, el miedo, la baja autoestima, los sentimientos de la ira, la frustración, el sentimiento de indefensión, el nerviosismo, la irritabilidad, las somatizaciones, los trastornos del sueño, la dificultad para concentrarse, el bajo rendimiento y el fracaso escolar, así como terror y pánico. Todos estos síntomas perduran durante bastante tiempo y llegarán incluso a mantenerse en el tiempo una vez que ya sean adultos (Heiman y Olenik-Shemesh, 2015).

A su vez, para el agresor, en el ciberacoso escolar existen secuelas negativas, entre otras, como: la dificultad para empatizar, la posibilidad de que se produzca una desconexión moral por una falta de empatía o de sentimiento de culpabilidad, los problemas por su comportamiento agresivo, la crueldad, la dificultad para acatar las normas, las conductas delictivas, el consumo de alcohol y drogas, la dependencia de las nuevas tecnologías, el absentismo escolar y una continuación de comportamientos agresivos a largo plazo que llegan incluso a la edad adulta (Ybarra y Mitchell, 2004). Para Buelga, Iranzo, Cava y Torralba (2015) los resultados de estos comportamientos hacen que el joven entre en un bucle de conductas problemáticas, como cometer actos delictivos.

Para finalizar, en el ciberacoso se encuentra también los ciberespectadores del medio virtual, un rol sobre el que no hay demasiados estudios debido a su complejidad para poder ser determinado directamente. Ellos/as son testigos de la agresión en el mismo momento, como aquellos que ven una foto, un video o un comentario días posteriores (Fegenbush y Olivier, 2009). Los ciberespectadores sufren de forma indirecta este tipo de agresiones ya que provocan en ellos/as: miedo, obediencia, pérdida de empatía, desensibilización ante lo que le sucede a su igual, interiorización de conductas antisociales y delictivas para la obtención de objetivos y sentimientos de culpabilidad (Ortega, Del Rey y Casas, 2012).

Otras perspectivas como las de Dillon y Bushman (2015) indican que el papel de los ciberespectadores, los cuales, si interviniesen en el momento de saber de la agresión, podrían prevenir daños posteriores a la cibervíctima. Sin embargo, se ha observado que no intervienen en ningún momento para cortar la agresión e, incluso, tampoco se lo comunican a ningún adulto. Según Hawkins, Pepler, y Craig (2001), cuanto más gente percibe el problema más se deshace la responsabilidad.

## I.11. PREVALENCIA EN CIBERACOSO

Según Clemente (2017) se entiende la prevalencia como el conjunto de individuos involucrados en el fenómeno del acoso o ciberacoso, tanto víctimas y autores, como espectadores. Cuando describimos la incidencia o número total de personas que son agresoras, o son víctimas utilizamos los términos ciberperpetrador o cibervíctima. El vertiginoso crecimiento del ciberacoso en las últimas décadas sigue manifestando retos en el análisis en este tema. Una de las dificultades importantes en la prevalencia del ciberacoso es la carencia de acuerdo entre los numerosos autores. En lo único que coincide en cualquier cultura o país del mundo es en el problema actual, ya sea en su formato habitual o por internet (Garaigordobil y Martínez Valderrey, 2014a).

Debido a las variadas definiciones del suceso, los diversos elementos que participan en él y la técnica utilizada en cada evaluación obstaculizan la medición del ciberacoso (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015). Por tal motivo, es importante unificar conceptos utilizados en el estudio del ciberacoso. No hay un criterio común para realizar comparaciones y se han dado grandes bandazos en la exposición de la prevalencia a través de la historia, dando graves resultados para los jóvenes a nivel de salud y convivencia. Así que es importante reconocer su prevalencia en todos los niveles, nacional e internacional, como punto de inicio para poder trabajar la prevención e intervención en el ciberacoso.

No obstante, el ciberacoso no es considerado como un suceso en continuo crecimiento. Olweus (2012) sostiene que la prevalencia del ciberacoso, pese a las creencias de los medios de comunicación y algunos colegas, se mantiene estable y es menor que para el acoso escolar. Ello en base a diferentes estudios con grandes muestras en Estados Unidos y Suecia, con datos de series de cuatro a cinco años que le permitieron efectuar análisis de tipo longitudinal. Garaigordobil y Martínez Valderrey (2014a) señalan el ciberacoso como una prevalencia mundial que se encuentra entre el 40% y el 55%, la totalidad de los implicados. Las cibervíctimas, sea a nivel puntual o continua, varían según en el país donde se realice el estudio.

En relación con el análisis de la prevalencia el factor más estudiado es el género, aunque no existe un consenso al respecto por parte de las prácticas discursivas. Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani y Young (2014) junto con Connell, Schell-Busey, Pearce y Negro (2013) refieren que las chicas presentan un mayor porcentaje de implicación en



conductas de ciberacoso en comparación con los chicos. Sin embargo, Fletcher, Fitzgerald-Yau, Jones, Allen, Viner y Bonellc (2014) no obtienen diferencias reveladoras entre chicas y chicos.

Otro estudio que se suele realizar, aunque existen discordancias entre varios autores, es en relación con la edad. Existen investigaciones muy consolidadas que no aprecian diferencias significativas entre la primera y la segunda etapa de la adolescencia como el que nos muestra Garaigordobil (2015b). Por lo contrario, Tokunaga (2010) hace una distinción perceptible donde existe un mayor índice de ciberacoso entre los jóvenes con edades comprendidas entre los doce y los catorce años.

En España, en cuestión de ciberacoso, se empezó a estudiar por Ortega (2006). Un año después el defensor del pueblo realizó un estudio por la que obtuvo una serie de muestras con respecto a la violencia entre iguales. Entre los diferentes trabajos llevados a cabo, se encuentran el de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008), los cuales componen un punto de inflexión en la evolución y expansión del ciberacoso. Ortega, Elipe y Calmaestra (2009) realizan otro estudio de gran magnitud con una muestra de 830 adolescentes con edades comprendidas entre los doce y dieciocho años indicando en qué porcentaje son cibervíctimas, ciberagresores y ciberagresores victimizados.

Otras perspectivas como la de Avilés (2009), sitúa la prevalencia en la utilización de la telefonía móvil e internet. Buelga, Cava, Musitu y Mugrui (2010) amplían este análisis, incluyendo el género de los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010) destacan los datos analizados en cuanto edad, género y forma de haber sufrido o realizado ciberacoso. En Andalucía, García-Fernández, Romera-Félix y Ortega (2016) establecieron el cambio de la violencia entre iguales a través de las nuevas tecnologías en las ocho provincias andaluzas.

Para finalizar con las diferentes prevalencias tomadas por autores tanto a nivel internacional como nacional, la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña en el 2016 publican por primera vez, un estudio a nivel nacional analizando el ciberacoso, desde la perspectiva de las víctimas. Estas fundaciones han podido hacer este análisis, ya que atendieron durante el período entre los años 2013 y 2015 unas sesenta mil llamadas, y sacaron como conclusión el medio por el cual es el más utilizado a la hora de realizar el ciberacoso. Este es el teléfono móvil a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Quienes sufren más este tipo de agresiones son las chicas, quienes reciben

insultos, amenazas, envío de fotos o videos no deseadas.

#### I.12. ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR EL CIBERACOSO POR LAS VICTIMAS

Durante bastante tiempo, se ha trabajado para sensibilizar e informar sobre la problemática que hoy día tenemos y cada vez va en aumento sobre el ciberacoso escolar. Se consiguió no hace mucho el poder sensibilizar y mover a nuestra sociedad y, en especial, a otras administraciones públicas, para que intervengan activamente en el problema. Para ello, se elaboraron planes, protocolos y recursos preventivos ante cualquier mera detección de este tipo de problema. El hecho de intervenir de forma inmediata y adecuada es primordial cuando se detecta una situación de acoso escolar. Cada minuto que transcurre va en contra de la víctima y juega a favor del agresor.

Aún con esto, es necesario que la iniciativa sea de la víctima y preste su máxima colaboración para la identificación del acosador o agresor. La elaboración y el conocimiento de los diversos planes o programas de convivencias diseñados resulta trascendental. Dentro de los planes o proyectos para la prevención de situaciones de ciberacoso escolar, se planteó marcar un decálogo para las víctimas con los pasos que se deben seguir en el momento de encontrar algún indicio de estar sufriendo ciberacoso. La primera de ellas, la más fácil de recordar y más importante, es pedir ayuda, da igual a quien sea, puede ser a un amigo o a una amiga, padre o madre, a cualquier adulto conocido o algún profesor. Es importante que la víctima informe sobre el acoso que está sufriendo para que pueda recibir ayuda y parar esa situación.

Otra cuestión para tener en cuenta es que la víctima no debe responder a ningún tipo de provocaciones, hacer presunciones, evitar aquellas zonas donde es agredido o agredida, no colgar información personal en internet, instalación de programas específicos para evitar intrusos en el ordenador o móvil y guardar las pruebas del acoso para proceder con la denuncia.

#### I.13. CAUSAS DE LA VIOLENCIA ÉTNICO-CULTURAL CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Se han tratado las diferentes clases de acoso percibidos en la escuela y las principales estrategias que se deben seguir con la víctima con el objetivo final de parar el ciberacoso. Aun con todo esto, se pueden añadir a los motivos del ciberacoso un tipo de

violencia específica: La violencia étnico-cultural. Si habitualmente se producen agresiones entre iguales, se puede encontrar una relación entre la diversidad cultural y la xenofobia en estos problemas de acoso. Al mismo tiempo, pueden producirse amenazas de carácter general y/o específica, puesto que afectan a los miembros de las minorías culturales dando lugar tanto a una discriminación étnico cultural como exclusión social.

Rodríguez Hidalgo, Pantaleón y Alcívar (2017) definen la discriminación como el trato desigual y perjudicial, mediante acción u omisión, que se da en una persona, grupo o institución, porque se considera distinto a otros u otras semejantes. La discriminación étnico cultural es la que se dirige contra individuos o grupos por tener un origen común heterogéneo, una cultura, una creencia o una religión distinta o, incluso, un color de piel o rasgos físicos desiguales.

La discriminación étnico cultural engloba a la discriminación racial y la discriminación basada en la falsa creencia de que el género humano se divide en una jerarquía de razas. Cuando la intención del agresor es causar daño a la víctima o es percibida de forma repetida y continuada en el tiempo estaríamos ante un acoso étnico-cultural escolar. En estos casos, el agresor tiene muy clara la violencia ejercida.

Del mismo modo, el acoso y el ciberacoso escolar étnico-cultural es producido mediante las agresiones tanto en el centro educativo, como a través de las tecnologías de la comunicación y la información. Entre ellas destacamos: el denominado *hate speech* o mensajes de odio racial o cultural, en el que su principal idea es producir o difundir contenidos incitando a la violencia contra aquellas personas o colectivos que pertenecen a una cultura, origen o religión diferente.

La violencia étnico-cultural se origina debido a problemas emocionales por el distanciamiento cultural y la exclusión social, añadiendo también el rechazo que sufren en grupos y el mal ambiente que nace para el aprendizaje de las costumbres y el idioma. Esto hace generar dificultades en el desarrollo socio-afectivas y los estudiantes se encuentran expuestos a múltiples formas de victimización racial debido a las dificultades para encontrar compañeros/as que compartan sus identidades en la escuela.

En consecuencia, la relación entre la victimización y el origen étnico-cultural debe estar considerada e incluida en los planes de convivencia de los centros educativos. Además, debe ser obligatorio incluir protocolos de actuación ante situaciones de acoso de

este tipo, con la formación continua del profesorado y desarrollar campañas de sensibilización dentro y fuera de la escuela. No se puede olvidar en el contexto económico en el que surge, ya que puede ser una causa para provocar un índice mayor de absentismo escolar, problemas de adicciones y de delincuencia. Estas situaciones son fundamentadas en el desarraigo y la marginalidad que incitan a la adhesión a bandas juveniles o incluso a la radicalización.

Se habla con frecuencia del papel de la víctima y del agresor, pero no se puede continuar sin mencionar al papel del espectador del acoso o ciberacoso escolar étnico cultural, ya que de forma indirecta interioriza los prejuicios hacia las minorías, al igual que se convierten en cómplices por mantener la ley del silencio. El ser espectador en este tipo de situaciones de forma involuntaria conlleva a que se interiorice la mala conducta con el correspondiente peligro de reproducirlas en su relación con sus compañeros y compañeras de distinta cultura. El conjunto de los resultados del acoso escolar étnico cultural para víctimas, agresores y espectadores hace que tanto a medio y largo plazo el alumnado tenga más prejuicios.

#### I.14. LA CONEXIÓN DEL *BULLYING* Y *CYBERBULLYING*

Algunos autores y algunas autoras tradicionales han querido diferenciar de forma radical el ciberacoso del acoso escolar, concediéndoles particularidades contrarias. Existen diversos estudios, donde se demuestra que ambas situaciones tienen bastante en común en cambio (Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey y Pereira, 2011) afirman que el ciberacoso o el acoso escolar están unidos de una forma u otra, dando de igual manera el inicio de la violencia. En este sentido, el acoso y el ciberacoso escolar son el resultado de la agresión física o psicológica en las relaciones que se producen entre el alumnado. Este tipo de violencia comparte una característica común: Sea cual sea, se producen en un espacio común del estudiantado, ya sea el centro educativo o en internet, pero resulta evidente el desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Garaigordobil, 2011).

Ortega (2010) define el acoso escolar como la relación interpersonal constituida por un desequilibrio de poder que se conserva en el tiempo acentuado por una acción agresiva, que se realiza con una intención y por uno o varios agresores. No obstante, la principal diferencia que se observa entre ambos tipos de acciones es que, en el acoso escolar la agresión se produce en horario escolar. Mientras que, en el ciberacoso, la

víctima sufre acoso a cualquier hora y distintos lugares. Todo depende de la destreza del agresor con las nuevas tecnologías (Garaigordobil, 2011). Junto a Ortega (2010) y Garaigordobil (2011) existe una extensa bibliografía donde diversos autores justifican una clara relación entre el acoso y el ciberacoso tales como Patchin y Hinduja (2010), Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012), Ybarra, Diener-West y Leaf (2014), Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult (2015) y Bradshaw, Waasdorp y Leaf (2015) entre otros.

Habría que añadir la existencia de un intercambio de roles entre ambos fenómenos, en el que los agresores del acoso escolar se convierten en víctimas del ciberacoso y los ciberacosadores en víctimas del acoso escolar (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Reese, 2012). Se utilizan las nuevas tecnologías como un medio para compensar lo que no pueden realizar cara a cara (Ybarra y Mitchell, 2004). Se observa en algunas situaciones de agresiones se produce el intercambio de roles dependiendo del género. Paul, Smith y Blumberg (2012) consideran que hay mayor probabilidad de sufrir o realizar ciberacoso si ha sufrido o realizado durante un largo periodo de tiempo acoso escolar.

Por su parte, Hemphill, Kotevski, Tollit, Smith, Herrenkohl, Toumbourou y Catalano (2012) analizaron los diferentes factores de riesgos individuales, de iguales, familiar y escolares del acoso y ciberacoso escolar. Con sus investigaciones demostraron que debido a los problemas que pudiese tener el alumnado en cualquiera de los factores de riesgo, existía una correlación entre quien ejerce el acoso escolar el cual lleva a cabo posteriormente un ciberacoso escolar, pero no se encuentran pruebas de que ocurra a la inversa. Por último, Raskauskas y Stoltz (2007) llegaron a la conclusión después de realizar algunos estudios, que la participación del alumnado en el ciberacoso escolar no quiere saber o no significa que quiera participar en el acoso escolar. Una de las razones principales es que quiere mantener el anonimato en sus agresiones.

## I. 15. LA AYUDA ENTRE IGUALES

En los anteriores epígrafes de este capítulo se ha contextualizado, definido y expuesto la multitud de posibilidades que existen al respecto del acoso, de su versión cibernética y la forma en la que se debe actuar con el objetivo de parar estas acciones. En los últimos tiempos se ha desarrollado un método de interacción que promueve la ayuda

entre el alumnado y que beneficia la relación que establece con sus semejantes y con la institución educativa y el profesorado, la ayuda entre iguales- *peer support* (Cowie y Wallace, 2000).

Los centros educativos deben tener un papel principal para minorizar o erradicar el maltrato, creando un clima en el que se incentive al alumnado a ayudar a otros compañeros o compañeras y puedan combatir con especial dureza el acoso escolar. En primer lugar, se consigue a través de la participación del profesorado y la promoción de valores morales como la cooperación y la solidaridad en sus clases (Schulman, 2002).

No siempre es posible que el profesorado actúe como mediador entre los alumnos/as. En los momentos de descanso como a la entrada y salida del centro educativo puede darse el acoso, es este uno de los motivos por los que el programa funciona. El estudiantado puede apoyarse entre sí para reducir o eliminar los conflictos (Schulman, 2002). En muchas ocasiones suele suceder que los espectadores, por evitar represalias o por falta de confianza no participan activamente en el conflicto. Es necesario que vean la importancia y encuentren la seguridad suficiente en sí mismos para ayudar al resto del alumnado y denunciar el conflicto. Es beneficioso que los centros educativos trabajen contextos donde haya un ambiente positivo, y se dé como resultado la mejora de las relaciones interpersonales, animando así al alumnado a desarrollar valores como la igualdad, la tolerancia y empatizar con los demás (Schulman, 2002). La importancia de un buen clima en la escuela, hace que el alumnado aprenda valores positivos, influyendo positivamente tanto a nivel personal como en sus expedientes académicos.

Este método de ayuda entre iguales está teniendo excelentes resultados en diversos centros académicos que luchan contra la violencia o el acoso escolar (Cowie y Wallace, 2000). Se ha observado en los centros educativos y en otros contextos en los que existe la ayuda entre iguales, la postura de los compañeros y compañeras de forma general presta más ayuda a las víctimas. Por tal motivo, el papel de los espectadores es fundamental para la defensa a sus iguales ante un posible riesgo de victimización. Cada vez más, son las escuelas donde se están introduciendo este método, como herramienta para la lucha contra la violencia o el acoso escolar.

Según Cowie y Wallace (2000), las principales características que destacan sobre la ayuda entre iguales son las siguientes: los jóvenes son entrenados para tratar fuera de su círculo, conflictos, ayudar a sus compañeros/as, aprenden habilidades en la

comunicación, comparten información y reflexionan sobre sus propias vivencias. Cowie y Wallace (2000) relacionan una serie de signos más destacados, considerando que los jóvenes descubren la violencia en etapas más temprana y confían más entre ellos. Hace que la víctima acuda a sus iguales al surgirle cualquier tipo de problema. Los alumnos/as son los que prestan ayuda, siendo una de las razones porque empatizan mejor con la víctima, por su experiencia, porque ellos/as han sufrido algún tipo de violencia.

Es primordial diferenciar las clases de ayudas entre iguales, dependiendo de la necesidad del centro educativo y de la víctima, al igual que compañeros y/o amigos, la hora del círculo, mediación y resolución de conflictos, escucha activa y la tutorización de iguales (Cowie y Wallace, 2000). El tipo de ayuda más utilizada por los centros educativos, es la mediación y resolución de conflictos. En la gran mayoría de ellos existen equipos de mediación, los cuales van formando al alumnado con el fin de que ayuden a sus iguales a localizar una solución acorde para las partes implicadas.

Al igual que la violencia evoluciona, paralelamente la ayuda entre iguales cambia dependiendo de la demanda del alumnado necesitado. Esta ayuda entre iguales se puede realizar igualmente a través de las nuevas tecnologías (Cowie y Hutson, 2005). Una de las formas de violencia surgida entre el alumnado son las realizadas a través de las nuevas tecnologías. Internet es un lugar donde nuestros jóvenes permanecen la mayor parte del tiempo conectado. Es ahí donde se puede proporcionar la información que inquieta a nuestra juventud, proporcionándoles páginas web para preguntar y solventar sus dudas o inquietudes. Ybarra y Mitchell (2004) revelan que algunos jóvenes con carencias en sus relaciones familiares o de amigos, buscan un sustituto en internet. Utilizan este espacio como un lugar donde pretenden eliminar barreras, ayudando de esta manera el contacto entre personas, de otro modo serían marginadas. Internet es la nueva vía para algunos/as jóvenes donde pueden buscar el apoyo social que no encuentran de la forma tradicional.

Para concluir, el método de ayuda entre iguales es utilizado en los centros educativos, con la idea de incentivar y facilitar la participación del alumnado. Para que sepan afrontar cualquier situación de violencia o acoso escolar, ya sea porque les surja a ellos/as o puedan observar que se produzca en su centro educativo.





## **CAPÍTULO II. MARCO LEGISLATIVO: INTERNACIONAL, NACIONAL Y AUTONÓMICO**

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se encuentra recogida la normativa vigente en materia de la protección de la infancia y sus derechos, y la prevención del maltrato infantil y juvenil en tres espacios: el internacional, nacional y autonómico.

La necesidad de elaborar normas de esta naturaleza viene siendo una demanda por parte de todas las partes implicadas en la protección de los menores, teniendo en cuenta los cambios producidos en la conciencia social sobre el papel que corresponde a los menores en la sociedad. Como producto de esta nueva idea social, desde el punto de vista legislativo, el siglo XX ha sido descrito por algunos como el siglo del niño. Numerosas normas de ámbito internacional y nacional han conformado un cuerpo jurídico de importante prestigio.

#### II. 1. MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL

En el contexto internacional, la primera norma, ley o tratado donde se da protección a los niños y niñas es en la Declaración de los Derechos del niño, siendo una adaptación de la Declaración de Ginebra por la Sociedad de Naciones, que se presentó el 26 de diciembre de 1924. Esta presentación, fue un hecho inédito ya que era el primer tratado internacional donde por primera vez se marcaba los derechos de los niños y de las niñas, pero donde también quedaba mostrada la responsabilidad de los adultos hacia ellos y ellas.

Esta declaración fue un riguroso trabajo iniciado por Eglantyne Jebb, ya que al finalizar la Primera Guerra Mundial y tras una experiencia horrorosa durante la guerra, se percató de la necesidad de amparo de los niños y niñas. En 1919, Dorothy Buxton junto con su hermana, constituyeron Save the Children Fund en Londres, recibiendo en sus inicios un gran apoyo por parte del Comité Internacional de la Cruz Roja.

El 28 de febrero de 1924, en el transcurso del V Congreso General, se ratifica la Declaración de los Derechos del Niño y el 26 de diciembre de ese mismo año la Sociedad de Naciones amoldó esta declaración. Fue entonces en el año 1959 cuando todos los

Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas aprobaron la Declaración de los Derechos del Niño, convirtiéndose esta en el primer tratado vinculante no solo a nivel nacional sino a nivel internacional.

Este texto se ajusta de forma concreta en el bienestar de la infancia, examina su derecho al desarrollo, asistencia, socorro y a la protección. En cinco de sus artículos se observa las carencias principales de los niños y niñas. No obstante, la Organización de las Naciones Unidas, declara que existe una gran problemática respecto a la tortura y otros tratos denigrantes hacia las personas. Por tal motivo, el 10 de diciembre de 1984, en su resolución 39/46, se aprueba en Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes. Esta convención fue la primera herramienta internacional vinculante exclusivamente dedicada a la lucha contra una de las transgresiones más graves y frecuentes de hoy día.

De igual manera, la prohibición contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, se recoge en diversos textos internacionales tales como, en la Declaración Universal de Derechos del ciudadano y del hombre, donde dice de forma concisa «La ley solo tiene derecho a prohibir los actos perjudiciales para la sociedad».

Por tanto, nada que no esté prohibido por la ley puede ser impedido, «ni nadie puede ser limitado a hacer algo que ésta no ordene», tal y como recoge el artículo 5 adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984. Del mismo modo, en el Pacto Internacional de derechos civiles y políticos, donde es expuesto en su artículo siete lo siguiente: «Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes» —Art. 5 de la declaración universal de derechos humanos ONU, 1966—. Y mantendrán esta misma postura en la Convención de Organización de Naciones Unidas del diez de diciembre de 1984.

En el convenio europeo hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, ratificado por instrumento de 26 de septiembre de 1979 se pretende la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, exponiendo en su artículo 3, la prohibición a la tortura, penas, tratos inhumanos o degradantes.

Pero el primer documento internacional legalmente vinculante en materia de protección de los niños y niñas lo encontramos en la Convención sobre los Derechos del

Niño (CDN), se firmó hace 25 años y acogida por unanimidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En este se recogen y desarrollan los principios enunciados en la Declaración de los Derechos del Niño- en adelante CDN- de 1959, ratificada por el Estado Español el 30 de noviembre y entrando en vigor el 6 de enero de 1991. Este tratado reúne el mayor número de ratificaciones de Estados y contiene cincuenta y cuatro artículos en los cuales se recogen todo tipo de derechos, tanto económicos, como sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños y niñas. Aunque es obligación de los gobiernos, este tratado delimita las obligaciones y responsabilidades de otros intervinientes, como, por ejemplo, padres, madres, personal docente, los niños y niñas entre otros.

De ahí que la CDN muestre una nueva figura en relación con los menores, reconociendo que los niños y niñas tienen sus propios derechos y lo que prima es el interés de éstos. La Convención se completa con los tres protocolos siguientes: Venta de menores y prostitución infantil; participación de los menores en conflictos armados, y denuncias individuales y colectivas cuando se produzca la vulneración de sus derechos.

A pesar de que existen numerosas normas, reglamentos y leyes, todas ellas a nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño es la más completa en cuanto a lo que se refiere los derechos de la infancia. Incluso, la Convención es de carácter obligatorio para los Estados firmantes, ya que existían anteriormente otras normas las cuales ni involucraban, ni respetaban algunos Estados. En el artículo 3 señala que los Estados miembros se asegurarán del cuidado y protección del niño y niña cuando las personas responsables, padres y madres, no tengan facultad para hacerlo. De igual modo, los Estados Partes velarán por que las instituciones, autoridades y personal que estén en relación con los niños y niñas cumplan las normas.

Inclusive, en su artículo 19, los Estados Partes tienen la obligación de proteger a los niños y niñas estableciendo medidas preventivas, de todas las maneras y formas posibles, ante cualquier tipo de violencia y malos tratos hacia ellos y ellas, ya sea realizada por padres, madres, personas responsables de su cuidado, etc.

De tal manera, los padres y madres, principalmente, deben proporcionar un nivel de vida que permita el desarrollo adecuado de los niños y niñas, y los Estados Partes serán garantes del cumplimiento de esta obligación, estando recogida en el artículo 27 de la CDN.

Por otro lado, podemos observar que en su artículo 29, donde hace referencia de forma específica a la educación, se manifiesta que esta debe estar orientada al desarrollo de la personalidad y las capacidades del niño y niña, orientando al estudiantado sobre el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, al igual que el respeto a sus padres, sus iguales, su propia identidad cultural, etc., eliminando todo tipo de violencia. Por último, podemos destacar que en el artículo 37 se reconoce la necesidad de los Estados Partes de garantizar que ningún niño o niña sea sometido a tratos crueles, inhumanos o degradantes.

## II. 2. MARCO NORMATIVO ESTATAL

Hasta hoy en día, en el marco jurídico español no ha existido norma alguna que regulase específicamente el acoso o la violencia escolar como tal. La interpretación de las leyes internacionales otorgaba la requerida validez y solidez para declarar que estos supuestos realizados, se considerasen ilícitos y así poder de esta manera abordar esta problemática común en cualquier estado miembro. Una vez que hemos tratado el punto anterior, el cual está realizado con el marco internacional, ahora trataremos la normativa española.

### *II. 2.1. CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 29 DE DICIEMBRE DE 1978*

En el ordenamiento jurídico español, la normativa que prevalece es la Constitución Española, aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado el 31 de octubre de 1978, ratificada por el pueblo español en referéndum el 06 de diciembre de 1978, entrando en vigor el 29 de diciembre de 1978, donde proclama en su título I, en un primer lugar, «los derechos y deberes fundamentales» y en segundo lugar, los derechos de las personas que «son principios básicos del orden político y la paz social, la inviolabilidad de la dignidad de la persona y sus derechos, el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a la ley» (Constitución Española, 1978, art. 10.1). Así, se expone en el artículo 15, el derecho a la vida, a la integridad física y moral y se prohíbe la deshonra de la persona a través de tratos inhumanos.

Por un lado, se recoge entre otros derechos, el de la libertad personal, donde: «toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley» (Constitución Española, 1978, art. 17.1). Por otro, según los artículos

27.1 y 27.2, es un derecho fundamental la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Educación orientada al pleno desarrollo de la personalidad, al respeto de los valores democráticos de convivencia, derechos y libertades fundamentales. Cabe añadir que Constitución española establece en su artículo 39 la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, y, sobre todo, de los menores de edad, de aprobación por los acuerdos internacionales que vigilan por sus derechos. (Constitución Española, 1978).

II.2.2. Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre del Código Pen En el Código Penal español viene regulado todo acto tipificado como delito y se establecen los tipos de pena en función del tipo o magnitud. Aprobado por la vigente Ley Orgánica 10/95 de 23 de noviembre del Código Penal, fue modificada mediante la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre y posteriormente la Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo de 2015, se añadieron algunas figuras delictivas y adecuando tipos penales ya existentes, entre otras modificaciones.

De hecho, fue necesaria la actualización del código penal anterior para afrontar las nuevas carencias. En el mismo no estaban tipificados los delitos de acoso escolar, ni siquiera existía mención manifiesta sobre el acoso escolar, sino dentro de la figura del acoso, regulado en el título VII: «Delitos contra la integridad moral» en los artículos 171 a 177.

En otro orden, encontramos el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de agresión o ciberagresión. Estas acciones hacen que se produzcan una serie de conductas delictivas que vulneran los derechos a la integridad física, psíquica y moral, a la intimidad y a la propia imagen, así como a la libertad de libre elección. Aunque, en gran parte de los casos de acoso escolar, los perpetradores de este tipo de conductas suelen tener menos de dieciocho años por lo que, como se dispone en el artículo 19 del Código Penal, no serán responsables conforme a este Código sino a la ley que regule la responsabilidad penal del menor. Nuestro Código Penal interviene en una serie de figuras generales que pueden ser aplicadas a las infracciones cometidas mediante las nuevas tecnologías. Conviene desarrollar las acciones del nuevo código penal en relación con el acoso escolar y el ciberacoso. Estas son las siguientes:

**II.2.2.1. Delito de homicidio o asesinato —Artículos del 138 al 143—.** Cuando se trata de acoso escolar, probablemente la consecuencia más terrible y más mediática es

la del suicidio de la víctima. En el acoso o el ciberacoso escolar, entre muchas de las causas que les produce a los menores, es sobre todo el daño psicológico. El perjuicio producido depende del tiempo expuesto a esta situación de violencia psicológica, pudiendo llegar en algunos casos que el niño o la niña piense en el suicidio o en el peor de los casos termine ejecutándolo.

La fundación ANAR junto con la Fundación Mutua Madrileña, publicaron en septiembre del 2016, un informe sobre el ciberacoso o *cyberbullying* donde refiere:

El miedo intenso y paralizante y el rechazo al contexto escolar va a desencadenar problemas de rendimiento muy característicos como: ansiedad, baja autoestima y, en último extremo, conductas autolesivas, pensamientos de suicidio e incluso intentar terminar con su vida como forma de huir y de acabar con la situación de acoso escolar. Este comportamiento extremo se observó en casi el 10% de las víctimas de acoso escolar incluido el *cyberbullying*, lo que muestra la gravedad y el grado de desesperación con la que en muchos casos llegan a nosotros los niños y adolescentes que nos llaman (Informe ANAR, 2016).

En el Título I de nuestro Código Penal (CP), viene redactado en «del homicidio y sus formas», que, en función de los hechos e intencionalidad, se pueden dar los casos de un homicidio doloso (art.138 CP), un homicidio imprudente (art.142 CP) o, incluso, un asesinato concurriendo alguna de las circunstancias del artículo 139. En definitiva, cuando se produce una situación de acoso o ciberacoso, se tiene en cuenta este tipo de delito citado ya que de forma indirecta puede existir provocación o inducción al suicidio (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art.143).

**II.2.2.2. Delito de las lesiones —Artículos del 147 al 156 ter.—.** La fundación ANAR y la fundación Mutua Madrileña realizaron en 2017 un informe a nivel estatal donde recogían estadísticamente las llamadas recibidas al teléfono ANAR de Ayuda a Niños y Adolescentes, en el cual, de las 809 llamadas recibidas: 590 se referían a casos de acoso escolar y ciberacoso. Las víctimas denunciaron no solo los insultos y las amenazas, sino también las agresiones físicas que conllevaban un delito de lesiones (Informe ANAR, 2017). En un delito de lesiones los bienes jurídicos protegidos son, perceptiblemente, tanto la integridad corporal como la salud física o mental. Una lesión solo será constitutiva de delito penal cuando haya sido producida de una persona a otra y, también, cuando se produce un tratamiento médico o quirúrgico lógicamente necesario.

La jurisprudencia y la doctrina determinan que deben existir dos o más asistencias facultativas diferentes e independientes por las lesiones que muestra la víctima. Aunque, en algunos casos, se ha calificado como delito incluso cuando solo era necesaria una asistencia facultativa para su curación.

**II.2.2.3. Delito de las amenazas —Artículos del 169 al 171—.** En cuanto a la amenaza se entiende como tal: «dar a entender a otro con actos o palabras que se quiere hacer algún mal». El delito de amenazas consiste, en un ataque al descanso y la tranquilidad personal en el normal desarrollo de la vida. Es un bien jurídico protegido en estas conductas, siendo este tipo de acciones muy comunes en los casos de acoso y ciberacoso escolar.

El delito de amenazas básico se regula en el artículo 169 del Código Penal:

El que amenazare a otro con causarle a él, a su familia o a otras personas con las que esté íntimamente vinculado un mal que constituya delitos de homicidio, lesiones, aborto, contra la libertad, torturas y contra la integridad moral, la libertad sexual, la intimidad, el honor, el patrimonio y el orden socioeconómico, será castigado:

1º Con la pena de prisión de uno a cinco años, si se hubiere hecho la amenaza exigiendo una cantidad o imponiendo cualquier otra condición, aunque no sea ilícita, y el culpable hubiere conseguido su propósito. De no conseguirlo, se impondrá la pena de prisión de seis meses a tres años.

Las penas señaladas en el párrafo anterior se impondrán en su mitad superior si las amenazas se hicieren por escrito, por teléfono o por cualquier medio de comunicación o de reproducción, o en nombre de entidades o grupos reales o supuestos.

2º Con la pena de prisión de seis meses a dos años, cuando la amenaza no haya sido condicional.

En este tipo de delito hay que tener en cuenta quien es el amenazado, ya sea a la persona directa como cualquiera de su familia o tenga alguna vinculación íntima. En las últimas modificaciones del código penal se amplía los medios para realizar la amenaza constitutiva de delito, quedando claramente reflejado en su artículo 169.2, donde se añade [... por teléfono o por cualquier medio de comunicación...] agravándose en este caso las penas, ya que la intención es conseguir algo de la víctima mediante la intimidación.

Se considera que el delito de amenaza es consumido cuando se ha conseguido obtener el mal deseado sobre el ofendido o llega a su conocimiento. Los bienes jurídicos protegidos

en estos casos serían dos, el sentimiento de tranquilidad y la libertad. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 169)

**II.2.2.4. Delito de Coacciones —Artículos 172 y 172bis—.** El delito por coacciones leves es una de las modificaciones de la reforma del Código Penal. Se definen las coacciones como un delito contra la libertad en virtud del cual una persona, usando la violencia, le impide a otra persona hacer algo que la ley no prohíbe, o bien, le obliga a hacer algo que esta persona no quiere, sea justo o injusto.

El uso de la violencia hace referencia a la fuerza física en sí y a la intimidación personal o la fuerza en las cosas. La diferencia, por tanto, entre delito de coacciones y delito leve de coacciones, se encuentra en la gravedad de las propias coacciones. Es evidente que a través de internet solo se puede ejercer la intimidación.

El tipo básico del delito de coacciones, y que por consiguiente tiene una pena mucho mayor de la que tendrá el delito leve, se regula en el artículo 172 del Código Penal:

El que, sin estar legítimamente autorizado, impidiere a otro con violencia hacer lo que la ley no prohíbe, o le compeliere a efectuar lo que no quiere, sea justo o injusto, será castigado con la pena de prisión de seis meses a tres años o con multa de 12 a 24 meses, según la gravedad de la coacción o de los medios empleados.

Cuando la coacción ejercida tuviera como objeto impedir el ejercicio de un derecho fundamental se le impondrán las penas en su mitad superior, salvo que el hecho tuviera señalada mayor pena en otro precepto de este Código Penal.

También, se impondrán las penas en su mitad superior cuando la coacción ejercida tuviera por objeto impedir el legítimo disfrute de la vivienda. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, art.172).

El delito por coacciones leves, regulado en el artículo 172.3 del Código Penal. Conforme al citado artículo:

Fuera de los casos anteriores, el que cause a otro una coacción de carácter leve, será castigado con la pena de multa de uno a tres meses. Este hecho solo será perseguible mediante denuncia de la persona agraviada o de su representante legal. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal)

Cuando el ofendido fuere alguna de las personas a las que se refiere el apartado 2



del artículo 173, la pena será la de localización permanente de cinco a treinta días, siempre en domicilio diferente y alejado del de la víctima, o trabajos en beneficio de la comunidad de cinco a treinta días, o multa de uno a cuatro meses, ésta última únicamente en los supuestos en los que concurren las circunstancias expresadas en el apartado 2 del artículo 84. En estos casos no será exigible la denuncia a que se refiere el párrafo anterior (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal).

El delito por coacciones leves, solo serán perseguidas mediante denuncia de la persona agraviada o de su representante legal.

**II.2.2.5. Delito de Acoso y Hostigamiento —Artículo 172ter—.** Con respecto al delito de acoso, encontramos actualmente una nueva figura delictiva promovida por el mal uso de las redes sociales. Los criminales utilizan las mismas para acosar y hostigar a sus víctimas. Esta figura delictiva se introduce en el Código Penal, por la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, tipificada en el art.172 ter, en el que se declara el nuevo delito de *stalking* dentro de los delitos contra la libertad, siendo un delito común, ya que en el articulado hay que resaltar la expresión, por la cual se refiere a que lo puede cometer cualquier tipo de persona, ya sea adulto o menor. Igualmente, emplea la palabra persona para especificar quien es en esta acción el sujeto pasivo del delito.

En añadidura, el bien jurídico protegido por el *stalking* es la libertad -en particular sobre la libertad de obrar-, aunque pueden verse afectados otros bienes jurídicos como el honor, la integridad moral o la intimidad, en función de los actos en que se concrete el acoso. Se protege, de igual forma, el bien jurídico de la seguridad, esto es, el derecho al sosiego y a la tranquilidad de la persona. Sólo adquirirán relevancia penal las conductas que limiten la libertad de obrar del sujeto pasivo, sin que sea punible el mero sentimiento de temor o molestia, también esté sometido a una vigilancia constante, persecución, hostigamiento o el uso indebido de sus datos personales. Por consiguiente, en el delito de acoso (*stalking*) se pena el acoso o vigilancia insistente y no consentido hacia otra persona que trastorne gravemente el desarrollo de su vida cotidiana. En el *cyberstalking*, estas acciones se realizan en forma de llamadas por teléfono, envíos de cartas, correos electrónicos, WhatsApp, etc.

Solamente será perseguible mediante denuncia de la persona agraviada o de su representante legal, pero no se requerirá denuncia previa cuando el ofendido o la víctima sea alguna de las personas a las que se refiere el artículo 173.2 del Código Penal como

son los siguientes: el cónyuge del autor, o la persona que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aún sin convivencia; sus descendientes, ascendientes o hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente; o los menores o personas con discapacidad necesitadas de especial protección que con él convivan o se hallen sujetos a su potestad o tutela, etcétera. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995).

La ampliación del delito de acoso a las nuevas formas reconocidas como *cyberstalking* está destinada a ofrecer respuestas a conductas de indudable gravedad que, en muchas ocasiones, no podrían ser calificadas como coacciones o amenazas. Se trata de todos aquellos supuestos, en los que, sin llegar a producirse necesariamente el anuncio explícito o no de la intención de causar algún mal (amenazas), o el empleo directo de la violencia para coartar la libertad de la víctima (coacciones), se producen conductas reiteradas por medio de las cuales se menoscaba gravemente la libertad y sentimiento de seguridad de la víctima, a la que se somete a persecuciones o vigilancias constantes, llamadas reiteradas, u otros actos continuos de hostigamiento.

**II.2.2.6. De las Torturas y otros Delitos contra la Integridad Moral —Artículo 173 al 177—.** En nuestro Código penal, en su Título VII, Libro II, en los artículos 173 a 177, modificado por la Ley Orgánica 5/2010 de 22 de junio, por la que se modifica la ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del código penal se describe una serie de delitos, donde el bien jurídico protegido es la dignidad humana. Se pretende proteger del sometimiento a torturas o tratos inhumanos o degradantes, todo ello en relación con el artículo 15 de la Constitución Española donde bien nos dice:

Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra. (Constitución Española, 1978, art.15)

Si bien el artículo 173 penaliza aquellos perjuicios que recaen de forma directa sobre la integridad moral del sujeto que recibe la acción penal, por otro lado, permite ampliar el rango de acciones punitivas que conforman el delito contra la integridad moral, especificando: «el que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años». (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art.173).

Se puede ver la relación del artículo 173.1, con el acoso, el ciberacoso escolar y las acciones que se encuentran representadas en la ley sobre los delitos contra la integridad moral, ya que se entiende que se produce un daño en la integridad moral cuando la persona ve negada su capacidad de decidir por sí misma o es utilizada como medio. Por tal motivo quedará reservado a aquellos hechos en los que la degradación tenga una duración evidente y persistente, cuya gravedad, ya no sea posible recoger en la individualización de la pena del delito al que acompañan, a través de las agravantes ordinarias.

Si observamos la concordancia de las situaciones en las que puede producirse, al igual que el modo en el que puede darse el acoso, veremos que conviene investigar más a fondo tanto el delito contra la integridad moral como los artículos del código penal que lo componen. Según este análisis jurídico, no es posible catalogar en el amplio espectro de conductas, un tipo de conducta que se distinga de las demás por ocasionar un perjuicio o ir en detrimento de la integridad moral, como, por ejemplo: infundir terror en la víctima u ocasionar en ésta, estados de ansiedad, angustia o sentimiento de inferioridad.

**II. 2.2.7. Delito de Calumnias e Injurias —Artículos del 205 al 210—.** Cuando se habla de delito de injurias y calumnias, se tiende a confundir como si fuera uno sólo, no siendo así, tratándose de dos delitos diferentes, pero ambos delitos incluidos en los delitos contra el honor.

Los delitos, tanto el de injurias y como el de calumnias, se enmarcan en el Título XI de los delitos contra el honor, regulado en el capítulo I, de la calumnia, artículos 205, 206 y 207 y en su capítulo II de la injuria, en sus artículos 208, 209 y 210. Por ello, el delito de calumnias, encuadrado en el artículo 205 del Código Penal, lo define como: «la imputación de un delito hecha con conocimiento de su falsedad o temerario desprecio hacia la verdad» (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 205).

En consecuencia, para la comisión de este delito es imprescindible que se cumpla algunos de estos requisitos; que exista una imputación de un delito a otra persona, que esa acusación sea falsa, que tanto el hecho como a la persona que se le imputa sea explícito o se pueda comprobar esa persona.

Por otro lado, la injuria, determinada en el artículo 208 del Código Penal, es

definida como: «la acción o expresión que lesionan la dignidad de otra persona, menoscabando su fama o atentando contra su propia estimación», sin embargo, no todo lo que podríamos considerar como injuria, es un delito propiamente dicho, todo dependerá del nivel de gravedad en que se produzca. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 208)

Por lo que se refiere a la acción constitutiva de injuria, es normalmente una expresión consistente relacionada con hechos falsos o juicios de valor, los cuales se pueden realizar verbalmente o por escrito, a través de símbolos, caricaturas, dibujos, etc. En relación con la transcendencia que adquiere este tipo de conductas en el mundo online, deben tenerse en cuenta situaciones y conductas, que ya existían previamente en el mundo físico y que causaban importantes daños a los afectados.

En este sentido, las únicas injurias constitutivas de delito serán aquellas «que, por su naturaleza, efectos y circunstancias, sean tenidas en el concepto público por graves». Además, en el caso de injurias que imputen hechos concretos, solo serán consideradas como graves y, por tanto, constitutivas de delito, aquellas que se hayan producido «con conocimiento de su falsedad o con temerario desprecio hacia la verdad». En el delito de injurias cobra mayor importancia el significado de lo que se dice, la forma y el momento, que la intención de su autor.

Podemos concluir, que tanto en el acoso o ciberacoso escolar, como en las injurias y/o calumnias, suelen ser muy comunes estas acciones, por parte del agresor o agresores hacia su víctima o víctimas, volcando todo tipo de información y de datos por internet, ya sea por cualquier medio o sistema.

**II. 2.2.8. Delitos contra la Libertad e indemnidad Sexual —Artículos del 178 al 183—.** Desgraciadamente, en algunas ocasiones, se ha producido en el contexto educativo alguna situación contra la libertad e indemnidad sexual del o la menor. Todo este tipo de actos recogido del artículo 178 a 183, del Capítulo I, del Título VIII, de nuestro Código Penal (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995).

Se ha observado que ciertos agresores de acoso o ciberacoso escolar utilizan en este tipo de actos para llegar al abuso o en ocasiones a la agresión sexual. Entonces, cabría preguntarnos cuál sería la diferencia entre abuso o agresión sexual. Lo primero que hay

que tener en cuenta es que en ambas acciones ha tenido que existir una relación sexual y que existen dos variantes: Por un lado, se encuentra el delito de abuso sexual, donde dice: «El que, sin violencia o intimidación y sin que medie consentimiento, realizare actos que atenten contra la libertad o indemnidad sexual de otra persona» (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 181), es decir, todo aquel que sin el consentimiento de la víctima, atente contra la libertad sexual y tenga relaciones sexuales; Por otro lado, el delito de agresión sexual nos dice: «El que atentare contra la libertad sexual de otra persona, utilizando violencia o intimidación» (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 178), en este caso la relación sexual se ha producido ejerciendo violencia o intimidación.

Por ende, en el capítulo II bis, hace una aclaración más incisa sobre los actos de carácter sexual cometidos con y por menores de 16 años. Con la reforma del Código Penal en el año 2015, se amplía la edad de consentimiento sexual siendo anteriormente de 13 años, pasando ser a 16 años, tomando esta edad como la mayoría de edad sexual. Según el artículo 183, si el menor o la menor aprueba libremente una relación sexual con un o una menor de 16 años, excluye la responsabilidad penal por los delitos contra menores establecidos en el citado capítulo, eso sí cuando la persona que los cometa, sea alguien próximo al menor, ya sea por edad, grado de desarrollo o madurez (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 183 quater).

El uso de internet en los delitos de abuso sexual a menores viene recogido en su artículo 183 ter de nuestro Código Penal tras su última reforma del 2015. Dicho delito es definido como *child grooming*, donde se establece que la persona que, mediante Internet, el teléfono o cualquier otra tecnología de la información y la comunicación (TIC), entra en contacto con un o una menor de dieciséis años y le propone tener un encuentro con la finalidad sexual (acceso carnal, producción de pornografía infantil...). En síntesis, en caso de cometer cualquier joven o persona los delitos sexuales establecidos en los artículos 178 a 183 y 189, recibirá una pena de uno a tres años en prisión o una multa de doce a veinticuatro meses. Esto sin perjuicio de las penas que correspondan a delitos sexuales contra un o una menor de edad cometidos en su caso. No obstante, hay que tener en cuenta que estas penas serán impuestas en su mitad superior cuando el acercamiento se realice a través de la coacción, el engaño o la intimidación.

De igual modo, en el apartado 2 del artículo 183 ter, se regula el delito de *sexting*,

donde el menor es embaucado o engañado, para que facilite material pornográfico o muestre imágenes pornográficas donde represente o aparezcan menores.

El procedimiento a seguir para que se produzca los elementos del artículo 183 es que, en primer lugar, se tenga un contacto a través de internet o cualquier otro medio de la tecnología de la información y comunicación (TIC); En segundo lugar, se propone un encuentro con él o la menor de 16 años, para luego realizar acciones para el acercamiento físico.

**II.2.2.9. Delito de Posesión o Acceso a Sabiendas a Material de Pornografía Infantil —Artículo 189—.** En la última reforma del Código Penal se introduce el concepto de pornografía infantil, más concretamente en su artículo 189, donde nos define que aquellas fotos o grabaciones o cualquier tipo de formato, donde aparezca un o una menor de edad de 16 años:

Participando en una conducta sexualmente explícita, real o simulada o cualquier representación de los órganos sexuales de una persona que parezca ser un menor, con fines principalmente sexuales, salvo que la persona que aparezca ser un menor resulte tener dieciocho años o más en el momento de obtenerse las imágenes. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 189.1)

Serán calificadas como pornografía infantil y tanto su posesión como el acceso a ellas a sabiendas. Por otro lado, se convertirán en un delito penal.

**II.2.2.10. Delito de Descubrimiento y Revelación de Secretos —Artículos del 197 al 201—.** Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística en el año 2017, un 25% de los niños y niñas con diez años tienen ya móvil, mientras que con catorce años los tienen un 92,8% (INE,2017).

Hoy en día el perfil de los adolescentes es muy activo, ya que están a todas horas, subiendo fotos, videos, haciendo comentarios, buscando en muchos casos la popularidad y el sentirse incluidos en su grupo de conocidos. La gran mayoría de ellos y ellas, no perciben los riesgos que pueden llevar el volcar toda su vida privada en las redes sociales, pero sobre todo hacerlo mediante cualquier móvil. Tampoco ven ningún tipo de maldad, ni son conscientes de compartir esa información con otros sin su consentimiento, al igual de las correspondientes implicaciones legales. Por todo ello, en el ciberacoso escolar, es muy frecuente que los agresores amenacen o coaccionen a sus víctimas con el publicar

las fotos o vídeos comprometidos, las cuales las han obtenido de forma consentida o engañando a la víctima.

Con la reforma del Código Penal, se contemplan tres modalidades delictivas distintas que integran el delito de descubrimiento y revelación de secretos, regulado en los artículos 197 a 201, lo que conlleva a que el área del *cyberbullying* quede tipificado en el artículo 197. Por tal motivo, el bien jurídico protegido es el derecho individual a la intimidad personal en todas sus manifestaciones. De forma que, nos dice, en su apartado 1º:

El que, para descubrir los secretos o vulnerar la intimidad de otro, sin su consentimiento, se apodere de sus papeles, cartas, mensajes de correo electrónico o cualesquiera otros documentos o efectos personales o intercepte sus telecomunicaciones o utilice artificios técnicos de escucha, transmisión, grabación o reproducción del sonido o de la imagen, o de cualquier otra señal de comunicación, será castigado con las penas de prisión de uno a cuatro años y multa de doce a veinticuatro meses (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 197).

En relación con lo anterior, se entiende por secreto, el conocimiento de ciertos datos relativos a un objeto concreto, por un número limitado de personas y que, por diversas razones, no es conveniente que se amplíe el círculo de quienes poseen tales conocimientos. En definitiva, el secreto se refiere a aquellos conocimientos o informaciones que una persona comparte con ciertos individuos o no lo hace y a aquéllos a los que no tienen derecho a acceder determinadas personas. Las personas que se metan en ámbitos de privacidad de otras personas sin el consentimiento de éstas estarán vulnerando el derecho a la intimidad de la persona afectada y descubrimiento de secretos.

El derecho a la intimidad se regula en el artículo 18 de la Constitución española, junto al derecho al honor y al de la propia imagen. Estos derechos se vinculan a la esfera privada de las personas, que queda preservada de personas ajenas donde su titular desea mantener al margen de estas. Sin embargo, debe advertirse que aquellos secretos conocidos por terceros interesados o desinteresadamente sin la utilización de medios técnicos no darán lugar a responsabilidad penal, como, por ejemplo, escuchar secretos tras las paredes (Constitución Española, 1978).

El delito de descubrimiento de secretos es un atentado contra la intimidad de la persona que puede realizarse de dos maneras distintas. Por un lado, por medio del

apoderamiento de documentos o efectos personales y, por otro, mediante la intromisión en ámbitos reservados de la víctima.

El apoderarse de papeles, cartas, mensajes de correo electrónico o cualesquiera documentos o efectos personales de otra persona, siendo suficiente el apoderamiento y no necesario desposeer al afectado de papeles, cartas o mensajes, ni tampoco que se descubre de entre ellos algún secreto, se castigará a aquellos que intercepten las telecomunicaciones o utilicen artificios técnicos de escucha, transmisión, grabación o reproducción del sonido o de la imagen o de cualquier otra señal de comunicación.

Más aún, la Constitución garantiza el secreto de las telecomunicaciones (art. 18.3) y, por ese motivo el artículo 197.1 de nuestro Código Penal, tipifica como intromisión ilegítima «el interceptar las telecomunicaciones ajenas». La conducta del sujeto que comete el delito será castigada siempre que tenga intención de apoderarse o entrometerse en asuntos protegidos por la intimidad de la persona y se realicen estos actos sin el consentimiento de su titular. Por tal razón, el artículo 197.2 del Código Penal, establece:

Las mismas penas se impondrán al que, sin estar autorizado, se apodere, utilice o modifique, en perjuicio de tercero, datos reservados de carácter personal o familiar de otro que se hallen registrados en ficheros o soportes informáticos, electrónicos o telemáticos, o en cualquier otro tipo de archivo o registro público o privado. Iguales penas se impondrán a quien, sin estar autorizado, acceda por cualquier medio a los mismos y a quien los altere o utilice en perjuicio del titular de los datos o de un tercero (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 197.2).

Fue en el año 1992 cuando se reguló el tratamiento automatizado de los datos de carácter personal mediante ley orgánica (LO 5/1992). Con posterioridad se deroga la vigente ley que regula la protección de datos de carácter personal (LO 15/1999), y la regulación del presente delito. El carácter material de este delito son los datos reservados de carácter personal o familiar. Los datos reservados se protegen cuando están almacenados en un sistema informático, electrónico, telemático o en cualquier otro tipo de archivo o registro público o privado. Para que se consideren de ámbito reservado, deberán formar parte de la esfera privada del sujeto afectado, cuya disponibilidad a dicha información estará limitada a personas autorizadas por el sujeto en concreto.

En el artículo 197.2 encontramos regulados dos supuestos: En primer lugar, se



castiga a quien se apodere, utilice o modifique datos reservados de carácter personal o familiar; y, en segundo lugar, se castiga el llamado espionaje informático; es decir, acceder, modificar o utilizar datos de carácter reservado.

Tal y como establece el artículo 197.3:

Se impondrá la pena de prisión de dos a cinco años si se difunden, revelan o ceden a terceros los datos o hechos descubiertos o las imágenes captadas a que se refieren los números anteriores. Será castigado con las penas de prisión de uno a tres años y multa de doce a veinticuatro meses, el que, con conocimiento de su origen ilícito y sin haber tomado parte en su descubrimiento, realizare la conducta descrita en el párrafo anterior (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 197.3).

De ahí que, se castigue con una pena superior la difusión de los secretos o datos descubiertos ilícitamente, ya que el delito de revelación de secretos supone un daño mayor a la intimidad que los anteriores delitos. Se castiga aquéllos que faciliten la revelación de secretos no habiendo formado parte de su descubrimiento, pero sabiendo que la información revelada tiene un origen ilícito.

Los comportamientos realizados a través de internet mediante el envío de fotos o videos con un contenido más íntimo o inclusive sexual, hace que, en la reforma del Código Penal, se introduzca el séptimo epígrafe con el fin de dar solución a este problema. Además, se explicita el término inglés *sexting*. En el epígrafe del presente artículo, se manifiesta lo siguiente:

[...] el que, sin autorización de la persona afectada, difunda, revele o ceda a terceros imágenes o grabaciones audiovisuales de aquélla que hubiera obtenido con su anuencia en un domicilio o en cualquier otro lugar fuera del alcance de la mirada de terceros, cuando la divulgación menoscabe gravemente la intimidad personal de esa persona (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art. 197.7).

Se puede ver sin lugar a duda que da igual quien realice esa acción con el consentimiento o con el acceso a un lugar privado, pero la obtención de imágenes o vídeos con el consentimiento de la otra persona no da derecho de ninguna manera a su difusión, al atentar gravemente contra la intimidad de la otra personal. Con la publicación de las imágenes o vídeos, resulta ser bastante complejo conocer el alcance o la repercusión que pudiera tener.

### *II.2.3. LEY ORGÁNICA 5/200, DE 12 DE ENERO, REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES (LORPM)*

Con esta ley orgánica, lo que se pretende es dar una respuesta educativa y de integración social a los menores que delinquen, dado que la normativa española está presidida por el interés superior del menor. Esta ley dictamina en su artículo 3 que los menores de catorce años están exentos de su aplicación y, en su caso, serán las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil, como en los artículos 1902 y siguientes, donde los padres serán subsidiarios de responsabilidad civil del menor de 13 años, pudiéndose reclamar ante la Jurisdicción Civil y estos menores estarán bajo la protección de la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor.

Viene desarrollada por su Real Decreto 1774/2004 de 30 de julio, donde se desarrolla en orden a la ejecución de las medidas, la intervención de los equipos técnicos y el régimen disciplinario de los centros. Las sanciones, pueden variar desde la amonestación hasta el internamiento, pasando por asistencias a centros de día o prestaciones en beneficio de la comunidad, o libertad vigilada, entre otros.

Es muy importante que nuestros adolescentes y jóvenes sepan identificar y tengan claro qué comportamientos en los medios digitales constituyen un ilícito penal. Y que, aunque sepan que son menores, cualquier acto ilícito cometido tiene sus consecuencias.

Cabe destacar que es necesario que entiendan las consecuencias, posteriormente, la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, regula de la responsabilidad penal de los menores.

Con la modificación del artículo 7, de la LORPM, lo que se pretende es una reinserción y resocialización del menor, siendo este tipo de medidas de carácter especial. De forma que, ante un delito de acoso o ciberacoso escolar, encontramos el artículo 18, que tiene en cuenta el desistimiento en la incoación del expediente de reforma. Este artículo permite que el Ministerio Fiscal pueda renunciar de la incoación del expediente cuando los hechos denunciados constituyan delitos menos graves sin violencia o intimidación en las personas. Debiéndose de trasladar de lo realizado a protección de menores, por si hubiese que tomar alguna medida de protección según viene determinado en la Ley Orgánica 1/96 de 15 de enero de protección jurídica del menor.

En la Instrucción de la Fiscalía del 2005, sobre el acoso escolar, se recomienda

posponer las medidas penales en situaciones leves de acoso escolar, pero dejando claro que, si se realizan con habitualidad o reiteración, se debe proceder a la incoación de un expediente, viéndose de esta forma que debido a la reincidencia del menor en sus actos es necesaria por la problemática que demuestra el menor, es primordial la incoación de un expediente de reforma.

En el artículo 19 recoge, la conciliación o la reparación entre el menor y la víctima, cuando el agresor se haya conciliado con la víctima o desee reparar los daños causado o incluso cumpla las medidas educativas propuestas por el equipo técnico en su informe. El expediente se paralizará, siempre y cuando el hecho constituya un delito leve.

Aunque la LORPM indica sobre la conciliación y reparación el reglamento que la desarrolla, se refiere a la mediación como significado paralelo a ellas. Se entiende como conciliación, cuando el agresor pide disculpas a la víctima y son aceptadas por esta.

En la reparación, además de pedir disculpas, el agresor se compromete a realizar una actividad determinada en favor de la víctima o de un tercero. El menor agresor cuando realice una actividad socioeducativa informará al Equipo Técnico, así de esta manera debido a todo esto, se pondrá fin al expediente que se ha iniciado, luego el Fiscal de Menores lo pone en conocimiento del Juez. Una vez que éste tenga conocimiento pueda proceder al sobreseimiento del expediente de reforma. Pero claro está, para que se puedan realizar cualquiera de estas medidas anteriores es muy importante que lo que se haya producido es un delito menos grave, aplicable claramente a los casos de delito de acoso o ciberacoso escolar, siempre y cuando no presente ni violencia o intimidación grave.

Como se indica en el texto, la conciliación se refleja en la LORPM como sustitución de las medidas, en su artículo 51.3, ya que se permite que durante el proceso se produzca la conciliación del agresor con la víctima, de igual modo, el Juez podrá dejar sin efecto la medida impuesta en cualquier momento de su cumplimiento, si estima conveniente que el tiempo cumplido es suficiente como amonestación hacia el menor agresor, dice así:

La conciliación del menor con la víctima, en cualquier momento en que se produzca el acuerdo entre ambos a que se refiere al art. 19 de la presente Ley, podrá dejar sin efecto la medida impuesta cuando el Juez así lo acuerde, a propuesta del Ministerio fiscal o del Letrado del menor y oídos el Equipo técnico y la representación de la entidad pública de protección o reforma de menores (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art. 51.3).

En la LORPM viene regulado en su artículo 28, al producirse un delito de acoso o ciberacoso escolar, donde presenta las medidas cautelares, tanto para la aplicación del menor expedientado como para la víctima. Para su aplicación debe de existir sospechas fundadas que se haya cometido el delito, que el menor evite o dificulte la acción de la justicia o incluso pueda atentar contra los bienes jurídicos de la víctima.

El Juez de menores adoptará alguna de estas medidas, cuando se produzca alguna de las circunstancias anteriormente mencionadas consistiendo en: internamiento en un centro en el régimen adecuado, libertad vigilada, prohibición de acercarse o comunicarse con la víctima o con alguien de la familia o grupo educativo. Sin embargo, todo ello se solventará teniendo en cuenta como punto principal el interés del menor, y se adoptarán estas medidas en trámite escrito, manteniéndose la medida cautelar determinada hasta que se obtenga una sentencia firme.

Para la medida cautelar de internamiento se tendrá presente la gravedad de los hechos cometido, teniendo en cuenta varios factores; como la situación personal y social del menor, que haya cometido hechos similares anteriormente, al igual que la posible existencia de riesgo de fuga.

El Juez de Menores solucionará, a petición del Ministerio Fiscal o la acusación particular, donde asistirán el letrado del menor, las partes personadas, representante del equipo técnico y de la entidad pública de protección o reforma de menores. Aquí se decidirá si se toma esta medida cautelar de internamiento, donde el tiempo máximo que podrá estar en esta situación el menor será de seis meses prorrogables, a instancia del Ministerio Fiscal, otros tres meses más, pero realizándose audiencia previa con el letrado del menor y motivando la ampliación de esta medida cautelar.

Una de las peculiaridades que tiene la LORPM es que solo se les puede aplicar las medidas que vienen reguladas en el artículo 7, las cuales deben de ser siempre educativas, de manera que, cuando se produce un caso de delito de acoso o de ciberacoso escolar, se puede aplicar cualquiera de las diversas medidas determinadas. Aunque habrá que tener en cuenta una serie de circunstancias como la gravedad, el hecho cometido, la edad y las circunstancias personales, reguladas en los artículos 9 y 10 de la LORPM.

En el artículo 9 nos encontramos especificado el tiempo de duración de cumplimiento máximo, el cual depende del hecho calificado, donde, como norma general,

la medida que se ponga no puede exceder el tiempo de dos años y si fuese prestaciones en beneficio de la comunidad no puede superar las cien horas. La permanencia de fin de semana no podrá exceder de los ocho fines de semanas. En este articulado queda claro que cuando se produzca una acción u omisión imprudente no se podrán aplicar las medidas de internamiento en régimen cerrado. Estas medidas, en este caso solo se podrán aplicar cuando, según viene recogido en el artículo 9.2:

Cuando se produzca un delito grave por el Código Penal o las leyes penales especiales, siendo tipificados como delitos menos graves sean cometidos con violencia o intimidación en las personas o se pongan en grave riesgo la vida o integridad física de las mismas (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art. 9.2).

En este caso es claramente donde estaría identificado el delito de acoso o ciberacoso escolar, ya que en la mayoría de estas situaciones se producen actos de violencia e intimidación en los alumnos o alumnas implicados. Incluso están tipificados como delitos, aquellos que son cometidos por un grupo, ya sea que el menor pertenezca a una banda o solo se haya asociado eventualmente.

En el artículo 10, se distingue por franjas de edades los hechos cometidos por los menores para así aplicar las medidas de internamiento en régimen cerrado. Si el menor tuviera 14 o 15 años, el máximo de la medida es de tres años. En cambio, si se aplicasen las prestaciones de servicio en beneficio de la comunidad las medidas serían de hasta 150 horas de prestaciones de servicios y de doce fines de semana si la permanencia fuese en el centro. En el caso de que el menor tuviera 16 o 17 años, las medidas se endurecerían en relación con la edad, siendo el máximo en el internamiento de seis años con un mínimo de un año, las prestaciones de servicio en beneficio de la comunidad de hasta doscientas horas o las permanencias de fines de semana podrían llegar a dieciséis. Una vez cumplido se procederá a la aplicación de la libertad vigilada teniendo una duración máxima de cinco años.

El delito de acoso del artículo 173, cuando se realice con violencia o intimidación o ponga en riesgo la vida o integridad física de las mismas, se puede acordar la medida de internamiento en régimen cerrado. En el caso de que la acción fuese realizada en grupo, será aplicada igualmente. A su vez, la Convención de Derechos del Niño, en su artículo 37, nos recuerda que las medidas privativas de libertad solo se podrán acordar como

último recurso y siempre teniendo en cuenta el tiempo mínimo.

Si los hechos realizados incurren en un delito de asesinato (art. 138), homicidio (art. 139), agresión sexual (art. 179), agresión sexual agravada (art. 180), o de las organizaciones y grupos terroristas y de los delitos de terrorismo (art. 571 a 580), en este caso se produce un concurso entre algunos de estos delitos y el delito de acoso, donde está claramente pronunciado el internamiento en régimen cerrado, siendo indiferente su edad. La duración variará con las anteriormente mencionadas, según la franja de edad en que se ha cometido dichos delitos: primero, si el menor tiene 14 o 15 años, el internamiento en régimen cerrado será de uno a cinco años de duración, integrada por otra medida de libertad vigilada de hasta tres años; y segundo, si el menor realiza el acto delictivo cuando tiene 16 o 17 años, la medida de internamiento en régimen cerrado será entre uno a ocho años, finalizada con otra de libertad vigilada con asistencia educativa hasta cinco años.

En definitiva, si el acoso o ciberacoso escolar es cometido con otros delitos graves, tales como homicidio, asesinato, agresión sexual, entre otros, o que el menor de 16 o 17 años realice un acto que revista extrema gravedad, la medida a tomar necesaria e imprescindible es la del internamiento en régimen cerrado. En referencia a la responsabilidad civil por los daños y perjuicios causados por el menor, viene recogido en el artículo 61.3 de la LORPM, siendo responsables solidarios los padres, tutores, acogedores o guardadores legales o, de hecho, por este orden.

La idea es que con ello se dé mayor protección a las víctimas, ya que solventa la insolvencia de los menores agresores, haciéndose responsable los padres, madres, o tutores, e implicándolos directamente en la socialización de los menores aplicando las derivaciones civiles de las infracciones que éstos cometan.

No obstante, existen diversas interpretaciones en cuanto a la responsabilidad civil, como cuando se indica en su artículo: «por este orden», de si debemos de incluir el centro educativo, y si es compatible con la de los padres o no. Habría que tener en cuenta si los responsables subsidiarios, incluyendo el centro educativo, estarían en el mismo grado de compromiso o en cambio cuando alguno de los responsables es insolvente y se va pasando según el orden que viene reflejado en el artículo 61 o, incluso, que se haga cargo subsidiariamente del menor aquel que lo haga de la mejor manera y de la forma más efectiva para el menor. Pero gran parte de la jurisprudencia opta más por la opción de que

concurran varios de los responsables subsidiarios, es decir, la acumulativa subsidiaria, entre los padres y el centro educativo y, aun así, existen detractores de que en el momento de lo realizado por el menor es en el centro educativo siendo en este caso el único responsable subsidiario.

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

A estos efectos puede fundamentarse la petición en la figura del guardador del art. 61.3 de la LORPM, en la que puede incluirse también al centro docente, por ser quien en esos momentos está ejerciendo funciones de guarda. Cabrá anclar la reclamación dirigida contra el centro educativo en el art. 1903.5 CC, pues no debe olvidarse a este respecto, la cláusula general de supletoriedad contenida en el artículo 4.3 del Título Preliminar del Código Civil. Si para fundamentar la responsabilidad de los centros docentes ha de acudir al Código Civil habrán de tenerse muy presentes los criterios de interpretación que al respecto viene manteniendo la Sala Civil del Tribunal Supremo.

Se puede admitir al centro educativo en la definición de guardadores, según el artículo 61 de la LORPM, o porque responderán de forma subsidiaria según viene descrito en la disposición final primera en relación con el artículo 120 de nuestro Código Penal. En este sentido, los centros educativos tienen seguros que cubren los riesgos que pueden surgir con respecto a la responsabilidad civil derivada de la actividad del centro e incluso viene recogido en el artículo 63 de la LORPM hasta el límite contratado, según dice:

Los aseguradores que hubiesen asumido el riesgo de las responsabilidades pecuniarias derivadas de los actos de los menores a los que se refiere la presente Ley serán responsables civiles directos hasta el límite de la indemnización legalmente establecida o convencionalmente pactada, sin perjuicio de su derecho de repetición contra quien corresponda (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art. 63).

*II. 2. 4. LEY ORGÁNICA 1/1996, DE 15 DE ENERO, DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR (LOPJM) DE MODIFICACIÓN PARCIAL DEL CÓDIGO CIVIL*

La constante preocupación por otorgar al menor un apropiado marco jurídico donde se proteja a los menores, proviene de diferentes Tratados Internacionales, tales como la

Convención de Derechos del Niño, de Naciones Unidas, donde a raíz de esta convención se inicia una nueva forma de proteger a los menores. Estos, surgieron después de la Convención de diversas leyes en referencia al menor, quedando algunas desfasadas debido a los cambios que se estaban produciendo en esos momentos en la sociedad, dando como resultado final esta ley. Se trata de dar respuestas a la demanda que se estaba necesitando con respecto a la atención de los menores y con el abordaje de la reforma de las instituciones que protegen al menor reguladas en el Código Civil. Por tanto, se establece como principio general que en toda actuación con menores debe tenerse en cuenta ante todo su interés, no interfiriendo en su vida escolar, social o laboral.

En su artículo 2, modificado por la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, se nos desarrolla y especifica el interés superior del menor, teniendo presente que:

La protección del derecho a la vida, supervivencia y desarrollo del menor y la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto materiales, físicas y educativas como emocionales y afectivas, la preservación de la identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual o idioma del menor, así como la no discriminación de este por éstas o cualesquiera otras condiciones, incluida la discapacidad, garantizando el desarrollo armónico de su personalidad.

Garantizar la igualdad y no discriminación del menor vulnerable, es una labor muy importante ya sea debido a la falta de ambiente familiar, sufrir maltrato, tener discapacidad, por su orientación o identidad sexual, pertenecer a una minoría étnica o cualquier otra situación notable.

Así se recoge en el artículo 13, de la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (LOPJM), y cambiado por Ley Orgánica 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, donde indica que la obligación del profesorado como responsables de los centros educativos a tomar de inmediato las medidas oportunas para auxiliar al menor que lo necesite y comunicarlo a las autoridad o agentes más próximos.

Por este motivo, el menor tiene derecho a ser oído y escuchado sin discriminación alguna, pudiendo ejercerlo por si solo cuando tenga la suficiente madurez, considerándose como edad para ello los doce años cumplidos y de expresar su opinión de la forma que estime oportuna ya pueda ser de forma verbal o mediante formas no verbales de comunicación.



Por supuesto, hay que tener en cuenta en los procedimientos administrativos o judiciales que cuando tenga que comparecer, el menor tendrá preferencia, realizándose de forma conveniente a su situación y a su desarrollo evolutivo y si fuese necesario tendrá asistencia de personal cualificado para tener conocimiento de todo lo que se está produciendo en un lenguaje claro y comprensible para él. Si fuese necesario incluso de ser asistido por intérpretes, preservando siempre su intimidad haciendo, que el menor sea consciente de la situación que le acaece, y se pueda preservar su libre pensamiento acerca de sí. Todo ello viene en su artículo 9, de la presente ley, modificada por la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio.

*II.2.5. LEY ORGÁNICA 8/2015, DE 22 DE JULIO, DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA*

Se producen una serie de modificaciones en la LOPJM debido a los importantes cambios sociales, que inciden en la situación de los menores y que demandan una mejora de sus instrumentos de protección jurídico, y para el debido cumplimiento del artículo 39 de nuestra Constitución Española, donde dice que la obligación de los poderes públicos es de asegurar la protección social económica y jurídica de la familia, en especial de los menores de edad, de conformidad con los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. Pero como novedad importante introduce un nuevo capítulo, siendo el capítulo IV del Título II (artículos 25 a 35), regulando el ingreso de menores en centros de protección específicos para menores con problemas de conducta, teniendo previsto como último recurso y con carácter educativo, el uso de medidas de seguridad y de la restricción de libertades o derechos fundamentales. Estos centros están propuestos al acogimiento residencial de menores cuando se encuentren en situación de guarda o tutela de la Entidad Pública, diagnosticados con problemas especiales de conductas.

Por tal razón, es necesario tener una normativa en la que se establezcan los límites de la intervención, regulando, entre otras cuestiones, las medidas de seguridad como la contención, el aislamiento o los registros personales y materiales, la administración de medicamentos, el régimen de visitas, los permisos de salida o sus comunicaciones. En la misma normativa se recoge que para el ingreso del menor en un centro de protección específico, es necesaria la autorización judicial, que puede ser solicitada, o bien por la Entidad Pública que tenga la tutela o guarda del menor o por el Ministerio Fiscal. Así comprobaremos como esta novedad permite salvaguardar de una forma más efectiva los

intereses económicos y jurídicos de la familia y del menor.

#### *II.2.6. LEY ORGÁNICA 26/2015, DE 28 DE JULIO, DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA*

Con respecto a esta ley, incorpora en la LOPJM un capítulo titulado como «Deberes del menor» y, precisamente, el artículo 9 quater trata los deberes referentes en el ámbito escolar, donde se deja patente que se deben respetar las normas de convivencia del centro educativo. En el segundo apartado, se especifica el respeto a los docentes, a otros empleados del centro escolar y a los compañeros, así como evitar conflictos y casos de acoso escolar en cualquiera de sus modalidades, incluido el ciberacoso.

En el artículo 9 quinquies, relativo a los deberes del ámbito social, se advierte que los menores han de respetar la dignidad, integridad e intimidad de todas las personas con las que se relacionen. A esto la ley añade en su artículo 11.2.i, que tiene como principio rector de actuación de los poderes públicos, la protección contra toda forma de violencia, maltrato físico o psicológico hacia los menores, en cualquier contexto y por cualquier medio incluyendo la realizada por las nuevas tecnologías, se hace referencia de forma exclusiva al acoso escolar.

En la misma medida que los poderes públicos protegerán a los menores mediante la prevención, la detección y reparación de la situación en que se encuentre el menor en situación de riesgo. Se establecerán los recursos más adecuados para solucionar la situación, los poderes públicos vigilarán que los progenitores, tutores, guardadores o acogedores, realicen de forma adecuada sus responsabilidades (art. 12 de la Ley Orgánica 26/2015 de 28 de julio). Con mayor énfasis cuando el menor se encuentre en situación de riesgo, entendiéndose como tal, aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o en el caso que estamos analizando, conflictos en el centro educativo, y el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, intervendrá la administración pública para así garantizar los derechos del menor y orientar para reducir la situación de riesgo (Ley Orgánica 26/2015 de 28 de julio, art. 17).

#### *II.2.7. LEYES EDUCATIVAS: REGULACIÓN DEL ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR*

Las anteriores no son las únicas leyes en España que regulan explícitamente el

acoso escolar. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, insiste en una educación orientada a la prevención de conflictos, la resolución pacífica de los mismos y la ausencia de comportamientos violentos en todos los ámbitos, resaltando el acoso escolar, modificando así la redacción del artículo 1.k de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Se introduce otros cambios en la misma, como en el artículo 124, donde se refleja la elaboración de un plan de convivencia que recoja los derechos, deberes y medidas correctoras de carácter educativo de los alumnos y alumnas, además de las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos y prevención. Se podrá garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas procurando mejorar las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, se aplicará la ley que dice:

Se considerará como falta muy grave cuando se produzcan conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros del centro educativo, y, que tengan como inicio o resultado una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas, llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (Ley Orgánica 26/2015 de 28 de julio, artículo 124.2).

En la disposición adicional vigesimoprimera de la Ley Orgánica 2/2006, se dicta que las administraciones educativas garantizarán la escolarización inminente de aquel alumnado que haya efectuado un cambio de centro motivados por supuestos de violencia de género o acoso escolar, prestando especial atención por parte del centro educativo a estos alumnos y alumnas. Sin embargo, pese a todo lo expuesto y a la gran incidencia de casos de acoso escolar, son pocos los que llegan a conocimiento de los Tribunales debido al reducido número de denuncias por el temor de las víctimas a las represalias de los agresores o acosadores, el encubrimiento de los centros escolares para no ver su reputación afectada o no dar la trascendencia precisa a estos sucesos, la transigencia de los familiares de la víctima por apuro a ser tildados de exagerados o pesados y, por último, un acuerdo económico entre las familias del agresor y la víctima para evitar un procedimiento judicial.

Según lo expuesto, uno de los pilares de la Ley Orgánica para la Mejora de la

Calidad es la formación al alumnado en prevención y resolución de conflictos de forma pacífica, con el fin de extrapolar estas actuaciones en su vida personal, familiar y social, de una forma concreta sobre el acoso o ciberacoso escolar que pueda darse en los centros educativos.

Es en este contexto, durante el curso 2015 y 2016 cuando se reunió un grupo técnico en el que colaboraron representantes de diferentes comunidades autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, además de otros organismos de la comunidad educativa, para elaborar el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, coordinado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Su fin era dar una respuesta efectiva a la necesidad de colaboración y coordinación entre las diferentes instituciones para lograr que los centros educativos sean espacios seguros y libres de violencia.

En el Plan Estratégico de Convivencia Escolar se proponen un total de ocho líneas de actuación, en las que se puede observar un conjunto detallado de medidas concretas para un apropiado desarrollo lógico y ordenado en la que se implique todo el sistema educativo. Las líneas son las siguientes: Observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos, desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia, incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia escolar, formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa, coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones, prevención y control de incidentes violentos en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso, comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación, e Investigación educativa y social en convivencia escolar.

Uno de los objetivos de las líneas de actuación era la creación de un Manual de Apoyo a Víctimas de Violencia Escolar a nivel estatal, realizado por un grupo de trabajo del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, donde se ofrece una guía de cómo prestar apoyo a las víctimas de diferentes tipos de violencia en el centro educativo y donde se darán recomendaciones para los diferentes participantes escolares, entidades e instituciones sociales. Igualmente, dispone de un número de teléfono gratuito de atención a víctimas del acoso escolar, el cual todos los días del año y es atendido por personal cualificado y expertos en el tema. Incluso se firma un acuerdo entre el Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte (MECD) y la Agencia Española de Protección de Datos para formar a los menores y el profesorado en Internet y redes sociales y prevenir con ello se produzca el ciberacoso.

En resumidas cuentas, la idea que se tiene con el Plan Estratégico de Convivencia Escolar es de unificar esfuerzos y trabajo para ofrecer de esta manera un punto de referencia racional para que se siga fomentando las buenas prácticas existentes y facilite nuevas herramientas para luchar contra el acoso escolar.

Junto a estas leyes orgánicas, la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, insiste sobre la necesidad de concienciar sobre esta situación, el poder detectarlo y aplicar normas de actuación a seguir, aunque, no es una norma legal, pero si nos permite conocer la posición que muestra la Fiscalía General del Estado, sobre todo en algunas cuestiones que promueve el tratamiento legal del acoso escolar. Esta Instrucción se hace indicación sobre la importancia de solventar los conflictos en el contexto donde se producen. En este caso, al producirse acoso escolar, se produce dentro del centro educativo correspondiente, siendo entonces donde se debe de solucionar el problema surgido. Por este motivo, el profesorado tiene la labor de vigilar y evitar cualquier enfrentamiento o acción lesiva contra la víctima de acoso.

Estas actuaciones del profesorado y el centro educativo en general han de actuar según el Real Decreto 732/1995 de 05 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros, según nos refiere el artículo 5 de este Real Decreto. El objetivo de este artículo es la resolución de los conflictos mientras que la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos y las alumnas corresponde al Consejo Escolar del citado centro, según lo determinado en los artículos 42 y 57 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho de la Educación.

En consecuencia, la Fiscalía General del Estado declara que el lugar más idóneo para solventar este tipo de conflictos es en el propio centro educativo donde se produce, ya que éstos pueden adoptar las medidas correctoras más adecuadas. Se considera como ejemplos de medidas que el centro puede adoptar en este tipo de conflictos: la reorganización del aula, la intervención del equipo de mediación, sanción al agresor, entre otras. Estas medidas han de adoptarse de forma inmediata por el propio centro,

independientemente de la resolución que determine el Juzgado.

De ahí que, sea aún más relevante la actuación del centro educativo, cuando él o la menor no tenga cumplidos los 14 años, es en este caso cuando la Fiscalía de menores, donde tan solo es conocedora de los hechos, no puede actuar de forma directa para evitarle daño físico o psicológico al menor.

*II.2.8. LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES Y LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL*

Esta ley orgánica es modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre y Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, la cual establece el derecho de todos los extranjeros menores de 18 años a la educación y a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles

A la anterior ley se suma la problemática del alumnado extranjero, en ocasiones, lejos de familiares. Es en esto caso donde se hace más notoria la actuación del profesorado y del centro educativo. Esta ley dispone en materia de reagrupación familiar, que el extranjero residente tiene derecho a que se conceda permiso de residencia en España para reagruparse con él a sus parientes menores de 18 años o incapaces cuando el residente extranjero sea su representante legal. En su artículo 9 se determina que los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, incluyendo el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, y los menores de dieciocho años tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Para ello están los poderes públicos, es decir, para promover que los extranjeros menores de dieciocho años puedan recibir enseñanzas y su integración social sea mejor. Todo esto conlleva a que reciban y tengan los mismos derechos y obligaciones que los menores con nacionalidad española.

*II.2.9. LEY 4/2015, DE 27 DE ABRIL, DEL ESTATUTO DE LA VÍCTIMA DEL DELITO*

Con fecha 28 de abril del 2015, se publica el Boletín Oficial del Estado, el Estatuto de la víctima del delito. Teniendo presente esta ley, y de acuerdo con la normativa europea, se pretende en primer lugar reconocer la dignidad de las víctimas, la defensa de sus bienes materiales y morales, y en general, conseguir un estatuto de igualdad con respecto a la sociedad.

Por añadidura, en esta ley se reúnen todos los derechos de la víctima, donde se

incluyen derechos procesales. Permite ceñirse a casos muy particulares de la víctima, dependiendo de la normativa específica para ella, por su especial vulnerabilidad. Las razones por las que surge esta ley son: por la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, las cuales establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos y, por otro lado, por la demanda de la sociedad. De forma que, a las víctimas con especial vulnerabilidad se les procura dar una protección especial, todo ello por mandato de entre otras. Estas dos directivas, siendo la Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil, también la Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 abril de 2011, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas.

Con carácter general la Ley busca el interés superior del menor, y procederá a modo de guía para cualquier medida y decisión que se tome en relación con una víctima de un delito durante el proceso penal. Por ello, la aplicación de las medidas de protección del Título III, y principalmente la no adopción de estas, deben estar basadas en el interés superior del menor.

Se debe agregar que en esta ley se introduce la posible actuación de los servicios de justicia restaurativa, orientados a la reparación material y moral de la víctima, y tienen como supuesto el consentimiento libre e informado de la víctima, como también, el previo reconocimiento de los hechos esenciales por parte del autor. El uso de este servicio de justicia restaurativa quedará exento cuando puede conllevar algún riesgo, pueda perjudicar en cualquier sentido a la víctima, o no pueda asegurarse de la protección de la víctima con los medios que sean necesarios. Esto, es particularmente importante en el caso de los menores de edad: Víctimas de abuso, explotación o pornografía infantil, víctimas de trata de seres humanos, personas con discapacidad y otros colectivos, como los delitos con pluralidad de afectados y los de efecto catastrófico.

En definitiva, la ley acumula una serie de disposiciones comunes en cuanto: a la organización y funcionamiento de las Oficinas de Asistencia a las Víctimas de delito, el fomento de la formación de operadores jurídicos y del personal al servicio de la Administración de Justicia en el trato a las víctimas, la sensibilización y concienciación mediante campañas de información, la investigación y educación en materia de apoyo,

protección y solidaridad con las víctimas, la cooperación con la sociedad civil y en el ámbito internacional, así como el fomento de la autorregulación por los medios de comunicación del tratamiento de informaciones que afecten a la dignidad de las víctimas.

*II.2.10. REAL DECRETO, DE 24 DE DICIEMBRE DE 1889, POR EL QUE SE PUBLICA EL  
CÓDIGO CIVIL*

El 24 de diciembre de 1889 se publica el Real Decreto donde se encuentra nuestro Código Civil, en el cual, viene determinada la responsabilidad civil, entendiéndose como la obligación de reparar un daño causado a un tercero por acciones u omisiones propios, interviniendo culpa o negligencia.

En este sentido, el artículo 1902, nos dice lo siguiente: «El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado». La responsabilidad civil, con respecto a la penal, es que se le puede exigir al agresor una cuantía económica en concepto de resarcimiento por el daño producido, existiendo siempre, ya sea mediante contrato o sin necesidad de ello.

En cuanto a la responsabilidad civil, hay que tener en cuenta que, en determinados casos, puede hacerse responsable de forma subsidiaria o solidaria a un tercero, cuestión que hay que tener presente ya que en el delito y la responsabilidad cae sobre quien lo realiza. En nuestro caso, cuando el autor del delito es menor de edad, la responsabilidad civil será tomada solidariamente por sus padres, según lo establece el artículo 1903 del Código Civil, el cual expresa que los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda, en relación con el artículo 61.3 de la Ley Orgánica 5/2000 de 12 enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, donde viene determinado, si los hechos son cometidos por una menor de edad, serán responsables solidariamente del menor como de los daños y perjuicios ocasionados, sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, por este orden.

En relación con el párrafo anterior, cuando se produce una situación de acoso y ciberacoso escolar, se le puede reclamar responsabilidad igualmente por responsabilidad civil solidaria al centro educativo donde se han producido los hechos, por los daños causados por algún o algunos de sus alumnos o alumnas, siempre, claro está, cuando se encuentren bajo la vigilancia del profesorado, realizando actividades, tanto extraescolares o complementarias. Según viene determinado por el artículo 1903 de nuestro Código



Civil, diciendo en su párrafo quinto:

[...]las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias (Art. 1903 del código civil español Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código civil)

En el Código Civil, podemos encontrar dos conceptos de vital importancia para entender el funcionamiento de la responsabilidad civil: Uno sería, *in educando* y el otro, *in vigilando*. El primero se trata en relación con los padres, y el segundo concepto, en referencia al centro educativo. Aunque ni los padres ni el centro educativo causasen directamente los daños, ambos asumen la responsabilidad civil de los mismos por entenderse que han abandonado la obligación de educación y vigilancia, de los menores agresores, siendo éstos los que realmente causaron el daño.

Por ello, cuando se produce una situación de acoso o ciberacoso escolar, hay diversas posturas a destacar en relación a la responsabilidad civil, pertenece al centro educativo o a los padres. Cuando los daños se producen en el centro educativo, el responsable directo sería el centro y no los padres, ya que en ese momento el control de vigilancia pertenece al profesorado.

Sin embargo, cada vez se está produciendo con más asiduidad el acoso escolar a través de las nuevas tecnologías, y, en estos casos la agresión se produce tanto fuera como dentro del centro educativo, siendo responsables en este caso, tanto el centro educativo como los padres.

No obstante, en el párrafo sexto del artículo 1903 del Código Civil, se determina que no concurrirían en responsabilidad civil solidaria de los padres y de los centros educativos, cuando se compruebe que se realizó con prontitud la actitud de los padres para la prevención del daño, es decir, en una situación de acoso o ciberacoso (art. 1903, apartado 6º, Código Civil).

Respectivamente el centro educativo, en estos casos, estarán exentos de responsabilidad civil, cuando demuestren que no existe vínculo alguno entre el daño que se ha producido a la víctima y el desempeño del centro educativo, demostrando que

actuaron de forma diligente, empleando todas las herramientas necesarias para solucionar la situación creada.

### II. 3. MARCO NORMATIVO AUTONÓMICO. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

En Andalucía, como en todas las autonomías del Estado, establece su propio Estatuto de Autonomía aprobado por la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, y reformado por la Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo, en cuyo artículo 13.23, concede a la Comunidad Autónoma de Andalucía competencia exclusiva en materia de Instituciones Públicas de protección y tutela de menores, respetando la legislación civil, penal y penitenciaria.

Dentro del Estatuto de Autonomía para Andalucía, se encuentran el Título I, dedicado a los Derechos sociales, deberes y políticas públicas, en el Capítulo II, en su artículo 18, donde reconoce a las personas menores, el derecho a recibir de los poderes públicos de Andalucía la protección y la atención integral necesarias para el desarrollo de su personalidad y para su bienestar en el ámbito familiar, escolar y social, así como a percibir las prestaciones sociales que establezcan las leyes. De igual modo, el Texto dispone que el beneficio de niños y niñas primará en la interpretación y aplicación de la legislación dirigida a éstos.

En su artículo 61. 3, en materia de menores, explica que le corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación del régimen de protección y de las instituciones públicas de protección y tutela de los menores desamparados, en situación de riesgo, y de los menores infractores, sin perjuicio de lo dispuesto en la legislación civil y penal. En su artículo 221.1, la Comunidad Autónoma colaborará con el Estado, en la elaboración y reforma de la legislación penal y procesal que corresponda a los menores, mediante los órganos y procedimientos multilaterales. Se garantizará un sistema público de Servicios Sociales en Andalucía, en el cual entre muchas de sus funciones tendrá que promocionar el bienestar de la familia, infancia y adolescencia. Todo lo encontramos regulado por la Ley Orgánica 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales de Andalucía.

En materia de promoción y protección de los derechos de los menores en Andalucía, así como las medidas que se determinen en los Juzgados competentes, sin menoscabo de lo que se disponga a nivel estatal, estando recogido en la Ley Orgánica 1/1998 de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor.

Por otro lado, en el Título I, capítulo II, de esta Ley, dedicado a la protección de los menores, se expresa un método de colaboración y cooperación entre las diferentes Administraciones públicas. Su fin es poder ofrecer una actuación coordinada, además de garantizar de esta forma que se ejercerá correctamente los derechos de los menores, de igual forma que se pueda llevar a cabo la detección y prevención cuando se produzcan situaciones de riesgo o cualquier tipo de maltrato. Estas aclaraciones nos la encontramos detalladas en los artículos 8 y 11.

Según la Ley Orgánica 1/1998 de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor en su artículo 6, dice lo siguiente:

La Administración de la Junta de Andalucía, protegerá el honor, la intimidad y la propia imagen de los menores frente a intromisiones ilegítimas y, en particular, las que pudieran producirse a través de los medios de comunicación social y sistemas informáticos de uso general o cualesquiera otros derivados de la aplicación de nuevas tecnologías, así como todas aquellas que se determinen reglamentariamente.

Y, sobre todo, pondrá en conocimiento del Ministerio Fiscal las intrusiones ilegítimas descubiertas, sin menoscabo de las acciones legales que se puedan tomar. Así que, se pondrá en conocimiento del Ministerio Fiscal las intrusiones ilegítimas descubiertas, sin menoscabo de las acciones legales que se puedan tomar. Por todo ello, la introducción de los derechos de la infancia y adolescencia, en el Título I, de los derechos de los menores, ha supuesto una importante aportación con respecto al anterior Estatuto, ya que con la reglamentación de estos derechos y sus diferentes desarrollos reglamentarios, hacen garantizar la prestación y asistencia de la autonomía, poniendo así de esta manera nuevos dispositivos de control. Del mismo modo, abrevia y renueva el ejercicio de las competencias respecto a la protección de los derechos de los menores, y de las instrucciones obligatorias para la aplicación de las medidas apropiadas, dando cobijo y promoviendo el desarrollo legal de los derechos depositados en la Ley Orgánica 1/1996.

Asimismo, la ley compone el marco de configuración del sistema de protección a la infancia en Andalucía, donde establece los principios rectores, los cuales deben de ajustarse las actuaciones y los procedimientos necesarios para una apropiada defensa y protección de la infancia y adolescencia.

Según nos dice esta ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del

menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil, se crea como principio el reconocimiento de la capacidad de la persona menor de edad para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática, así como para conocer la realidad que vive, descubrir los problemas que más les afectan y aportar soluciones a los mismos.

Finalmente, hay que decir que, en su Disposición Adicional Tercera, se solicita a la Junta de Andalucía, la elaboración de Planes Integrales de Infancia para el seguro ejercicio de los derechos de los menores de edad, pero con una especial atención para aquellos que necesiten más donde nace este plan y regulando por Decreto 362/2003, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía

A parte de esta ley, en Andalucía vienen reguladas las medidas para la exclusión social mediante el Decreto-ley 7/2013, de 30 de abril, de medidas extraordinarias y urgentes para la lucha contra la exclusión social en Andalucía.

Para responder al objeto de estudio y los objetivos de la investigación se presenta a continuación las diferentes leyes relacionadas con la mediación existente a nivel internacional y nacional. La regulación de esta norma conforma un régimen general aplicable a toda mediación que tenga lugar en España, y que aspire a tener un efecto jurídico vinculante, si bien ceñida al ámbito de los asuntos civiles y mercantiles, como instrumento eficaz para la resolución de controversias cuando el conflicto jurídico afecte a los derechos subjetivos de forma adecuada.

Se acude a la figura del Real Decreto Ley para reparar cuanto antes el incumplimiento de trasposición de la Directiva 2008/52/CEE. Se trata de una regulación estatal en uso de las competencias que le incumben al Estado en materia de legislación mercantil, procesal y civil, con respecto a las disposiciones que dicten las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus competencias.

Una vez descritas las principales normas en materia civil y penal, en adelante nos adentramos en la normativa específica que regula la mediación, en la cual, no existe alusión expresa a los delitos de acoso, aunque subyace de forma implícita la necesidad de la mediación como una alternativa judicial a la resolución de conflictos de forma no adversarial.

## II. 4. LEGISLACIÓN SOBRE MEDIACIÓN

### *II.4.1. NORMAS EUROPEAS EN MEDIACIÓN DE ASUNTOS CIVILES Y MERCANTILES*

#### **II.4.1.1. Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo de 2008 sobre Ciertos Aspectos de la Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles.**

El objetivo de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo es proporcionar en diferentes opciones la solución de conflictos y establecer la resolución de forma amistosa de litigios, impulsando al mismo tiempo el uso de la mediación y así de esta manera asegurar una relación de forma equilibrada entre la mediación y el procedimiento judicial. Esta Directiva que entró en vigor el 21 de mayo del 2008 publicándose en el Diario Oficial de la Unión Europea, se aplicará solamente cuando se produzcan en los asuntos civiles y mercantiles en los litigios transfronterizos, ya que define claramente como Estado miembro, cualquier estado perteneciente a la Unión Europea, excepto Dinamarca.

Se entiende por mediación como un procedimiento de forma estructurada, dando igual su nombre o denominación, donde dos o más partes en una discusión pretenden de forma voluntaria conseguir por ellas mismas un acuerdo sobre la resolución del problema con la ayuda de un tercero, de un mediador.

Ahora bien, el proceso de mediación puede ser iniciado por algunas de las partes involucradas, ya sea sugerido u ordenado por algún órgano jurisdiccional o prescrito por el Derecho de un Estado miembro. Esta Directiva, entiende como mediador, a aquella persona que actúa como tercero en una discusión que se le solicita que realice una mediación de forma eficiente, proporcionado y justa, sin tener en cuenta su denominación o profesión en el Estado miembro, ni tampoco de la manera que se haya solicitado el procedimiento de la mediación.

En relación con la Directiva, los Estados miembros organizarán según lo estimen oportunos, códigos de conducta voluntarios, al igual de la unión de los mediadores y las organizaciones que faciliten servicios de mediación. En el trámite de la mediación si un órgano jurisdiccional conoce el contenido, en el momento que lo vea oportuno podrá plantearles a las partes implicadas que pueden optar a la mediación para la solución de su conflicto. Informando a ambas partes, ante todo, que es voluntaria la asistencia a una primera reunión informativa para explicarles el procedimiento de mediación, si realizan las sesiones correspondientes y si son de fácil acceso.

Esta normativa deja claro que en ningún momento afectará a la legislación nacional que convenga la imposición de la mediación o incluso que de una forma sutil la intimide mediante sanciones o incentivos, dando igual si es ante o después del comienzo del procedimiento judicial. En consecuencia, el acto de la mediación debe realizarse de forma que se garantice la confidencialidad, donde los Estados miembros responderán salvo que diga lo contrario las partes implicadas, ya que ni los mediadores ni otra persona que se encuentre implicada en el procedimiento están obligados a declarar cuando se produzca un proceso judicial civil o mercantil e incluso en un arbitraje.

Sin embargo, sí se podría prestar declaración en los supuestos que sean de vital importancia por orden público en el Estado miembro de que se trate y sobre todo cuando así sea necesario para la protección del interés superior del menor o para la prevención de cualquier daño físico o psicológico de la persona. Por esta razón, cuando se produzca porque el alargamiento del proceso haya caducado o prescrito el modo de mediación, no habrá problema alguno en iniciar posteriormente un asunto judicial o arbitraje siempre que esté relacionado con tal conflicto.

En definitiva, los Estados miembros pondrán en vigor las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias para dar cumplimiento a la presente Directiva, del mismo modo que harán referencia siempre a la misma y notificarán a la Comisión el texto de las principales disposiciones de derecho interno que adquieran con respecto a lo regulado por la actual Directiva.

**II.4.1.2. Resolución del parlamento europeo, de 12 de septiembre de 2017, sobre la aplicación de la Directiva 2008/52/CE del parlamento europeo y del consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles (directiva sobre la mediación).** En relación con la Resolución del parlamento europeo, del 12 de septiembre de 2017, sobre la aplicación de la Directiva 2008/52/CE del parlamento europeo y del consejo, de 21 de mayo de 2008, se aprueba con agrado que muchos Estados miembros hayan modificado y revisado las normativas de mediación, pero no siendo así en tres de los Estados miembros, lo que conllevará a una problemática en los casos transfronterizos y a nivel nacional en la parte que corresponde a la mediación con los mismos.

Esta resolución incide en que los Estados miembros deben de tener en cuenta que los tribunales siempre optan por un litigio antes de realizar una mediación o por lo menos

en participar en sesiones informativas. En algunos Estados miembros, la participación en sesiones informativas es obligatoria, ya sea por mandato judicial o por disposición legal en algunos casos como en los conflictos familiares, incluso la obligación que los abogados informen a sus clientes de optar a la mediación.

De la misma manera, se tiene constancia de que algunos Estados miembros brindan incentivos económicos, ya sean aplicando reducción en los costes de asistencia jurídica, ya sea en sanciones en caso de negativa no justificada para considerar la mediación. De ahí que, este Reglamento insista en la importancia de que los Estados miembros realicen un código de conducta, y de esta manera asienten la calidad de la mediación. Es más, se hace constar que este código de conducta que utilizan los mediadores está siendo usado por las partes implicadas o inclusive ha inspirado en la redacción de otros códigos. Se puede observar que, en la mayoría de los Estados miembros, los mediadores se encuentran perfectamente acreditados y registrados.

Por todo lo anterior, este reglamento brinda de mayor importancia a la mediación en el ámbito del Derecho de familia, y sobre todo hace un especial señalamiento con respecto a todo lo referente a la custodia de los hijos, creando mediante la mediación un clima favorable en las negociaciones, sobre todo por el interés del menor.

Finalmente, este reglamento realiza una serie de recomendaciones a los Estados miembros, tales como fomentar el recurso de la mediación en conflictos civiles y mercantiles, dar información sobre como es el procedimiento en mediación, etc. Incluso, pide a la Comisión que tenga la opción de desarrollar normas mínimas para el uso de la mediación en los diferentes supuestos, la creación y mantenimiento de registros nacionales de instrucciones de mediación. Al mismo tiempo se solicita a la Comisión que realice un análisis minucioso sobre todos los contratiempos que puedan surgir en los acuerdos de mediación transfronterizos en la Unión Europea, teniendo presente el principio del Estado de Derecho y la constante evolución a nivel internacional en este campo.

La comisión deberá de buscar las posibles soluciones para ampliar el campo de trabajo en otras áreas, e insiste en restringir los peligros para las partes más débiles. Protegiéndola contra cualquier posible abuso que se produjera a nivel administrativo o por alguna parte más poderosa.

Por último, la comisión proclama también, con respecto a los gastos que se produzcan, deben de ser equánimes para ambas partes, y que resulte primordial el no incluir demasiadas normas estrictas para las partes implicadas porque si no pierde lo que es la esencia de la mediación.

#### *II.4.2. LEGISLACIÓN ESTATAL EN MEDIACIÓN DE ASUNTOS CIVILES Y MERCANTILES*

**II.4.2.1. Ley Orgánica 5/2012 de 06 de Julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles.** El 7 de julio de 2012 se publica en el Boletín Oficial del Estado, lo que sería la primera ley a nivel estatal sobre la regulación de la Mediación en lo Civil y Mercantil. Del mismo modo, esta Ley, es una traducción de la marcada por el Parlamento Europeo y del Consejo, la Directiva 2008/52/CE de 21 de mayo de 2008. Esta Directiva solo se aplicará en asuntos civiles o mercantiles, incluyéndose los conflictos transfronterizos, mientras que no perjudiquen ni a los derechos ni a las obligaciones que no se encuentren a disposición de las partes. No será de aplicación cuando sea mediación penal, con las administraciones públicas, laboral o en materia de consumo.

En la modificación de la Ley Orgánica 5/2012, de 06 de julio, se procura que se aplique la mediación en el proceso civil, y de esta manera, marca una serie de articulados de la Ley de Enjuiciamiento Civil reformada, siendo lo siguiente: La regulación de la facultad de los demandantes para disponer del juicio y someterse a mediación. En el artículo 19 se expone que se tendrá en cuenta la declinatoria por parte del denunciado, si existe falta de competencia internacional, incumplimiento de los pactos de acatamiento de la mediación o cuando se ha producido una demanda estando en curso la misma. En los artículos 39, 63, 65, 66 y 395 se regula que el juez de la posibilidad de llegar a un acuerdo de las partes mediante la mediación (artículo 414). Otro artículo que se modifica es la regla 2ª, del apartado 2 de artículo 206 que dice:

Se dictarán autos cuando se decidan recursos contra providencias o decretos, cuando se resuelva sobre admisión o inadmisión de demanda, reconvención, acumulación de acciones, admisión o inadmisión de la prueba, aprobación judicial de transacciones, acuerdos de mediación y convenios, medidas cautelares y nulidad o validez de las actuaciones.

Se incluye modificaciones en los artículos 517, 518 y 539, sobre los acuerdos en mediación dentro de la normativa que da la ejecución, cuando sea necesario abogado y



procurador.

Y, por último, en el artículo 545 se expone que el acuerdo de mediación será competente para autorizar como denegar el Juez del lugar en que se haya dictado el acuerdo de mediación. En los artículos 548, 550, 556, 559, 576 y 580, se prevé que se pueda embargar sin existir previamente un requerimiento de pago.

**II.4.2.2. Real Decreto 980/2013, de 13 de Diciembre, por el que se Desarrollan los Aspectos de la Ley 5/2012, de 6 de Julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles.** El 27 de diciembre de 2013, es publicado en el Boletín Oficial del Estado, el Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre, el cual desarrolla determinados aspectos de la Ley Orgánicas 5/2012, de 06 de julio, de mediación en asuntos Civiles y Mercantiles.

Los aspectos que desarrolla este Real Decreto son:

- La formación del mediador donde se establece una obligación imprescindible para el buen desempeño de su labor, amparada en la Directiva 2008/52/CE, siendo muy importante al igual que la formación inicial, la continua formación de éstos.
- La publicidad de los mediadores, mediante de la creación del Registro de Mediadores e Instituciones de Mediación, dependiente del Ministerio de Justicia. Al igual que se inscribe en este registro los mediadores, se deben de encontrar las instituciones de mediación.
- La obligación de aseguramiento de un contrato de seguro de responsabilidad civil de los mediadores.
- Formar una simplificada mediación mediante medios electrónicos, no superando la reclamación la cantidad de 600 euros, siempre que no se produzca impedimento por algunas de las partes y estén de acuerdo para utilizar este sistema.

#### *II.4.3. LEGISLACIÓN AUTONÓMICA EN MEDIACIÓN DE ASUNTOS CIVILES Y MERCANTILES*

**II.4.3.1. Resolución de 28 de noviembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se Reconocen**

**Centros Docentes Pertenecientes a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» como centros promotores de convivencia positiva (convivencia), durante el curso 2018/2019.** En la Orden de 11 de abril de 2011 de la Consejería de Educación viene regulada la normativa para que los centros educativos que pertenecen a la Red Andaluza, Escuela; Espacio de Paz, puedan solicitar su identificación como Centros Promotores de Convivencia Positiva —*Convivencia+*—, inscribiéndose según la modalidad a la que pertenecen, como unicentro o intercentros.

**II.4.3.2. Resolución de 16 de octubre de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar para Regular las Medidas y Actuaciones para la Prevención de la Violencia de Género en el Ámbito Educativo y se Establece la Convocatoria para el Curso Escolar 2019-2020.** El objetivo de la presente resolución es establecer las medidas y actuaciones propuestas para la prevención de la violencia de género en los centros educativos públicos, donde podrán solicitar incluirse en esta opción centrandose su trabajo en la prevención de la violencia de género a través de la educación emocional, para los centros de Educación Infantil y Primaria, y para el resto de las enseñanzas talleres como, desmontando mitos: buen trato y relaciones saludables. Lo que se pretende con esta normativa es promover diversos programas de educación emocional y de resolución pacífica de conflictos. Establecer relaciones de igualdad, que no se produzca ningún tipo de violencia, inspirar en los centros educativos diversas acciones formativas en temas de prevención de la violencia de género. Tener conocimiento para cuando se produzca este tipo de situaciones, como también para trabajar con el alumnado el saber identificar las conductas sexistas que se encuentran en su entorno.

Por supuesto, estas medidas y actuaciones serán llevadas a cabo por los diferentes grupos docentes que colaboran con el equipo o departamento de orientación, incluyéndose en el Proyecto Educativo del Centro, con el fin de cerciorarse de que se produzca una comunicación fluida entre todos los participantes. Se podrán realizar tanto en horario lectivo como en el extraescolar, con la participación del profesorado y el alumnado a quienes van dirigidas, además de permitir la participación a las familias u otros agentes educativos, impulsando de este modo la asistencia, la distribución y la elaboración del trabajo en equipo. Para que todo funcione es necesario que haya una buena difusión de las actuaciones que realizan los centros educativos a través de un espacio web, donde se pueden visualizar todas las propuestas desarrolladas.

En definitiva, los centros educativos que se adhieran a este programa deberán desarrollar todo el trabajo con la máxima difusión mediante internet, medios de comunicación y redes sociales y una vez que finalice el período de elaboración de las medidas y actuaciones, el centro educativo realizará una memoria pedagógica donde se hará constancia de todas las actividades realizadas, profesorado y alumnado implicado, tiempo de realización, al igual del impacto que ha producido esta actividad.

#### **II.4.3.3. Orden de 30 de Julio de 2019, por la que se Aprueba y Publica el Instrumento para la Valoración de la Gravedad de las Situaciones de Riesgo, Desprotección y Desamparo de la Infancia y Adolescencia en Andalucía (Valórame).**

Según refiere la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en la redacción dada por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, establece en su artículo 12.1 que:

La protección de los menores por los poderes públicos se realizará mediante la prevención, detección y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios y recursos adecuados para tal fin, el ejercicio de la guarda y, en los casos de declaración de desamparo, la asunción de la tutela por ministerio de la ley (Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, del Código Civil, 2015, art. 12.1).

Desde la normativa de la comunidad autónoma andaluza, la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y Atención al Menor, establece en su artículo 18.1 que las Entidades Locales de Andalucía son competentes para: «La detección de menores en situación de desprotección y la intervención en los casos que requieran actuaciones en el propio medio. Igualmente, son competentes para apreciar, intervenir y aplicar las medidas oportunas en las situaciones de riesgo».

En su artículo 18.2, expone que la Administración de la Junta de Andalucía es competente para el ejercicio de las funciones de protección de menores que implican separación del menor de su medio familiar. En añadidura, en su artículo 22.1, define las situaciones de riesgo, como aquéllas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieren su separación del medio familiar. En cuanto a las situaciones de desamparo, vienen recogidas en el artículo 23.1 de la Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en el art. 172.1 del Código Civil, que considera como situación

de desamparo lo siguiente:

La que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995, art.172.1).

En consecuencia, en el Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, que regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (SIMIA), nos dice en su artículo 6.1 que durante el proceso de intervención, los Servicios Sociales de las Entidades Locales, así como los Servicios con competencias en protección de menores de la Administración Autonómica, aplicarán, sin perjuicio del uso de otros instrumentos que se estimen necesarios, el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (VALÓRAME).

En la presente orden se tiene en cuenta el principio de transversalidad en la igualdad de género, conforme al artículo 5 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía.

Hay que considerar que cuando un menor esté expuesto ante una situación de violencia de género, se tendrá en cuenta la aplicación de esta Orden, en relación con una serie de medidas detalladas, establecidas en el artículo 1 apartado 2 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, el cual dice:

Por esta ley se establecen medidas de protección integral cuya finalidad es prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia a las mujeres, a sus hijos menores y a los menores sujetos a su tutela, o guarda y custodia, víctimas de esta violencia. Este apartado es la modificación, explicada en la disposición final tercera, apartado 1 de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

En definitiva, los menores que se encuentren expuestos ante una situación de violencia de género, hay que tener en cuenta lo establecido en su artículo 1 bis de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas para la Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género, donde se aclara el concepto de víctima de violencia de género y quienes están incluidos los que puedan sufrir violencia de género. Según viene reflejada

en esta ley, la Administración de la Junta de Andalucía realizará aquellas actividades de investigación o estudio del fenómeno social de la violencia de género en sus diferentes aspectos, dando atención psicológica, ayuda en situación de riesgo o desprotección social. Al igual que se deberá garantizar la confidencialidad de los datos personales donde se pudiera conjeturar su domicilio o su identificación.

En lo que respecta a los derechos y atención de los menores con discapacidad en Andalucía, viene regulado en la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, impulsar la inclusión y accesibilidad de las personas discapacitadas y en especial atención a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los términos que se contemplan, garantizando sus derechos y obligaciones. Esta Orden en cumplimiento de los principios de necesidad y eficacia, explica los saberes de interés general dado que se trata del consentimiento y de la publicación del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía — VALÓRAME—, de acuerdo con la disposición final primera del Decreto 210/2018, de 20 de noviembre. En este decreto se regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (SIMIA), siendo la presente norma el instrumento más adecuado para garantizar la consecución de los citados fines.

Por otro lado, se cumple con el principio de proporcionalidad, ya que contiene la regulación imprescindible para atender la necesidad, que es la aprobación y publicación de un instrumento que contiene criterios técnicos consensuados para la evaluación de situaciones de riesgo y desamparo.

En síntesis, con la idea de garantizar el principio de seguridad jurídica, la presente orden se dicta en relación con el ordenamiento jurídico autonómico, y según el marco jurídico nacional y de la Unión Europea, creando un marco normativo estable, previsible, integrado, claro y de certidumbre, que facilite el conocimiento y el uso del instrumento «Valórame».

**II.4.3.4. Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso.** Si bien existe un avance en las nuevas tecnologías de la

información y la comunicación (TIC), y por el mismo, encontramos una facilidad sin precedentes a la información y a lo que ocurre en la sociedad, vemos como la repercusión que ha tenido este avance con respecto al desarrollo del estudiantado es aún mayor del que se podía prever. La nueva competencia digital hace que el uso de instrumentos tecnológicos facilite la recepción y la creación de información pública, y que en ocasiones traspasa la línea de lo privado. Es por esto por lo que es necesario resaltar las posibilidades educativas y el desarrollo personal que conlleva el uso del internet y de las nuevas tecnologías tanto en lo privado como en el sistema educativo.

La introducción al uso de esta nueva herramienta para el aprendizaje favorece claramente el desarrollo de la propia identidad y el acceso a diferentes áreas de conocimiento, pero también el mal uso que ello puede realizar. Por tal motivo, en el Decreto de 25/2007, de 6 de febrero, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, se instauran diferentes medidas para la prevención de riesgos y la seguridad en el uso del Internet y de las nuevas tecnologías de la información (TIC). El impulso de estas nuevas tecnologías incluye medidas concretas dirigidas a los centros educativos para un uso adecuado y responsable de Internet y las TIC, proporciona todo lo necesario para su buen desarrollo.

Por ello, se suministrará al alumnado recursos suficientes para que sepa detectar cualquier situación de riesgo, sensibilizarse y protegerse frente a los abusos y violencia que se produzca a través de Internet y mediante el uso de las TIC. Así que, es muy importante que los centros educativos observen actuaciones de prevención del ciberacoso escolar o *cyberbullying*, todo esto dentro del plan de convivencia, orientación y acción tutorial, contando para ello con un protocolo que les facilite de forma rápida la detección y de esta manera poder intervenir de la forma más proporcional ante una situación así.

En consecuencia, esta instrucción tiene como prioridad especificar las actuaciones de los centros educativos cuando se produzca una situación de *cyberbullying*, ya sea entre el propio alumnado, como cuando participe un adulto hacia un menor. Todo ello, según marca el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar incluido como Anexo I en la Orden de 20 de junio de 2011. En este protocolo, se asumen medidas para promover la convivencia en los centros educativos que se encuentren mantenidos con fondos públicos a excepción de los universitarios y donde marca una serie de normas para que las familias participen en el proceso educativo de sus hijas e hijos, debido a lo peculiar y a las

características propias del *cyberbullying* mediante el uso de los medios tecnológicos.

Habrá que tener presente las fases que vienen reflejadas en el protocolo, no siendo necesario seguirlos estrictamente, tan solo tener en cuenta los más importante de todo ello, siendo las actuaciones, orientaciones y concreciones a utilizar cuando se produzca o detecte cualquier caso de *cyberbullying*, según se encuentra establecido en la Orden de 20 de junio de 2011.

Esta instrucción presenta una serie de pautas a seguir en el caso que algún menor sea acosado mediante cualquier medio tecnológico. Se analizará cualquier figura delictiva que pudiese adoptar como la suplantación de identidad, la petición de amistad bajo identidades falsas, el envío de imágenes o contenidos inapropiados, la solicitud de imágenes de contenido sexual, el secuestro del ordenador y apropiación de contenido sensible, diversas formas de extorsión, etcétera. De manera que, una vez que se haya detectado este tipo de situación, la forma de proceder con el alumno o alumna acosado y el asesoramiento a la familia de estos será informarles de las medidas a tomar y si fuese necesario la intervención del centro educativo. Toda esta información deberá de remitirse mediante denuncia a Fiscalía de Menores o las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

Al ser una situación sumamente compleja es aconsejable solicitar asesoramiento a servicios externos como Unidades de Investigación Tecnológica o Delitos Telemáticos de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, tanto de Policía Nacional, como de la Guardia Civil, Agentes Tutores de Policía Local, Servicio de Asistencia a Víctimas en Andalucía, Agencia Española de Protección de Datos, Servicios Sociales y la Fiscalía de Menores.

Por tal causa, esta Instrucción marca una serie pasos a seguir cuando se detecte cualquier situación de este tipo, ya que debe de actuarse con rapidez y eficacia para ir tomando las decisiones conveniente, pero eso sí, con prudencia, garantizando la protección de los menores o las menores, preservando su intimidad y las de sus familias o responsables legales, creando un ambiente de confianza en los y las menores, ayudando a aliviar el sentimiento de culpa de la víctima y que no se produzca una doble victimización.

Asimismo, marca una serie de fases o pasos contemplados en esta Instrucción en la

aplicación del protocolo, siendo los siguientes:

1. Identificación y comunicación de la situación.
2. Actuaciones inmediatas ante una situación de ciberacoso.
3. Medidas de urgencia.
4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado.
5. Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno o alumna acosado.
6. Recogida de información de distintas fuentes.
7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias.
8. Comunicación a la comisión de convivencia.
9. Comunicación a la inspección educativa.
10. Medidas y actuaciones a definir.
11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado.
12. Seguimiento del plan de actuación.

En consecuencia, cuando se produzca una situación de tal tipo, la Instrucción determina la persona encargada de cada paso a seguir y el lugar donde se conformaría un equipo provincial de seguimiento de acoso escolar y ciberacoso.

En las diferentes Delegaciones Territoriales de Educación se formará un Equipo provincial de seguimiento del acoso y ciberacoso escolar. Este equipo estará constituido por el siguiente personal: el jefe o jefa de servicio de Ordenación Educativa, un inspector o inspectora designado por el titular o la titular de la Delegación Territorial de Educación y el gabinete provincial de asesoramiento sobre la convivencia escolar. En aquellos casos en los que pueda estar implicado alumnado con problemas o trastornos graves de conducta, se añadirá al equipo inicial un representante del Equipo de Orientación Educativa especializado en la atención al alumnado con trastornos graves de conducta.

Este grupo de especialistas tendrán las siguientes funciones como: la Coordinación con los distintos órganos implicados en el ámbito provincial de la Delegación Territorial de Educación y con el Servicio competente en materia de convivencia e igualdad de la Consejería de Educación.

Si fuese necesario según el caso se pondrá en contacto este Equipo con otras instituciones, como puede ser, Servicios Sociales Comunitarios, Servicio Andaluz de Salud, Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil, Fiscalía de Menores, Unidad de delitos tecnológicos de la Policía Nacional, Grupo de Menores de la Policía Nacional, Servicio de Asistencia a Víctimas en Andalucía.

Otras funciones que tendrán el Equipo de seguimiento, es el asesoramiento en las



actuaciones al centro, a los inspectores o inspectoras y profesionales de la orientación educativa, dándole una especial atención a los casos de especial gravedad o impacto social y el registro provincial de las situaciones de acoso y ciberacoso.

En resumen, mediante las Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, lo que se pretende es adoptar medidas específicas en los diferentes centros educativos para la aplicación del protocolo en los casos que se produzca un acoso escolar o su versión telemática, el ciberacoso escolar.

**II.4.3.5. Orden de 20 de junio de 2011, por la que se Adoptan Medidas para la Promoción de la Convivencia en los Centros Docentes Sostenidos con Fondos Públicos y se Regula el Derecho de las Familias a Participar en el Proceso Educativo de sus Hijos e Hijas.** El objetivo de la presente Orden tiene como fin principal, el desarrollo de la convivencia en los centros educativos, mediante elaboración, evaluación y desarrollo de sus planes de convivencia, de la mediación en la resolución de conflictos y el instaurar protocolos de actuación e intervención ante situaciones de acoso escolar, maltrato infantil, situaciones de violencia de género en el ámbito educativo, o agresiones al profesorado o al resto del personal de los centros docentes. También se incluye el derecho de las familias a colaborar en la educación de sus hijas e hijos.

Por tal causa, los centros educativos promoverán el plan de convivencia. Éste forma una parte del proyecto educativo donde se especifica la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia y marca las líneas generales de convivencia que se deben de adoptar en el centro, los objetivos específicos, las normas que lo regulan y las diferentes actuaciones a realizar en este aspecto para conseguir los objetivos presentados.

Los objetivos del plan de convivencia serían varios, como el proporcionar a los órganos de gobierno y al profesorado materiales y recursos para la elaboración de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia. El sensibilizar a la comunidad educativa de una adecuada convivencia escolar y sobre las maneras de mejorarla. El ayudar en la prevención, detección y eliminación de todas las manifestaciones de violencia, especialmente del acoso escolar, violencia de género, comportamientos xenófobos y racistas. Por último, proporcionar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos, entre otros objetivos.

Para llevar a cabo lo anterior, la directiva del centro educativo nombrará a un profesor o profesora para que se encargue de coordinar el plan de convivencia. También certificará la actividad de coordinación a solicitud de las personas que se encuentren interesadas una vez que termine el curso escolar.

El plan de convivencia incluirá, un análisis de la situación del centro con respecto a su estado de convivencia y conflictividad si la hubiere. Dará a conocer las medidas específicas para impulsar la convivencia en el centro, promoviendo el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz, junto a diversas medidas a utilizar en el centro. La idea es prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran suscitarse y dar conocimiento a los delegados y delegadas del alumnado en la mediación para resolver de forma pacífica aquellos conflictos que surjan entre estos, fomentando su asistencia con su tutor o tutora.

Incluso, con todos los datos recabados, el centro educativo expondrá un resultado del estado de convivencia, teniendo presente entre otros aspectos, el grado de participación en el centro por parte del profesorado, alumnado, las familias, personal de administración y servicios. Y, si se hubiese detectado cualquier tipo de conflicto, se especificará el tipo, número y que sectores se ha dado, seguidas de las actuaciones tomadas en el estado de la convivencia y seguridad de estas. Como, por ejemplo, actuaciones preventivas para poder detectar la conflictividad serán, entre otras, sensibilizar frente a las situaciones de acoso e intimidación entre iguales y en la igualdad entre hombres y mujeres.

De ahí que, según viene recogido en el artículo 25 del Decreto 327/2010 y en el artículo 23 del Decreto 328/2010, ambos de 13 de julio, los centros educativos podrán establecer aulas de convivencia, y los que participen en ella sea el propio profesorado del centro, junto al tutor o tutora del alumno o alumna que es incluido en esta aula, colaborando conjuntamente el departamento de orientación o equipo de orientación educativa. El alumnado que sea incluido en el aula de convivencia será debido a la imposición de una corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas tipificadas en los artículos 34 del Decreto 327/2010, como entre otras la incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa y en el artículo 37 del mismo Decreto «la agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa, el acoso escolar, las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la

comunidad educativa, etc.».

En el Decreto 328/210 en sus artículos 33 y 36 del Decreto 328/2010, ambos de 13 de julio, se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro: la agresión física, las injurias, ofensas, el acoso escolar, las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal contra cualquier miembro de la comunidad educativa. Particularmente si tienen un componente sexual, racial, religiosa, xenófoba u homófoba, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales. Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, etc.

Resulta imprescindible la formación del profesorado, personal de administración, servicios y de atención educativa propuestas por el equipo técnico de coordinación pedagógica o por el departamento de formación, evaluación e innovación educativa, equipo directivo. La formación del alumnado y de las familias serán planteadas por la comisión de convivencia, las asociaciones, la Junta de delegados y delegadas del alumnado, junto con las asociaciones de padres y madres del alumnado legítimamente constituidas en el centro.

Si hubiese que intervenir ante alguna conducta de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo, o agresión vendrá recogido según lo establecido en el artículo 34 del Decreto 19/2007, de 23 de enero, en el cual se establece los protocolos de actuación que se recogen como Anexos I, II, III y IV, en los supuestos de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo, y agresión al profesorado o el personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, respectivamente.

El protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar constará con una serie de fases o pasos, que no será estrictamente obligatorio seguir el orden, pero si el realizar todos ellos, como:

1. Identificación y comunicación de la situación.
2. Actuaciones inmediatas.
3. Medidas de urgencia.
4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado.
5. Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno o alumna acosado.

6. Recogida de información de distintas fuentes.
7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias.
8. Comunicación a la comisión de convivencia.
9. Comunicación a la inspección educativa.
10. Medidas y actuaciones a definir.
11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado.
12. Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa.

En definitiva, mediante el establecimiento del aula y plan de convivencia, junto con la formación en diferentes campos, todo ello dirigido al profesorado, alumnado, familiares, etc. ayudará a detectar, trabajar y minimizar o erradicar, cualquier conflicto que pudiese darse, fomentando sobre todo la cultura de paz.

**II.4.3.6. Ley 1/2009, de 27 de febrero, Reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía.** Si bien se ha expuesto las medidas de conciliación en los centros educativos, es necesario regular la mediación familiar. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, viene regulada en la ley 1/2009, de 27 de febrero, se puede entender la mediación familiar, aquel proceso que se realiza de forma extrajudicial para resolver conflictos no violentos que surjan entre los componentes de una familia o grupo convivencial. Mediante la mediación de profesionales especialistas en esta área, les ayuda en la comunicación entre las partes en conflicto, para que lleguen a una decisión consensuada sobre el conflicto originado.

Por lo que, se podrá aplicar la mediación familiar, en la disolución de parejas de hecho, conflictos surgidos entre la familia acogedora, la persona acogida y la familia biológica, conflictos derivados del régimen de visitas y comunicación de los nietos y nietas con sus abuelos y abuelas, entre otras, pero según nuestro tema de investigación lo más importante es lo relacionado con menores de edad y con sus parientes hasta el tercer grado de consanguinidad o afinidad, es decir, personas tutoras o guardadoras, ya sea de la índole que sea, inclusive con las cuestiones relativas a la alimentación. Esto conllevará a que la mediación familiar pueda iniciarse por todas las partes en conflicto o a instancia de una de ellas, siendo imprescindible el consentimiento de las partes implicadas.

De tal manera, habrá de tenerse en cuenta que la mediación será gratuita para aquellas personas que tengan reconocida tal derecho o cumplan los requisitos económicos pertinentes según marca la Ley 1/1996, de 10 de enero, de asistencia jurídica gratuita, de

acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento de desarrollo de la Ley 1/2009, de 27 de febrero.

Para concluir, según nos dice la presente ley, se entiende unidad familiar a los efectos de la mediación familiar, la integrada por los cónyuges no separados legalmente o por las parejas de hecho inscritas en el Registro de Parejas de Hecho de la Comunidad Autónoma de Andalucía y, si los hubiere, los hijos e hijas menores con excepción de los que se hallaren emancipados, la formada por el padre, la madre o ambos y los hijos e hijas menores con excepción de los que se hallaren emancipados y la formada por el padre, la madre o ambos y los hijos e hijas mayores de edad, siempre y cuando exista dependencia económica respecto de sus progenitores, debiendo estar dicha dependencia debidamente acreditada, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 1.1.c) del Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas.

**II.4.3.7. Decreto 9/2007, de 23 de enero, por el que se Adoptan Medidas para la Promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos.** La comunidad autónoma de Andalucía, regula brevemente la mediación escolar, incluida en la regulación de convivencia de los centros docentes por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, en el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos y en la Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. En ninguna de estas normativas, encontramos una definición concreta sobre el término mediación, ni tampoco marca un objetivo final, ni principios o características.

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, se reúnen, en diferentes apartados, una serie de asuntos que pueden aclarar todo lo relacionado con la mediación escolar. Con este decreto lo que se pretende es establecer una serie de medidas y actuaciones encaminadas a la promoción de la cultura de paz y mejorar la convivencia en los centros educativos públicos, menos en el contexto universitario.

Uno de los principios importantes de actuación es el de globalidad, en su artículo

2, apartado f:

Globalidad, de manera que las actuaciones promuevan todos los elementos que componen la cultura de paz y se dirijan a reducir los factores de riesgo y aumentar los de protección, evitación, deteniendo y resolviendo la conflictividad escolar y, en consecuencia, mejorando el clima de convivencia de los centros educativos.

Las actuaciones que han de llevarse a cabo en los centros educativos vienen en su Título II, y dentro de él en su artículo 5, se concretan los planes de convivencia, siendo las medidas a aplicar en el centro, la prevención, detección, mediación y resolución de conflictos que se hayan generado.

Como recurso y apoyo para la mejora de la convivencia se presentan una serie de protocolos de actuación en intervención ante conductas de maltrato, discriminación o agresión, y en su artículo 37, destaca la formación en la comunidad educativa, tanto en mediación escolar como en la resolución pacífica de los conflictos.

Se presenta una serie de proyectos, los cuales contienen actividades para mejorar la convivencia en los centros educativos, incluyendo en la Red Andaluza -Escuela: Espacio de Paz-, donde se contempla la mediación y la resolución pacífica de los conflictos para aquellos que colaboren en los proyectos integrales de la Red Andaluza.

**II.4.3.8. Orden de 18 de julio de 2007, por la que se Regula el Procedimiento para la Elaboración y Aprobación del Plan de Convivencia de los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos.** La Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, recoge, de forma más concreta, los diversos aspectos de la mediación. Por un lado, en su artículo 6, recoge las actuaciones preventivas para la mejora de la convivencia en el centro, realizando actividades dirigidas para la sensibilización cuando se produzca una situación de acoso e intimidación entre iguales y dirigidas tanto al alumnado, profesorado y a sus familias. Por otro lado, la atribución de funciones, serán los órganos con funciones de mediación, estando alumnos y alumnas, tutores, padres, madres y profesionales externos al centro, siempre que tengan la formación específica para ello.

Este plan de convivencia es un documento que interesa concretar para la organización y el funcionamiento del centro educativo y para establecer ciertas líneas

generales del modelo de convivencia que debe adoptar el centro, objetivos específicos y normas de regulación para conseguir las finalidades propuestas y/o establecidas.

Y entre estos, destaca la Comisión de Convivencia, donde se consideran órganos los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, los cuales tendrán funciones para la mediación, la de asesoramiento, seguimiento y evaluación.

El régimen sancionador, el cual aclara que el uso de la mediación será anterior a la aplicación de este y no se considerará la mediación como una posible atenuante ante el régimen sancionador. Por su parte, corresponde a la dirección del centro educativo, ofertar la mediación al alumnado que se encuentre implicado en alguna de las conductas contrarias a las normas establecidas de convivencia, solicitado por cualquier miembro de la comunidad educativa.

De este hecho, debe quedar constancia por escrito de las condiciones del procedimiento de todas las partes implicadas. Y, en caso de que se tuviera que tomar un determinado procedimiento, esta normativa lo remite al plan de convivencia que tenga estipulado el centro educativo en cuestión.

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. Este hace referencia implícita a la mediación en el apartado dedicado a sus funciones diciendo lo siguiente: «Le corresponde entre otras la de proponer actuaciones de formación en estrategias de mediación y regulación de conflictos para todos los sectores implicados en la educación» (Decreto 19/2007, de 23 de enero, 2007, art.52.d). Este observatorio hace una introducción en sus informes anuales respecto al número de mediaciones realizadas.

Este Decreto 19/2007 añade la actuación e intervención ante conductas de maltrato, discriminación o agresión diciendo:

La Administración educativa establecerá mediante un protocolo los procedimientos específicos de actuación e intervención de los centros educativos para los supuestos de maltrato, discriminación o agresiones que el alumnado pudiera sufrir, garantizando su seguridad y protección, así como la continuidad de su aprendizaje en las mejores condiciones. En dicho protocolo se establecerán las medidas

educativas que recibirá el alumnado agresor, así como el tipo de intervención que se requiera en cada situación (Decreto 19/2007, de 23 de enero, 2007, art.34.1)

En proceso de estos Decretos se aprobó la Orden de la Consejería de Educación de 20 de junio de 2011, adoptándose medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, al mismo tiempo que se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. esta orden constituyó un nuevo marco normativo para la confección del plan de convivencia de los centros educativos, el cual actualizó los protocolos ante los casos de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo, y de agresión hacia el profesorado o el personal no docente.

Indistintamente, la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en Andalucía, en su capítulo IV a la Atención educativa establece que:

Elaborará y difundirá los protocolos necesarios a fin de detectar, prevenir, intervenir y combatir cualquier forma de discriminación, en defensa de los menores que manifiesten actitudes de una identidad de género distinta a la asignada al nacer, con especial atención a las medidas contra el acoso y el hostigamiento, para su aplicación en servicios y centros de atención educativa financiados con fondos públicos, tanto de titularidad pública como privada (Ley 2/2014, de 8 de julio, art. 15.1.i).

Con el presente diseño normativo se procura modificar las distintas ordenes con la idea de incorporar un nuevo protocolo de actuación con identidad de género en el sistema educativo andaluz. Asimismo, se pretende dar contestación a las necesidades educativas del alumnado con disconformidad de género o transexual, brindando orientaciones y pautas de intervención para su adecuada atención educativa, medidas organizativas y educativas a acoger en el centro. Por otro lado, se facilita la realización de actuaciones de sensibilización, asesoramiento y formación dirigidas a la comunidad educativa y medidas preventivas, detección e intervención actuando de forma inmediata ante posibles casos de discriminación, acoso escolar, violencia o maltrato ejercidas sobre el alumnado no conforme con su identidad de género.

En definitiva, con la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles de aplicación a las mediaciones en asuntos civiles o mercantiles, incluidos los conflictos transfronterizos, siempre que no afecten a derechos y obligaciones que no



estén a disposición de las partes en virtud de la legislación aplicable (art. 2.1).

Pero la mediación está construida en torno a la intervención de un profesional neutral que facilita la resolución del conflicto por las propias partes, de una forma equitativa, permitiendo el mantenimiento de las relaciones subyacentes y conservando el control sobre el final del conflicto.

Este método de resolución de conflictos resulta bastante adecuado en la mediación educativa que conlleva una serie de valores y procedimientos que educan en la cultura de la Paz y consolida formas de actuación y gestión de los conflictos profundamente participativas y democráticas.

Pero con la nueva Ley Orgánica 8/2021 de 04 de junio de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia, debemos de reconocer que ha sido un paso muy importante con la introducción de la mediación en la prevención de la violencia hacia los menores y en la reparación a las víctimas.

En su artículo 35 es donde se muestra la esencia de la mediación, diciendo:

1. Todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, independientemente de su titularidad, deberán tener un Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección del alumnado, que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro (Art. 35.1 LO 8/2021 de 04 de junio de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia).

Aquí en este punto no se refiere a un clásico orientador, sino que de forma activa creará e implantará protocolos de actuación frente cualquier indicio de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual y cualquier otro tipo de violencia producidas en el centro educativo.

Entre las diversas funciones que determina en el artículo 35.2, habría que destacar con respecto a lo que se refiere a mediación lo siguiente:

El Coordinador o coordinadora de bienestar y protección deberá fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos (Art. 35.2.f. LO 8/2021 de 04 de junio de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia).

Así que, por fin una normativa estatal habla directamente de la incorporación y del uso de la mediación en el ámbito educativo como método alternativo de resolución

pacífica de conflictos.

# **CAPITULO III. LA DELINCUENCIA JUVENIL: EL ORIGEN. SOCIOLOGÍA DE LA DESVIACIÓN Y EL DELITO. FENOMENOLOGÍA DE LA DELINCUENCIA**

## **III. 1. INTRODUCCIÓN**

Si bien el estrato unificador de una sociedad es la cultura, siendo esta la fundamentación del entendimiento entre personas que conviven bajo un mismo panorama político, económico, educativo y moral entre otros, la realidad que nos acaece es muy rica y diversa, y la complejidad de las relaciones del ser humano se ha extendido más allá de una cultura donde los jóvenes son los principales agentes de cambio. Estos absorben rápidamente las modas, las formas de ver el mundo, y por lo general, los cambios de la cultura. Por consiguiente, se ha pretendido en diversas investigaciones etnográficas comprender los orígenes del sentimiento de pertenencia, de la autodefinición social y, particularmente, de aquello que llamamos identidad de grupo.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, podemos observar cómo han aumentado exponencialmente la forma de autodefinirse los jóvenes, haciéndose pertenecientes a una variedad ingente de grupos, como, por ejemplo: rastas, hippies, emos, góticos, skinheads, grafiteros, etc. Y como vemos, se hace necesaria una terminología que nos permita entender cómo se organizan en la sociedad.

La clasificación de estos grupos facilita el delimitar sus diferencias generacionales, estilos musicales, ideológicos y paradigmáticos. Todo ello ayuda a aclarar sobre su surgimiento y el motivo que los ha llevado a ello.

## **III. 2. LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL. RAZONES GENERALES**

### *III.2.1. CONCEPTOS*

Desde la sociología y la antropología se han planteado diversos conceptos sobre la búsqueda de identidades y de grupos de pares. Estos, establecen relaciones con las concepciones de subcultura, contracultura, tribus urbanas o culturas juveniles. Todas ellas surgieron con enfoques notablemente diferenciadas tanto en su ideología como en su contexto. A lo largo de este capítulo se consolidará que estas perspectivas fueron estudiadas en diversas escuelas, entre las que podemos encontrar la de Chicago, el Centro de estudios de la cultura contemporánea de Birmingham, o desde otras líneas de estudio,

la sociología francesa y la antropología ibérica.

**III.2.1.1. Subcultura.** El concepto de subcultura se ha utilizado de tres maneras diferentes: En primer lugar, se empieza a usar para describir el aspecto visual y el comportamiento que va a distinguir a los diferentes grupos; En segundo lugar, en la línea de la Sociología americana, la Escuela de Chicago, se valió de ella para hacer referencia a una teoría de desviaciones que implicaba a los integrantes con personalidad criminal; Y, por último, se localiza en Inglaterra, a mediados de los años 70, cuando surge el Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS).

a) La Escuela de Chicago

Todo empieza a partir de la Primera Guerra Mundial, en la ciudad de Chicago de Estados Unidos, por Robert E. Park. Fue un estudioso de sociología urbana, conocido por estudiar la criminalidad desde la perspectiva ecológica, ya que conecta la criminalidad existente con el contexto social donde se produce.

De acuerdo con la época, en Chicago se empezó a producir un alto crecimiento poblacional, especialmente por la inmigración de ciudadanos europeos y procedentes de otras ciudades americanas, que, sumado al momento de crisis económica de la posguerra produjo una etapa de miseria y pobreza. Fue en este momento cuando Robert E. Park inició el análisis sociológico de esta ciudad, con el fin de poder comprender la situación que se estaba viviendo en Estados Unidos.

Junto a Robert E. Park también destacaron en la Escuela de Chicago autores como: Shaw y Mckay (1942). Dichos autores estudiaron acerca de tres cuestiones de vital importancia para un estudio sociológico: La primera, sobre la distribución geográfica de la delincuencia en Chicago y otras ciudades; La segunda, respecto a la creación de diversos programas para la prevención de la delincuencia y, la tercera, acerca de la realización de autobiografías de delincuentes.

De manera análoga, Shaw y McKay, con sus diversos estudios de análisis poblacional, fundamentaron que la criminalidad en la edad adulta se debe a su comienzo en una edad temprana. Su estudio se fundamentó en el análisis de los barrios de la ciudad de Chicago, donde realizaban una interrelación entre donde viven los delincuentes y la población juveniles total con los que estén relacionados con la justicia y como se encuentra distribuida por la ciudad la delincuencia juvenil.

La conclusión de ese estudio fue que para transformar la tasa de criminalidad en la

ciudad era necesario remediar la delincuencia juvenil, como apuntaban los autores Clifford Shaw y Henry D. McKay (Sozzo, 2016). Ser delincuente o no serlo, no se determina únicamente por los caracteres individuales como la personalidad o el estado físico, sino también es condición fundamental de la zona o barrio donde vivan. En otras palabras, en las zonas o barrios donde hay un mayor índice de delincuencia, hace que se produzca de forma continuada la anexión de mortalidad infantil e inmigración, entre otras, dando como resultado barrios más desfavorecidos económicamente.

En definitiva, para Shaw y McKay (1942), la solución a la problemática de la delincuencia no se basa en un método individualizado, sino que el verdadero problema radica en controlar las zonas o barrios que estén desorganizados para así conseguir un mayor equilibrio en ellos, el control social.

#### b) Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies

El Centre for Contemporary Cultural Studies (Centro de Estudios Culturales Contemporáneos) fue fundado en Birmingham (Inglaterra) en 1964 teniendo como primer director a Richard Hoggart. Durante este periodo, nace una nueva forma de aproximarse a los diferentes grupos: Los estudios culturales. Estos provienen de la línea teórica marxista cultural, convirtiendo los *cultural studies* en una forma de estudio prominente en Inglaterra.

Entre Dick Hebdige, sociólogo británico de la Universidad de Birmingham *del Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) y Stuart Hall, teórico cultural inglés, conforman un nuevo modelo para estudiar a los jóvenes a través del término subcultura. Este término es pensado como un movimiento de firmeza para los jóvenes de la clase trabajadora, heredada de la posguerra.

Stuart Hall, explicó el surgimiento de las manifestaciones juveniles durante la posguerra en Inglaterra. Los ejes principales que utiliza para estudiar el estilo y el surgimiento de estas manifestaciones son los conceptos marxistas tales como hegemonía, ideología, clase y dominación, llegando a una primera conclusión: Que la subcultura es una oposición social de la clase trabajadora (Stuart Hall, 2004).

Este autor propone que la subcultura nace por el surgimiento de la clase trabajadora en los años setenta y por la desviación de la cultura parental. Se puede ver una obligada relación a las peculiaridades de la cultura parental, a pesar de, ser un grupo totalmente distinto.

También, Dick Hedbige estudió el concepto de subcultura y las subculturas que nacieron después de la posguerra, como por ejemplo los punks, teddy, entre otras. Hedbige define la subcultura como las objeciones y contradicciones que se presentan desde la cultura predominante, proponiendo un desafío de la hegemonía de esta en una representación sesgada de su estilo (Hedbige, 1979). En otras palabras, los integrantes de estos grupos rechazan plenamente la cultura dominante, siendo la forma de revelarse mediante gestos, movimientos, poses, ropas, formas de expresarse, todo ello como una clara contradicción a la sociedad inglesa de la posguerra.

En conclusión, en los estudios culturales, la subcultura es el grupo de jóvenes en desacuerdo con las ideas hegemónicas de los años 70 del siglo pasado, en Inglaterra. Demostrando este desacuerdo mediante actitudes y valores de resistencia mostrados, especialmente, en un estilo que busca diferenciarse de la cultura parental y dominante, pero sin dejar de estar relacionados.

Por tal motivo, surge una corriente que decide basarse en la herencia de los estudios culturales, pero reactualizando el concepto en las nuevas manifestaciones y realidades culturales: los estudios posculturales. Surgen como respuesta a los estudios culturales, ya que estos solamente permiten entender a los jóvenes de la clase trabajadora con la limitación creativa y experimental sesgada a las identidades de la época.

En resumen, si la corriente de los estudios culturales pretende ver a los grupos como una subcultura que tiene por objetivo ser una resistencia de la cultura dominante, los estudios posculturales ven a esta subcultura como un grupo con expresiones transitorias y estables.

**III.2.1.2. Contracultura.** El origen del concepto de contracultura nace debido a la herencia dejada por el movimiento hippie de los años 60. Fue un movimiento predominantemente transgresor, donde los jóvenes rechazaban tanto la cultura parental a nivel particular como también la sociedad que les venía impuesta en el momento (Bennett, 2001).

Gracias al concepto de contracultura nos es factible entender la postura de la juventud que contrariaba a los padres y la falta de pertenencia a los grupos que conformaban los estereotipos que predominaban en aquel tiempo. El grupo de jóvenes del movimiento hippie atacaba de forma inaprensible a las instituciones que se consideraban imprescindibles, tales como la escuela, el matrimonio, la familia, el trabajo, etc. (Clark, 1976).

### *III.2.2. EL CONCEPTO DE CULTURA JUVENIL EN LA ESCUELA IBÉRICA*

El inicio del concepto de cultura juvenil nace en España durante los años 90 en la Escuela Ibérica. Entre los autores de esta escuela, el más destacado es Carlos Feixa (1998). Este autor define las culturas juveniles como un espacio donde:

Las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional, [también] definen la aparición de microsociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas (Feixa, 1998, pág.60)

En resumen, el grupo de jóvenes que se encuentra enmarcados en este concepto destacan por establecer su forma de vida en relación con su tiempo de ocio y dependiendo mínimamente de las instituciones. En esta misma línea, la Escuela Ibérica, entiende la cultura juvenil como un continuo movimiento, el cual se consigue mediante la elaboración de estudios en dos formatos: A través del análisis de adscripciones identitarias del grupo en concreto, o conforme a la manera en la que se entrelaza diferentes elementos, tanto político, económico, cultural y social con la memoria histórica (Reguillo, 2000).

### *III. 2.3. TRIBUS URBANAS*

El concepto de tribu urbana se fundamenta en las teorías del sociólogo francés Michel Maffesoli y de los españoles Costa, Pérez Tornero y Tropea (2005). Maffesoli (1990) nos habla de la existencia de unos nuevos grupos de jóvenes que se reúnen en torno al nomadismo. Para Maffesoli el nomadismo es:

La posibilidad de la sublevación es el salir de sí, es, en el fondo, poner acento en todos los aspectos lúdicos, en los aspectos festivos, en un hedonismo latente, en un corporeísmo exacerbado, mientras el sentido de pertenencia es la conciencia de sí, no más la identidad cerrada y encerrada en sí misma, sexual, ideológica y profesionalmente (...) yo sigo mi propia ley y sí: mi ley es otro quien me la da, quien me la indica (Maffesoli, 1990, pág.38).

Según Maffesoli (1990) a los jóvenes les gusta expresar su pertenencia a un colectivo a través de diferentes actos corporales debido a que siente placer por los tatuajes

y las perforaciones entre otras. Por su parte, estos jóvenes quieren demostrar igualmente que se encuentran llenos de energía, como si fueran niños eternamente y no les influye el paso del tiempo.

Es por este narcisismo que Michel Maffesoli (1990) propone la idea de que una tribu urbana tiene como características principales la temporalidad y la visibilidad social. Si trasladamos la teoría a la situación española, puede verse una analogía con las bandas, pandillas, y otros grupos urbanos que se reúnen por tener en común sus vestimentas, su música o, inclusive, su forma de ver transgresora, principalmente en las grandes ciudades (Pere-Oriol, Tornero y Tropea, 1996).

### III. 3. ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS SOBRE DELINCUENCIA JUVENIL

La delincuencia juvenil ha sido observada desde diferentes campos de estudio, ya que es considerada como la sociología, la filosofía, el derecho, la medicina, la antropología o la biología, pero en la última década también se ha sumado a este estudio la criminología. Se debe agregar que, más que el análisis de la delincuencia juvenil lo que realmente se pretendía averiguar era el motivo por el cual se produce la desviación, que tiene por consiguiente la realización de actos delictivos por ciertos jóvenes.

En Sociología existe una línea de estudio, llamada la desviación. Su fin es analizar los tipos de conductas, que, sin ser legisladas como delito, son establecidas como infrecuentes, recibiendo por parte de la sociedad algún tipo de castigo o amonestación. Conviene subrayar, que se entiende entonces por desviación, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014) como: «tendencia o hábito anormal en el comportamiento de alguien» (Real Academia Española, s.f., definición 6).

Por otro lado, la sociología define o mejor dicho considera la desviación como cualquier comportamiento, ya sea físico o verbal, que cualquier persona o grupo lleve a cabo incumpliendo las normas del colectivo, aparejándose algún tipo de castigo. Un mismo comportamiento o incumplimiento de la norma según en qué época se produzca o en una sociedad específica, puede considerarse esa conducta como desviada o no. En palabras de Émile Durkheim:

Un acto es criminal cuando ofende los estados fuertes y definidos de la conciencia colectiva (...) No hay que decir que un acto hiere la conciencia común porque es



criminal, sino que es criminal porque hiere la conciencia común. No lo reprobamos porque es un crimen, sino que es un crimen porque lo reprobamos (Durkheim, 2008a, pág. 158)

Esta idea que se tiene sobre lo que es la desviación, que determina a la Sociología, fue adelantado por algunos filósofos, siendo el más destacado Blaise Pascal en el siglo XVII. Por otro lado, la norma es comprendida como aquellos supuestos que se deben cumplir tanto de manera colectiva como individual, mediante un apropiado comportamiento según en qué situación se encuentre o también eludir la realización de determinados actos. Las normas, se pueden clasificar según qué tipo de razonamiento se desarrolle. La manera más común en la sociología de la desviación es agruparlas según el procedimiento normativo y dependiendo que tipo de sanción se impone al culpable.

Por todo ello, nos encontramos con los siguientes tipos de normas: En primer lugar, tenemos las normas penales, cuyo incumplimiento hace que se produzca el delito y aquel que lo realiza se convierta en un delincuente. En segundo lugar, estarían las normas jurídicas, estas se encuentran en los diferentes reglamentos u ordenamientos, el incumplimiento de este tipo de normas implica sanciones económicas. En tercer lugar, se encuentran las normas sociales, entre las cuales existe una gran cantidad registrada, tales como la moda, las costumbres, etc. El incumplimiento de estas de normas no acarrea ningún tipo de castigo, pero sí de reproche social. Y, por último, tendríamos las normas de moral individual. Son aquellas autoimpuestas de forma voluntaria.

### *III.3.1. TEORÍAS SOCIOLOGICAS DE LA DESVIACIÓN*

En la Antigüedad clásica, se empezaron a desarrollar las primeras hipótesis sobre la delincuencia y el castigo aparejado al acto cometido. Los primeros autores que iniciaron estos estudios fueron los filósofos Aristóteles, Platón, Sócrates o Pitágoras. Todos ellos sacaron una conclusión en común, que consistía en que los delitos cometidos por ciertos individuos son debido a la carencia tanto física o mental e incluso a la herencia genética.

Más tarde, en la Edad Media, se siguió estudiando las causas por las cuales algunos individuos realizaban ciertos actos, que en aquella época estaban en contra de la norma. En esta etapa destacó considerablemente Tomás de Aquino, ya que en su escolástica pretendió registrar las bases de una Filosofía de derecho y de valores.

Fue a mediados del siglo XVIII hasta principios del XIX, cuando surgieron varios movimientos culturales e intelectuales, y ellos fueron la ilustración y el positivismo. Ambos movimientos, aportaron diversas hipótesis y perspectivas, sobre el comportamiento del ser humano, tanto individual como de forma colectiva, certificando el análisis científico.

En el siglo XIX fue cuando realmente se empezó a desarrollar diferentes investigaciones para poder determinar mediante los rasgos físicos de las personas los delitos cometidos. Por ejemplo, a la hora de castigar una persona entre dos sospechosos, el juez debía de escoger la persona que fuese más fea o tuviese alguna deformación (Wilson y Herrnstein, 1985).

No fue hasta mediados del siglo XX, cuando Williams Sheldon, llegó a unas conclusiones muy parecidas a las que se utilizaron en la Edad Media. Sheldon, asentó su estudio después de analizar a cientos de jóvenes, lo cual le ayudó a establecer tres distinciones básicas según la constitución física: endomorfo, mesomorfo y ectomorfo, correspondiendo a tres personalidades distintas. Para Sheldon (1940), los endomorfos eran de constitución suave y grueso, lentos, sociables y extravertidos. En cambio, los mesomorfos eran de constitución sólida, muscular y atlética, agresivos y activos. Para este autor, este grupo era el que más predisposición poseía para delinquir. Por último, los ectomorfos, de constitución frágil y delgada, con un carácter moderado e introvertido (Bartollas, 1985). Glueck (1950) siguiendo el estudio que realizó Sheldon (1940), pudo determinar que no se puede afirmar que por la constitución física y, más en el caso de los mesomorfos, sea un condicionante para cometer delitos y mucho menos el poder predecirlos.

A partir de los años 80 es cuando el enfoque biológico sufre un gran repunte en campo de la genética. Se piensa que la herencia genética es consecuente de la criminalidad. Esta idea ha tenido una gran notoriedad en el momento que se pretendía explicar las conductas criminales. Un ejemplo de este estudio fue el comprobar si la herencia es una parte en la incitación al crimen. Para ello, se investigó conductas parecidas de los individuos que estaban genéticamente conectados unos con otros. Hasta ahora es difícil poder prevenir el delito mediante el estudio de los elementos biológicos, ya sea genético, hereditario o somático (Graham, Allanson y Gerritsen, 2007).

### III.3.2. TEORÍAS DE SOCIALIZACIÓN A NIVEL INDIVIDUAL

**III.3.2.1. Teoría clásica.** Esta teoría surge de la iniciativa de los pensadores de la Ilustración. Lo que querían con esta idea es dar una definición lo más ajustada posible sobre el delito y su pena. El tener un concepto claro y conciso sobre el delito era fundamental en la Ilustración, ya que era una de las líneas para construir el Estado de derecho, y así conseguir una sociedad sujeta a la ley.

La teoría clásica de la desviación plantea la realización de cualquier delito como una alternativa lógica de cada persona, porque las personas que cometen delitos lo hacen por dos razones: para obtener un beneficio y porque no se les va a castigar. A consecuencia de esta situación se pretende establecer un sistema penal, para disuadir a las personas a realizar cualquier acto delictivo. Surge una crítica con respecto a esto, si la persona tiene claro que va a ser castigado, no realizará el delito, pero si ve la opción que no se le va a coger, realizará el delito.

El autor más característico en esta teoría fue el italiano Cesare Beccaria, en el año 1774. Beccaria planteó una transformación drástica del sistema penal de aquella época, en su libro, *De los delitos y sus penas*, convirtiéndose en un referente en Derecho. Para este autor, el hombre nace libre, y de algún modo establece un acuerdo con el estado para tener seguridad, pero sí de alguna manera el individuo incumple este acuerdo se convierte en delincuente y por ello es castigado. Este castigo no se aplica por venganza, sino lo que se pretende es dar un efecto disuasorio para el resto de la sociedad (Beccaria, 1774).

En definitiva, la teoría clásica de la desviación se basa en el delito una vez realizado, no teniendo en cuenta en ningún momento las causas posibles por las que se ha llegado a consumir. A raíz de esta teoría surgieron otras, las cuales incidieron más en la prevención o en la fundamentación del delito.

**III.3.2.2. Teoría de la subcultura.** La teoría de la subcultura surge a raíz del libro *Delinquent boy. The culture of the gang* escrito por el sociólogo Albert Cohen en el año 1955. En este libro se analiza la delincuencia juvenil y las subculturas, y hay que destacar que hoy en día se tiene como referente para poder entender y prevenir delitos.

Según Cohen, esta teoría surge como propuesta de que el individuo busca solucionar cualquier tipo de problema de adaptación que les surja. En primera instancia lo hace con el grupo más cercano a él y en el caso de no poder solucionarse busca otro

grupo de referencia, el cual consiga solucionar el problema surgido. Por ello, cuando se junta varios individuos con problemas de adaptación se crea lo que se denomina subcultura, siendo aceptados por individuos que se encuentran en la misma situación que ellos. Además, se convierten en su grupo de referencia.

Cohen (1956) entiende que la sociedad funciona con reglas pensadas más para la clase media que para la clase más bajas, teniendo en común los mismos objetivos, pero con la salvedad entre ambas clases son, la gran diferencia a nivel educativo, cultural o económico.

Cuando una persona no consigue los objetivos determinados, debido a la dificultad y posibilidad, hace que no pueda permanecer en un grupo. Por ejemplo: tenemos una persona inadaptada, tan solo tiene tres alternativas para poder escoger: la primera, sería incorporarse a la clase media, con lo que ello implica; la segunda alternativa, formar parte de un grupo en el cual hay personas en iguales condiciones que él, aceptando su situación y la tercera opción, pertenecer a la subcultura, pero queriéndose poner a la altura del grupo que lo ha rechazado, con la excepción que para intentar llegar a ese nivel debe de cometer actos delictivos. En este caso se creará lo que se conoce como subculturas. En este tipo de grupo los individuos crean sus propias reglas y valores, y optan por un estilo de vida más acorde a su situación.

A raíz de estas tres posibles opciones donde una persona puede escoger en cierta manera, según el fin que quieran conseguir. Albert Cohen hace una clasificación de los grupos que forman la delincuencia de la subcultura. En palabras de Cohen (1955):

- 1.- No utilitaria o gratuita (*nonutilitarianism*): significa una delincuencia cuyos hechos no persiguen un beneficio económico o un ánimo de lucro determinado, sino que en la mayoría de los casos persigue otros objetivos que les permite alcanzar gloria o realizar proezas, lo que les otorga una profunda satisfacción. (pág. 25)
- 2.- Maliciosa (*maliciousness*): Su único propósito es causar daño y problemas a la gente, conseguir que su vida resulte infeliz, incomoda y desagradable. Los actos de vandalismo son buenos ejemplos. (pág. 26)
- 3.- Negativa (*negativism*): la subcultura delincuente no tiene unos valores y unas reglas diferentes de las normas que rigen para la gente respetable, sino que

se produce una situación en la que se da una polaridad negativa con las normas de la clase media. Esto es, la subcultura delincuente toma las normas de la cultura circundante, pero las invierte, convirtiendo en justo para ellos, lo que resulta injusto para las normas de la cultura circundante. (pág. 28)

4.- Hedonismo inmediato (*short-run-hedonism*): tienen poco interés en metas a largo plazo, en planificar actividades y en desarrollar actividades que únicamente se puedan adquirir mediante la práctica, la deliberación y el estudio. La subcultura delincuente busca una gratificación inmediata. Son jóvenes impacientes, impetuosos y actúan por diversión teniendo poco en cuenta las ganancias remotas y los costes. (pág. 30)

5.- Autonomía (*group autonomy*): los miembros de la subcultura delincuente se oponen a toda restricción o control de su comportamiento excepto cuando este se debe a una imposición desenfadada por otros compañeros de su mismo grupo. Ellos desafían, desobedecen o ignoran la autoridad ejercida por los padres, profesores y otros agentes de control social. La subcultura delincuente proporciona a sus integrantes un propósito, una forma de vida, que demanda lealtad, reciprocidad y colaboración, subordinando los deseos o aspiraciones personales a las demandas y prioridades del grupo. (pág.31)

En definitiva, lo que pretende esta teoría es demostrar la importancia de la escuela. Se centraba en los jóvenes de clases sociales baja y la preocupación constante de estos, al tener que estar compitiendo con los jóvenes de clase social media en un claro desequilibrio de condiciones.

**III.3.2.3. Teoría de la Elección Racional.** Cornish y Clarke enunciaron la teoría de la elección racional, en la que se incluían modelos de prevención situacional del delito a diferencia de otras teorías en las que el estudio del delito necesitaba ser posterior a su acontecimiento (Cornish y Clarke, 1986).

La teoría de la elección racional se relaciona con la escuela clásica de pensamiento criminológico ya que defiende que aquellos que cometen un delito lo hacen después de un transcurso razonado de toma de decisiones, donde incluyen, por una parte, la

deliberación al principio de implicarse y, por otra, la disposición de realizar un acto delictivo.

Lawrence E. Cohen y Marcus Felson incluyeron los factores sociales en la teoría de la de las actividades habituales, al hacer referencia al pensamiento de oportunidad, motivación e inexistencia de un vigilante capacitado (Cohen y Felson, 1979).

En este tipo de teoría, el delincuente se encuentra centrado en el momento que va a realizar la acción, por lo tanto, hay que entender que las repercusiones que se produzcan en el futuro posiblemente tendrán resultados limitados. Es por ello, que Cornish y Clarke ampliaron los diferentes arquetipos de delincuentes, aclarando y especificando las consecuencias por las cuales influyen en sus conductas.

Según Cornish y Clarke (2003) existen diferentes tipos de delincuentes. Entre ellos nos encontramos: el depredador antisocial, el delincuente oportunista y el situacional. Estos tipos eran definidos estos autores como:

Muchas de las hipótesis sobre la naturaleza de los delincuentes depredadores antisociales son también coherentes con aquellas que se formularon en las teorías tradicionales del control de la delincuencia. Estos individuos son conscientes que si tienen la oportunidad de delinquir lo van a hacer, tan solo esperan el momento y el lugar para realizarlo, aunque les lleve tiempo engañando a su víctima para llevar a cabo su plan.

Por otro lado, tenemos al delincuente oportunista, no suelen delinquir de forma impulsiva, actuando de forma esporádica, debido al miedo de ser aprehendido y castigado, de sus compromisos morales y sociales.

Por último, en los arquetipos de delincuentes que Cornish y Clarke nos dice, que se encuentra el delincuente situacional. Este actúa dependiendo según en qué contextos se produzcan, ya que de ello dependerá, realizar el delito o no. Este tipo de delincuentes actúa si hay una provocación o se le insista a cometerlo. (pp. 57-69)

Cornish y Clarke (2003), presentan una serie de métodos cuyo principal objetivo es prevenir la comisión del delito. Para ello, proponen que es más difícil la ejecución o, al menos que el delincuente tenga esa apreciación.

A continuación, en la figura 2, se encuentran las veinticinco técnicas para la prevención del delito, propuesta por estos autores:

OBJETIVOS	TECNICAS	EJEMPLOS
AUMENTAR EL ESFUERZO	Entorpecer objetivos	Seguros antirrobo de vehículos; pantallas y envolturas antirrobo
	Controlar accesos	Porteros automáticos; accesos con tarjeta; control de equipajes
	Controlar salidas	Tickets en los aparcamientos; licencias de exportación.
	Desviar trasgresores	Dispersar bares; evitar servicios unisex; cierre de calles.
	Controlar facilitadores	Deshabilitar móviles robados; controlar la venta de cuchillos.
AUMENTAR EL RIESGO	Aumentar el número de guardianes	Salir en grupo por la noche; llevar móvil.
	Facilitar la vigilancia	Mejoras en la iluminación; diseño de espacio defendible.
	Reducción del anonimato	Tarjetas de identidad de taxistas; uniformes.
	Introducir «gestores» de sitios	Cámaras de seguridad en autobuses.
	Reforzar la vigilancia formal	Alarmas antirrobo; personal de seguridad.
DISMINUIR GANANCIAS	Ocultar objetivos	Aparcar en garajes; furgonetas de bancos sin marcar.
	Desplazar objetivos	Radios extraíbles; refugios para mujeres maltratadas; tarjetas de crédito.
	Identificar la propiedad	Marcadores de propiedad, incluido en vehículos y ganado.
	Trastornar los mercados delictivos	Controlar vendedores ambulantes.
	Eliminar beneficios	Limpieza de grafiti; montículos de velocidad; contenedores de tinta roja.
REDUCIR PROVOCACIONES	Reducir frustraciones/estrés	Mantener eficiencia en las colas; suficientes asientos.
	Evitar disputas	Zonas en estadios para distintos aficionados; reducir la aglomeración en bares.
	Reducir la excitación	Controlar la difusión de pornografía

	emocional	infantil.
	Neutralizar la presión del grupo de referencia	«Di no a las drogas»; dispersas a alborotadores en colegios.
	Disuadir imitaciones	Censurar detalles del modo de operar; reparar rápidamente los daños por vandalismo.
ELIMINAR EXCUSAS	Establecer reglas	Contratos de alquiler; registros en hoteles; códigos de práctica
	Fijar instrucciones	«No aparcar»; «Propiedad privada»; «Extinguir fuegos»
	Alertar la conciencia	Campañas de tráfico (alcohol, velocidad...).
	Asistir la conformidad	Proporcionar servicios públicos y papeleras.
	Controlar las drogas y el alcohol	Alcoholímetros; cacheos.

Tabla 2. Técnicas para la prevención del delito. Fuente: *Elaboración propia*. las veinticinco técnicas de la prevención situacional del delito, *Cornish y Clarke, extraída de Summers (2009)*

**III.3.2.4. Teorías de Socialización debido a Problemáticas en Estructuras o Instituciones Defectuosas. Teoría de la Anomia.** Nos encontramos con dos autores pioneros relacionados con la teoría de la anomia. Uno de ellos fue Émile Durkheim quien utilizó dicho término para referirse al delito. En sus anomias podemos ver reflejadas las crisis, las perturbaciones de orden colectivo y el desmoronamiento de las normas y de los valores vigentes en la sociedad, es decir, el orden social. Todo esto fue consecuencia de una transformación o cambio social producido súbitamente (Durkheim y Tocut, 1998). Durkheim y Tocut (1998) refieren que a lo largo de toda la historia ha existido unas leyes y un orden social, los cuales han sido siempre conocidos por todos los ciudadanos.

Normalmente cuando los individuos saben de forma racional donde puede llegar a sus aspiraciones, son respetuosos, cumplen las normas sociales y comprenden que no está bien el pedir más, entonces no se produce ningún acto delictivo. En cambio, si hay cualquier tipo de modificación en la sociedad, por una crisis o un cambio repentino, el orden social se verá afectado y provocará que algunos individuos no sean lo suficientemente capaces de adaptarse a esta nueva situación. Este cambio tan repentino en los individuos hace que algunos de ellos/as lleguen a cometer acciones como el suicidio o cualquier acto delictivo.



En este sentido, Durkheim y Tocut (1998) nos aclaran que ya sea por progreso o crisis económica, en el momento que se produce una alteración en la sociedad y no exista una regulación suficiente, provoca en algunas personas desconocimiento acerca de cómo actuar, llegando incluso al estado de la anomia.

La teoría de la estructura social y de la anomia fue desarrollada por Robert K. Merton. Desde un punto de vista sociológico Merton (1938) revela que: «como algunas estructuras sociales ejercen una presión definida sobre ciertas personas de la sociedad para que sigan una conducta inconformista y no una conducta conformista» (pág.672).

Robert Merton a raíz de lo que presenta Durkheim, establece una serie de ideas muy similares, explicando que existe distintos elementos en las estructuras sociales y culturales. Por todo ello, Merton aclara diciendo (1938): «el primero consiste en objetivos, propósitos e intereses culturalmente definidos, sustentados como objetivos legítimos por todos los individuos de la sociedad (...). Un segundo elemento de la estructura cultural define regula y controla los modos admisibles de alcanzar esos objetivos».

La anomia, es entendida por Merton (1980b), como: «la quiebra de la estructura cultural, que tiene lugar en particular cuando hay una disyunción aguda entre las normas y los objetivos culturales y las capacidades socialmente estructuradas de los individuos del grupo para obrar de acuerdo con ellos» (pág.170).

Merton es uno de los autores que enuncia una tipología de los modos de adaptación individual, fundamentándola con cinco tipos de adaptaciones: conformidad, innovación, ritualismo, retraimiento y rebelión. Para conseguir esas metas en una cultura concreta habría que suponer cuales son las conductas de adaptación de los individuos, destacando cual sería el éxito de los predominantes, sobre los ordenamientos institucionales. En definitiva, el estudio que realiza Merton aclara de forma rápida las analogías entre delincuencia y pobreza. En ningún se tiene en cuenta como dato aislado la pobreza, ya que varía según el contexto. Tiene claro, que, aunque exista pobreza o haya limitación de oportunidades, no tiene por qué obligatoriamente producirse un acto delictivo. Ahora bien, cuando se une la desigualdad de oportunidad con la pobreza, predominando en ambas la cuestión económica, entonces si se produce con certeza el acto delictivo.

### **III.3.2.5. Teorías de Socialización debido a Problemáticas en Estructuras o**

**Instituciones Defectuosas. Teoría de la Desigualdad de Oportunidades.** Debido a la combinación y el desarrollo de las teorías de la subcultura, de la anomia y de la asociación diferencial, nace la teoría de la desigualdad de oportunidades. Sus máximos exponentes fueron Richard Cloward y Lloyd Ohlin. Ellos definen la estructura de esta teoría, explicando que hay una diferencia significativa entre los jóvenes de clase social baja y los de clase media, para tener las mismas estructuras sociales y culturales

Varios autores como Cloward y Ohlin (1960), difiriendo de las teorías de Merton (1980b), consideran que la delincuencia se debe a una solución por parte de un grupo de jóvenes de clase social baja al compartir normas e intereses para obtener un fin común, aunque esto conlleve ir en contra de la mayoría de la sociedad. El papel al que optan ya sea conformista o desviado no es una decisión fácil de tomar ya que su acceso a él depende de una serie de elementos como: la economía, la raza o la edad entre otras. Los jóvenes que toman esta decisión, es porque viven en barrios de grandes ciudades y en éstos se encuentran bien asentados la delincuencia, resultando ser un buen caldo de cultivo para aprender y tomar decisiones equivocadas en contra de las normas de la sociedad.

Tanto Cloward como Ohlin hacen una clasificación de las diferentes clases de subculturas juveniles que existen en los barrios de clase social baja. Son los siguientes:

1. Subcultura criminal: este primer tipo nos lo encontramos en los barrios de clase baja parcialmente estable. Las personas de este tipo de barrio se conocen y ven normal cuando ocurre cualquier acto delictivo. Al tener los jóvenes como referentes a los adultos, lo que hace es imitar todo aquello que hacen, es decir, cometer conductas delictivas.
2. Subcultura del conflicto: En este tipo de grupo ocurre todo lo contrario que en el anterior. Su presencia es muy común en aquellos barrios de clase social menos estable. En este tipo de barrio las personas no se conocen debido a que viven en grandes bloques y, pues, no tienden a realizar modelos delictivos. No obstante, sin conocer a los mayores pretenden alcanzar un nivel de vida delictiva, cueste lo que les cueste.
3. Subcultura retirada o del abandono: Se refiere a aquellas personas de clase social baja que han fracasado en todos los tipos de comunidades. Este tipo de personas optan por escoger un modo de vida totalmente contrario a su comunidad, eligiendo una forma de vida que les pueda evadir de su problema, ya sea entrando en el mundo de la droga o el alcohol.

**III.3.2.6. Teorías de Socialización debido a Problemáticas en Estructuras o Instituciones Defectuosas. Teoría del Control o Arraigo Social.** Para Hirschi (1969) la teoría del control o arraigo social lo que pretende es diferenciar entre el control ejercido desde el exterior a un individuo (control social) y el control ejercido por sí mismo (autocontrol). De los dos tipos de controles, el que suele resultar más efectivo para prevenir un acto delictivo es el control social, ya que es el que mejor puede paralizar cualquier acto delictivo que se pudiese cometer. En esta obra se explican las cuatro variables sosteniendo su teoría del control o arraigo social:

En primer lugar, la variable del apego y la consideración hacia las personas. Si los individuos no tienen interiorizado ningún tipo de vínculo con las personas, pierde toda capacidad de relacionarse con los demás y por ello no podrá desarrollar su conocimiento social. Esto sucede por ejemplo en el caso de los psicópatas, ya que no respeta a nada y nadie sintiéndose como la única ley él.

En segundo lugar, estaría la variable de la identificación y el compromiso con los valores convencionales. Cuando la persona comparte y se compromete los valores que son socialmente aceptados, como honestidad, trabajo, familia, prestigio, entre otros, es muy probable que no incurra en un comportamiento que pueda poner en peligro esos valores. La variable de participación en actividades sociales, Hirschi aclara que cuanto más participe una persona en las diferentes actividades sociales, como el trabajo, el colegio, la familia, las asociaciones, los clubes y otras muchas maneras de participar en la sociedad, el individuo al encontrarse comprometido con todas ellas se aleja de todo tipo de tentación para cometer un acto delictivo.

Para finalizar, tenemos la cuarta variable, basada en la creencia. Los individuos se abstienen de cometer cualquier acto delictivo, debido a que tiene un profundo respeto a la Ley o saben que el realizarlo está mal. Pero esta convicción que tiene es debido a que comparten creencias y código morales con aquellos que se encuentran en su misma situación. (pp. 21-24)

En síntesis, se destaca sobre todo dos sistemas de control social, mediante el cual los jóvenes pueden desarrollar sus relaciones con la sociedad, la familia y la escuela. Estos valores básicos pero esenciales en un joven hacen que endurezca su honestidad, disminuyendo considerablemente el cometer cualquier acto delictivo.

### *III.3.3. OTRAS TEORÍAS*

**III.3.3.1. Teoría del conflicto.** Los autores, Taylor, Walton y Young (1973), analizaron las diferentes teorías que existían sobre el control social, la desviación y el crimen. Estos autores mantienen que, si la criminología radical pretende avanzar como ciencia, debe de existir una teoría que explique los cambios producidos en la estructura del control social, el delito y la ley. Defienden una criminología comprometida para la eliminación de las desigualdades sociales, por lo que tienen suficiente libertad para poder cuestionar las normas y los motivos del delito. Taylor, Walton y Young pretenden:

Construir una criminología materialista, en investigar explicaciones de la creación, del mantenimiento o la revocación de las normas jurídicas y sociales sobre la base de los beneficios que defienden, de las funciones que cumplen en determinado régimen material o de producción en sociedades instauradas en la propiedad.

Que acepte la tarea de buscar explicaciones de la subsistencia, la innovación o la derogación de las normas jurídicas y sociales sobre la base de los intereses que respaldan, de las funciones que cumplen en determinado régimen material o de producción en sociedades fundadas en la propiedad, comprendiendo que tales normas jurídicas están inextricablemente ligadas con las contradicciones en desarrollo en esas sociedades (Taylor, Walton y Young, 1988, pág.87)

Taylor, Walton y Young (1997), en su obra *La nueva Criminología*, añaden todo lo que debe de comprender la teoría social de la desviación:

Entender el origen indirecto del acto desviado según el cambio de la situación económica y política de la sociedad industrial avanzada; el poder dar explicaciones sobre los diferentes acontecimientos, cambios organizados o experiencias que hacen que se produzcan de forma precipitada el acto desviado; tiene que poder explicar la relación entre las creencias y la acción, entre la racionalidad óptima que los hombres han elegido y la conducta que realmente manifiestan, esto es que el hombre cuando opta por conducirse en forma desviada, elige a conciencia; debe explicar las posibilidades y las condiciones que determinan la reacción del grupo social contra el desviado; debe instaurar un modelo efectivo de los imperativos políticos y económicos que sirven de base a la persecución de ciertos tipos de delincuencia o para lograr que ciertos comportamientos dejen de figurar en la categoría de ilegales; exige entender que la reacción que tiene el hombre ante el rechazo o la estigmatización está vinculada con la elección consciente que precipitó su infracción

inicial. (pág. 292)

Por otra parte, la criminología crítica de forma general y analiza los problemas que presentan la juventud, como la inadaptación y la delincuencia. Ian Taylor, analiza la problemática que presenta la juventud, determinando la causa principal que lo provoca. Esta suele ser debido al empobrecimiento lento de la sociedad. Varias situaciones como el cambio de los estudios al mundo laboral, un trabajo precario o unirse a un grupo de jóvenes desempleados, pueden provocar en los jóvenes acciones de marginalidad con respecto al resto. Todo ello puede llevar a muchos jóvenes a cometer actos delictivos con el fin de compensar esa brecha económica.

En conclusión, el principal objetivo de la criminología crítica no es averiguar ni el quien ni el dónde, sino destacar los problemas de la sociedad para buscar una solución y resolver algunas partes de estos problemas, la delincuencia.

**III.3.3.2. Teoría del Etiquetamiento.** Con la teoría del etiquetamiento lo que se pretende es, estudiar el porqué de las asignaciones negativas, es decir, el etiquetar toda acción del individuo de cualquier conducta desviada que realiza.

La principal aportación teórica del etiquetaje la realiza Becker (1963), que dice:

Los grupos sociales crean la desviación estableciendo reglas cuya infracción constituye una desviación, y aplicando estas reglas a personas particulares, que etiquetan como outsiders [...]. La desviación no es una cualidad de la acción cometida sino la consecuencia de la aplicación, por parte de otros, de reglas y sanciones. El desviado es alguien al que la etiqueta le ha sido puesta con éxito; el comportamiento desviado es el comportamiento etiquetado así por la gente. (pág. 173)

Con el nacimiento de esta teoría se crea lo que se conoce la nueva Escuela de Chicago o la segunda generación, teniendo como principales representantes a Edwin M. Lemert y Howard S. Becker. En concreto se define la teoría del etiquetamiento que establece dos variantes: la desviación primaria y la desviación secundaria. Para él, la desviación primaria son las negligencias de las normas de forma ocasional, es decir, son aquellas negligencias realizadas por personas quienes que lo hacen sin sentirse desviadas, ni tampoco vistas así por los demás, la responsabilidad es a nivel personal. En la desviación secundaria, en cambio la responsabilidad recae en la sociedad debido a la

respuesta que ésta da a la persona para reparar la desviación primaria. La respuesta que da la sociedad a la persona que realiza un acto desviado hace que se le etiquete como delincuente. (Lemert, 1972). No obstante, para Lemert la transformación de la desviación primaria a la secundaria simboliza un asunto de progreso, es decir, contra más fuerte sea la desviación más fuerte es la respuesta de la sociedad, dando lugar a que la desviación se consolide.

Howard S. Becker, fue otro autor quien realizó diversos estudios sociológicos de la desviación. Para él existían solamente dos grupos de personas, los fumadores de marihuana y los músicos de jazz. Los grupos sociales son los que hacen actuar a sus componentes como desviados, por eso Becker, piensa que la desviación no es la acción individual, sino la opinión de otras personas que consideran a la persona etiquetada como desviada, ya que ha incumplido las normas establecidas. La teoría del etiquetamiento presentada por Howard Becker, resulta ser:

Ningún modo de comportamiento contiene en sí la cualidad de desviado; antes bien, los mismos modos de comportamiento pueden ser tanto conformistas como desviados, lo que se demuestra con facilidad interculturalmente como también intracultural e históricamente; por la fijación de normas, a determinados modos de comportamiento se les atribuye el predicado el desviado o violador de las reglas.

Por lo tanto, los que establecen las normas, son los que definen el comportamiento desviado; estas definiciones del comportamiento desviado sólo influyen sobre el comportamiento cuando las mismas son aplicadas. Las normas implícitas o explícitas son realizadas en interacciones; la aplicación de la norma como forma de etiquetamiento del comportamiento desviado es realizada selectivamente, esto es, los mismos modos de comportamiento son definidos diferencialmente según las situaciones y personas específicas; aquellos criterios que determinan la selección pueden ser subsumidos bajo el fasto poder. El poder puede ser concebido, operacionalmente, como la pertenencia a un estrato; la rotulación como desviado pone en movimiento, bajo condiciones que deben ser aún más especificadas los mecanismos que permiten esperar modos de comportamiento ulteriores que están definidos como desviados, o bien que serán definidos como tales (Becker, 1963).

En resumidas cuentas, el modelo secuencial del comportamiento desviado dado por Becker parte de la idea de que los modelos de comportamiento se desarrollan siguiendo un orden lógico. La desviación es una sucesión de cambios de comportamientos y de

puntos de vistas del autor. Cabe destacar que la forma del acto no es lo que verdaderamente importante sino la etiqueta que se le designa a tal acto.

**III.3.3.3. Teoría Funcionalista.** Como hemos visto en el punto anterior, las desviaciones de la conducta no podían definirse por completo con las teorías que se habían propuesto debido a que algunos individuos no se ajustan a las reglas previstas. Los siguientes estudios que trataron de dar respuesta a la teoría de la desviación son aquellos pertenecientes a teóricos de la línea del funcionalismo como: Talcott Parsons, Herbert Spencer, Bronislaw Malinowski, Robert Merton y Émile Durkheim, y otros tantos.

El primero, en desarrollar las situaciones sociales de la desviación fue Émile Durkheim. Para él, la desviación fortalece los servicios, las normas culturales y es importante para la elaboración sustentación de éstas. La idea que propone Durkheim se fundamenta en la aplicación de la justicia frente al objeto del delito. Sin la presencia de este objeto no podría aplicar justicia puesto que no sería posible discernir entre lo que está bien y lo que está mal de forma objetiva.

Desde el enfoque de la teoría funcionalista, la desviación de la conducta promueve el cambio social. Al producirse una transgresión de una norma, habrá una respuesta reflexiva por parte de la sociedad acerca de la conveniencia de la norma y su propia adecuación. Tras la reflexión se evaluarán las conductas y podrá haber consideraciones acerca de lo que es una conducta desviada y lo que no.

**III.3.3.4. Teoría marxista.** En la teoría marxista destacaron autores como, Iain Taylor, Jock Young y Paul Walton. Estos autores argumentaron que, con las teorías hasta ese momento conocidas, se evitaba analizar elementos estructurales, como la diferencia de riqueza y poder. Para ellos era fundamental analizar estas diferencias en la población para así poder comprender mejor el que ciertas personas optasen por conductas desviadas, con el fin de intentar equilibrar esa diferencia. (Taylor, Walton y Young, 1973). Pero fue Steven Spitzer, quien desarrolló la teoría marxista explicando de forma clara, como las personas que son definidas desviadas, son las verdaderamente responsables de impedir el progreso del capitalismo. En su estudio explica que las personas que no tienen ningún tipo de trabajo, ya sea por los motivos que sean, también se les consideraban desviados (Spitzer, 1975).

**III.3.3.5. El Control Social.** En las teorías anteriormente comentadas, existe entre ellas

un nexo en común, el cual es el control social. La sociedad de una manera u otra influye en sus miembros para que se comporten de una manera determinada. En el momento en el que las personas dejen de cumplir las normas o las tradiciones culturales, se etiquetará como desviadas. Existen organismos cuya finalidad es hacer cumplir las normas: los juzgados, las fuerzas y cuerpo de seguridad, los centros educativos, entre otros. Estas instituciones en ocasiones utilizan mecanismos informales para el cumplimiento de las normas resultando imprecisas en algunas ocasiones.

Para el cumplimiento de las normas según Talcott Parsons, la base está en la familia, la cual juega un papel muy importante en el desarrollo educativo de los jóvenes. En el contexto familiar y en el educativo, la función principal es la enseñanza de las normas, las cuales se convierten morales, tomadas al final como propias de cada individuo. Esta cuestión hace más difícil el quebrantamiento de las normas, porque no se realizará el acto sabiendo que se está infringiendo una norma, convirtiéndonos cada uno en controlador social, recriminando cuando se produzca cualquier infracción normativa.

Aquellas personas que incumplen las normas de una forma puntual o sean reincidente, por los motivos que fuesen, existe una forma clave para corregir ese comportamiento, y es el castigo. Este acto (el castigo) es estudiado por la sociología de la desviación como forma de minimizar de forma efectiva el comportamiento desviado. Desde época antigua hasta hoy día, son muchos y variados los motivos para justificar el castigo, entre los que nos encontramos: el desquite, la disuasión, la rehabilitación y la protección de la sociedad.

El desquite, utilizado en las sociedades antiguas, sobre todo en aquellas que se regían por la justicia natural, se basaba en recuperar el orden interrumpido, aplicándole al causante del desorden el mismo efecto que él ha producido a la comunidad. En el siglo XVIII, la forma que destacó fue la disuasión. La idea que se tenía acerca de la disuasión era que mediante el castigo se desanimaba a las personas a cometer actos delictivos. Posteriormente, en el siglo XIX, lo que primaba es la rehabilitación. Con este método lo que se pretendía es cambiar los hábitos de conducta de la persona que realizaba el acto desviado.

Por otro lado, la sociedad estudió como resguardarse de las personas que cometen estos actos desviados. Lo que se pensó fue que las personas que cometieran actos desviados se separarían del resto de la sociedad de varias formas: ejecutándolas, desterrándolas o



encerrándolas en la prisión. La prisión creada en el siglo XVIII era la forma más utilizada por diferentes sociedades para poner en práctica el castigo.

En resumen, dependiendo en que época o contexto histórico nos encontremos, tendrá mayor importancia la forma que se aplique el castigo. Ciertos autores no están muy a favor de aplicar el castigo mediante la prisión, ya que no lo consideran muy efectivos. Un alto porcentaje de los que pasan por las instituciones penitenciarias vuelven nuevamente a prisión.

**III.3.3.6. Inmigración y Delincuencia: Teorías y Perspectivas.** La relación entre inmigración y delincuencia es analizada desde hace tiempo por Sellin, (1938), Laughlin (1939) y Hagan y Palloni (1998) entre otros autores. Dichos autores pertenecían a distintas escuelas de pensamiento, pretendiendo explicar de forma razonable si es posible esta combinación. Las diversas teorías conocidas en la actualidad destacan en sus análisis variables como, por ejemplo, la sociológica, la desorganización social o la variable psicológica, claro ejemplo sería el conflicto producido por la diversidad cultural.

Entre las distintas escuelas existen diferentes elementos relacionados a si la inmigración implica actos delictivos o viceversa. Todas coinciden en analizar, los factores que les afecta, los cuales consistirán en las diversas oportunidades básicas a las que pueden tener acceso la población inmigrante con respecto a la población autóctona. El factor cultural y sus posibles conflictos con otros individuos y el estudio de la perspectiva de la desorganización social, es donde se producen diferentes cambios sociales debidos a la separación con las organizaciones generales de la comunidad donde residen.

**III.3.3.7. Las oportunidades Básicas.** Existen diferentes teorías sobre la organización de las oportunidades básicas, pero fue Robert Merton mediante su teoría de oportunidad diferencial quien la dio a conocer. Desarrollando la teoría de la anomia de Emile Durkheim, mediante el análisis de la conducta desviada desde el punto de vista sociológico.

Merton (1954) refiere que se produce el acto desviado o el acto delictivo cuando hay una división entre las aspiraciones culturalmente prescritas y los caminos socialmente estructurales para llegar a ellas. Al existir una diferencia en lo cultural y/o social en los jóvenes, los menos favorecidos quieren por todos los medios igualarse y tener, las mismas oportunidades que los jóvenes más favorecidos. Este tipo de situaciones se da con más

asiduidad en la población joven inmigrante.

Según los autores Cloward y Ohlin, siguiendo los análisis de Robert K. Merton, el motivo por el que los jóvenes realizaban actos delictivos era por la antesala de la formación de las pandillas o bandas juveniles. La idea de formar de una pandilla o banda juvenil, como refiere Merton, es para tener una posición en su zona y una alternativa para obtener riqueza. El pertenecer a una banda o pandilla no está al alcance de todo el mundo, se basa sobre todo en la identidad étnica entre otros aspectos (Sánchez-Jankowski, 1992).

Un joven que viva en una zona urbana donde exista un alto nivel de delincuencia, tiene mayor probabilidad de cometer actos delictivos que uno que viva en una zona con menos. En aquellas zonas donde la delincuencia es más frecuente, suele vivir la población que posee menos recursos económicos y formación educativa. Es común que en estos barrios nos encontremos con la población inmigrante, ya que es uno de los pocos lugares donde pueden vivir debido al bajo nivel de estudios que poseen. Estos optan por los trabajos más precarios y, por tanto, a viviendas de bajo coste.

Estos jóvenes inmigrantes que viven en zonas o áreas marginales realizan actos delictivos por varias razones. Según Cloward y Ohlin existen tres tipos de subculturas. En primer lugar, nos encontramos con la subcultura criminal. Esta se da por contagio, es decir, los jóvenes entienden los actos delictivos en su entorno como algo normal. Por otro lado, está la subcultura conflictiva. Surge de la idea que posee los jóvenes de dominar a otras bandas o pandillas como signo de prestigio. Para conseguirlo ellos/as forman sus propios grupos delictivos. Y, por último, la subcultura del retraimiento que es cuando los jóvenes han realizado varios fracasos tanto en su trayectoria escolar como en el mundo laboral y optan por el alcohol y las drogas (Cloward y Ohlin, 1960).

Estos investigadores refieren que la subcultura criminal se produce como consecuencia del contagio ya que los jóvenes al ver actos delictivos en su día a día en el entorno que les rodea lo ven como algo normal. Por otro lado, la subcultura conflictiva es aquella donde los jóvenes crean sus propias pandillas o bandas delictivas con el objetivo de dominar a otras bandas. Por último, en la subcultura del retraimiento nos encontramos con los jóvenes que no poseen estudios y han fracasado también en mundo laboral. Todo ello los/las llevará a realizar actos delictivos para satisfacer sus necesidades.

**III.3.3.8. Perspectiva Cultural.** Junto con las oportunidades vitales, algunos autores se

han pronunciado para destacar que el factor cultural es la clave para que la persona realice actos delictivos. Este factor, en ocasiones, es primordial por el conflicto cultural surgido entre los inmigrantes y las personas del país de acogida.

Thorsten Sellin (1938) mediante su teoría del conflicto cultural explica que la delincuencia surge debido al choque cultural que sufren las personas procedentes de diferentes países y culturas. Dicha población posee dos opciones: Por un lado, integrarse a la cultura mayoritaria o marginarse y dedicarse a delinquir. Según esta teoría, Edwin Sutherland añadió con su teoría de la asociación diferencial que: «las personas aprenden valores, actitudes, técnicas y motivos para realizar actos criminales debido a la interacción con los demás» (Sutherland, 1940). La idea de Edwin Sutherland es explicar cómo sucede el acto delictivo y no por qué esa persona lo realiza.

Edwin Sutherland (1940) junto a Thorsten Sellin (1938), descubrieron que los actos delictivos se debían como resultado del conflicto surgido entre diferentes culturas. Según el tipo de población inmigrante, si se produce una aculturación o asimilación cultural, por parte de la población del país receptor, es cuando se produce el conflicto cultural porque no quieren perder su identidad cultural (Sellin, 1938; Sutherland, 1940; Hagan y Palloni, 1998). A raíz de este conflicto cultural es cuando surgen las pandillas o bandas juveniles, según Chin (1990), debido a la tensión étnica de algunas zonas urbanas. Surgen como modo de protección a otros grupos de inmigrantes con identidad cultural diferente.

Según Wolfgang y Ferracuti, los cuales nos dice en su teoría de la subcultura de la violencia: «algunos individuos para conseguir una posición social utilizan los actos delictivos como algo normal para suplir sus carencias» (Wolfgang y Ferracuti, 1967).

En cambio, Padilla opina que si la población inmigrante, la minoritaria, se adapta a las costumbres de la población mayoritaria, esto conllevará a una reducción considerable de los conflictos culturales (Padilla, 1980).

**III.3.3.9. Desorganización Social.** El enfoque desde el punto de vista de la desorganización social sería otra manera de explicar el motivo por el que se produce, en ciertas zonas, altas tasas de criminalidad por parte de la población juvenil. La desorganización involucra el incumplimiento de normas, llegando la persona a realizar un acto delictivo debido a la desobediencia.

William Isaac Thomas y Florian Znaiecki son los máximos representantes de este

enfoque, en su obra *El campesino polaco en Europa y América*, publicada entre 1918 y 1920, estos autores narran la gran cantidad de cambios sociales que tuvieron los campesinos polacos durante ese tiempo.

Según Thomas y Znaiecki (2006) definen la desorganización social como: «La disminución de la influencia de las reglas sociales existentes sobre la conducta de los miembros individuales de un grupo» (pág. 20). Estos autores analizaron los cambios producidos en una población concreta tanto a nivel comunitario y como personal, aplicando este enfoque de la desorganización a los actos delictivos que realizaban esa población.

En 1942, Henry McKay y Clifford Shaw desarrollaron este enfoque, atribuyéndose de forma definitiva la teoría de la desorganización social. Estos autores explicaron que el ambiente donde viva y se desarrolle una persona influye plenamente en su comportamiento. Con su estudio pretendían prevenir la delincuencia, mediante el análisis de diversas zonas de las razas, economía y salud. Estudiando estas variables nos indican que grado de delincuencia puede existir y con ello su influencia en sus habitantes.

Diversas prácticas discursivas siguieron los estudios realizados por Shaw y McKay (1940), como el estudio que hizo Robert Sampson (1993), refiriéndose al colectivo de adolescentes que realizaban crímenes pertenecían a comunidades con pocos recursos económicos. De esta manera, relacionan estos actos con la falta de control social produciéndose en zonas con un ambiente muy propenso para la violencia. Más tarde, junto con Lauritsen y Smapson (1997), en su obra *Disparidades raciales y étnicas en el crimen y la justicia penal en los Estados Unidos*, sugirieron que diversos factores estructurales junto con los factores a nivel comunitario pudiesen influir en la desorganización social y en la creación de zonas marginales.

Son diversos los factores individuales y colectivos que pueden motivar a nuestros adolescentes a perpetrar actos delictivos, en la gran mayoría iguales que los delitos que cometen los adultos, tales como los socioeducativos, socioambientales y las amistades. Pero también hay que contar con otros como el desempleo, las drogas y los medios de comunicación como influyentes a la hora que los adolescentes se inicien en el mundo de la violencia, entrando en un bucle en el cual les va a resultar bastante complicado el querer salir por sí solos.

Estas circunstancias hacen que sea necesario elaborar medidas e instrumentos para prevenir y corregir la violencia en los centros educativos, atajando esta problemática para que de alguna forma se pueda solucionar ese grado de violencia motivada por diversos factores.

### III.4. FENOMENOLOGÍA DE LA DELINCUENCIA JUVENIL

#### *III.4.1. EL INICIO DE LA VIOLENCIA JUVENIL*

La violencia juvenil, como afirma Vázquez (2003) es uno de los signos de violencia más notorio en nuestra sociedad. A diario en los medios de comunicación sale algunas noticias sobre la violencia juvenil de pandillas, en los colegios y en las calles, de cualquier parte del mundo. En la mayoría de los países, los adolescentes y los jóvenes son tanto víctimas como principales causantes de este tipo violencia. Cada año aumenta de forma gradual los homicidios y las agresiones físicas y/o verbales por parte de nuestros jóvenes. Siendo este tipo de situaciones a nivel mundial motivo del resultado de lesiones, discapacidad o inclusive de muertes.

Esta violencia también incurre en la calidad de vida de los jóvenes, ya que crece ampliamente los costos de los servicios de salud y asistencia social, reduce la productividad, disminuye el valor de la propiedad, altera una serie de servicios esenciales y, en general, desmejora la estructura de la sociedad.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS):

La violencia juvenil encarece enormemente los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales; reduce la productividad y devalúa los bienes. Cada año se cometen en todo el mundo 200 000 homicidios entre jóvenes de 10 a 29 años, lo que supone un 43% del total mundial anual de homicidios. El homicidio es la cuarta causa de muerte en el grupo de 10 a 29 años, y el 83% de estas víctimas son del sexo masculino. Por cada joven asesinado, muchos otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario.

Según un estudio, entre un 3% y un 24% de las mujeres declaran que su primera experiencia sexual fue forzada. Cuando las lesiones no son mortales, la violencia juvenil tiene repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida, en el funcionamiento físico, psicológico y social de una persona. (OMS, 2020)

En consecuencia, no debemos considerar la violencia juvenil como un problema

aislado de otros comportamientos problemáticos, ya que los jóvenes violentos aparte de perpetrar una serie de delitos presentan paralelamente otros problemas como el abandono de los estudios, abuso de sustancias psicotrópicas, etcétera.

La violencia observada o recibida por el joven hace que vea de manera habitual el uso de la violencia para resolver los conflictos. De este modo, para poder entender qué factores de riesgo promueven la violencia juvenil es fundamental formular políticas eficaces con el fin de llevar a cabo una prevención de violencia juvenil y de actuación de forma específica junto con los jóvenes.

Finalmente, la violencia juvenil se puede desenvolver de muchas maneras, desde las que empiezan durante la primera infancia y son repetidas con comportamientos problemáticos, hasta las que realizan en la etapa de la adolescencia, donde han aumentado y variado la forma de la violencia, asentando en su vida cotidiana estos actos violentos como un aspecto más de su personalidad.

#### *III.4.2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES QUE INFLUYEN EN LA VIOLENCIA JUVENIL*

Como hemos visto en los anteriores capítulos, hay diversos detonantes acerca de la conducta criminal. Para que se produzca el delito debe encontrarse la conjunción de una serie de factores en la vida de los adolescentes (Serrano y Fernández, 1978).

Lillo (1995) enumera una serie de consecuencias de la incidencia de estos factores en los niños/as como: hábitos clandestinos del comportamiento y mentiras, rol de víctima, nulo acceso a la cultura en general, decisiones equivocadas sobre su futuro, falta de sensibilidad social, entre otras. En la misma línea conceptual, autores como Catalano y Hawkins (1996) facilitaron un completo estudio sobre todos los factores de riesgo que pueden provocar la delincuencia juvenil y otros comportamientos problemáticos que se dan en la familia, la escuela, los grupos de iguales, los sociales y las características individuales (Vázquez, 2003).

**III.4.2.1. Factor Familiar.** En los numerosos estudios sociológicos acerca del crecimiento de los niños/as, como los de Piaget y Kohlberg, siempre se encuentra una constante: la influencia de la familia en el desarrollo de estos/as. La familia juega un papel crucial en el buen desarrollo de los infantes y en su proceso de socialización. Incluso es determinante en la primera fase del desarrollo psico-social de los mismos/as. La relación existente entre la familia y los comportamientos que pueden incidir en los jóvenes para realizar comportamientos desviados puede ser la falta de control o supervisión por parte

de las familias (Wilson, 1998).

Para Wilson (1980) hoy en día existe una falta de control o supervisión por parte de las familias. Durante el proceso de maduración de sus hijos e hijas, son los padres y las madres quienes tienen que intentar modificar su manera de supervisión con el fin de poder promover la independencia de estos/as. En el caso de que los jóvenes posean una falta de control, los/las llevará hacia la delincuencia.

Hay que entender que se puede producir un insuficiente control de los padres hacia sus hijos/as por varios motivos: El primero, por desconocimiento sobre lo que hace y donde está su hijo/a; El segundo, por no tener preocupación por lo que le pueda suceder, como en qué situaciones de peligro se puedan ver envueltos, etcétera. El tercero, por un comportamiento constantemente negativo y violento hacia ellos/as, en los que trataríamos casos de maltrato físico y psicológico. Estos maltratos perpetuarían en el infante el acto violento como medida de resolución de conflictos (Rojas, 1996). Se ha llegado a la conclusión que después de diversos estudios sobre esta problemática, que, tras una continua violencia ejercida hacia el menor, es decir, de maltrato infantil, hace que la probabilidad de estos jóvenes en participar en actos violentos se incremente.

**III.4.2.2. Factor Socioeducativo.** La escuela, junto a la familia es otro factor importante en el desarrollo de los infantes. En el centro educativo se desarrolla activamente el comportamiento, y cuáles son las normas sociales por las que deben regir su conducta. Esto sin olvidar que el paso del estudiantado por el colegio es obligatorio, y donde se incurre intensamente en su desarrollo.

En la escuela al igual que estudian diversas asignaturas para su futuro, también aprenden cómo comportarse, la relación con compañeros, profesores y demás personal perteneciente a la comunidad educativa, convirtiéndolo de esta forma lo que llega a denominarse, un buen ciudadano (Bandini, 1972). De lo anterior podemos resolver que el éxito o el fracaso escolar inciden en los jóvenes para cometer o no actos delictivos, es decir, con el éxito escolar hace que se prevenga la delincuencia (Beccaria, 1994), ya que, con el fracaso escolar, se producen actitudes negativas, como el absentismo escolar entre otras.

Existen varios agravantes que añadir con relación a la atención de menores en conflicto. En primera lugar, un pobre rendimiento académico se relaciona, no sólo con el

comienzo y la prevalencia de la delincuencia, sino también con la escalada en la frecuencia y en la gravedad de las ofensas (Howell, 1997); En segundo lugar, si un joven es detenido continuamente por realizar actos delictivos, hace que no tenga un buen expediente académico con lo que conlleva que los responsables del centro educativo no le presten la atención requerida y que no los importe a las autoridades que a pesar de que la educación sea interrumpida, ingresar a estos jóvenes en la institución correspondiente; En tercer lugar, en ciertas ocasiones en vez de formar parte del proceso de socialización de los jóvenes, se convierte en socializar según lo que demanda la sociedad, individualismo y competitividad (Ríos, 1993), por este motivo cada vez son mayores las exigencias educativas. Este ambiente competitivo, condiciona a los jóvenes y hace que aprendan un determinado comportamiento en la escuela y hacia sus compañeros/as. Habrá alumnos y alumnas que podrán superar esas diferencias con la ayuda de sus docentes, pero otros, en cambio, se sentirá indiferentes, desconsiderados e incluso violentos. Todo ello conllevará al absentismo escolar y así se agravará la situación de este joven, por la que entrará en un espiral donde le será difícil salir sin ayuda.

Para concluir, existen diferentes programas de intervención destinados a la mejora educativa en el contexto escolar, que, aunque a corto plazo no se puede observar, sí se podrá hacer a largo plazo, donde la prevención primaria es más efectiva en todos los contextos que la secundaria o terciaria.

**III.4.2.3. Factores Socioambientales.** La mayoría de la gente suele asociar los conceptos de delincuencia con pobreza, es decir, se cree que las personas pobres suelen delinquir con mayor frecuencia que los de la clase acomodada, y según nos dice Serrano (1989): «Los niños y jóvenes pertenecientes a clases sociales bajas tienen una tasa más alta de delincuencia que los pertenecientes a las clases media y alta» (pág.435).

Según la teoría del etiquetamiento, cuando los jóvenes se catalogaban en la clase social baja, sufrían un mayor control y peor trato por parte de las autoridades, en comparación con las clases sociales media y alta. Autores como Loeber y Le Blanc (1990), Wheeler (1961), Chapman (1973), entre otros, defienden la teoría del etiquetamiento en este rango como principal factor para la criminalización de nuestros jóvenes. Sin embargo, otros autores indican que solamente pertenecer a la clase social baja, si la hubiese, no es condición única para que el joven realice actos criminales, ya que también se deben de dar una serie de condiciones, como el contexto en que se



encuentren. Hay que añadir otros factores relacionados como las teorías ecológicas, por la posible influencia de la zona donde residen, las condiciones de la vivienda en la que viven, si tienen las condiciones mínimas de habitabilidad, si pertenecen a una familia numerosa, etc.

**III.4.2.4. Las Amistades.** La principal característica que fundamenta las primeras etapas de la adolescencia es la búsqueda de la identidad. El yo se conforma con la búsqueda de la independencia personal y emocional, el cual provoca un alejamiento del seno familiar particular y un rechazo hacia los adultos en general, como símbolo del cuidado y la dependencia. Esta búsqueda es inherente a su vez a la independencia, el encuentro con jóvenes que compartan la misma necesidad, por lo que las primeras etapas de la adolescencia son los momentos en los que se forjan lazos de amistad más duraderos y, por ende, se tornan más influyentes que la familia o los profesores. De esta misma necesidad surge la formación de los grupos de amigos, con los que los jóvenes pasarán la mayor parte del tiempo, conformando un lenguaje, un comportamiento, y unos valores propios, de vital importancia para permanecer en el grupo. Concluimos entonces que las amistades en esa etapa son un importante predictor de la conducta futura de nuestros adolescentes, ya que, si éstas realizan conductas desviadas, como beber alcohol, consumir drogas, o comportamientos antisociales, serán un reflejo del comportamiento del futuro.

**III.4.2.5. Desempleo y drogas.** Con relación al desempleo, hoy día, nuestros jóvenes tienen un mayor nivel educativo que los adultos en el mercado del trabajo, pero en cambio registran un mayor índice de paro. Parece ser que el paro no es un factor criminógeno de primera categoría porque no afecta por edad a la delincuencia infantil, debido a que la escolarización es obligatoria hasta los 16 años, y todavía no pueden acceder al mundo laboral. Por este motivo el desempleo juvenil no puede liberar el comienzo de un camino criminal, contribuyendo a su posterior desarrollo e incremento.

En lo que respecta a este asunto, debemos de considerar la relación entre el colegio y el mundo laboral. Una vez acabada la etapa de escolarización obligatoria, el estudiantado podrá tener acceso al trabajo. Para disminuir las tasas de paro debemos promocionar la necesidad de formación, ya sea esta, académica o profesional, y permitir a los jóvenes acceder a puestos de mejor cualificación, con remuneración económica y condiciones laborales mejores. De no ser así, estaremos promoviendo su inadaptación en los estudios y luego en el mundo laboral.

Por otra parte, los jóvenes se encuentran en un momento de búsqueda de sí, de la identidad y el lugar que ocupan en la sociedad. El desempleo puede acrecentar el desasosiego que en ocasiones viven durante la búsqueda de ellos mismos. Esto puede conllevar asilamiento social, una baja motivación acrecentada por condiciones laborales mediocres o bajos sueldos, convirtiendo la entrada al mundo laboral en una experiencia traumática, dando lugar a una reacción de rabia y oposición al sistema. Durante este momento de reacción, las respuestas pueden ser equívocas, como la actuación de forma ilícita para obtener compensaciones que de otro modo no llegarían o el continuo cambio de trabajo en busca de una satisfacción que no encuentran.

En esa insatisfacción pueden encontrar alicientes para continuar en divertimentos insalubres e ilegales, como el uso de las drogas como evasión de su experiencia traumática. No se puede afirmar una relación directa entre la delincuencia y la drogadicción más allá de la propia ilegalidad de estas.

Se encuentra relación recíproca entre el uso de estupefacientes y la delincuencia con la desviación social, aunque no de forma independiente. Esto quiere decir que, entre los jóvenes existe una falsa creencia de que solamente se verán afectados si hay un verdadero abuso de las drogas, pero no si el consumo es puntual. Así, encontramos el uso de drogas legales y socialmente aceptadas como el alcohol o el tabaco, sin saber realmente las consecuencias que pueden producir a corto o a largo plazo. En suma, si no se puede asegurar una estabilidad a los jóvenes, un equilibrio entre el esfuerzo académico que realicen y la compensación en la búsqueda de resultados, como es el acceso a puestos de trabajo bien remunerados, estaremos acrecentando su dificultad de adaptación social, encabezada por esa falta de identidad y de conformación de la madurez.

**III.4.2.6. Medios de Comunicación.** El resultado criminológico de los medios de comunicación en los jóvenes debe de ser analizado de dos ámbitos bien diferenciados: Primero, observando la forma con que los medios de comunicación informan sobre los actos delictivos realizados por niños y jóvenes; Y, segundo, examinando programas infantiles y juveniles a partir del enfoque que dichos programas realizan sobre la violencia.

En consecuencia, toda información y noticia en las que se encuentren implicados algún menor de edad deben de ser presentadas con rigurosidad y veracidad, teniendo la precaución pertinente para no causar un mal al menor. Tal y como dice Beristain (1989)

se debe cuidar en todo momento la información pública para así poder sensibilizar a la sociedad de los problemas de los infractores juveniles y así solucionarlos. Asimismo, los medios de comunicación tienen que tener muy presente la importancia de no exagerar la inseguridad ciudadana, con el fin de armonizar y respetar el derecho a la libertad de expresión:

Ha de cuidarse al máximo la información pública [...] a fin de sensibilizar a la sociedad ante el problema de los infractores juveniles y orientarla sobre sus soluciones. Los medios de comunicación [...] no deben olvidar la obligación de no exagerar la inseguridad ciudadana, procurando armonizar el derecho a la libertad de expresión con el derecho a la intimidad. No basta que al dar la noticia omitan el nombre el joven presunto infractor pues hay estigmas subliminales que permanecen indelebles durante toda la vida (Beristain, 1989, pág.19)

La violencia que se observa en los medios de comunicación está a la orden del día, en programas infantiles, películas, series, juegos e incluso programación para adultos en informativos. Todo esto hace que la violencia se convierta en algo normal desde la infancia con los daños que ello conlleva.

En definitiva, diversos estudios realizados han demostrado que la continua exposición de los niños/as a la violencia televisiva, hace que se produzca un efecto negativo en su crecimiento, pudiendo provocar conductas violentas como también llegar a cometer actos delictivos cuando ya sean adultos.

**III.4.2.7. El Perfil del Delincuente Juvenil.** El perfil de un delincuente juvenil depende de una serie de factores tanto a nivel individual como sociográficos, según Garrido y Redondo (1997). Entre tales factores nos encontramos: «Impulsividad, afán de protagonismo, fracaso escolar, frustración, inadaptación, escaso equilibrio emocional, consumidor de drogas, sin habilidades sociales, baja autoestima, agresividad, familia desestructurada, clase baja y falta de afectividad» (pp. 143-144).

Otra clasificación del delincuente juvenil nos la da el investigador Herrero (2002), quien propone la siguiente clasificación:

Tipos caracterizados por rasgos de anormalidad patológica:

- Menores delincuentes por psicopatías. Entendida por Hare (1974) como una patología integrada de la incapacidad de quien la padece de sentir o manifestar simpatía o alguna clase de calor humano para con el prójimo, en virtud de la

cual se le utiliza y manipula en beneficio del propio interés, y de la habilidad para manifestarse con falsa sinceridad en orden a hacer creer a sus víctimas que es inocente o que está profundamente arrepentido, y todo ello, para seguir manipulando y mintiendo.

- Menores delincuentes por neurosis, la neurosis consiste en una grave perturbación del psiquismo de carácter sobrevenido y que se manifiesta en desórdenes de la conducta, pudiendo ser su origen muy diverso como fracasos, frustraciones, abandono o pérdida de seres muy queridos, etcétera (Herrero, 2002). Criminológicamente, el delincuente neurótico se caracteriza por realizar actos delictivos bajo complejo de culpabilidad. Los neuróticos tienen el conflicto -afectivo, de autoestima consigo mismos (Le Blanc y Morizot, 2001, pág. 39).
- Menores delincuentes por autorreferencias sublimadas de la realidad, aquí se incluyen los menores que, por la confluencia de predisposiciones psicobiológicas, fantasía, falta de orientación pedagógica adecuada, imitación, lo sienten tan poderosamente que empiezan a vivir fuera de la realidad. Debido a este estado el menor comete actos antisociales, por ejemplo, pequeños fraudes, hurtos entre otros (Herrero, 2002).

Tipos con rasgos de anormalidad no patológica:

- Menores delincuentes con trastorno antisocial de la personalidad. Son menores con problemas múltiples. Según Mucchielli (2000) entrarían los factores predisponentes y los actualizantes. Dentro de los factores predisponentes nos encontramos con la hiperactividad, la ausencia de la figura paterna o materna por cualquier motivo o causa, etc. Diferentes trabajos han determinado que la ausencia de la figura paterna o sustituto conlleva al menor consecuencias como huidas de hogar, absentismo escolar, consumo de alcohol y drogas, violencia física, hurtos entre los más destacados. Como factor actualizante se encontrarían las situaciones de permanente abandono, el estar y vivir en la calle con las pertinentes consecuencias (Herrero, 2002). El menor necesita a sus padres para que les aconseje, cuiden, presten atención, le den cariño, comprensión y amor. Debido a esta falta, es por lo que van acumulando fracaso, resentimiento, rabia contra la sociedad.
- Menores delincuentes con reacción asocial agresiva. Son menores poderosamente agresivos, demostrando este aspecto de forma explosiva y son incapaces de razonar la situación que está sucediendo en ese momento. Toda esta agresividad es debido a su amplia desilusión y apatía por las otras

personas. Debido a ello, cualquier instigación por parte de cualquiera hace que explote, con injurias, insultos, agresión física, lesiones. Si a esta explosión de agresividad se le suma que se encuentre bajo los efectos del alcohol o de cualquier droga, se potencia de forma considerable.

- Menores delincuentes con reacción de huida. Se trata de los menores que han sufrido malos tratos en su familia, en vez de oponerse a esa violencia, eligen huir sin dilación y en la mayoría de los casos desorientados. Debido a su huida carecen de medios para subsistir, llevándolos a realizar hurtos. Son presa fácil para la delincuencia organizada, ya que los utilizan para trabajos sencillos, pero de gran riesgo, como transportar drogas en su propio cuerpo.

Existen diversos estudios que muestran que la prevención del delito está dando buenos resultados y que puede ser más rentable que los enfoques punitivos tradicionales. Según Arlacchi (1998), Director Ejecutivo de la Oficina de las Naciones Unidas de Fiscalización de Drogas y de Prevención del Delito: Estas estrategias no sólo son importantes para reducir los delitos convencionales, sino que pueden proteger a los jóvenes de los reclutadores de la delincuencia organizada.

Tipo de menores delincuentes con rasgos de personalidad que estadísticamente normales o próximos a la normalidad:

- Aquellos que llevan a cabo actos de simple vandalismo, atentados menos graves a los agentes de la autoridad, degradación de mobiliario público, etc. Estos delitos están relacionados fundamentalmente a las perturbaciones psíquico-biológicas que se producen en la preadolescencia y adolescencia por motivos de desarrollo y cambio (Selosse, 1985).
- Lo que cometen robos, hurtos, pequeños fraudes, no con ánimo de lucro en primer plano, sino por motivos de autoafirmación personal ante compañeros, sobre todo del sexo contrario, creyendo suscitar en ellos admiración por la posesión de cantidades importantes de dinero (Herrero, 1988).
- Aquellos que cometen delitos contra la propiedad o el patrimonio, contra la libertad e indemnidad sexuales. Al haberse desenvuelto, vitalmente, dentro de las orientaciones del principio de placer a costa del de realidad, y ser, por ello, incapaces de sacrificarse ante estímulos seductores (Larguier, Maistre de Chambon y Conte, 1989).
- Delinquen, robos, hurtos, tráfico de estupefacientes, falsedad documental, contra la seguridad del tráfico, agresiones, lesiones... por falta de control social, aprendizaje directo o imitación (Le Blanc, 1993).

- Los menores que delinquen para satisfacer apetencias consumistas inducidas por mensajes, incluso subliminales, lanzados por los variadísimos agentes de publicidad, en todo el lugar y tiempo (Herrero, 2001).
- Los menores que delinquen cometiendo malos tratos, agresiones, lesiones, abusos sexuales, violaciones... Todo ello, proyectado, ante todo, sobre niños, a impulsos del resentimiento e inquina interiorizados por haber sido ellos víctimas primero. Su respuesta, en forma de violencia, es, para ellos, lo normal en la lucha de sus objetivos, lícitos o ilícitos (Rojas, 1996).

En referencia a los rasgos sociográficos del menor delincuente D. J. West nos destaca uno de los factores más importantes para llegar a cometer un acto delictivo, el cual es pertenecer a la baja categoría en el sistema de las clases sociales. A este factor hay que sumarle la deficiencia en la educación, la pobreza, el ambiente familiar inadecuado o perturbado, la residencia en un mal vecindario y pertenencia a una familia numerosa. Así, destacaba que, entre las familias de la clase baja, muchas residían en barrios miserables, no limitaban el número de hijos y sufrían pobreza y falta de educación (West, 1957).

En cambio, según se ha podido observar, se están produciendo otras formas de delincuencia, en ningún momento relacionarlas en la gran mayoría de los casos con una delincuencia de subsistencia por parte de menores de clases bajas. Dentro de estos actos delictivos se encontraría, delinquir con las sustancias psicotrópicas, tráfico de armas y de personas o lo que nos atañe a nuestro estudio a las nuevas tecnologías, robo de identidad, estafa por vía telemática, amenazas, etcétera.

Herrero (2002), nos indica que han venido a prevalecer, en nuestra sociedad las llamadas relaciones secundarias sobre las primarias, las impersonales sobre las familias e íntimas. La situación laboral de los padres y la incorporación de la mujer en el mundo laboral ha producido en su mayoría un debilitamiento a la hora de transmitir valores y actitudes de convivencia en los menores, buscando éstos en las amistades ese apego o carencia familiar.

Para finalizar, Herrero (2002) nos aclara que hay que tener presente los extramuros del domicilio, es decir, existen demasiadas disfunciones en la escuela y otras instituciones semejantes:

La sociedad, en su conjunto, es creadora o permisiva de mensajes que invitan, casi en exclusiva, al consumismo, al hedonismo, a la anomia. No sólo en las clases bajas,

sino por su propia naturaleza y cualidad, a las medias y altas. (pág. 67 y ss.)

En definitiva, en la opinión de West (1957) el perfil del menor delincuente ya abarca desde los menores con problemas económicos y educativos hasta menores de clase medias en su mayoría y en menor medida medias alta, diferenciándose considerablemente el acto delictivo cometido. Argumenta West (1957), teniendo en cuenta estudios realizados por Akers (1964) a estudiantes de la escuela superior de Ohio, de no existir ninguna relación importante entre la incidencia de la delincuencia confesada y la categoría socioeconómica.

**III.4.2.8. Medidas para Prevenir la Violencia Juvenil.** Como venimos diciendo, la desviación de la conducta está estrechamente relacionada con el ejercicio de la violencia, y es que es indiscutible que actualmente se siga ejerciendo violencia en los centros educativos por parte del alumnado con sus compañeros y compañeras. Esta violencia siempre se ha fundamentado en dos características esenciales: dominio o monopolio de la violencia y el sexismo, predominantemente por parte del hombre.

Las aulas y los patios de recreo son los lugares centrales de relación entre los jóvenes, y se puede observar a groso modo la existencia de las relaciones de dominación. En ocasiones se pueden encontrar ciertos grupos de alumnos y alumnas que procuran dominar ciertas zonas del centro educativo, llegando a enfrentarse al personal docente en casos extremos. No obstante, es indispensable intervenir, para crear una dinámica de confianza entre el alumnado y el personal docente. Para ello, es fundamental tanto la paciencia como el diálogo en los planes de educación para promover la empatía y la igualdad entre el alumnado. Con estos planes se pretende eliminar cualquier actitud arrogante o prepotente del alumnado y ponerlos en una situación en la que sean capaces de comprender el sentimiento de la persona a la que excluyen.

El trabajo con las familias es muy importante en estos casos porque es necesario buscar complicidad con ellas fuera de los contextos habituales, como consejos escolares o en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), siendo un ejemplo claro, el seguimiento de las actividades diarias de sus hijos e hijas, etcétera. En definitiva, recobrar el papel de los padres en la vida escolar es indispensable para abrir nuevos caminos como referentes para el alumnado.

**III.4.2.9. Instrumentos para Prevenir la Violencia en los Centros Educativos.** De

manera análoga al punto anterior, es indispensable aprovisionar los centros educativos de los instrumentos teóricos necesarios, como promover una formación íntegra en materia de violencia juvenil entre el personal docente, de modo que se puedan atajar las conductas violentas de forma urgente y eficaz, evitando que se asienten en el tiempo y puedan ocasionar daños psicológicos y físicos entre el alumnado.

Entre los instrumentos teóricos caben a destacar aquellos que trabajan la empatía y afectividad de grupo. Por ello, es importante establecer de forma clara las relaciones que tiene cada componente del grupo, entre las que se encuentran las relaciones entre el alumnado y las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Pero también son necesarios materiales prácticos entre el alumnado. Este viene determinado por la promoción de planes de mediación que permitan la resolución de conflictos entre el propio alumnado.

Somos conscientes de que no es fácil resolver la violencia en los colegios e institutos, pero la puesta en marcha de medidas contra ella debe ser un objetivo único y admitido por todos los centros educativos que creen en el derecho de los estudiantes a percibir seguros sus colegios.

Por ese motivo, se utilizan una serie de medidas y estrategias que permiten luchar contra el acoso en los centros educativos como, por ejemplo, se suele hacer en la primera infancia trabajando con programas de refuerzo preescolar para un buen desarrollo de la etapa escolar. Y, al igual que, si se observa en los niños o adolescentes algún comportamiento agresivo o antisocial se trabaja con programas de desarrollo social, que permiten trabajar con los adolescentes optimizando la competencia, aptitudes sociales y comportamientos positivos, amistosos y cooperativos, siendo habituales en centros escolares y grupos de alto riesgo (Tolan y Guerra, 1994).

Guerra NG, Williams KR. (1996), al examinar este tipo de comportamiento, lo concentraron para poder trabajar mejor en controlar la ira, cambiar el comportamiento, adoptar una perspectiva social, iniciar el desarrollo moral, ampliar aptitudes sociales, solucionar problemas sociales y corregir los conflictos. No obstante, se ha estudiado que estos programas resultan más eficaces cuando van dirigidos a niños/as de centros preescolares y escuelas primarias, en vez de a estudiantes de colegios secundarios (Hawkins, 1999).



Por otro lado, Arthur L. Kellermann (1998) ha propuesto otros programas importantes por sus consecuencias a largo plazo para la reducción de la violencia juvenil como:

Programas para prevenir los embarazos no deseados, con el fin de reducir el maltrato de los niños y el riesgo que este supone en cuanto a la participación posterior en comportamientos violentos; Programas para aumentar el acceso a la atención prenatal y posnatal; Programas de refuerzo académico; Alicientes para los jóvenes en alto riesgo de violencia, para que completen la escolaridad secundaria y prosigan estudios de educación superior; Y formación vocacional para los jóvenes y adultos menos privilegiados (Kellermann, 1998, pp. 271-292)

Se ha demostrado que existen ciertos programas que no resultan válidos para conseguir el resultado previsto como eran los programas de orientación individual, para la disminución de la violencia juvenil; Los programas de internación en instituciones psiquiátricas o correccionales; o Los programas sobre información del abuso de drogas etcétera.

Existen también proyectos que trabajan a nivel afectivo-relacional con los jóvenes. Con estos proyectos se pretende mejorar el tipo de relación que tienen los jóvenes con las personas de su entorno, la relación afectiva con sus padres, eliminar la presión social de sus compañeros/as para ejercer la violencia y la eliminación de carencias afectivas en general. Entre las medidas adoptadas en estos proyectos podemos encontrar la visita domiciliaria realizada durante el periodo de lactancia (de 0 a 3 años) por parte de personal cualificado para atender a la madre y asesorarla educativa y psicológicamente acerca del cuidado del bebé, así como atender a las necesidades económicas o de otra índole que pueda tener la familia. Este tipo de medidas son habituales en países como Australia, Canadá, China, Dinamarca o en algunos estados de Estados Unidos. Se ha observado que las visitas domiciliarias a largo plazo han tenido un resultado muy positivo, ya que se ha reducido la violencia. Por eso, cuanto antes se empiece a trabajar estos programas y puedan mantenerse el mayor tiempo posible, mejor será el resultado obtenido.

Desde la posición de Suckling y Temple (2006) indican que para la prevención de la violencia y la gestión adecuada de los conflictos las intervenciones más efectivas apuntan que los centros educativos deben insistir en la necesidad de acoger un enfoque global enfocado a desarrollar una cultura contraria a la violencia y dirigida a refrendar

una convivencia asentada en la confianza y el respeto mutuo.

Teniendo en cuenta a Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita (2003), esta dirección contendría las siguientes fases de intervención:

- Toma de conciencia de la situación del centro educativo.
  - Actuaciones a nivel de centro.
  - Actuaciones a nivel de aula
  - Actuaciones con la familia y el entorno.
  - Evaluación de la intervención.
- (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita ,2003, pág. 85)

Así, la mediación admite una habilidad de exclusiva relevancia en dos de las fases de intervención señaladas:

- Acciones a nivel de centro, añadiendo la mediación como una manera habitual de solución de conflictos en el centro educativo. En esta línea, se han desarrollado en la actualidad numerosas experiencias y programas de mediación escolar. Tipos de programas de mediación escolar son los desarrollados por Torrego (2001) y Jares (2001).
- Actuaciones con la familia y el entorno. Igual que existe una amplia evidencia de la utilidad de la mediación en el centro escolar, pero no existe experiencias de aplicación de la medicación como un recurso para optimizar la relación de la escuela y la familia. Resulta necesario presentarla como estrategia para poder superar algunas situaciones que dificultan la prevención de la violencia escolar como: carencia en la relación entre la escuela y la familia; problema de los centros educativos para implicar a las familias y consecuencia entre los problemas escolares y familiares. Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) proponen un claro ejemplo de este tipo de mediación entre la escuela y la familia, donde el rol de mediador es ejercido por otros agentes educativos aportando su experiencia.

Hay otros programas con los que se busca atajar los problemas en menores que de algún modo, han tenido problemas, como el programa con mentores. Este tipo de programas permiten relacionar al joven que se encuentre en una situación de exclusión grave con un adulto ajeno a la familia, normalmente con una formación ética-legal, como podrían ser profesores, consejeros, policías, etcétera. El objetivo de este tipo de

programas es conseguir mejorar su actitud, proporcionándoles una relación continua que les valga como modelo a imitar y seguir (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2000).

A modo de conclusión, en los casos donde ha existido la figura del mentor se ha observado cómo ha mejorado significativamente la asistencia a la escuela se ha disminuido el consumo de drogas, se ha mejorado la relación con los padres, etcétera. (Grossman y Garry, 1997). Todo esto hace que los jóvenes se alejen de realizar actos violentos, de la no pertenencia algún tipo de banda o pandilla, adquiriendo valores positivos para completar su grado de madurez.



# **CAPÍTULO IV. NUEVOS MODELOS DE JUSTICIA EXTRAJUDICIAL: LA MEDIACIÓN PENAL EN LA JUSTICIA RESTAURATIVA Y JUSTICIA TERAPÉUTICA**

## **IV. 1. INTRODUCCIÓN**

Este capítulo comprende una aproximación a los conceptos de Justicia Restaurativa, Terapéutica y de la Mediación en el ámbito penal de menores; un resumen de su recorrido histórico y los factores que determinaron nuevas formas de comprender la justicia, encaminadas en la compensación del daño y en la humanización de las penas. Cuyo objetivo final es la convivencia en paz de la sociedad. Se hace un breve análisis sobre la naturaleza jurídica de los acuerdos de reparación en el contexto de aplicación de los procesos restaurativos y terapéuticos, con la idea de integrarlos en el procedimiento judicial.

Además, hay un análisis de las características que tiene la mediación en el derecho penal de los menores y su intervención en los dos modelos de justicia extrajudicial, la restaurativa y la terapéutica.

Por último, debido al creciente uso de las nuevas tecnologías en nuestros menores tiene en alerta a toda la sociedad por los riesgos y amenazas que suponen. Estos riesgos junto con la facultad de los padres y madres que tienen un compromiso socializador y de seguridad de sus hijos, han dirigido la atención de los/as expertos hacia su papel mediador del uso online. Se hace una breve introducción a los patrones de mediación parental para el buen uso de internet y como la concebimos para la intervención de los padres con el propósito de evadir o disminuir los peligros que puedan perturbar a sus hijas e hijos en internet.

## **IV.2. JUSTICIA RESTAURATIVA Y SUS DIVERSAS CONCEPCIONES**

En cuanto a la justicia restaurativa, las primeras veces que se empezó a utilizar fue en la justicia juvenil y como respuesta a los delitos con escasa gravedad. Siendo la premisa principal de este tipo de justicia la reparación del daño de las partes enfrentadas por el conflicto surgido y se hace partícipe a la comunidad como víctima derivada por los daños colaterales por el encuentro ocasionado, pretendiendo con objetivo final la reconstrucción de la paz social.

El término justicia restaurativa fue acuñado por primera vez por Eglash (1977), quien distinguía tres tipos de justicia criminal: retributiva, distributiva y restaurativa. Con respecto a la justicia criminal restaurativa su principal objetivo era subsanar el daño producido por el acto criminal, implicando a las partes en el proceso. Las Naciones Unidas (UNDOC, 2006) define la justicia criminal restaurativa como:

Todo proceso en que la víctima, el delincuente y, cuando proceda, cualesquiera otras personas o miembros de la comunidad afectados por un delito participen conjuntamente de forma activa en la resolución de las cuestiones derivadas del delito, por lo general con la ayuda de un facilitador (UNDOC, 2006, pág.4)

Cuando se quiere definir el concepto de justicia restaurativa, nos es fácil ya que es un concepto indeterminado para mencionar una diversidad de habilidades variadas en la resolución de conflictos y siempre se encuentra en continuo cambio. La definición, más considerablemente reproducida de justicia restaurativa, se debe a Marshall (1996) para él: «La justicia restaurativa es un proceso mediante el cual todas las partes implicadas en un delito en particular se reúnen para resolver colectivamente la manera de afrontar las consecuencias del delito y sus implicaciones para el futuro» (pág.37).

Otro autor, que comenzó con el estudio de la justicia restaurativa fue Zehr (2007), definiéndola como un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa. Su propósito es sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. Se hace necesario incorporar a la comunidad en los procesos restaurativos, más allá del encuentro entre las partes directamente implicadas, debido a que el daño se produce también de forma indirecta a la comunidad.

En el año 2002, en base a su resolución 2000/14 de 27 de julio del 2000 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, define como programa de justicia retributiva en materia de prevención del delito y justicia penal como a todos aquellos programas que empleen procesos retributivos. Asimismo, se entiende por métodos restaurativos el modo en el que la víctima, el ofensor y/u otros miembros de sus comunidades afectados en el delito, participan activamente en la resolución de los problemas generados, contando en todo momento con la ayuda de un facilitador. Estos procesos pueden incluir la mediación, la conciliación, las conferencias y los círculos de sentencia. Se debe de agregar que, los resultados restaurativos consisten en los pactos logrados como consecuencia de dicho

proceso. Contienen respuestas y programas como la prevención, reparación, la restitución o el servicio a la comunidad, con el argumento de satisfacer las necesidades y las responsabilidades de las partes y de la comunidad y lograr la reparación a la víctima por parte del ofensor del daño producido. Mediante la justicia restaurativa lo que se pretende es buscar otras vías o alternativas a la prisión o por lo menos la disminución del tiempo, a través de la reconciliación, restauración de la concordia de la convivencia humana y la paz.

Según Dignan (2005) la Justicia Restaurativa presenta tres teorías. Por un lado, nos encontramos con la teoría civilizatoria, donde se agrupa el concepto de justicia restaurativa como una fuerte crítica al sistema judicial actual. En segundo lugar, está la teoría comunitarista. Su máximo representante fue Christie (1977), quien se basó en la crítica del sistema de justicia habitual, debido a que este autor entiende el delito como un acto individual del agresor hacia el estado, no teniéndose en cuenta el acto cometido contra la víctima o la comunidad. Por último, tenemos la teoría del discurso moral encabezada por Braihwaite (2003). Se basa en que el reconocimiento de la conciencia es generalmente un instrumento más eficaz para controlar el delito que el castigo. Su fin es que el crimen debe lucharse para que no humille al agresor, ya que se empeora drásticamente al hacerse como actualmente se está realizando. En cambio, si se hace de una forma respetuosa y en presencia de la víctima y de las personas que son importantes para él, hay una mayor probabilidad que acepte su culpa y rectifique sus actos. Esta teoría ha tenido una gran influencia en diversos países de todo el mundo, tales como Australia, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Nueva Zelanda.

Al mismo tiempo, concurren decisiones europeas que tienen como objetivo el desarrollo de la mediación penal y diferentes prácticas restaurativas, como las instauradas por la European Forum for Restorative Justice. El objetivo principal era promover dispositivos de cooperación internacional y el desarrollo de principios y buenas prácticas o el impulso de la investigación (Tamarit, 2013). Se trata de una propuesta más transmisiva que profesional debido a que es más cercana al ciudadano, se presenta con un perfil comunitario y participativo, donde se compenetra perfectamente con los valores éticos de la experiencia humana. Al mismo tiempo se enfrenta con algunas limitaciones que conciernen al mediador, siendo muy importante su formación, y en algunas áreas el presentar un nivel de profesionalización donde se incluiría o excluiría la participación de

la comunidad. Está sería la base principal del desarrollo de la justicia restaurativa y excluiría muchas experiencias restaurativas que han sido idea principal para este tipo de justicia, teniendo como verdaderos artífices e impulsores de este modelo a voluntarios y asociaciones.

#### *IV.2.1. CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA*

En el manual llevado a cabo por Naciones Unidas —UNODC— en Viena del 30 al 31 de enero del 2006, se determina las siguientes características de los programas de justicia restaurativa:

Una respuesta flexible a las circunstancias del delito, el delincuente y la víctima que permite que cada caso sea considerado individualmente.

Una respuesta al crimen que respeta la dignidad y la igualdad de cada una de las personas desarrolla el entendimiento y promueve la armonía social a través de la reparación de las víctimas, los delincuentes y las comunidades.

Una alternativa viable en muchos casos al sistema de justicia penal formal y a sus efectos estigmáticos sobre los delincuentes.

Un método que puede usarse en conjunto con los procesos y las sanciones de la justicia penal tradicional.

Un método que incorpora la solución de los problemas y está dirigido a las causas subyacentes del conflicto.

Una metodología orientada a los daños y necesidades de las víctimas.

Una metodología que motiva al delincuente a comprender las causas y efectos de su comportamiento y a asumir su responsabilidad de una manera significativa.

Una metodología flexible y variable que puede adaptarse a las circunstancias, la tradición legal, y los principios y filosofías de los sistemas nacionales de justicia penal ya establecidos.

Una metodología adecuada para lidiar con muchos tipos diferentes de ofensas y delincuentes, incluyendo varias ofensas muy serias.

Una respuesta al crimen que es particularmente adecuada para situaciones en que hay delincuentes juveniles involucrados, en las que un objetivo importante de la intervención es enseñar a los delincuentes valores y habilidades nuevas.

Una respuesta que reconoce el papel de la comunidad como principal actor para prevenir y responder al delito y al desorden social (UNODC, 2006, pág.5)

En cuanto el juicio en la Justicia Restaurativa se trata de un juicio de diálogo, donde se van a reunir las partes para hablar del hecho sucedido, del daño producido y la manera



para subsanarla, con la ayuda de un tercero. Esta fase de diálogo se comprende que es beneficioso para ambas partes, tanto para la víctima como para el victimario. Por un lado, para la víctima porque podrá saber qué circunstancias hicieron que se produjera ese acto, pudiendo pedir explicaciones a su agresor lo que le ayudará superar sentimientos de angustia, miedo o dolor. En cambio, para el victimario esta fase de diálogo le viene bien el saber de la propia víctima de los resultados que ha derivado de su conducta, favoreciendo de esta manera a una responsabilidad mayor por el acto cometido. De la misma forma, la comunidad puede participar en los procesos restaurativos, para resolver los conflictos surgidos. En los procesos restaurativos, la comunidad puede participar en el proceso judicial, creyendo de esta manera que se consigue una sociedad más democrática (Gordillo, 2007).

Luego, esta forma de justicia, hace que la sociedad actúe de forma más pacífica, al utilizar métodos asentados en el diálogo y la comunicación, utilizando la mediación como herramienta principal. Aquí intervendrá un tercero neutral o la implicación de la comunidad, que, mediante coloquios y grupos de ayuda, intentan solucionar el conflicto surgido. Durante este proceso de diálogo lo principal que se quiere conseguir es la compensación del daño producido en la víctima. En la justicia tradicional, el Juez dicta sentencia e impone la pena, en cambio en la Justicia Restaurativa la solución transcurre por el diálogo donde se consigue saber realmente el daño causado por el acto delictivo, que es lo que se puede hacer para repararlo y quien debe de realizarlo (Matellanes, 2011). En definitiva, lo que persigue la justicia restaurativa es humanizar la justicia, incitando a la responsabilización del victimario, quien tendrá auténtica consciencia del hecho realizado, del daño producido a la víctima y como repararlo, de esta manera poder salir de la marca que le produce la culpa por el acto ilícito realizado y de esta manera poder reinsertarse en la sociedad.

#### *IV.2.2. LA JUSTICIA RESTAURATIVA COMO ELECCIÓN EN EL DESARROLLO PENAL*

Nuestra legislación no propone que cuando se produzca un daño se utilice como alternativa antes de ir a la vía penal. Debido a ello la justicia restaurativa cuando aplica un acuerdo de reparación y de la misma manera que la mediación actúa, no puede de forma paralela ordenar por la vía penal. Hay que mencionar que, para la totalidad de la disciplina, el privatizar los actos penales excluyendo la despenalización de actos concretos, sólo se podría aplicar en delitos leves, como puede ser delitos contra la

propiedad, y los considerados de un daño mayor de lo considerable. Se puede entender como un daño social derivado que no fuese considerable y sólo se tendría en cuenta cuando el perjudicado del bien jurídico lesionado o cuando la difusión puede dañar más aún el interés dañado, sobre todo en cuanto se refiere a los delitos alusivos a lo persona o en caso de daño a nivel estatal que se puede producir por delitos contra la revelación de secreto.

Por consiguiente, sería aconsejable la despenalización de ciertas conductas tipificadas como delitos leves y encaminarlos a una alternativa que tenga como base restaurativa. Hay que tener en cuenta que la justicia restaurativa no puede por si sola construirse de forma alternativa, contralada por los órganos judiciales cuando se produzca una derivación, es decir, la justicia restaurativa en un complemento de la justicia tradicional. En cambio, en algunos países como Estados Unidos y del Norte de Europa, tienen programas alternativos al enjuiciamiento, donde estos programas se aplican fuera del contexto de la justicia penal y son tratados por entidades públicas o incluso por la policía. Estos tipos de programas son dirigidos para los menores o pequeños delitos. En este sentido se hace necesario conectar estas premisas con el enfoque de justicia terapéutica que describimos en adelante.

#### IV.3. EL ORIGEN DE LA JUSTICIA TERAPÉUTICA

Se utiliza por primera vez el término de Justicia Terapéutica en el año 1987, mediante un trabajo realizado por el profesor David B. Wexler, el cual realizó un documento sobre Justicia Terapéutica para un taller de salud mental-legal del National Institute of Mental Health. En este estudio se analizó el derecho como terapia, dando una base sobre lo que sería la Justicia Terapéutica. Demostró en el área de la salud mental como las normas y las leyes, sin procurarlo, producían un efecto contrario a lo que se quería obtener, es decir, efectos antiterapéuticos (Wexler, 2009). Así, David Wexler junto con Bruce Winick analizaron profundamente el significado de la Justicia Terapéutica, ampliándose el campo de aplicación, como puede ser el derecho penal o el derecho de familia (Wexler y Winick, 1996).

Hoy en día existe un significativo patrimonio de publicaciones sobre Justicia Terapéutica en numerosos ámbitos. Aunque su origen fue en el área de la Ley de salud mental, rápidamente se extendió en otros espacios legales, como en el derecho penal de

adultos, familia y menores. Están siendo aceptados sus planteamientos y teorías a nivel internacional y están teniendo su máxima repercusión en América Latina, donde se crea la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica con intervención de expertos y expertas de los medios jurídico y social de América Latina y España. En Latinoamérica, el término *therapeutic jurisprudence* se ha traducido al español de distintas formas, en un principio como Derecho Terapéutico o Jurisprudencia Terapéutica, pero el término más manejado y que más se conoce es, evidentemente como Justicia Terapéutica.

En España, en el año 2012 se produjo el I Congreso Iberoamericano de «justicia terapéutica», donde se traduce al español *therapeutic jurisprudence* como «justicia terapéutica», manteniendo el acrónimo original.

#### *IV.3.1. LA NATURALEZA DE LA JUSTICIA TERAPÉUTICA*

Según la idea que se creó la Justicia Terapéutica, esta trata de examinar el rol del derecho como agente terapéutico (Wexler y Winick, 1996), evaluando el impacto que una ley o norma determinada, ocasiona en la vida de las personas afectadas a nivel emocional y psicológico. El derecho en sí es un impulso social el cual se produce por un debido comportamiento, dando igual que éste sea terapéutico como antiterapéutico para las personas que se les aplica.

La Justicia Terapéutica pretende que seamos consecuentes de ello y si podemos que el derecho pueda elaborarse y aplicarse de una forma más terapéutica. El fin de este tipo de Justicia es humanizar el derecho, haciéndolo desde el lado más humano y emocional, con el fin de producir bienestar a las personas que le afecta. Para estudiar una ley desde la figura de Justicia Terapéutica, es preciso saber qué efectos, tanto esperados como no, produce la ley o norma sobre las personas, y si son terapéuticos o antiterapéuticos. Para poder hacer este estudio deben aplicarse técnicas de otras ciencias sociales, tales como, psicología, criminología y trabajo social, entre otras.

Wexler (2009), para explicar cómo las leyes o normas pueden ser antiterapéuticas hizo referencia a varios casos. Como norma legal, se reseña a la regla de, no pregunte, no diga. Esta norma fue efectiva desde el año 1993 hasta 2010, en el ejército de los Estados Unidos. Lo que se pretendía con ella era prohibir a los mandos militares que preguntaran sobre la orientación sexual de la tropa, de esta manera, se entendía que, si el soldado no hablaba de ese tema, es que no existía ningún problema. Wexler (2010) se basa en el

estudio realizado por Kavanagh (1995). Resalta los resultados antiterapéuticos de esta norma donde una persona si es homosexual en el ejército no puede contarlo, ni tampoco hablar de su vida privada, ya que podrían relacionar cualquier idea con el tema que era prohibido, la homosexualidad.

En esta línea, un ejemplo donde los métodos judiciales puede estudiarse desde el punto de vista de la justicia terapéutica es en el proceso matrimonial. Aquí también se producen verdaderos conflictos entre ambos, en la custodia de los hijos, en la ruptura de pareja, ya que se hacen mutuamente lo imposible para hacerse daño, sin contar para ello con el perjuicio que se les produce a los hijos/as. Se toman medidas totalmente antiterapéuticas del proceso judicial (Ortuño, 2014).

Concluimos que la justicia terapéutica, se centra en buscar opciones menos perjudiciales para las partes implicadas. Los roles legales respecto a la justicia terapéutica, analiza la actuación de los implicados en el procedimiento judicial, tales como jueces, abogados, procuradores, tiene significativas consecuencias en las personas a las que afecta ese proceso. Empleando las palabras de Pillado González (2019) refiere la relevancia del rol de los jueces a lo largo del proceso judicial es esencial desde el punto de vista de la justicia terapéutica.

#### *IV.3.2. LOS JUECES EN LA APLICACIÓN DE LA JUSTICIA TERAPÉUTICA*

La justicia terapéutica tiene entre sus funciones principales el darle un enfoque más humano a la hora de impartir justicia, donde las ciencias sociales colaboran durante el proceso con fines terapéuticos. Supone la iniciativa por parte del juez, ya que deja su forma habitual de trabajar para adquirir uno especial e involucrarse en la búsqueda de una solución al conflicto.

En la década de los años 80, en el estado de Florida, se empezó a aplicar un tipo de justicia en los Tribunales de Tratamiento de Drogas. Durante este periodo existía un elevado consumo de drogas, un alto número de condenas, de penas de privación de libertad, etc. Todo ello, producía una sobrepoblación en las penitenciarías americanas. Como resultado de este hecho, se observó la relación entre la criminalidad y el consumo de drogas. Para poder frenar este problema se creó una vía alternativa al proceso judicial tradicional (Pulcherio, 2014).

Por lo tanto, los Tribunales de Tratamiento de Drogas, se desarrollaron de forma

independiente de la justicia terapéutica, pero cogiendo la idea de estos. Utilizaron la norma legal como base y el rol de juez para esta función. Diversos jueces de estos tribunales han introducido técnicas y conceptos diversos para mejorar los métodos.

Los Tribunales de Tratamiento de Drogas dieron una respuesta más positiva ante los infractores por consumo de droga, ya que el privarles de libertad no les suponía su rehabilitación ni cambio de su comportamiento. El trabajo consistía en analizar el motivo de la adicción para romper con ellas y de esta forma también hacer que desapareciera la criminalidad (Fernández y Pereiro, 2018). Una parte fundamental es que el inculpado quiera aceptar el salir de ese mundo de las drogas, participando en un curso obligatorio sobre tratamiento drogas y cumplir con el plan de tratamiento. Este proceso es elaborado por un psicólogo, un trabajador social, un abogado defensor, un fiscal y un especialista en adicciones y todo ello supervisado por estos tribunales. Durante el tiempo del tratamiento el sujeto deberá someterse a test de consumo de drogas de forma periódica y esporádica, con su posterior informe al juez del Tribunal de Drogas.

La colaboración del juez en los Tribunales de Tratamiento de Drogas demanda ciertos conocimientos y destrezas. Debe tener formación concreta en materias específicas, conocer y aplicar técnicas y habilidades de comunicación que le facilite el tener una buena empatía con el infractor. Además, tiene que mostrándose cercano y alguien que realmente lo quiere ayudar de su problema. Claro está, que el equipo multidisciplinar es un buen apoyo para el juez, a la hora de preparar las sesiones.

Los jueces de otros tribunales de justicia, si quieren aplicar la justicia terapéutica, deben de tener unas nociones básicas de psicología y trabajo social, para poder de esta manera trabajar mejor con los usuarios del procedimiento judicial, sobre todo, la escucha activa, la empatía, expresión de emociones, actitud positiva, el respeto y las decisiones que tomen basadas en evidencias científicas (Morales y Aguilar, 2014).

La intervención de los jueces es fundamental según el principio de justicia procesal, según un informe oficial, presentado por los jueces Kevin Burke y Steve Leben a la Asociación de Jueces y Juezas de los Estados Unidos con el título Equidad Procesal (Burke y Leben, 2007). Este informe destaca como elemento primordial en la conformidad de los ciudadanos, analizando la insatisfacción de los ciudadanos con los juzgados.

Finalmente, para aplicar la justicia terapéutica en nuestro ordenamiento jurídico, David Wexler y Karla González prepararon un breve resumen desde el punto de vista internacional donde se da una serie de pautas para proporcionar el desarrollo de la justicia terapéutica en el juicio penal (Wexler, Wexler y González, 2019).

#### *IV.3.3. LA JUSTICIA TERAPÉUTICA EN EL CÓDIGO PENAL ESPAÑOL*

Nuestro derecho penal se fundamenta en unos principios básicos, los cuales no concuerdas con algunos principios de la justicia terapéutica, más concretamente con la indisponibilidad del derecho penal por los particulares, en tanto única titularidad del ius puniendi por el Estado. No obstante, se han incorporado algunas manifestaciones debido a la aplicación del principio de oportunidad y que supone un hecho importante en los victimarios atendiendo a sus necesidades (Pillado González, 2016).

El código Penal sufre una reforma en el 2015, donde se deja al Juez actuar con un mayor margen de oportunidad para que las respuestas penales fuesen individualizadas para la rehabilitación del infractor. Resulta normal que al existir un margen amplio de discrecionalidad sea muy importante una labor de formación e información del personal jurídico en materia de justicia terapéutica, conocimientos básicos de psicología, trabajo social, criminología, etc. para adquirir habilidades que les faculten para valorar la información correctamente en referencia a los victimarios (Morales y Aquilar, 2014).

Este proyecto de justicia es muy diferente al que actualmente existe en nuestro ordenamiento jurídico, pero podría existir cierto parecido en la labor ejercida con el Juez de Vigilancia Penitenciaria, siendo su campo de actuación muy concreto. Este Juez efectuaría un seguimiento equivalente al realizado por el Juez del Tribunal de Drogas, de una forma más general. El Juez de Vigilancia Penitenciaria realiza el seguimiento en tres etapas, conceder o revocar la libertad condicional y vigilar su cumplimiento. Wexler subraya que el motivo de que sea una sola persona la que adquiera la potestad de decidir sobre algo positivo, hace que exista una gran relación entre el juez y el infractor, motivando de esta forma al culpado (Wexler, 2012). Hay que resaltar que el trabajo que realiza los Jueces de Vigilancia es en un contexto muy concreto, en asuntos estrechamente determinados y exclusivos.

De ahí que, los Jueces de Vigilancia Penitenciaria, no requieran de una formación especial debido a los asuntos específicos en su labor diaria. Esta figura a la hora de dictar

una suspensión de la pena no tiene tantas limitaciones como el resto de los jueces, ni en el contexto, ni existe un protocolo para poder actuar.

En nuestro Código Penal para que los jueces o tribunales, mediante resolución motivada, podrán dejar en suspenso la ejecución de las penas privativas de libertad no superiores a dos años cuando sea razonable esperar que la ejecución de la pena no sea necesaria para evitar la comisión futura por el penado de nuevos delitos. Para adoptar esta resolución el juez o tribunal valorará las circunstancias del delito cometido, las circunstancias personales del penado, sus antecedentes, su conducta posterior al hecho, en particular su esfuerzo para reparar el daño causado, sus circunstancias familiares y sociales, y los efectos que quepa esperar de la propia suspensión de la ejecución y del cumplimiento de las medidas que fueren impuestas. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, art. 80.1)

Para que se pueda dejar en suspenso la ejecución de la pena, se deben cumplir las siguientes condiciones:

1. Que el condenado haya delinquirido por primera vez. A tal efecto no se tendrán en cuenta las anteriores condenas por delitos imprudentes o por delitos leves, ni los antecedentes penales que hayan sido cancelados, o debieran serlo con arreglo a lo dispuesto en el artículo 136. Tampoco se tendrán en cuenta los antecedentes penales correspondientes a delitos que, por su naturaleza o circunstancias, carezcan de relevancia para valorar la probabilidad de comisión de delitos futuros.
2. Que la pena o la suma de las impuestas no sea superior a dos años, sin incluir en tal cómputo la derivada del impago de la multa.
3. Que se hayan satisfecho las responsabilidades civiles que se hubieren originado y se haya hecho efectivo el decomiso acordado en sentencia conforme al artículo 127. (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, art.80.2).

Según la jurisprudencia al respecto se puede observar que, tanto en el primer y en el segundo requisito existe un gran margen de discrecionalidad. En el caso que el penado esté aquejado de una enfermedad muy grave con padecimientos incurables, salvo que en el momento de la comisión del delito tuviera ya otra pena suspendida por el mismo motivo (art. 80.4). El juez o tribunal tiene una gran discrecionalidad a la hora de valorar el acto delictivo, no teniendo en cuenta los antecedentes penales, los delitos leves e imprudentes.

En el Código Penal, se mantiene la probabilidad en el caso que diversas

circunstancias del procesado sean posible la aplicación de una suspensión extraordinaria de la pena, en el supuesto que el condenado se encuentre sometido a tratamiento de deshabitación, condicionará esto a que no abandone el tratamiento hasta su terminación (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, art.80.5). «El juez o tribunal podrán condicionar la suspensión al cumplimiento de la ejecución de la pena cuando se presente entre otras medidas: El cumplimiento del acuerdo alcanzado por las partes en virtud de mediación» (Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, art.84.1).

De la nueva regulación habría que destacar que la comisión de un nuevo delito por parte del condenado durante el plazo de suspensión de la pena no llevará en todo caso su revocación, en cambio, siendo todo lo contrario en la anterior regulación. Con la reforma del Código Penal se especifica en el artículo 86 que se revocará la suspensión y se ordenará la ejecución de la pena si nuevamente es condenado por un delito cometido durante el período de suspensión y ello ponga de manifiesto que la expectativa en la que se fundaba la decisión de suspensión adoptada ya no puede ser mantenida.

En el artículo 86 se hace alusión a lo siguiente:

1. El juez o tribunal revocará la suspensión y ordenará la ejecución de la pena cuando el penado:

a) Sea condenado por un delito cometido durante el período de suspensión y ello ponga de manifiesto que la expectativa en la que se fundaba la decisión de suspensión adoptada ya no puede ser mantenida.

b) Incumpla de forma grave o reiterada las prohibiciones y deberes que le hubieran sido impuestos conforme al artículo 83, o se sustraiga al control de los servicios de gestión de penas y medidas alternativas de la Administración penitenciaria.

c) Incumpla de forma grave o reiterada las condiciones que, para la suspensión, hubieran sido impuestas conforme al artículo 84.

d) Facilite información inexacta o insuficiente sobre el paradero de bienes u objetos cuyo decomiso hubiera sido acordado; no dé cumplimiento al compromiso de pago de las responsabilidades civiles a que hubiera sido condenado, salvo que careciera de capacidad económica para ello; o facilite información inexacta o insuficiente sobre su patrimonio, incumpliendo la obligación impuesta en el artículo 589 de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

2. Si el incumplimiento de las prohibiciones, deberes o condiciones no hubiera tenido carácter grave o reiterado, el juez o tribunal podrá:



a) Imponer al penado nuevas prohibiciones, deberes o condiciones, o modificar las ya impuestas.

b) Prorrogar el plazo de suspensión, sin que en ningún caso pueda exceder de la mitad de la duración del que hubiera sido inicialmente fijado.

3. En el caso de revocación de la suspensión, los gastos que hubiera realizado el penado para reparar el daño causado por el delito conforme al apartado 1 del artículo 84 no serán restituidos. Sin embargo, el juez o tribunal abonará a la pena los pagos y la prestación de trabajos que hubieran sido realizados o cumplidos conforme a las medidas 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup>

4. En todos los casos anteriores, el juez o tribunal resolverá después de haber oído al Fiscal y a las demás partes. Sin embargo, podrá revocar la suspensión de la ejecución de la pena y ordenar el ingreso inmediato del penado en prisión cuando resulte imprescindible para evitar el riesgo de reiteración delictiva, el riesgo de huida del penado o asegurar la protección de la víctima.

El juez o tribunal podrá acordar la realización de las diligencias de comprobación que fueran necesarias y acordar la celebración de una vista oral cuando lo considere necesario para resolver (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, (art.86)

De ahí que los argumentos descritos fundamenten las bases epistemológicas de actuación en la mediación penal de menores en general y en particular en conflictos derivados del ciberacoso. Esta es una filosofía basada en que el agresor recapacite y se retracte por el daño causado y empatice con lo que la víctima ha sufrido y está pasando. Por otro lado, la víctima conocerá en primera persona lo que le ha llevado al agresor a hacer tanto daño y lo que ha conseguido con ello.

Es fundamental crear o incluso fortalecer una cultura propia de diálogo y resolución entre el alumnado, disponiendo de estrategias suficientes para poder superar los problemas que surjan con el resto del alumnado. De esta manera sabrán detectar cuando se produce el ciberacoso. La mediación es una forma de proceder, donde las partes, ayudado por un tercero que no tiene facultades de decisión, pretende resolver un conflicto. Dentro de los diferentes métodos de resolución de conflictos como, la mediación, el arbitraje, la negociación, etc. el que ocupa la primera posición para los intervinientes y de forma indirecta al resto de la sociedad es la mediación.

Educar en la habilidad de la empatía en los menores es decisivo. La mediación escolar en los centros educativos debe llevar a una sociedad donde se trabaje a diario y se

tenga presente la cultura de paz como una filosofía de vida.

Una vez analizado el contexto general, nos adentramos en la violencia contra los niños lo que afecta a lo largo de toda la vida, en su salud, su bienestar y su familia. Hoy en día existen diversas formas para ejercer violencia contra los/as menores, como es el ciberacoso escolar, la exposición a materiales inadecuado (sitios pornográficos o de apuestas), entre otros. No obstante, hay otros tipos de violencia a través de las plataformas digitales como el abuso infantil, explotación. Cabe señalar que las formas y el entorno donde se produce la violencia son variadas con un mismo resultado, el perjuicio y el trato negligente del menor. Según la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en su artículo 19 refiere a «toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual» y en su artículo 37 contra «tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes». En definitiva, si bien la gran mayoría de los/as niños/as consiguen abordar con éxito el ciberacoso escolar y la exposición a materiales inadecuados, para algunos/as la repercusión puede ser devastadora y cambiarles la vida.

#### *IV.3.4. APLICACIONES EN EL ÁMBITO DE LA VIOLENCIA HACIA LOS MENORES*

Los menores son sensibles a la violencia y todo lo que conlleva, debido al continuo desarrollo. El impacto que sobre niños, niñas y jóvenes tienen estas victimizaciones es mucho mayor que sus efectos inmediatos y visibles, que afectan no solo al menor y a su familia, sino también a la sociedad en su totalidad (Finkelhor y Hashima, 2001).

Para Finkelhor (2007) el concepto de victimización es aquel daño o perjuicio que se produce en una persona como consecuencia del incumplimiento de las normas sociales por parte de otra persona o un grupo de personas. Hay diferentes acciones como el resentimiento del acto, el entorno conocido o cercano a la víctima, la injusticia del acto y lo sucedido, que provocan un fuerte trauma en las personas afectadas. Se debe tener en cuenta la violencia producida en el contexto familiar, entre los propios iguales y a raíz del uso de las nuevas tecnologías. No obstante, se debería incluir en este tipo de grupo, las situaciones vividas como víctima o testigo de cualquier delito.

Lo que realmente hace el aumento de probabilidad de que sufran en un futuro trastornos psicológicos en edad adulta, es la violencia en el contexto familiar, dándose depresión, ansiedad, dependencia de alguna sustancia tóxica, etc. (Lerner, 2000). Debido

a ello es más difícil que los menores puedan integrarse. Para un niño y/o niña que en esa etapa de su vida está construyéndose como persona tiene resultados nefastos al estar sufriendo algún tipo de violencia.

Se ha observado, que los menores victimizados de forma directa o indirecta desarrollan actitudes intolerantes y negativas, los cuales aceptan de una forma normal la violencia como modo de relación. Este aspecto será muy complejo a la hora de poder eliminarlo ya que la tienen muy arraigada en su personalidad y escogen este tipo de actitud como forma de autoprotección (Lerner, 2000). En las situaciones donde el menor se equipará con el agresor y acepta la violencia como una conducta de lo más natural, puede llevar a que se produzca la transmisión intergeneracional de la violencia o ciclo de la violencia. Aquí el niño/a cuando se conviertan en adultos repetirá el mismo patrón de conductas déspotas con sus hijos/as (Widom, 1989).

Se debe tener en cuenta el resultado dañino de la acumulación de experiencias victimizantes a lo largo de la infancia, ya que afecta al estado emocional del menor o de la menor víctima. El peligro de dificultades psicosociales crece de forma muy característica en aquellos niños/as que tienen que enfrentarse a muchos tipos de victimización durante su desarrollo. Esto se debe a que la violencia en estas situaciones se produce en diversos contextos y se realiza por diferentes victimarios, lo que origina la difusión de unas distorsiones cognoscitivas determinadas en el niño y la niña (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007). Para algunos menores la violencia en sí es algo normal y habitual, no pensando en esta como un acto puntual (Finkelhor, 2007).

Villacampa, Filella y Tamarit (2010) consideran que existe una carencia de formación específica de los profesionales de administraciones públicas y privadas para saber tratar y asistir a las víctimas. Los profesionales que trabajan con los y las menores víctimas, deben ser conscientes de los resultados desfavorables que un menor presenta tras su experiencia como víctima. Esta situación puede suponer un peligro de victimización secundaria, sino se tiene una formación especializada y una buena experiencia práctica de los casos. Se ha comprobado que el entorno judicial tradicional amedrenta seriamente al menor cuando tiene que declarar. Este paso por el sistema judicial puede además llevar daños añadidos a su estado emocional. De forma que, lo que se conoce como victimización secundaria, viene unido a las evaluaciones que debe someterse el menor, añadiéndole la desconfianza que recibe de los profesionales durante

su declaración, haciendo que aumente el sentimiento de culpa (Sotoca, Muñoz, González y Manzanero, 2013).

La relación que se establece con los profesionales y la familiaridad del menor con ellos hace que se minorice el trauma que se produce de las entrevistas y todo lo que rodea al sistema judicial en esos momentos (Henry, 1997). En el concepto de victimización secundaria, junto con todo lo que conlleva la implicación del o de la menor víctima en el juicio, también implica este concepto los y las profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, médicos o policías, que intervienen no teniendo una formación adecuada y hacen que el trato con el menor sea para este un verdadero trauma (Baca, Echeburúa y Tamarit, 2006).

#### IV.4. INTERVENCIÓN DE LA MEDIACIÓN EN EL MODELO TERAPÉUTICO Y RESTAURATIVO

Debido a la problemática de convertirse en víctimas secundarias nuestros y nuestras menores, una vez que intervienen en el sistema judicial por la actuación de profesionales no cualificados, se ha analizado este tipo de situaciones para que no se vuelva a ocasionar y poder realizar los cambios adecuados (Baca, Echeburúa y Tamarit, 2006).

Nuestra justicia penal ha sufrido diversas modificaciones en los últimos años. Una de ellas es la formación cualificada del personal a trabajar con los y las menores implicados. Denominados justicia terapéutica al cambio en el trato que reciben los y las menores con el fin de que este sea más familiar e introducir paulatinamente una alternativa nueva en nuestros juzgados (Wexler, 2010).

Con el paso del tiempo se ha ido introduciendo en la legislación la responsabilidad penal de los menores y además se ha ido incorporando poco a poco en la legislación penal de los adultos. De esta manera se establecen numerosos proyectos pilotos, los cuales se han ido proponiendo en diferentes sedes judiciales con la ayuda del Consejo General del Poder Judicial (Wexler y Winick, 1996). Una función unida con el de la reparación y a la necesaria colaboración por parte de víctimas y victimarios. Incorporándose personal en su participación y colaboración para un buen desarrollo y la puesta en práctica inmediata.

Esta nueva vía de intervención de justicia terapéutica es una tarea de la Justicia Penal, en el que se permite la opinión, la escucha y la indulgencia. Con el modelo restaurativo se adquiere un compromiso con el modelo retributivo y el preventivo en

especial. Por otro lado, se difunde la formación del resultado jurídico penal, dando una imagen de mejora de su consideración a la sociedad. Unido todo ello, se da una visión de una justicia más cercana, asequible para los ciudadanos/as. Por último, se entrelaza la idea del incumplimiento de las normas a cumplir con la ruptura de las relaciones personales y la asociación de la imagen del delito con la del conflicto (Barona, 2017).

Desde el punto de vista de la función terapéutica relacionada con la forma restaurativa, se pretende por parte de los jueces, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales y psiquiatras, aplicar las normas de forma más favorable pero no reemplazando en ningún momento a cualquier razonamiento jurídico. Estos elementos pueden concentrarse mejor mediante la mediación, ya que es un medio más cercano, competente, flexible, ágil y menos formal.

Hay que tener en cuenta el componente principal como es la relación que existe entre el victimario y la víctima, siempre que sea posible, las soluciones para favorecer en el marco de la comisión de los hechos delictivos la evaluación del conflicto, los orígenes de este y sus resultados. Los conocimientos que se tiene de la mediación como modo para trabajar en la justicia terapéutica, permite saber sobre sus ventajas y su modo de operar. Permite incorporar nuevos instrumentos que han trabajado en una nueva forma de tratar la justicia penal. Desde la mediación se está más pendiente de las personas que de los hechos conseguidos. Igualmente, las víctimas tienen la oportunidad de reconocer al otro, escuchando su versión.

Por consiguiente, se transforma en el medio para garantizar la justicia terapéutica. Este tipo de justicia es la que algunos autores como Braithwaite (2002) la denominan como una manera de glorificar una forma de vida, donde no solo se tiene en cuenta una aportación hacia la reforma del sistema de justicia criminal, sino que también se entiende como un camino que ayudará a transformar el sistema legal al completo. Según esto, todos los cambios producidos en las últimas décadas han hecho reflexionar a la justicia penal ya que, debía incluir nuevas formas y objetivos de esta, pero eso sí, la idea no es de sustituir una función por otra, sino de su combinación, es decir, integrar la justicia retributiva y restitutiva (Sherman y Strang, 2007).

Con la aparición de la justicia terapéutica y unida a la mediación, no quiere decir que no se tenga en cuenta el delito como ofensa social para convertirse en una defensa

individual de la víctima. La combinación de ambas herramientas permite rehabilitar a las personas y mejorar la inclusión social con la búsqueda de otras alternativas más allá de la dimensión jurídica.

Hay que dejar claro que la mediación no es un instrumento de víctimas o agresores, sino un instrumento que ayuda a trabajar desde un nuevo tipo de justicia: la restaurativa y la terapéutica. Originariamente cuando se planteó la idea de reparación, fue el inicio de la justicia terapéutica donde se vinculaba al sujeto activo y pasivo del delito. En los últimos años se ha centrado más este tipo de justicia en la víctima del delito. Un claro ejemplo, es la Ley Orgánica 4/2015 de 27 de abril, del estatuto de la víctima del delito, el cual en su artículo 3 de los derechos de las víctimas deja claro junto con los diferentes derechos que tiene, la asistencia a las víctimas mediante la justicia restaurativa durante todo el tiempo que se estime necesario, considerando:

Toda víctima tiene derecho a la protección, información, apoyo, asistencia y atención, así como a la participación activa en el proceso penal y a recibir un trato respetuoso, profesional, individualizado y no discriminatorio desde su primer contacto con las autoridades o funcionarios, durante la actuación de los servicios de asistencia y apoyo a las víctimas y de justicia restaurativa, a lo largo de todo el proceso penal y por un período de tiempo adecuado después de su conclusión, con independencia de que se conozca o no la identidad del infractor y del resultado del proceso (Ley orgánica 4/2015 de 27 de abril del estatuto de la víctima del delito, art 3.1)

La víctima tiene derecho a la información desde el primer contacto con las autoridades del servicio de justicia restaurativa, siempre que sea legalmente posible (Ley orgánica 4/2015 de 27 de abril del estatuto de la víctima del delito, art. 5.k).

Por otra parte, en el artículo 15 de la presente ley, se hace referencia a los servicios de justicia restaurativa y a la mediación penal. No considera la mediación como justicia restaurativa, sino la forma en que las actuaciones se pueden realizar o no para obtener esa justicia restaurativa, donde se favorece a la víctima, al agresor y de forma indirecta a la comunidad. Las víctimas podrán solicitar los servicios de justicia terapéutica, pero cumpliendo una serie de requisitos, como que el infractor reconozca el acto cometido, que tanto la víctima como el infractor den su consentimiento para la realización del proceso, que no se encuentre prohibida por la ley para el delito cometido y que la mediación no sea perjudicial para la seguridad de la víctima y pudiendo el infractor y la

víctima rescindir su intervención en el proceso de mediación en cualquier momento.

1. Las víctimas podrán acceder a servicios de justicia restaurativa, en los términos que reglamentariamente se determinen, con la finalidad de obtener una adecuada reparación material y moral de los perjuicios derivados del delito, cuando se cumplan los siguientes requisitos:

a) el infractor haya reconocido los hechos esenciales de los que deriva su responsabilidad.

b) la víctima haya prestado su consentimiento, después de haber recibido información exhaustiva e imparcial sobre su contenido, sus posibles resultados y los procedimientos existentes para hacer efectivo su cumplimiento.

c) el infractor haya prestado su consentimiento.

d) el procedimiento de mediación no entrañe un riesgo para la seguridad de la víctima, ni exista el peligro de que su desarrollo pueda causar nuevos perjuicios materiales o morales para la víctima.

e) no esté prohibida por la ley para el delito cometido.

2. Los debates desarrollados dentro del procedimiento de mediación serán confidenciales y no podrán ser difundidos sin el consentimiento de ambas partes. Los mediadores y otros profesionales que participen en el procedimiento de mediación estarán sujetos a secreto profesional con relación a los hechos y manifestaciones de que hubieran tenido conocimiento en el ejercicio de su función.

3. La víctima y el infractor podrán revocar su consentimiento para participar en el procedimiento de mediación en cualquier momento (Ley Orgánica 4/2015 de 27 de abril, del estatuto de la víctima del delito, art. 15).

En este contexto, la mediación es una herramienta que ayuda al cumplimiento de los tres objetivos fundamentales del derecho penal, siendo la preventiva, la restaurativa y la resocializadora. En tal caso, en España como en otros países, los usos de justicia restaurativa, con anterioridad al Estatuto de la víctima se han basado principalmente en la mediación. Esto no es un impedimento para la existencia de algunos puntos de existencia de ideas restaurativas, incorporando elementos terapéuticos en muchos asuntos de fuerza mayor que los reparatorios.

#### IV. 5. MEDIACIÓN PARENTAL

En los últimos años se ha producido un gran avance en las nuevas tecnologías. El uso o el peligro que amenaza a los y las menores está en el discurso de la sociedad. Los

riesgos que suelen ser más analizados son: la adicción a internet o el uso compulsivo, el acoso sexual, la preservación datos personales, el acceso a contenidos online no apropiados, ciberacoso y contactar con extraños (Hasebrink, Livingstone, Haddon y Olafsson, 2009). Debido a estos riesgos que se produce con la utilización de las nuevas tecnologías, es fundamental el papel que deben desempeñar los padres y madres, ya que tienen que realizar una labor socializadora y de seguridad ante con el uso de internet. Este papel que desempeñan las familias para reducir o evitar los riesgos de internet de sus hijos/as, se entiende como mediación parental.

Internet Segura for Kids (IS4K), es el Centro de Seguridad en Internet para menores de edad en España. En ella, se hace referencia a la mediación parental que tiene como objetivo principal preparar a los menores para que estén capacitados a la hora de hacer frente a los peligros que posee el uso del internet. El trabajo que se realiza es de educación, acompañamiento y protección de los menores en su fase de aprendizaje digital. Además, se hace una comprobación de los riesgos que se pueden correr y la potestad de las familias en el compromiso socializador ya que estos ejercen un papel mediador en el uso de los medios tecnológicos. Los familiares del menor no deben ser expertos informáticos, pero si conocer al menos en las páginas de internet que visitan sus hijos e hijas, de esta forma es más fácil aconsejarles cómo deben actuar.

De forma más específica, la mediación parental se podría entender, como la participación de los padres con el propósito de restringir o impedir los peligros que pudiesen afectar a sus hijas e hijos en el uso de internet. Los progenitores pueden elegir una gran variedad de formas para la protección, combinándose de diversas maneras, dando de este modo a diversas habilidades para la mediación parental.

Livingston y Bovill (2001), Nathanson (2001) y Lee y Chae (2007) concuerdan en establecer tres patrones de mediación parental para el buen uso de internet, siendo:

- La mediación restrictiva, conoce y usa las herramientas de control parental, busca ante todo el controlar el lugar, tiempo y contenidos que acceden los menores, según las reglas o tipos de filtros utilizados, prepara un entorno en las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) ajustado a la madurez del menor, como cuentas de usuario específicas, buscadores y navegadores infantiles.



- La mediación activa, en este tipo los padres y madres procuran de orientar a sus hijos e hijas mediante de la discusión conjunta.
- El couso, en esta forma lo que se hace es prestar atención a lo que hace mientras está conectado, supervisa, acompaña durante la búsqueda y su aprendizaje. Aconsejándoles en el uso responsable de internet.

Lwin, Stanaland y Miyazaki (2008), añade unas técnicas de mediación parental proponiendo:

- La mediación selectiva, combinación de la mediación activa y regulada.
- La mediación restrictiva, supone una alta mediación ajustada y baja mediación activa.
- La mediación promotora, con alta mediación activa y baja mediación regulada.
- El *laissez-faire*, donde recoge niveles bajo de mediación activa y regulada.

En Europa se le da mayor importancia a la mediación que a la mediación restrictiva. Normalmente la mediación activa y el seguimiento, suele emplearse cuando el menor ya ha tenido alguna situación desagradable (Duerager y Livingstone, 2012). La utilización por parte de los progenitores de un modelo de mediación u otro dependerá en cierto grado del manejo y destreza de éstos de internet, nivel de estudios, edad, nivel económico y comunicación familiar. Según estudios realizados por (Valcke, De Weber, Van Keer y Schellens, 2011) las madres, los progenitores más jóvenes y aquellos que tienen estudios universitarios son más controladores. Al igual que los padres y madres que poseen buen nivel socioeconómico son más partidarios de la mediación activa, que aquellos que no lo tengan opten más por la mediación restrictiva (Duerager y Livingstone, 2012).

Algunas prácticas discursivas como Law, Shapka y Olson (2010) consideran que el control parental y el preguntar a los hijos no predice la agresión online, no pudiéndose prevenir en este caso el ciberacoso escolar. De ahí que, diversos autores como Chang, Chiu, Miao, Chen, Lee, Chiang y Pan (2015) argumenten que la mediación restrictiva limita tanto la adicción a internet como el acoso cibernético. El establecer reglas es primordial para conocer los sitios que visitan y reduce significativamente los riesgos de ser víctima de ciberacoso escolar (Navarro, Serna, Martínez, y Ruiz-Oliva, 2013).

A esto añadimos que las medidas de supervisión y control parental no suelen ser siempre efectivas. Hay que tener en cuenta diferentes factores sociales, como edad, modos

de socialización de la familia y disposición de las restricciones de los progenitores a su hijos e hijas, variando considerablemente la seguridad de las habilidades adoptadas (Duerager y Livingstone, 2012). Son bastantes los resultados que han demostrado el razonamiento sobre el peligro o el uso inadecuado del internet resulta más efectivo a la hora de minimizar los riesgos. En cambio, utilizar medidas restrictivas, no puede ser del todo seguro. Se piensa que ciertos sitios están considerados seguros por los progenitores o por el incumplimiento de esas restricciones por los menores (Appel, Holtz, Stiglbauer y Batinic, 2012). De ahí que, la garantía de estas medidas dependerá del tipo de riesgo y de la exposición, aumentando la discusión en la familia del consentimiento y aprobación de las medidas implementadas (Haddon, 2015).

Diversos estudios han expuesto que una gran mayoría de los jóvenes aceptan la intervención de sus padres, pero en cambio un grupo reducido lo ignoran, siendo este grupo mínimo los cuales comparten dentro del grupo de sus iguales formas para evadirse de las normas interpuestas y salvaguardar su privacidad haciendo caso omiso a las indicaciones que les pudiera haber dado sus progenitores (Livingstone y Bober, 2006). Desde el punto de vista de los menores que incumplen los consejos o normas dadas por sus mayores. Ellos piensan que no son justificados ni relacionados, quitándoles credibilidad (Haddon, 2015).

En referencia a esto, la Comisión Europea —European Commission, (2007)— realizó un estudio obteniendo como conclusión que los menores piden ayuda a sus padres o hermanos cuando se encuentran en algún problema en internet, siendo solamente en las situaciones más graves, ya que les hace dudar entre la privacidad que quieren mantener y el ser castigado hacen que piensen más pedir ayuda (Haddon, 2015). Por ello, un estilo de socialización y de apoyo a la autonomía puede ser más eficaz para una buena mediación parental (Haddon, 2015). Por lo que, la mediación parental establece un contenido importante en la medida que determina que nuestros jóvenes hagan buen uso y buenas experiencias en Internet.

#### IV.6. LA MEDIACIÓN EN EL DERECHO PENAL DE MENORES

La justicia terapéutica en el contexto de la justicia juvenil se desarrolló desde mucho tiempo atrás teniendo como idea principal la educación y protección en la regulación de los menores. De ahí que en la Convención sobre los Derechos del niño haya

recomendaciones sin ningún tipo de indicación vinculantes en el contexto penal de las Naciones Unidas, dirigidas a los menores, siendo las *Reglas de Beijing*, aprobadas por la Resolución 40/33 de 28 de noviembre de 1985 de la Asamblea General de Naciones Unidas, reglas imperceptibles para la administración de justicia de menores, como objeto principal el bienestar del menor, impidiendo al ser posible dirigir al sistema judicial de menores. En la Regla 11.1 dispone que: «se examinará la posibilidad, cuando proceda, de ocuparse de los menores delincuentes sin recurrir a las autoridades competente, mencionadas en la regla 14.1 infra, para que los juzguen oficialmente».

Quien a la autoridad competente para dictar sentencia en su regla 14 indica:

1. Todo menor delincuente cuyo caso no sea objeto de remisión (con arreglo a la regla 11) será puesto a disposición de la autoridad competente (corte, tribunal, junta, consejo, etc.), que decidirá con arreglo a los principios de un juicio imparcial y equitativo.
2. El procedimiento favorecerá los intereses del menor y se sustanciará en un ambiente de comprensión, que permita que el menor participe en él y se exprese libremente (Reglas Beijing, art.14).

Todos los miembros obligatoriamente suscribieron La Convención sobre los Derechos del niño de 20 de noviembre de 1989, según nos refiere en su artículo 40 apartado 3 b, establece: «Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales» (La convención sobre los derechos del niño de 20 noviembre de 1989, art.40.3. b).

En la Recomendación número R (87) 20, de 17 de septiembre de 1987, del Comité de ministros del Consejo de Europa, sobre reacciones sociales ante la delincuencia juvenil, aconsejaba el desarrollo de los procedimientos extrajudiciales y mediación como alternativas al proceso para los menores infractores, a nivel de seguimiento, pero no de persecución, principalmente en aquellos países cuya policía realice una labor principal de persecución. Se evita a los menores la exaltación por el sistema de justicia penal y los resultados derivados de ello y en caso necesario la participación de su familia. En la regla n.º 3 aclara:

Adoptar las medidas necesarias para que en el curso de estos procedimientos: se

aseguren la aceptación por el menor de las eventuales medidas que condicionan la desjudicialización y, si es preciso, la colaboración de su familia; se conceda una atención adecuada tanto a los derechos e intereses de la víctima como a los del menor (Comité de Ministros del Consejo de Europa, 1987)

En nuestro ámbito normativo interno tenemos en principio la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores y el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Posteriormente se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores por la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre. Son el único proceso penal que en la actualidad tiene tanto en la fase de instrucción donde puede dirigirse al sobreseimiento y archivo del procedimiento, como en la fase de ejecución, donde se puede dejar sin efecto las medidas que se dicten para ese acto.

En el derecho de los adultos y en el de los menores, rige el principio de legalidad y el de acusatorio, los cuales presentan características que hacen que el desarrollo de la mediación y otros instrumentos de justicia terapéutica sean imprescindibles. Siendo el interés superior del menor y la finalidad sancionadora-educativa respecto de las medidas de aplicación en los procesos penales (Tamarit, 2012). En consecuencia, esta Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM), inicia un modelo de asunción educativo-sancionador que trata de alcanzar una armonía entre la perspectiva jurídica y la educativa (Subijana, 2007).

Uno de principales principios de esta ley es el interés superior del menor en las medidas utilizadas, concediendo máxima atención a los diversos factores psicosociales que incurren en la realización del delito, teniendo implicación directa en la responsabilidad del menor y reinserción. Este principio parte de la idea de que el menor infractor se encuentra en un periodo evolutivo en desarrollo, en el que sus comportamientos y actitudes son susceptibles de ser modificados mediante la aplicación de una serie de medidas. Su objetivo es reeducar al menor en una serie de valores positivos que facilitarán su reinserción en la sociedad (Vázquez, Fariña, Arce y Novo, 2011).

La LORPM en su artículo 19.2 instauró un tipo de justicia terapéutica más avanzada, donde se distingue la mediación como una posibilidad para conseguir la conciliación y reparación entre la víctima y el menor victimario, creándose los supuestos en los que

pueda aplicarse, de la misma manera como la manera para su puesta en funcionamiento:

A efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, se entenderá:

[...] producida la conciliación cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima, y ésta acepte sus disculpas, y se entenderá por reparación el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquéllos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva. Todo ello sin perjuicio del acuerdo al que hayan llegado las partes en relación con la responsabilidad civil (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art. 19.2).

La conciliación y la reparación están dirigidas para la ordenación del conflicto y está relacionado con la realización de un acto delictivo entre el infractor y la víctima. La conciliación se centra en elaborar dicho conflicto a través del reconocimiento del daño causado y las disculpas por parte del menor infractor. La reparación, de forma simbólica, realizará ciertas tareas acordadas en el acuerdo de reparación. Ambas figuras distintas, pero muestran un punto en común para la resolución del acto delictivo, la mediación.

El camino de la mediación hace recuperar el concepto de conciliación y reparación del daño, prevaleciendo que ambas requieren un espacio concreto para la atención del conflicto que ha provocado el delito. La conciliación conlleva el acuerdo entre ambos sujetos, que tiene su origen en posturas o intereses enfrentados (Pérez Sanzberro, 1999). En el caso que la víctima fuese menor de edad o incapaz, la mediación debe ser delegada a su representante legal, con el consentimiento del Juez de Menores. La LORPM, nos ofrece optar a la mediación, en las fases de instrucción y de ejecución, no siendo posible en cambio en la fase de audiencia. En cambio, se puede comunicar al Juez de Menores para acordar las medidas pertinentes en el instante de la sentencia.

La LORPM pretende en excluir al menor del sistema judicial, proponiendo medidas alternativas para resolver los conflictos que ayuden a la reparación del daño o la mediación mediante el desistimiento de la incoación del expediente por corrección en el ámbito educativo y familiar:

El Ministerio Fiscal podrá desistir de la incoación del expediente cuando los hechos denunciados constituyan delitos menos graves sin violencia o intimidación en las personas o faltas, tipificados en el Código Penal o en las leyes penales especiales. En tal caso, el Ministerio Fiscal dará traslado de lo actuado a la entidad pública de

protección de menores para la aplicación de lo establecido en el artículo 3 de la presente Ley. Asimismo, el Ministerio Fiscal comunicará a los ofendidos o perjudicados conocidos el desistimiento acordado.

No obstante, cuando conste que el menor ha cometido con anterioridad otros hechos de la misma naturaleza, el Ministerio Fiscal deberá incoar el expediente y, en su caso, actuar conforme autoriza el artículo 27.4 de la presente Ley (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art. 18)

Es fundamental la participación del equipo técnico, mediante el cual se elaborará un informe o se actualizará sobre el contexto social, familiar, educativo y psicológico del menor, proponiendo en ocasiones una intervención socio-educativa. Con este tipo de actuación se pretende que el menor realice una acción reparadora y/o conciliación con la víctima:

Asimismo, podrá el equipo técnico proponer en su informe la conveniencia de no continuar la tramitación del expediente en interés del menor, por haber sido expresado suficientemente el reproche al mismo a través de los trámites ya practicados, o por considerar inadecuada para el interés del menor cualquier intervención, dado el tiempo transcurrido desde la comisión de los hechos. En estos casos, si se reunieran los requisitos previstos en el artículo 19.1 de esta Ley, el Ministerio Fiscal podrá remitir el expediente al Juez con propuesta de sobreseimiento, remitiendo, además, en su caso, testimonio de lo actuado a la entidad pública de protección de menores que corresponda, a los efectos de que actúe en protección del menor (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art. 27.4)

Cuando alguien entra en contacto con el sistema judicial, a menudo experimenta una serie de estados psicológicos negativos como ansiedad, alienación e incertidumbre sobre el proceso, de los efectos de la victimización secundaria (Magro, 2005). Por tal motivo es necesario humanizar la justicia mediante el estudio de la ley como agente terapéutico (Wexler, 2010). El objetivo esencial es construir una justicia positiva para las personas, mediante diferentes procesos para resolver conflictos como la mediación, la justicia terapéutica y las medidas de reparación del daño. A su vez, la intención es cambiar las funciones y los roles del personal de justicia, ya que el modo de proceder de los jueces y la de los demás profesionales jurídicos influye en la salud mental y bienestar de las personas implicadas. También afecta al sistema judicial debido a que actuando de esta forma hace que se reduzca considerablemente el volumen de trabajo. No obstante, no se

pretende en ningún momento la sustitución total de la justicia penal tradicional. Cuando las personas implicadas se consideran que han sido parte activa del proceso, hacen que se aumente su satisfacción con el proceso, grado de aceptación y el cumplimiento de las órdenes y los acuerdos alcanzados (Wexler, 2008).

Desde esta perspectiva, con el compromiso asumido se produce la reparación del daño, diferenciándose de la conciliación, en este caso, en que debe de proporcionarle un resarcimiento a la víctima o para la comunidad. El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en su artículo 5.1.f establece que el Equipo Técnico establecerá la actividad reparadora una vez desarrollada la mediación entre el menor y la víctima, pudiendo ser la actividad reparadora la realización de tareas socioeducativas o la prestación de servicios en beneficio de la comunidad.

Según el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en su art. 5.1.f: «No siendo posible la conciliación o la reparación directa o social, o cuando el equipo técnico lo considere más adecuado al interés del menor, propondrá a este la realización de tareas socioeducativas o la prestación de servicios en beneficio de la comunidad.» Así, cuando el Equipo Técnico realiza una propuesta, dando como resultado el sobreseimiento del expediente de reforma, aplicándose el principio de oportunidad (reglado exclusivamente en la LORPM). En este caso el mediador no propone, sino que facilita y las partes son las que establecen las condiciones del acuerdo, siendo las decisiones de las propuestas por parte del Equipo Técnico, vienen reguladas en el Real Decreto 1774/2004 en su artículo 5.1, en el modo de llevar a cabo las soluciones extrajudiciales:

En el supuesto previsto en el artículo 19 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, se procederá del siguiente modo:

- a) Si el Ministerio Fiscal, a la vista de las circunstancias concurrentes o a instancia del letrado del menor, apreciara la posibilidad de desistir de la continuación del expediente, solicitará del equipo técnico informe sobre la conveniencia de adoptar la solución extrajudicial más adecuada al interés del menor y al de la víctima.
- b) Recibida la solicitud por el equipo técnico, citará a su presencia al menor, a sus representantes legales y a su letrado defensor.

c) El equipo técnico expondrá al menor la posibilidad de solución extrajudicial prevista en el artículo 19 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, y oír a sus representantes legales. Si, con audiencia de su letrado, el menor aceptara alguna de las soluciones que el equipo le propone, a ser posible en el mismo acto, se recabará la conformidad de sus representantes legales.

Si el menor o sus representantes legales manifestaran su negativa a aceptar una solución extrajudicial, el equipo técnico lo comunicará al Ministerio Fiscal e iniciará la elaboración del informe al que alude el artículo 27 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero.

d) El equipo técnico se pondrá en contacto con la víctima para que manifieste su conformidad o disconformidad a participar en un procedimiento de mediación, ya sea a través de comparecencia personal ante el equipo técnico, ya sea por cualquier otro medio que permita dejar constancia.

Si la víctima fuese menor de edad o incapaz, este consentimiento deberá ser confirmado por sus representantes legales y ser puesto en conocimiento del juez de menores competente.

e) Si la víctima se mostrase conforme a participar en la mediación, el equipo técnico citará a ambos a un encuentro para concretar los acuerdos de conciliación o reparación. No obstante, la conciliación y la reparación también podrán llevarse a cabo sin encuentro, a petición de la víctima, por cualquier otro medio que permita dejar constancia de los acuerdos.

f) No siendo posible la conciliación o la reparación directa o social, o cuando el equipo técnico lo considere más adecuado al interés del menor, propondrá a este la realización de tareas socioeducativas o la prestación de servicios en beneficio de la comunidad.

g) El equipo técnico pondrá en conocimiento del Ministerio Fiscal el resultado del proceso de mediación, los acuerdos alcanzados por las partes y su grado de cumplimiento o, en su caso, los motivos por los que no han podido llevarse a efecto los compromisos alcanzados por las partes, a efectos de lo dispuesto en el artículo 19.4 y 5 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art.19)

En conformidad con la normativa indicada, para que el procedimiento de la mediación se lleve a cabo es imprescindible el consentimiento de ambas partes, donde se contempla la asistencia de los padres o representantes legales, aunque se le reconozca capacidad procesal plena. Es importante como se inicia este tipo de proceso y es que el



menor reconozca los hechos realizados, reconocer las emociones, el daño generado y establecer puentes para repararlo.

Como se ha indicado, el principal objetivo de la mediación es fomentar un cambio de visión en los centros que permita la resolución positiva y constructiva de los conflictos, incrementando la participación del alumnado en la resolución pacífica de los conflictos (Monjó y Villanueva, 2000).

Sin embargo, la mediación es un instrumento que debe de ser utilizada con precaución en las situaciones que se produzca acoso o ciberacoso escolar, ya que según la LORPM, estas medidas sólo son susceptibles de aplicación en aquellos casos que no se haya producido, violencia o intimidación grave, que se haya producido reconciliación de la víctima con el agresor o inclusive que el menor agresor se haya comprometido a realizar la actividad educativa propuesta por el Equipo Técnico en su informe (art. 19.1):

También podrá el Ministerio Fiscal desistir de la continuación del expediente, atendiendo a la gravedad y circunstancias de los hechos y del menor, de modo particular a la falta de violencia o intimidación graves en la comisión de los hechos, y a la circunstancia de que además el menor se haya conciliado con la víctima o haya asumido el compromiso de reparar el daño causado a la víctima o al perjudicado por el delito, o se haya comprometido a cumplir la actividad educativa propuesta por el equipo técnico en su informe.

El desistimiento en la continuación del expediente sólo será posible cuando el hecho imputado al menor constituya delito menos grave o falta (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, art.19.1)

En mediación, se trabaja de forma paralela y preventiva en el ámbito de la mediación escolar, la cual se ha completado como una medida bastante eficaz para la resolución de conflictos y ajustándose en buena medida a los principios de la Justicia Terapéutica (McWilliams, 2010). Al ser una resolución de conflicto en la cual intervienen activamente las partes hace que sea mejor aceptada la determinación acordada, produciéndose una mayor satisfacción en la realización del proceso.

La Justicia Terapéutica, se presenta como una elección apropiada, donde se trabaja conjuntamente para identificar el origen de este acontecimiento, de tal manera que se pueda dar una respuesta a la víctima, al mismo tiempo que se le da un papel activo durante el proceso, y una respuesta al agresor, reeducándolo para beneficiar su rehabilitación. El

reconocimiento del daño, las disculpas y la aceptación de estas, lleva implicada la conciliación, ya que hace falta la voluntad de ambas partes, la víctima y la del menor agresor. De esta manera, se facilita el descanso a los participantes y beneficios al sistema judicial, ya que aquellos casos que se solucionan por vía extrajudicial no serán juzgados posteriormente, suponiendo esto una reducción considerable de trabajo y agilizando los juzgados. La magia que se deriva es motivada por la participación de las personas implicadas, al intervenir durante el proceso se sienten más activas al tomar decisiones de un suceso que les sucede directamente, aumentado su satisfacción y aceptación, con el cumplimiento de lo ordenado y los acuerdos conseguidos. Por ejemplo, la primera noticia que tenemos en España sobre la mediación escolar como método de resolución de conflictos la hallamos en la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que establece como deber fundamental del alumnado respetar las normas de convivencia del centro y gestionar los conflictos a través de la mediación. La presente ley deja claro dentro de los fines que deben presentar los centros docentes siendo uno de ellos el que refiere el artículo 2.g:

La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, art. 2.g)

En esta ley se deja claro las distinciones los alumnos/as que solo serán por su edad y nivel que estén cursando, teniendo los mismo derechos y deberes. Los derechos básicos de los alumnos/as son:

- Recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
- Respetar su identidad, integridad y dignidad personales.
- Su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.
- Recibir orientación educativa y profesional.
- Una educación inclusiva y de calidad.
- Respetar su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución.
- La protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar.

- Expresar sus opiniones libremente, respetando los derechos y la reputación de las demás personas, en el marco de las normas de convivencia del centro.
- Participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.
- Recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- Protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente. (Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, art. 6)

Pero al igual que se explica sus derechos, también se hace referencia a sus deberes básicos tales como:

- Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades.
- Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y en las complementarias gratuitas.
- Seguir las directrices del profesorado.
- Asistir a clase con puntualidad.
- Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros y compañeras a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.
- Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la diversidad, dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo.
- Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos. (Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, art. 6)

Pero no sería hasta la siguiente reforma educativa con la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, donde regula las enseñanzas educativas en los diferentes tramos de edad. La LOE, explica los principios y fines básico de la educación en la prevención y resolución de conflictos de forma pacífica, al igual de la no violencia

en los diferentes contextos del alumnado, ya sea en su vida personal, familiar y social (Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, art. 1 y 2). En sus diferentes ciclos, deja claro uno de sus objetivos principales en la prevención y resolución pacífica de conflictos como se indica en la próxima tabla:

CICLO EDUCATIVO	OBJETIVO
EDUCACIÓN INFANTIL	Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
EDUCACIÓN PRIMARIA	Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, en los grupos sociales con los que se relacionan.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
BACHILLERATO	Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
FORMACIÓN PROFESIONAL	Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de estas.

<p>EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS</p>	<p>Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.</p>
--	--

*Tabla 3. Prevención y resolución pacífica de conflictos en la LOE. Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

Esta ley está vigente desde el curso 2006/2007, y ha sido modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Con la LOE, el artículo 57 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción en sus apartados c), d), f) y m), pero donde se explica cómo intervenir en los conflictos son:

d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

m) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, art. 57)

Del mismo modo que en los diferentes ciclos educativos se ha hecho especial insistencia en la prevención y resolución de conflictos, en la LOE deja igualmente claro en los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos. El Consejo Escolar, el claustro de profesores y el director, tendrán como una de sus competencias, conocer la resolución de conflictos disciplinarios y aplicar las medidas disciplinarias correspondientes a cada alumno y/o alumna.

El Consejo Escolar en su artículo 127.f):

Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la

decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, art. 127.f)

Y en el apartado g) del mismo artículo: «Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social» (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, art. 127.g).

El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias descritas en su artículo 129, respecto a la resolución de conflictos dice en su apartado i): «Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente» (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, art. 129. i).

El director del centro educativo entre otras muchas de sus competencias en su artículo 132. f) propone:

Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, art. 132.f).

A partir de ahí se ha sostenido en todas las reformas educativas, pero el 23 de febrero del 2007, mediante Real Decreto 275/2007 se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, siendo este organismo el encargado de tramitar los concerniente a la convivencia en los centros educativos. Según dispone en su artículo 1:

Se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar como órgano consultivo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Secretaría General de Educación. El Observatorio es un órgano colegiado interministerial al que corresponde asesorar, basado en el principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima

escolar y la convivencia en los centros educativos (Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar art.1)

En virtud de estas recomendaciones jurídicas, la mediación en los centros educativos es un asunto del que resultan convenientes para todo el procedimiento, para que las partes implicadas sienten satisfacción, exteriorizan sensación de bienestar, aumente la empatía y el agrado con el colegio, reduce el estrés, controla la ira y las habilidades comunicativas, todo esto hace que se crea un ambiente saludable en el centro. Al existir una confrontación directa entre las partes, la víctima percibe una serie de ventajas, la cual le consiente acercarse de forma terapéutica para resolver el conflicto. La víctima conoce de primera mano, el motivo por el cual el agresor le ha llevado a realizar ese acto, de esta manera puede expresarle en primera persona que el resultado del hecho ha tenido para la víctima. Estos dos aspectos son muy importantes para la víctima ya que acepta el delito y aumenta su impresión de autoeficacia.

Para la sociedad, la mediación es una forma de trabajar la responsabilidad con el menor agresor, el confrontamiento y las consecuencias de sus acciones hacen que recapacite sobre sus actos y que cambie su forma de pensar, su conducta y sus valores. Con estos trabajos lo que se procura es producir una serie de cambios de actitud en los menores agresores, para alejarlo de una posible carrera delictiva. Al ser una manera un poco costosa y con bastantes beneficios a corto plazo para las partes implicadas, el sistema se favorece de los cambios producidos en el menor agresor, donde se disminuye la probabilidad que éste vuelva a ingresar en el proceso judicial.

Con la aplicación de la mediación y sus excelentes resultados en conflictos menos graves y los cuales, son los que más abundan, siendo este método muy adecuado para solucionar un conflicto que en cubierto se encuentra el acoso o ciberacoso escolar, trabajando con víctima y agresor. Hay que tener en cuenta tanto en el acoso o ciberacoso, que lo primordial es la prevención, trabajar con el alumnado donde se les inculque autorresponsabilidad, control sus impulsos, reforzar la tolerancia y el respeto con la diversidad personal. En consecuencia, la violencia o el conflicto suele originarse por la carencia de habilidades que toleren solucionar los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se intensifica a través de costumbres en el que el individuo la utiliza para responder cuando le sucede. Así que las experiencias concretas que se han vivido para resolver los conflictos sociales ejercen sobre todo en el parte conductual. Para mejorar la convivencia

escolar hay que incluir, el componente conductual, cognitivo y el evaluativo o afectivo (Díaz-Aguado, 2002).

Se tiene que priorizar y dar nuestra máxima atención en la educación en valores y, entre ella, el fomentar habilidades sociales en el alumnado, sobre todo la empatía. Esta forma de trabajo cobra vital importancia sobre todo en la prevención del ciberacoso ya que cuando se acosa y/o se hostiga a alguien a través de las nuevas tecnologías por parte del agresor es más fácil debido a que lo que se realiza desde su anonimato o incluso sabiéndose, no sepa del dolor que le está provocando a su víctima. Si junto con la educación en valores se trabaja la mediación escolar, el beneficio es bastante mejor. La mediación escolar en los casos de acoso tendrá una doble postura, por un lado, es recomendable para los delitos de acoso de cierta relevancia ya realizados, siendo un proceso parecido al que se está realizando en el ámbito de la mediación penal con menores infractores. No habría que llegar a la denuncia de primera vez, sino que sería un paso previo para procurar no llegar a la denuncia. Para ello el propio centro educativo tendrá que detectar tal situación y donde intervendría un mediador ajeno al centro educativo. Por otra parte, el trabajar la mediación escolar en los centros educativos hace que maduren a la hora de resolver conflictos, impulsando desde edades tempranas el diálogo y la cultura de paz, donde esta forma minará a nuestros y nuestras jóvenes para que puedan aplicarlo en su futuro. Al ser un trabajo preventivo hace que este tipo de conflicto no vaya a más y con ello con todas sus posibles consecuencias.

Por todo lo expuesto en los argumentos anteriores, queda bien clara la conexión de la naturaleza de la mediación con la forma de actuar en el modelo de justicia terapéutica. A esto añadimos la justificación legislativa en conformidad con lo tipificado en nuestra legislación en su base en la LORPM, como apoyo a nuestra Justicia Penal, tradicional. En cambio, no se tiene en cuenta la repercusión que puede tener en las partes implicadas por la toma de decisión la aplicación de la reparación del daño, que es lo que se aboga por una Justicia Terapéutica, teniéndose que llevar hermanado ambos principios, tanto el restaurativo como el terapéutico a la hora de intervenir en la resolución cuando se produce una situación de acoso o ciberacoso escolar. Todo ello claro está, cuando la situación sea una situación menos grave o leve, porque en caso contrario se habría que aplicar la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor.

Como conclusión, debemos apostar por la mediación en los centros educativos,



con todo lo que conlleva este proceso, pero sobre todo por la formación explícita sobre el acoso escolar y en nuestro caso el ciberacoso. Tomando como inicio en el proceso a los padres y madres, seguido de todo el personal que tenga relación con el menor durante su paso por el centro, principalmente profesorado, continuado del personal administrativo o cualquier otra persona perteneciente a la comunidad educativa. Una buena formación sobre esta cuestión hace más fácil el reconocer o poder detectar cuando surja cualquier conflicto o en el momento que empiece, saber cómo afrontarlo rápidamente, ya que el tiempo en este tipo de situaciones es fundamental para no tener una repercusión mayor en un futuro, principalmente en la víctima, pero también le influye al victimario y a la comunidad que sepa o presencia tales actos.



# CAPÍTULO V. LA MEDIACIÓN: PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

## V.1. LA MEDIACIÓN: CONCEPTOS Y LEYES ESPECÍFICAS

### *V.1.1. LA MEDIACIÓN Y SUS DIFERENTES CONCEPTOS*

Existen diferentes nociones sobre la mediación, pero la que más se acerca es la definición de Six. Él la define como aquella acción realizada por un tercero, entre dos personas o grupos que consienten libremente y participan. Quienes corresponderá la decisión final, destinada a nacer o renacer entre ellos unas relaciones nuevas o evitar o sanar unas relaciones perturbadas (Six, 1997).

Six (1997) deduce la mediación como un proceso formado por tres distribuciones principales, el primero, como el trabajo final de la mediación, es la de establecer o en algunas situaciones reestablecer una comunicación dañada; el segundo, la tercera persona que interviene no tiene poder alguno en el conflicto surgido, actuando de filtro entre las partes y como tercera distribución, la persona que interviene en la mediación, es totalmente neutral e imparcial y así debe de entenderla las partes intervinientes. Otras autoras como Parkinson (2005) desarrolla un concepto más restringido al ámbito familiar, al conceptualizarla como un proceso mediante el cual una tercera persona imparcial colabora con los afectados de la ruptura familiar y en particular de la separación y divorcio de la pareja, con el fin de mejorar la comunicación y entendimiento.

En cierto modo, Ripol-Millet (2001) intenta buscar una precisión mayor sobre el concepto de mediación, y para ello realiza una síntesis de los numerosos razonamientos tradicionales, teniendo en cuenta en todo momento la solicitud de las partes implicadas, que se produzca un conflicto entre dos o más partes y que la persona ajena a esta situación (mediador) este cualificado profesionalmente para resolver el problema. En la misma sintonía, según Moore (1995) la mediación es: «un tercero neutral e imparcial ayuda a la gente, facilitando la resolución de sus diferencias y nos ofrece una obra integral sobre lo que los mediadores hacen realmente para auxiliar a las personas en conflicto» (pág. 46). Según la definición dada por este autor, se puede sacar varias diferencias para tener en cuenta. El tercero que interviene intencionadamente y de manera imparcial, ni orienta ni influye en la decisión final. Para Moore (1995) la mediación es una negociación entre dos partes que tienen una desavenencia, donde el tercero que interviene es conocedor de

diversos métodos y técnicas para llegar a una buena negociación. El aceptar a un tercero libremente por las partes que requieren su intervención, debe de estar establecida en la neutralidad, imparcialidad y profesionalidad, en resumen, un profesional cualificado. Es complejo el concretar en todos sus términos en que consiste la mediación, debido a la falta de acuerdo con las diferentes propuestas.

#### *V.1.2. LA MEDIACIÓN EN DETERMINADAS LEYES AUTONÓMICAS*

En este apartado se pretende aclarar una definición más exacta sobre la mediación, que sirve como reseña para poder transmitir posteriormente. Debido a que estamos en un Estado de Derecho, la fuente principal es la Ley, con mayor sentido en este caso al existir una aproximación conceptual tan diversa y poco homogeneizada. Según marca el principio de jerarquía normativa y tomando como referencia la Directiva Europea 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo de 2008, regulan la mediación en asuntos civiles y mercantiles. En su artículo 3, apartado a), define la mediación como:

Un procedimiento estructurado, sea cual sea su nombre o denominación, en el que dos o más partes en un litigio intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo sobre la resolución de su litigio con la ayuda de un mediador. Este procedimiento puede ser iniciado por las partes, sugerido u ordenado por un órgano jurisdiccional o prescrito por el Derecho de un Estado miembro.

En su apartado b), define el mediador como:

Todo tercero a quien se pida que lleve a cabo una mediación de forma eficaz, imparcial y competente, independientemente de su denominación o profesión en el Estado miembro en cuestión y del modo en que haya sido designado o se le haya solicitado que lleve a cabo la mediación.

El concepto a tratar resulta ser un procedimiento estructurado, siendo indiferente su nombre o denominación, en el que dos o más partes en un litigio intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo sobre la resolución de su litigio con la ayuda de un mediador. Se obtienen dos conclusiones; es un recurso voluntario y al producirse un conflicto entre dos partes, lo solventan con la ayuda de un profesional, confirmando la necesidad de un mediador. La Directiva Europea ha valido como base para las diversas leyes autonómicas de estos últimos años como Aragón, Baleares, Cantabria, Andalucía y Asturias.

De acuerdo con García (2006), se recomienda a la Directiva Europea lo siguiente:

Si el texto final no resulta más completo que el anteproyecto y no se ajusta a los parámetros que se vienen desarrollando en las legislaciones de los distintos países de la Unión, se habrá perdido la oportunidad de consolidar a nivel europeo el perfil de la institución, como la de ofrecer un proceso más garante. (pp. 332-334)

La citada norma se refiere a particularidades civiles y mercantiles. La complejidad de una norma común para todos los estados miembros, sin contrariar las leyes internas o locales resulta complejo, de ahí su pluralidad.

En España, hay que destacar la Ley Orgánica 15/2005 de 08 de julio, que modifica la Ley Enjuiciamiento Civil y el Código Civil, en materia de separación y divorcio, dándole a la mediación un gran impulso. Con posterioridad, el Decreto Ley 5/2012 de 06 de julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles, resulta ser la primera norma concreta a nivel nacional sobre la mediación, ante la ausencia de una Ley Estatal. Este texto desarrolla lo marcado por la Directiva Europea del 2008 y determina los razonamientos con el surgimiento de las leyes autonómicas. A juicio de García Longoria (2011) en esta ley no viene todo regulado, resaltando grandes deficiencias para realizar un mejor trabajo. Faltaría, la formación específica, el plazo de la mediación viene limitado, no la marca ni como gratuita ni obligatoria, no aclara sobre las titulaciones de origen o de grado necesarias para poder desempeñar la mediación.

Está claro que por muchas legislaciones que puedan existir en nuestro país para que la mediación se establezca, la última palabra para potenciarla es de la judicatura (Ortuño, 2011). El principal papel del Consejo General de Poder Judicial para este tema es facilitar los medios necesarios para que aquello que no llegue finalmente a los tribunales se tramite con métodos alternativos. El incluir la mediación en los propósitos de modernización, es un ejemplo claro que se quiere dar impulso desde la justicia, siendo muy positiva en un futuro.

En la legislación autonómica como la específica de mediación, hay que distinguir dos etapas; las leyes de primera generación, comprendidas entre los años 2001 a 2005 y las leyes de segunda generación, del año 2006 al 2011. Es natural que las leyes de segunda generación resulten más completas, debido a los progresos de la sociedad. No obstante, se produce una inestabilidad en lo que se refiere a los progresos normativos, no siendo las leyes últimas las más completas o que respondan a los intereses que se pretendan.

## **A) Leyes de primera generación (2001-2005).**

En la Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la mediación familiar de Galicia, en su artículo 2 dice sobre el concepto de mediación:

Por mediación familiar se entenderá, a los efectos de la presente Ley, la intervención de los profesionales especializados requeridos voluntariamente y aceptados en todo caso por las partes en condición de mediador. Éstos serán expertos en actuaciones psico-socio-familiares que actuarán en funciones de cooperación y auxilio a aquellas personas que tienen o han tenido una relación familiar, para ofrecerles una solución pactada a su problemática matrimonial o de pareja (Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la mediación familiar de Galicia, art.2).

En esta ley la finalidad de la mediación viene explicado en su artículo 3, que dice:

Los programas de mediación familiar tendrán como finalidad el asesoramiento, orientación y búsqueda de un acuerdo mutuo o la aproximación de las posiciones de las partes en conflicto a favor de regular, de común acuerdo, los efectos de la separación, divorcio o nulidad del matrimonio, o bien la ruptura de la unión, así como en conflictos de convivencia, en beneficio de la totalidad de los miembros de la unidad familiar.

Con esa finalidad principal, las personas mediadoras orientarán su actividad a aproximar los criterios de cada parte en conflicto, en orden a obtener acuerdos principalmente sobre las relaciones paterno-materno-filiales, la custodia y los alimentos previa ruptura matrimonial o de pareja (Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la mediación familiar de Galicia, art.3)

En estos artículos, al igual que regula la mediación en situaciones de rupturas de pareja, explica la necesidad de profesionales mediadores psicosociales. En cuanto las leyes de primera generación destacan la Ley de Mediación Familiar 7/2001, de 20 de noviembre de 2001, de la Comunidad Valenciana, donde según refleja en su artículo 1 sobre la mediación familiar, lo siguiente:

La mediación familiar es un procedimiento voluntario que persigue la solución extrajudicial de los conflictos surgidos en su seno, en el cual uno o más profesionales cualificados, imparciales, y sin capacidad para tomar decisiones por las partes asiste a los miembros de una familia en conflicto con la finalidad de posibilitar vías de diálogo y la búsqueda en común del acuerdo.

Al objeto de promover la mediación y facilitar el acceso a la misma, se crea el Centro de Mediación Familiar de la Comunidad Valenciana, dependiente de la Conselleria competente en materia de familia e infancia (Ley de Mediación Familiar 7/2001, de 20 de noviembre de 2001, de la Comunidad Valenciana, art. 1)

Esta idea supone un gran progreso para la mediación debido a que es reconocida como un método con utilidad extrajudicial, al ampliar los sujetos destinatarios de la familia con necesidades específicas, discapacitados, hijos y padres y personas mayores. De forma implícita puede entenderse que los delitos de acoso pueden tener un abordaje desde la mediación.

Continuando con el orden cronológico, destaca el Decreto 159/2003, de 31 de enero, por el que se regula la figura del mediador familiar, el Registro de Mediadores Familiares de Galicia y el reconocimiento de la mediación gratuita. Refleja en su artículo 1 el objetivo principal de la mediación, siendo:

- a) Definir el concepto de mediador familiar y los requisitos de experiencia profesional y formación específica que éstos deben poseer.
  - b) Regular los derechos y las obligaciones de los mediadores familiares.
  - c) Establecer las causas de abstención y recusación de los mediadores familiares en los procesos de mediación.
  - d) Regular el procedimiento de habilitación para la inscripción en el Registro de Mediadores Familiares de Galicia.
  - e) Crear y regular la organización y funcionamiento del Registro de Mediadores Familiares de Galicia y la inscripción de los mediadores en éste.
  - f) Regular el procedimiento de designación de los mediadores familiares.
  - g) Regular el procedimiento para el reconocimiento de la mediación gratuita.
- (Decreto 159/2003, de 31 de enero, por el que se regula la figura del mediador familiar, el Registro de Mediadores Familiares de Galicia y el reconocimiento de la mediación gratuita, de la Xunta de Galicia, art. 1)

En el mismo año y decenio, se publica la Ley 15/2003 de 8 de abril, de la mediación familiar en Canarias, modificada por la Ley 3/2005, de 23 de junio. En su artículo 2 se especifica que el mediador tiene que estar debidamente acreditado, apuesta por la profesionalización del mediador denominándolo mediador familiar. La explica como una elección extrajudicial, distinguiendo su utilidad en procesos judiciales iniciados. En su artículo 4 de la Ley 15/2003, junto a la titulación universitaria en las carreras de Derecho, Psicología, Trabajo Social u otras Ciencias Sociales, se amplía la cualificación de los

mediadores. Como bien viene recogido en dicho artículo:

El profesional de la mediación familiar, salvo que otra disposición legal superior establezca lo contrario, deberá tener titulación universitaria en las carreras de Derecho, Psicología, Trabajo Social u otras Ciencias Sociales y estar inscrito en sus respectivos colegios profesionales, en su caso. Además, deberá acreditar una formación específica en mediación familiar con los requisitos que reglamentariamente se establezcan, así como estar inscrito en el Registro Público de Mediadores Familiares de la Comunidad Autónoma de Canarias (Ley 15/2003, de 8 de abril, de la mediación familiar de Canarias, art. 4)

La búsqueda de acuerdos satisfactorios que solucionen el conflicto, la orientación y el asesoramiento en este caso en el contexto familiar hacen que aumenten las funciones de la mediación. Este último asunto, puede concebir dificultades para comprender la mediación familiar de la orientación o terapia familiar, al establecerse como funciones transdisciplinarias en ambas áreas profesionales. La Ley 4/2005, de 24 de mayo, del Servicio Social Especializado de Mediación Familiar de Castilla-La Mancha, agrupa dos definiciones de esta institución. En su Exposición de Motivos se refiere a ella, como: «una forma de resolución extrajudicial de conflictos entre las personas, caracterizada por la intervención de una tercera parte, neutral e imparcial, una solución satisfactoria para ambas». En cambio, en su art. 1.2 identifica la mediación con una intervención solicitada voluntariamente por las personas implicadas. Una tercera persona, actuará de forma imparcial, neutral y profesional, orientando y asesorando durante todo el proceso de la negociación para llegar a un acuerdo y finalizar el conflicto familiar (García, 2006, pp.: 332-334).

Introduce la adopción internacional, como un conflicto o situación a considerar en la mediación.

La iniciación de un procedimiento de mediación familiar internacional no impedirá la adopción y aplicación de las medidas judiciales oportunas tendentes al retorno del menor indebidamente desplazado o retenido, en los términos previstos por el Convenio de La Haya de 25 de octubre de 1980 sobre los aspectos civiles de la sustracción internacional de menores, así como en los restantes convenios internacionales ratificados por España y en las normas estatales sobre esta materia. (art. 5.2.)



Esta ley resulta bastante análoga a la Ley de Mediación familiar en Canarias, posiblemente por su coexistencia cronológica.

### **B) Leyes de segunda generación (2006-2011)**

En cuanto a las leyes de segunda generación, se encuentran la Ley 1/2006, de 6 de abril, de mediación familiar de Castilla-León. Esta ley no aporta nada nuevo sobre el concepto de mediación, excepto que introduce la idea que el mediador tiene que tener una formación concreta, dando una mayor firmeza a la profesión del mediador que en anteriores leyes. En su artículo 1 de la Ley 1/2006, de 6 de abril, dice:

Es objeto de la presente Ley regular la mediación familiar que se desarrolle en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León. Se entiende, en este sentido, por mediación familiar la intervención profesional realizada en los conflictos familiares señalados en esta Ley, por una persona mediadora cualificada, neutral e imparcial, con el fin de crear entre las partes en conflicto un marco de comunicación que les facilite gestionar sus problemas de forma no contenciosa (Ley 1/2006, de 6 de abril, de mediación familiar de Castilla-León, art.1).

Las actuaciones de mediación se realizarán bajo el amparo de la presente Ley, exponiéndose en su artículo 4 que dice:

Libertad y voluntariedad de las partes en conflicto y de la persona profesional de la mediación para participar en los procedimientos de mediación.

Igualdad de las partes en los procedimientos de mediación.

Consideración especial de los intereses de los menores, personas con discapacidad y personas mayores dependientes.

Confidencialidad y secreto profesional respecto a los datos conocidos en el procedimiento de mediación.

Competencia profesional, ética, imparcialidad y neutralidad de la persona mediadora.

Intervención cooperativa.

Buena fe de las partes en conflicto y de la persona mediadora.

Carácter personalísimo del procedimiento, debiendo la persona mediadora y las partes asistir personalmente a las sesiones.

Sencillez y celeridad del procedimiento de mediación (Ley 1/2006, de 6 de abril, de mediación familiar de Castilla-León, art.4).

Ley 1/2007, de 21 de febrero, de Mediación Familiar de la Comunidad de Madrid,

regula los requisitos que deben reunir los mediadores profesionales que realicen su actividad en la Comunidad de Madrid, debiéndose de inscribir en el Registro de Mediadores Familiares. Con la aprobación de la Ley se garantiza la formación y cualificación de los mediadores inscritos en el Registro.

Esta Ley ha optado por una opción amplia sobre la titulación que se les solicita a los mediadores familiares, ya que no exige una formación en ninguna rama concreta. Según refiere el artículo 12 de la cualificación de los mediadores familiares:

Para ejercer la mediación familiar en los términos previstos en esta Ley e inscribirse en el Registro de Mediadores Familiares de la Comunidad de Madrid, deberá acreditarse el cumplimiento de los siguientes requisitos:

Estar en posesión de un título universitario de grado superior o medio con validez en territorio español.

Acreditar las acciones formativas teórico-prácticas específicas de mediación, en los términos que reglamentariamente se determine (Ley 1/2007, de 21 de febrero, de Mediación Familiar de la Comunidad de Madrid, art. 12).

La Comunidad Autónoma de Andalucía en su Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar, junto con la ley 15/2003 de 08 de abril de la mediación familiar del Gobierno de Canarias, lo único que aportan como novedoso es incluir la mediación en los procesos judiciales una vez iniciados. En cambio, La Ley 15/2009, de 22 de julio, de mediación en el ámbito del derecho privado de Cataluña, amplía el concepto y finalidad de la mediación. En su artículo 1 dice:

A los efectos de la presente ley, se entiende por mediación el procedimiento no jurisdiccional de carácter voluntario y confidencial que se dirige a facilitar la comunicación entre las personas, para que gestionen por ellas mismas una solución a los conflictos que las afectan, con la asistencia de una persona mediadora que actúa de modo imparcial y neutral.

La mediación, como método de gestión de conflictos, pretende evitar la apertura de procesos judiciales de carácter contencioso, poner fin a los ya iniciados o reducir su alcance (La Ley 15/2009, de 22 de julio, de mediación en el ámbito del derecho privado de Cataluña, art. 1).

De la misma manera, la Ley 14/2010, de 09 de diciembre de Mediación Familiar en Islas Baleares, prefiere un ámbito de aplicación más amplio incluyendo los conflictos causados en situaciones de ruptura de pareja y otras situaciones conflictivas que pueden

producir en el contexto familiar.

Esta Ley coincide con la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía y la ley 1/2008 de febrero de Mediación Familiar del País Vasco, al incluir las personas dependientes y conflictos con otros familiares, extendiendo los grados familiares en la solución de conflictos. Tal y como refiere su artículo 1 apartado 3:

Se entiende por una mediación familiar integral la actuación coordinada con el resto de los servicios del sistema de servicios sociales y con otros sistemas de protección social, en todos los ámbitos necesarios para la atención de conflictos entre los miembros de una familia o grupo de convivencia (Ley 14/2010, de 09 de diciembre de Mediación Familiar en Islas Baleares, art.1.3).

La Ley 14/2010, de 09 de diciembre de Mediación Familiar en Islas Baleares, en su artículo 2 complementa los principios rectores de la Ley 1/2006, de 6 de abril, de mediación familiar de Castilla-León, dando definición a los conceptos que los determinan, siendo los siguientes:

Buena fe: la buena fe presidirá la actuación de todos los sujetos que intervienen en la mediación.

Voluntariedad: la mediación no se puede imponer; los sujetos de la parte en conflicto se acogerán a ella libremente y, una vez iniciada, pueden desistir en los términos que establece esta ley.

Neutralidad: el mediador o la mediadora ayudará a conseguir la conciliación de los sujetos en conflicto sin imponer criterios propios en la toma de decisiones.

Imparcialidad: en su actuación, el mediador o la mediadora no puede tener designio anticipado o prevención a favor o en contra de alguno de los sujetos de la parte familiar en conflicto.

Confidencialidad: el mediador o la mediadora y la parte familiar en conflicto tienen el deber de mantener la reserva sobre los hechos conocidos.

Inmediatez: los sujetos en conflicto tienen el deber de asistir personalmente a las sesiones de mediación; es decir, no se pueden valer de personas que los representen o hagan de intermediarias.

Flexibilidad: el procedimiento de mediación familiar se desarrollará de una manera flexible y antiformalista, dado su carácter voluntario, a excepción de los requisitos mínimos que establece esta ley (Ley 14/2010, de 09 de diciembre de Mediación Familiar en Islas Baleares, art.4).

En contraste, la Ley de última generación 9/2011, de 24 de marzo, de Mediación Familiar en Aragón, efectúa contribuciones específicas. Destaca sobre a la mediación en el origen y en su artículo 5, los conflictos entre personas mayores y sus descendientes, problemas referida al Derecho civil patrimonial o a las empresas familiares y las complicaciones en relación con las sucesiones por causa de muerte. Este último no se encuentra plasmado en ninguna ley autonómica. En cambio, en su artículo 8, hace referencia al mediador retrocediendo al planteamiento inicial en el cual lo define como un profesional con una titulación universitaria sin detallar y con una formación específica.

La Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, abre un amplio abanico en cuanto los titulados que puedan profesar la mediación. Viene en su artículo 25 apartado 2 lo siguiente:

La persona mediadora deberá estar en posesión de título oficial universitario o de formación profesional superior y contar con formación específica para ejercer la mediación, que se adquirirá mediante la realización de uno o varios cursos específicos impartidos por instituciones debidamente acreditadas, que tendrán validez para el ejercicio de la actividad mediadora en cualquier parte del territorio nacional y que se determinarán reglamentariamente (La Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, art. 25.2).

Por otro lado, agrega a los tradicionales (Derecho, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Educación Social, Sociología, Relaciones Laborales, Ciencias del Trabajo, Filosofía y Letras, Medicina, Ciencias de la Salud entre otras. Concuerta con la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía en la probabilidad de formar grupos o equipos de mediadores, pero introduce tres importantes novedades, al definir las funciones de los colegios y asociaciones profesionales, organizaciones y entidades sociales según su artículo 17:

1. Los colegios, asociaciones profesionales, organizaciones y entidades sociales que intervengan en materia de mediación o agrupen a profesionales de la misma, colaborarán con la Consejería competente en materia de Justicia y formarán parte del Observatorio de la Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria en la forma en que se determine reglamentariamente.
2. Los colegios, asociaciones profesionales, organizaciones y entidades sociales podrán gestionar su propio registro de personas mediadoras.
3. Los colegios profesionales remitirán a la Consejería competente en materia de Justicia las quejas o denuncias, así como las sanciones impuestas, por los respectivos

colegios referidas a actuaciones de mediación sujetas a esta Ley.

4. Con el objetivo de desarrollar una mediación de calidad, los colegios, asociaciones profesionales, organizaciones y entidades sociales fomentarán, en el ámbito de sus competencias, la mediación, debiendo intervenir en los procesos mediadores que tengan la formación exigida en la presente ley y normativa que la desarrolle y colaborarán y actuarán de forma coordinada con la Consejería competente en materia de Justicia, comunicando inmediatamente, las modificaciones que sufra la información contenida en sus registros, comunicación que será recíproca.

5. Lo dispuesto en este artículo se llevará a cabo cumpliendo con los preceptos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, art. 17).

En su artículo 18 analiza la creación del Observatorio de Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, determinando que finalidad y apoyo debe cumplir en la mediación. Al igual que deja claro las funciones a realizar y la composición de los profesionales vinculados para realizar labores de asesoramiento.

Esta Ley incluye en su artículo 13: códigos de conducta, control de calidad con respecto a los servicios de mediación, refuerza la formación inicial y continua de los mediadores. De esta manera garantiza que se realice la mediación de forma eficaz, imparcial y competente con las partes implicadas.

La Comunidad Valenciana en su Ley 5/2011, de 1 de abril, de la Generalitat, de Relaciones Familiares de los hijos e hijas cuyos progenitores no conviven.

La Xunta de Galicia, realiza una serie de anotaciones específica en su Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, concretando en materia de mediación y especificando en el contexto familiar. Tal y como se refiere en su artículo 34 que dice:

Se entiende por mediación familiar el procedimiento de carácter voluntario dirigido a facilitar la comunicación entre los miembros de la familia, a fin de que gestionen por sí mismos una solución a los conflictos que les afecten con la intervención de una persona mediadora, quien actuará de forma neutral, imparcial y confidencial (Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, art. 34).

Con respecto a la finalidad de la mediación esta Ley amplía la implicación de la

mediación dentro del contexto familiar, cualquier conflicto de la pareja como separación, divorcio, nulidad del matrimonio, conflictos de convivencia, trabajando en beneficio de la totalidad de los miembros de la unidad familiar. Hace énfasis con respecto en la protección del interés superior de la o el menor y su bienestar en líneas generales. Detallando de forma clara en su artículo 35 las finalidades de la mediación familiar, indica:

La búsqueda común de soluciones satisfactorias y duraderas en el tiempo.

Minimizar el coste emocional que todo conflicto produce en todos los miembros de la familia.

Restablecer y/o mejorar las relaciones, presentes y futuras, entre las partes en conflicto.

Evitar la instrumentalización de los demás miembros de la familia, y, en especial, de las y los menores.

Asegurar la protección del interés superior de la o el menor y su bienestar.

Favorecer la responsabilidad parental compartida (Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, art. 35).

Separa de forma clara la red de recursos de la Xunta de Galicia, de esta forma garantiza una efectividad en los métodos de apoyo familiar y mediación. Pretende abarcar a toda la población independientemente de sus medios económicos y por cualquier vía.

La Xunta de Galicia potenciará y desarrollará una red de recursos adecuados para garantizar la efectividad de los procesos de apoyo familiar y mediación para que estos puedan llegar a los sectores de población más amplios posible, tanto a través de las nuevas tecnologías como en la modalidad de atención presencial (Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, art. 36).

Introduce un capítulo donde regula las actuaciones en materia de reeducación de personas menores infractoras responsables penalmente en virtud de lo establecido en la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Los equipos técnicos de los juzgados de menores realizarán funciones de mediación entre el menor infractor y la persona perjudicada, para conseguir la conciliación y reparación de la víctima (art. 85).

Los equipos técnicos de los juzgados de menores realizarán las funciones de mediación entre la persona menor infractora y la víctima o persona perjudicada a fin

de alcanzar la conciliación y reparación de la víctima, en los términos señalados en el artículo 19 de la Ley orgánica 5/2000. El departamento competente en materia de menores en la Comunidad Autónoma de Galicia también podrá poner a disposición del Ministerio Fiscal y de los juzgados de menores los programas necesarios para realizar las funciones de mediación recogidas en el artículo 19.3 de la Ley orgánica 5/2000 (Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, art. 85).

Para finalizar, también hace mención en su capítulo VI, éste dedicado a las instituciones, entidades, centros de atención a las y los menores. Donde las entidades prestadoras de servicios sociales de Galicia, podrán colaborar en los procesos de acogimiento familiar y adopción, así como el apoyo y mediación a las familias acogedoras o adoptantes (art. 96.1.e)

Al mismo tiempo, las entidades que efectúen funciones de mediación en adopciones internacionales deberán de estar habilitadas explícitamente por la Xunta de Galicia, tenga o no su sede en la misma, realizarán funciones de mediación, información, asesoramiento, tramitación de expedientes, realizar seguimientos adoptivos, entre otras funciones.

Información y asesoramiento a las personas interesadas en materia de adopción internacional.

Intervención en la tramitación de expedientes de adopción ante las autoridades competentes, tanto españolas como extranjeras.

Asesoramiento y apoyo a las personas solicitantes de adopción en los trámites y gestiones que hayan de realizar en España y el extranjero.

Realización de los seguimientos postadoptivos.

Cualesquiera otras funciones para las que las habilite el departamento competente en la correspondiente resolución (Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, art. 97.3).

Para finalizar, una vez expuesta las leyes de primera y segunda generación que más han aportado a la Mediación Familiar, podemos decir sobre las leyes de segunda generación que no producen un progreso informativo espectacular, perdiendo una buena oportunidad al no incluir la últimas exigencias y solicitudes sociales. Al igual que tampoco precisa la figura del mediador y no amplía sus ámbitos de actuación.

En la Ley 1/2015, de 12 de febrero, del Servicio Regional de Mediación Social y Familiar de Castilla-La Mancha, desarrolla los tipos de conflictos donde actuaría la

mediación social y familiar, siendo:

Los conflictos relativos al régimen de relación y comunicación de los menores con sus progenitores y demás parientes y personas del ámbito familiar.

Los conflictos relativos a los procesos de ruptura de pareja.

Los conflictos relativos a la obligación de alimentos entre parientes.

Los conflictos relativos a la atención y el ejercicio de la tutela o curatela de personas con capacidad jurídica limitada y personas en situación de dependencia con las que exista una relación de parentesco.

Los conflictos surgidos entre la familia adoptante, la familia de acogida y/o la familia biológica cuando afecten a menores de edad, o cuando se pretenda facilitar la comunicación entre aquellos como consecuencia de que se haya ejercitado el derecho a conocer los datos de los orígenes biológicos del adoptado.

Los conflictos entre los miembros de la comunidad escolar, profesores, alumnos y padres.

Los conflictos surgidos en el ámbito sanitario, estableciendo contextos de diálogo que promuevan una mejor relación interpersonal entre las partes.

Los conflictos entre los responsables de las instituciones públicas o entidades sociales y personas usuarias de las mismas.

Los conflictos existentes entre la víctima y el menor infractor.

Cualesquiera otros conflictos que afecten a las personas mencionadas en el artículo 2.a) y se encomienden a los servicios de mediación de la Consejería competente en materia de familia (Ley 1/2015, de 12 de febrero, del Servicio Regional de Mediación Social y Familiar de Castilla-La Mancha, art. 3).

Ley 4/2017, de 19 de abril, por la que se modifica la Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de Cantabria, entre las modificaciones destables realiza algunos cambios en cuanto al objeto de la ley el cual dice:

La presente Ley tiene como objeto regular la mediación en la Comunidad Autónoma de Cantabria en el ámbito de sus competencias, así como garantizar y facilitar el acceso de los ciudadanos a modalidades alternativas de solución de conflictos, fomentar la resolución amistosa de estos, promoviendo concretamente el uso de la mediación (Ley 4/2017, de 19 de abril de Mediación de Cantabria, art. 1).

Se produce una considerable modificación en cuanto al concepto de mediación, el cual define la mediación como:



Aquel procedimiento de solución de controversias, cualquiera que sea su denominación, en el que dos o más partes intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención de un mediador.

La mediación pretende evitar la provocación de un pleito, poner término al que haya comenzado o reducir sus consecuencias.

Cuando la mediación se produzca durante el desarrollo de un proceso judicial, tendrá en él el efecto que determine la legislación estatal (Ley 4/2017, de 19 de abril de Mediación de Cantabria, art. 2).

Se modifica el artículo 25, sobre las personas mediadoras dice así:

Pueden ser mediadores las personas naturales que se hallen en pleno ejercicio de sus derechos civiles, siempre que no se lo impida la legislación a la que puedan estar sometidos en el ejercicio de su profesión.

Las personas jurídicas que se dediquen a la mediación, sean sociedades profesionales o cualquier otra prevista por el ordenamiento jurídico, deberán designar para su ejercicio a una persona natural que reúna los requisitos previstos en esta Ley.

La persona mediadora deberá estar en posesión de título oficial universitario o de formación profesional superior y contar con formación específica para ejercer la mediación, que se adquirirá mediante la realización de uno o varios cursos específicos impartidos por instituciones debidamente acreditadas, que tendrán validez para el ejercicio de la actividad mediadora en cualquier parte del territorio nacional y que se determinarán reglamentariamente.

La persona mediadora deberá suscribir un seguro o garantía equivalente que cubra la responsabilidad civil derivada de su actuación en los conflictos en que intervenga (Ley 4/2017, de 19 de abril de Mediación de Cantabria, art. 2).

Para finalizar, una de las últimas leyes de mediación que incluimos se encuentra la Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de Mediación de la Comunitat Valenciana, como novedades importantes introduce la creación del Centro de Mediación y el Registro de personas y entidades mediadoras de la Comunidad Valenciana. La elaboración de un sello de calidad para aquellas personas y entidades mediadoras que cumplan con indiscutibles obligaciones de buen hacer.

Con la finalidad de distinguir las entidades y los profesionales que desarrollan con calidad la mediación en la Comunitat Valenciana, se establece el sello de calidad mediadora, que certificará el Consejo Asesor de Mediación de la Comunitat Valenciana en caso de cumplimiento de los requisitos de calidad específicos y de

acuerdo con el procedimiento que se determine reglamentariamente. La calidad de la mediación se medirá en función de la adhesión y el respeto a códigos de conducta existentes en el sector por parte de los mediadores y de las organizaciones que presten servicios de mediación, así como el cumplimiento de criterios objetivos como la eficacia, la imparcialidad y la formación suficiente y continua de estos profesionales de la mediación. El Registro de Personas y Entidades Mediadoras de la Comunitat Valenciana hará indicación expresa de quiénes gozan del sello de calidad mediadora. Asimismo, se asegurará la publicidad en plataformas digitales públicas relativas a la mediación. Este certificado deberá renovarse cada tres años, de conformidad con el procedimiento que a este efecto se establezca (Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de Mediación de la Comunitat Valenciana, art. 21).

Para ejercitar la mediación determina como requisito imprescindible el tener una formación específica, estar en posesión de un título universitario o de formación profesional superior. Aparte de, tener un seguro de responsabilidad civil y realizar formación continua.

Sin embargo, lo que resulta un gran logro es la creación de un Servicio de mediación gratuita para los beneficiarios del derecho de justicia gratuita que seleccionen por acudir a la mediación. Se podría comparar con el Turno de Oficio en materia de mediación, facilitando de esta manera a cualquiera a acceder a la mediación, más concretamente a los menores de edad (art. 22.2) y a las personas con diversidad funcional o discapacidades (art. 13).

En su artículo 22 apartado 2 dice así:

Las personas menores de edad y las personas con capacidad modificada judicialmente podrán intervenir en los procedimientos de mediación en la medida en que según la normativa vigente tengan capacidad para disponer del objeto del conflicto. En su defecto, podrán intervenir a través de sus legales representantes (Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de Mediación de la Comunitat Valenciana, art. 22.2).

Los procedimientos de mediación deberán garantizar la accesibilidad universal para las personas con diversidad funcional o discapacidad viene en su artículo 13 que dice:

Se deberá garantizar la accesibilidad a los espacios donde se desarrolle la mediación, la utilización de la lengua de signos y los medios de apoyo a la comunicación oral, el braille, la comunicación táctil o cualquier otro sistema que permita a las personas

con diversidad funcional o discapacidad participar plenamente del procedimiento en igualdad de condiciones (Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de Mediación de la Comunitat Valenciana, art. 13).

La Generalitat establecerá que Conselleria se facultará de colaborar con las diversas entidades y organismos judiciales para el desarrollo, puesta en marcha de los servicios de mediación. Realizará las siguientes gestiones, registro, supervisión, potestad sancionadora, entre otras en el plazo máximo de un año.

Da prioridad a las funciones de las entidades locales, mediadoras, en el impulso y desarrollo de la mediación. Esta ley menciona de forma muy especial la regulación del procedimiento de mediación, obligaciones de las personas mediadoras e instituciones de mediación, añadiendo un minucioso y exuberante régimen sancionador con el propósito de garantizar los derechos de las personas que recurran al método de la mediación.

En definitiva, resulta ser una ley ambiciosa en sus proposiciones, pero no tendrá la trascendencia social que pretende si no se dota de infraestructuras y presupuestos para establecer la cultura de la mediación en nuestra sociedad.

## V.2. DESTINATARIOS DEL PROCESO DE LA MEDIACIÓN Y LUGAR DEL MEDIADOR

García (2006) considera que los destinatarios participantes en la mediación en el contexto familiar son los que se encuentran dentro del conjunto familiar. En este se produce un conflicto con algún o alguna del conjunto familiar, es ahí donde puede trabajarse la mediación. El origen del conflicto de derecho disponible e interviniendo un tercero denominado mediador. Las circunstancias de la mediación como las personas destinatarias se encuentran muy unidas, ya que dependiendo en qué contexto la mediación se aplique, serán los intervinientes uno u otros.

Todas las leyes de mediación y más específicamente, la familiar varían a lo que se refiere a los destinatarios de aplicación. La gran mayoría tiene en cuentas los conflictos surgidos de la pareja y de los hijos en común, discerniendo algunas leyes en cuanto al incluir a los discapacitados, adoptados y familiares hasta cuarto grado, con escasa referencia a conflictos específicos como en este caso el acoso escolar.

La Ley Autonómica de Mediación Familiar 7/2001 de 20 de noviembre de 2001, de la Comunidad Valenciana, es la que examina gran número de destinatarios o personas

que necesitan la mediación. En su artículo 3, introduce nuevos recursos en el sistema público de servicios sociales y tiene como objeto:

La solución de aquellos conflictos contemplados en el artículo 13 de esta ley, que surjan entre personas unidas con relación afectiva, por vínculo matrimonial o no, o por vínculo familiar, hasta el cuarto grado de consanguinidad o afinidad.

Recabar en tanto el ordenamiento jurídico lo permita, la información referente a la filiación e identificación de la familia biológica y de los hijos adoptados mayores de edad, para posibilitar su encuentro, protegiendo siempre la confidencialidad de los datos identificativos de ambos (Ley Autonómica de Mediación Familiar 7/2001 de 20 de noviembre de 2001, de la Comunidad Valenciana, art. 3).

En este artículo se incluye los conflictos que se originan en el matrimonio o vínculo familiar, hasta el cuarto grado de consanguinidad o afinidad. Abarca a todos los miembros de la familia, parejas de hecho y derecho. En la Ley 4/2001, de 31 de mayo, de Galicia se reseña los mismos términos, exceptuando a los hijos de otras uniones, ni a los hijos discapacitados (art. 4).

Castilla La Mancha en su Ley 1/2015, de 12 de febrero, del Servicio Regional de Mediación Social y Familiar, normaliza con respecto a los conflictos familiares por motivos de separación o divorcio, lo bienes y derechos procedentes del menor en su artículo 3, donde se consideran conflictos que pueden ser objeto de la mediación social y familiar, los siguientes:

- a) Los conflictos relativos al régimen de relación y comunicación de los menores con sus progenitores y demás parientes y personas del ámbito familiar.
- b) Los conflictos relativos a los procesos de ruptura de pareja.
- c) Los conflictos relativos a la obligación de alimentos entre parientes.
- d) Los conflictos relativos a la atención y el ejercicio de la tutela o curatela de personas con capacidad jurídica limitada y personas en situación de dependencia con las que exista una relación de parentesco.
- e) Los conflictos surgidos entre la familia adoptante, la familia de acogida y/o la familia biológica cuando afecten a menores de edad, o cuando se pretenda facilitar la comunicación entre aquellos como consecuencia de que se haya ejercitado el derecho a conocer los datos de los orígenes biológicos del adoptado.
- f) Los conflictos entre los miembros de la comunidad escolar, profesores, alumnos y padres.
- g) Los conflictos surgidos en el ámbito sanitario, estableciendo contextos de diálogo

que promuevan una mejor relación interpersonal entre las partes.

h) Los conflictos entre los responsables de las instituciones públicas o entidades sociales y personas usuarias de las mismas.

i) Los conflictos existentes entre la víctima y el menor infractor.

j) Cualesquiera otros conflictos que afecten a las personas mencionadas en el artículo 2 a) y se encomienden a los servicios de mediación de la Consejería competente en materia de familia (Ley 1/2015, de 12 de febrero, del Servicio Regional de Mediación Social y Familiar, de Castilla La Mancha, (art. 3)

La ley de mediación familiar del Gobierno de Canarias incluye cuando se produce un conflicto matrimonial, los resultados de tal ruptura y, sobre todo, lo que prima es ante todo el interés del menor. Teniéndose en cuenta que dentro de la protección del menor se encuentra incluido los hijos adoptados, familias de acogida y adoptantes. En la comunidad autónoma del País Vasco, la Ley de Mediación Familiar explica los conflictos manifestados en familias hasta el cuarto grado de consanguinidad e incluye las personas adoptadas o por afinidad.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley Reguladora de la Mediación Familiar, no añade nada nuevo. Se suma a las anteriores leyes en cuanto se refiere a familiares descendientes y ascendientes, hasta el tercer grado. Incluye las familias de acogidas, adoptadas y las personas con funciones tutelares. Muestra la inclusión de tutores, curadores y parejas de hecho, siendo esto lo que realmente aporta esta ley.

En el caso de las Islas Baleares, en su ley de Mediación Familiar se hace referencia a los conflictos intergeneracionales y a las personas dependientes, mientras que, en la Ley de Mediación Familiar de Aragón, se extiende esta idea a las personas mayores, mediación en el origen, sucesiones y empresa familiar.

Una vez visto las leyes autonómicas, concluimos que las Leyes de las Comunidades de Valencia, Cataluña, País Vasco y Cantabria, resultan ser las más completas y reconocen más áreas de la mediación o sujetos destinatarios. En definitiva, la mediación como forma alterna de resolver conflictos no se limita sólo al tema familiar. Durante la última década, ha tenido un importante apogeo en diversos temas como los conflictos de vecindad, familias dependientes y en el ámbito penal en el que se sitúa nuestro objeto de estudio.

### *V.2.1. PRINCIPIOS ÉTICOS Y CARACTERÍSTICAS*

Si se mantiene un orden cronológico de la publicación de las leyes, es fácil explicar los principios éticos en cada ley. El principio de voluntariedad viene marcado sobre todo en las leyes de mediación tales como se ha hecho referencia en la mediación familiar de Valencia y País Vasco. El principio de confidencialidad, destaca en su legislación la de las comunidades de Madrid y Canarias. En este sentido, Castilla La Mancha, Galicia, Andalucía, Cataluña, Islas Baleares, Aragón, dan como principios prioritarios por igual, la voluntariedad y la confidencialidad, entre otros.

En resumen, se puede decir que el régimen sancionador varía ampliamente debido a que el informe en los apartados y deberes son rígidos. Las autoridades a veces discrepan del cumplimiento de los principios éticos ya que algunas leyes son más claras en cuanto a los principios éticos y otras crean confusión. Los principios éticos en las leyes de mediación son demasiados concisos y los más registrados junto con la confidencialidad, la voluntariedad, el secreto profesional y la imparcialidad.

#### **A. Principios éticos en la mediación**

Como principio ético, el mediador o mediadora y las partes implicadas deben de mantener confidencialidad de la información que están tratando, es decir, protección de todos los datos que se utilicen durante el proceso. La Recomendación n.º R (98) 1, nos refiere que el mediador no puede desvelar ningún tipo de información obtenida durante el proceso, a no ser que tenga la aprobación de las partes, tal y como lo expone nuestra propia legislación.

Por su parte, el mediador o mediadora no se le puede obligar a elaborar informes en el que venga reflejado todas las conversaciones mantenidas durante el proceso. La confidencialidad no tiene un carácter absoluto por dos razones: algunas de las partes pueden utilizar alguna información con autorización previa de la otra parte en un juicio posterior y se debe de dar algo de información para dirigir el interés superior. Este proceso se llevará a cabo cuando se produzca algunas de las situaciones siguiente: malos tratos o riesgo de percibirlos, protección del interés del menor y riesgo por la integridad de algunas de las partes o tercero, por sospechas de delito. En estos casos, el mediador o mediadora, tiene el deber expreso de comunicar a las autoridades tales circunstancias, aparte de la confidencialidad. De esta forma, se procede con profesionalidad y se respeta

el secreto durante el proceso, mientras que se llega o no a un acuerdo.

La mediación es un acto voluntario y extrajudicial, por esto es muy importante la voluntariedad de las partes, para poder llevarla a cabo. No existe una obligación de terminar el proceso si algunas de las partes no quieren continuar. Este principio se difiere con el arbitraje o la conciliación para resolución de conflictos. Se puede afirmar que hay consenso y es un procedimiento no contencioso para resolver conflictos. Las partes participan voluntariamente, tanto para realizar todo el proceso como para abandonarlo cuando quieran, es más según la Recomendación (98) 1 muestra que la mediación no debe ser obligatoria, en principio.

En algunos países como en Estados Unidos, Inglaterra o Noruega, en su legislación si perciben la mediación como necesaria, en estos casos la Recomendación (98) 1 determina que los estados miembros pueden establecer como requisito previo al inicio del proceso de ruptura y la necesidad de que las partes se reúnan con un mediador.

La utilización de derechos, deberes y justicia corresponde claramente a la justicia, pero la negociación de otros temas una vez aclarados se encargaría la mediación. Las partes deben de alcanzar un acuerdo por sí mismas, el mediador sólo da ideas e informa, es decir, no debe imponer en ningún momento la toma de decisiones, siendo imparcial y no defendiendo ninguna postura de las partes. En caso de que las partes lleguen al acuerdo, lo tendrán que expresar por escrito, absteniéndose en todo momento de hacer conclusiones o inclusive recomendaciones al juez. En el caso de no conseguir llegar al acuerdo en algunos de los puntos tratados, se hará igualmente constar por escrito. No obstante, existe una cierta discrepancia con relación a si la persona mediadora debe hacer constar las causas que han determinado que haya sido imposible alcanzar un acuerdo en algunos países de Europa (Rondón, 2012).

De acuerdo con Rondón (2012), cuando el mediador está a favor de ambas partes se produce la pluriparcialidad, cuando se encuentra en un entorno asimétrico o desigual, para proporcionar una toma de decisiones basada en la igualdad. El mediador no puede realizar su trabajo en los casos que tenga alguna relación personal de cualquier tipo con algunas de las partes. Todo este tipo de circunstancias, viene recogido en las diferentes leyes autonómicas.

La Resolución del Consejo de Europa R (98) 1 diferencia la neutralidad de la imparcialidad, asociando la actitud del mediador con la neutralidad. Se debe destacar que

en las diferentes leyes autonómicas de mediación se hace referencia a la actitud del mediador y de las disposiciones que ha de tomar. Dichas leyes son fundadas en la igualdad entre las partes, sin distinción de raza, sexo o cualquier otra cualidad. Según refiere nuestra Constitución, en los artículos 9.2 y 14, garantizando el principio de igualdad, dice:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Constitución Española, 1978, art. 9.2).

Artículo 14: «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (Constitución Española, 1978, art. 14).

Ambos artículos constan de principios poco desarrollados para una norma inferior como por las diversas prácticas discursivas, tipificadas en las diferentes leyes autonómicas. Siendo importante durante el proceso de la mediación, el acordar con las partes, las características de la mediación, costes si procede y en que radicará el proceso. Las partes implicadas deberán acudir personalmente a las sesiones determinadas sin intermediarios. El proceso de la mediación será flexible y dinámico para poder adaptarse a cada situación específica. El mediador debe igualar a las partes desarrollando el equilibrio durante la comunicación.

Se entiende que la ética profesional es la base de cualquier disciplina. Precisa un código deontológico oficial para el mediador familiar, el cual regulará las actuaciones, al igual que en las demás profesiones. Resulta imprescindible un código deontológico de mediación común y específico para todo el territorio nacional, tomándose como referencia nuestras propias leyes, ampliando de alguna forma los principios éticos y homogenizando los protocolos de actuación.

En España, constan diversas recomendaciones deontológicas, usados en la práctica según lo marcado por la Unión Europea. Habría que desatacar el código existente consensuado por la Unión de Asociaciones Familiares — en siglas UNAF—. La UNAF es una ONG formada por 21 asociaciones familiares que impulsan la transformación social para avanzar en derechos y mejorar la vida de las familias. En sus 10 artículos marca las competencias, derechos de los clientes, objetivos, normaliza los deberes



profesionales, etc. Todo esto no se encuentra regulado como tal, siendo un cúmulo de intenciones más que una norma determinada.

En definitiva, en nuestro país sólo tenemos constancia como magnífica fuente las leyes autonómicas en cuanto a mediación familiar, en las cuales se encuentran tipificadas los principios ético-esenciales que debe cumplir el mediador, detallado anteriormente.

## **B. Características de la mediación**

En la mediación, entre las principales características se encuentra ser un sistema no adversarial, basado en la autoridad de las partes para resolver sus propios conflictos de una forma colaborativa (García-Longoria y Sánchez Urios, 2004).

Se cumple entre dos personas que libremente consienten su participación, de las que resultará la solución final. Este asunto se realiza por un tercero que es el mediador, sujetos a un código ético y unos principios.

La mediación es un procedimiento desarrollado en orden cronológico. Según indique el mediador o la mediadora, las partes deben buscar y aceptar acuerdos en común, siendo las partes responsables únicas en la toma de decisiones. La mediación complementa el papel de la justicia y no la sustituye. Los acuerdos que se alcancen al terminar el proceso de mediación deben reflejarse por escrito en lo que se denomina contrato de mediación.

En nuestra Ley 5/2012 de 06 de julio de mediación en asuntos civiles y mercantiles en su Título II en sus Principios informadores de la mediación, viene explicado su articulado las siguientes características en las que se fundamenta la mediación: voluntariedad y libre disposición (art. 6), Igualdad de las partes e imparcialidad de los mediadores (art. 7), Neutralidad (art. 8), confidencialidad (art. 9) y las partes en la mediación (art. 10).

Existe concurrencia en señalar como particularidad fundamental de la mediación, las cuatro siguientes: la voluntariedad, la neutralidad, la confidencialidad y el carácter personalísimo (Suares, 2008; Calcaterra, 2006; Munné y Mac-Cragh, 2006; Boqué, 2003; Martínez, 1999).

Para acabar el análisis, Ripoll-Millet (2001) nos declara las diferentes características de la mediación basadas en una concepción transformadora del conflicto:

El foco principal de la atención del mediador no será sólo la búsqueda del acuerdo,

sino examinar toda la producción de las partes (explicaciones, declaraciones, retos, preguntas...) para reconocer y destacar las oportunidades de transformación que contienen.

- Cada una de las aportaciones de los mediados es analizada por sí misma para descubrir espacios en los cuales ambas partes pueden adquirir potencial personal y capacidad de comprender la perspectiva del contrario

- Los mediadores ayudan a los mediados a clarificar todas las posibles elecciones y las animan a deliberar. Todas las decisiones de las partes son tratadas como básicas e importantes.

- Se intenta evitar el deslizamiento de las partes hacia propuestas resolutorias prematuras, pactos finales que pueden zanjar el tema sin que hayan podido llegar al fondo del mismo. Es decir, antes de llegar al acuerdo es necesario madurar las decisiones para que sea más efectivo, valorando, que han salido a la superficie todas las opciones.

- El mediador anima a las partes a tomar en consideración el punto de vista de del otro y está atento para aprovechar todas las oportunidades que aparezcan el proceso de comunicación y así comprender todos los puntos de vista. (pp. 55-70)

En definitiva, la mediación se basa en la potestad de las partes, resolviendo sus propios conflictos en colaboración. La cooperación de las partes será necesaria para buscar información imprescindible y así crear alternativas de negociación.

Es preciso destacar que no es una vía de enfrentamiento para conseguir un resultado a toda costa. La mediación es el proceso que mejor respeta la privacidad ya que ambas partes implicadas controlan aquellos temas en los que desean profundizar y sobre que situaciones no desean tratar (García-Longoria y Sánchez Urios, 2004). Resulta ser el método más efectivo para resolver conflictos y disputas por los siguientes motivos: forma relaciones en lugar de destruirlas, origina acuerdos, tiene más una visión de futuro positiva y no en los problemas del pasado, la no agresividad para resolver conflictos repercute de forma indirecta un bien interior y se basa en la voluntariedad de las partes.

#### *V.2.2. FUNCIÓN DE LA MEDIACIÓN*

Las particularidades individuales de la mediación establecen sobre todo en el perfil profesional del mediador, su ética y sus funciones. El mediador ha de tener un manejo bastante hábil en las relaciones humanas. Por ese motivo, las funciones concretas del mediador son diversas, variando de importancia según lo complejo del proceso y el

énfasis del conflicto. Entre todas ellas, destacamos: acepta provisionalmente el rol de emisario entre las partes, conduce el diálogo y ofrece comunicación. Sitúa los intereses hacia la obtención de los acuerdos más favorables para ambos.

Siguiendo los principios de negociación Ovejero (2004), se dificulta el proceso cuando se percibe que no se cumplen las reglas de la mediación o hay sospechas de mala fe, como por ejemplo cuando: El mediador impide conductas negativas y repetitivas, resuelve las apreciaciones y trabaja el equilibrio que debe existir entre las partes, maneja la historia de la disputa sólo cuando con ello permite aclarar y progresar, establece contextos adecuados para trabajar y escuchar con las partes implicadas. El debate entre las partes la coordina el mediador, animando a desarrollar actitudes que posibiliten la negociación para solucionar el conflicto. Se necesita la autorización de ambas partes para poder realizar la mediación y asegurar que el acuerdo al que se llegue sea correcto para ambas partes, debiendo controlar que se ajusta a los mínimos éticos que se aconsejen.

En suma, según lo expuesto, se ha conseguido saber cuáles son las funciones, características y objetivos de la mediación, que señalan su marco disciplinar y su materia de estudio. Gil Antón (2000b) nos refiere que, a pesar del continuo progreso en los conocimientos de la mediación, no se ha conseguido unir criterios en aspectos básicos de la misma. En opinión de Gil Antón (2000a):

No cabe duda de que la diversidad de opiniones y tendencias es enriquecedora, pero en este caso esta multiplicidad de pareceres se da en los pilares básicos, en lo esencial de una intervención, convirtiéndose en una diversidad perniciosa ya que de alguna forma limita las posibilidades de crecimiento e implantación de esta nueva especialidad. (pp. 224-225)

### V.3. EL CONFLICTO: MOTIVO PARA REALIZAR LA MEDIACIÓN

Cuando se produce un conflicto en aquellas sociedades que buscan la armonía y la paz, buscan como una vía de solución para la mejora de las relaciones humanas y facilitar el acuerdo mediante la mediación. Suares (2008) analiza el conflicto que se forma entre las partes, denominándola como interaccional y discrepa entre ambas partes.

El conflicto se suele utilizar como sinónimo de disputa, no siendo lo mismo, una disputa producida de forma esporádica y concreta, resolviéndose en el mismo instante y

es parte del conflicto. Mientras que conflicto, tiene más enredo y conlleva un proceso más largo, apunta a términos como lucha y tensión entre las partes. Siendo esta tirantez resultada de unas interacciones antagónicas que evolucionan entre las partes (Rondón, 2010).

Una vez que se tiene claro que se entiende por conflicto, planteamos cual sería el papel de la persona mediadora. En la opinión de Suares (2008), se puede entender el mediador como aquel que trabaja para abrir nuevos caminos. Tal y como se ha dicho anteriormente el trabajo del mediador es imparcial, neutral y auxiliar a ambas partes para su entendimiento. Con la mediación, lo que se pretende es ayudar en el proceso comunicativo, aclarando sus necesidades especiales, las causas por las cuales les produce insatisfacción y aquellas que le depositan satisfacción.

Six (1997) considera que ciertos autores entienden el conflicto como que se produce en el seno del grupo. El poder saber de dónde proviene el conflicto intergrupalo, hace más fácil que el mediador se coloque en el inicio del conflicto y todos los obstáculos surgidos.

A tenor del análisis anterior, una vez descritas las bases fundamentales de la mediación establecidas en las leyes específicas, nos adentramos en sintonía con estos preceptos en la materia de estudio de esta tesis, es decir, los conflictos en los centros educativos derivados del acoso escolar o ciberbullying.

#### V.4. LA MEDIACIÓN: MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN CENTROS EDUCATIVOS

La mediación escolar, facilita la resolución de conflictos, ayuda a mejorar la convivencia en los centros. Cohen (2005) en este sentido ha resaltado cómo estos programas optimizan entre el alumnado la comunicación, crean vínculos positivos, incrementan sus sentimientos de pertenencia, generando en ellos una mayor impresión de control sobre su propia vida escolar.

La mediación facilita la posibilidad de transformar las dinámicas establecidas en la normativa de los correspondientes centros educativos sin calificarlas. Crea una comunidad educativa mejorándose continuamente, aprendiendo, pero tiene algún inconveniente, no pudiendo cumplir todas las expectativas deseadas. Pero una cuestión a resaltar es que cuenta con una capacidad para reemplazar el contexto explorando

emociones y pretendiendo cambiarlas en información útil para facilitar la solución del problema creado. El mediador debe de informar a las partes de lo positivo de incorporar experiencias positivas y efectivas para reconocer las emociones. El promover con la otra parte asertividad, cooperación, reflexión y solución positiva para ambas partes.

Boqué (2005) explica que a partir de la mediación escolar los alumnos aprenden a utilizar habilidades sociales asertivas, consiguiendo con ello que sea más sencillo encontrar soluciones y disminuyan la apertura de expedientes y conductas agresivas.

Si queremos mejorar la convivencia en el centro educativo mediante cualquier acción, esto prevendrá en un futuro posibles conductas violentas. Trabajando con el alumnado habilidades sociales como empatía, asertividad, pensamiento crítico, cohesión entre las partes, el respeto mutuo, rechazo de actitudes violentas. La mediación es el medio de trabajo más competente para la obtención de estos objetivos.

Una perspectiva preventiva de la mediación en el sistema educativo consistiría en la realización de talleres y actividades en el centro educativo, orientados sobre todo al buen desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado para poder identificar y reconocer los sentimientos; aprender la resolución de conflictos; fomentar la cultura de paz y diálogo; reconocer situaciones de gravedad y adquirir conocimientos de autoprotección ante los peligros de las nuevas tecnologías.

Luego, creemos que la Mediación es un método que ayuda a transformar el sistema educativo aumentando su presencia en los centros escolares, debiendo procurar una formación adecuada a los mediadores para que esta sea efectiva.

Resulta muy necesario de introducir en este método de prevención de las circunstancias de acoso y ciberacoso escolar, dirigido por un lado a las familias, en la formación de los padres basado en el interés superior del niño o niña, desarrollando sus capacidades, no se produce violencia y ofreciendo reconocimiento y orientación donde establezca límite para el pleno desarrollo del niño, fundamentada en la parentalidad positiva. Desde el punto de vista Bornstein (1995) se refiere a la parentalidad a las actividades que realizan el padre y la madre en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos e hijas; es un proceso biológico y psicosocial.

Por otro lado, dirigido al entero centro educativo, iniciando espacios de diálogo y comunicación, involucrando a todas las personas intervinientes del centro en la

programación y mejora de talleres y actividades, para el impulso de la paz y desarrollo de la convivencia en el centro educativo.

## V.5. CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR

### *V.5.1. ACOSO ESCOLAR*

Se entiende la prevención el anticiparse a una situación o un hecho antes de que ocurra tomando las medidas necesarias para que no ocurra. Resumidamente, el pensar sobre el acoso o ciberacoso escolar, la manera de prevenir este tipo de situación sería en poner en marcha una serie de instrumentos, métodos y pautas. Desarrollando mediante un trabajo diario con los alumnos y alumnas una serie de valores y habilidades. De esta manera, dan como resultado relaciones positivas y no aislando ningún alumno o alumna.

Según Mallada, Mora y Ruzo (2014), el tema del maltrato entre iguales debe de ser afrontado de forma manifiesta, directa y deliberado en el contexto escolar (pág.19). Monjas y Avilés (2003) proponen en cambio «hablar de maltrato, de riesgos de forma clara, serena y confiada es ya una forma de desarrollar actitudes, conductas de autoprotección y de seguridad, lo que supone promover la prevención» (pág.45).

Nuestros jóvenes en ningún momento son preparados para defenderse para ningún tipo de presión, daño físico o abusos provocado por su propio compañero o compañera; la prevención es primordial.

Desde el punto de vista de Mallada, Mora y Ruzo (2014) «las intervenciones una vez detectado un caso, pueden detenerlo y paliar algunas de sus consecuencias, pero nunca tendrán tanto éxito como una prevención a tiempo» (pág.19). La mejor manera de afrontar el acoso escolar enseñando al alumnado a prevenir este tipo de conductas.

En el contexto escolar la prevención ante este tipo de conflicto constaría de dos etapas. En primer lugar, lo más importante es cambiar valores, conductas y actitudes que de algún modo involuntario se pueda estar consintiendo e incluso impulsando conductas prepotentes, el maltrato y la injusticia entre el alumnado.

En segundo lugar, es el momento de incorporar las transformaciones educativas, estableciendo un clima y una ética de centro en la cual se establezca acciones preventivas, en este caso la cuestión que estamos abordando ante los casos de acoso escolar.

Monjas y Avilés (2003) resumen el modo de prevenir el acoso escolar en los centros educativos en tres puntos claves:

Política *antibullying*: Los centros deben implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres), para desarrollar estrategias que prevengan el bullying y favorezcan la detección precoz. Deben transmitir el mensaje de que el abuso es un tema serio y que en el centro no toleran el maltrato. Todo ello debe concretarse en una normativa antiviolenca.

El maltrato entre iguales en el currículum escolar: El bullying, la prevención de la violencia y el desarrollo de la convivencia son aspectos que deben incorporarse en los contenidos curriculares y las actividades escolares cotidianas. Todos los profesionales del centro deben concienciarse para llevar a cabo un trabajo continuado, intencional y sistemático sobre estos temas. También es necesario que los chicos/as sean conscientes de que tienen a su alrededor personas en las que confiar y a quien contar sus problemas.

Desarrollo de programas de educación para la convivencia y prevención de la violencia: Los profesores tienen la responsabilidad de mejorar la convivencia escolar, por lo que sería preciso enseñar a los chicos/as aspectos que mejoren la convivencia, sus relaciones interpersonales, a solucionar pacíficamente conflictos interpersonales que puedan surgir... y dichos aspectos deben estar insertados en el currículum del centro y la acción tutorial. A su vez el profesorado debe estar comprometido a escuchar, observar y estar atento a los problemas socio – personales del alumnado. (pp. 47-51)

La idea que se pretende es que el trabajo realizado sea continuo y se incluya en un amplio marco donde se contemplen otras actividades atractivas y motivadoras para el alumnado. Un ejemplo de este tipo de actividades sería expresión corporal, actividades musicales, manuales, de lápiz y papel, audiovisuales y otras como poesías, redacciones entre otras. Monjas y Avilés (2003) recomiendan la mejor forma de trabajar las situaciones de conflicto, tales como:

Promover talleres de mediación entre iguales con la participación activa y directa del alumnado voluntario previamente formado en estos aspectos. Esta alternativa está dando resultados positivos en los centros donde se aplica. Todo esto facilitará el mantenimiento y la generalización de los aspectos trabajados de modo que los niños y niñas se hagan competentes en su autoprotección y seguridad personal y aprendan a prevenir, evitar o actuar en circunstancias en las que sus compañeros/as no les

respetan sus derechos. (pág.50)

Como se ha indicado, la función preventiva es de vital importancia en este ámbito de la mediación porque además de gestionar los conflictos, es imprescindible trabajar con estos jóvenes que todavía no tienen formada su personalidad como adultos. Mallada, Mora y Ruzo (2014) opinan que la prevención se debe de realizar trabajando con el alumnado una serie de matices para obtener un contexto de relaciones positivas, en el cual todos tenga su sitio, consiguiendo remediar situaciones de acoso escolar. Este trabajo consiste en la creación de un clima de seguridad en el grupo, comunicar criterios de conducta adecuados, promover habilidades sociales y valores que favorezcan la convivencia (pp. 20-22). De esta manera una de las formas para prevenir el acoso escolar y para otras conductas violentas es crear en el alumnado una cultura pacifista y no violenta, implicándose de forma activa en la política *antibullying* del su centro, participando en mediación entre iguales. Los propios estudiantes han recibido formación en mediación interviniendo en la resolución de conflictos que surgen entre sus compañeros/as. Para reforzar este argumento, Ortega (2000) propone el mejor método para paliar la violencia es educar para la convivencia pacífica y solidaria (pág. 11); ya que si el alumno o alumna no se encuentra integrado/a en el centro son más vulnerables pudiendo ser víctimas potenciales para sufrir acoso.

#### V.5.2. CIBERACOSO ESCOLAR

Denominamos el ciberacoso escolar como una forma de acoso que se produce a través de Internet, mediante el uso de los teléfonos móviles u otros medios tecnológicos, como cámaras fotográficas o de videos digitales, es decir, usando las nuevas tecnologías al alcance también de nuestros niños y adolescentes (Chaves-Álvarez, Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero 2019; Alvites-Huamaní, 2019). Para o, (2020) el ciberacoso escolar es un problema que se ha incrementado al ser una extensión del acoso escolar tradicional, una forma de violencia que no hubiera sido posible años atrás.

La importancia del uso de las nuevas tecnologías durante el tiempo de pandemia se ha convertido en principal y necesario (Demirtaş y Ekşioğlu, 2020) esto ha hecho que paralelamente se agudice las diferentes formas de realizar ciberacoso (Gómez-León, 2021). Son muchos casos los que han pasado de realizarse el acoso de forma presencial pasándose al mundo virtual en la que ahora se está metido.

El ciberacoso no solo hace acto de presencia en un solo escenario, sino que utiliza



diferentes plataformas digitales e incluso redes sociales Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp entre las más utilizadas.

El uso inadecuado que hacen los adolescentes de los teléfonos móviles, donde un adolescente se una a otros y empiecen a insultar, humillar o pegar a otros, grabando ese tipo de agresiones y publicándola, con el único fin de divertirse a costa del compañero humillado.

Pero este tipo de comportamiento premeditado, es totalmente contrario a la convivencia y a los derechos vulnerado de la víctima, intimidad, imagen y dignidad personal. Habría que analizar las causas que pudiese ser por una extrema permisividad y sobreprotección por parte de los padres, sin saber realmente si necesita o van a hacer uso del teléfono móvil. Puesto que a ningún padre o madre se hubiera imaginado que su hijo/a tuviera un teléfono móvil lo utilizaría para grabar humillaciones y peleas a sus propios compañeros/ as, en vez de hacer un buen uso de él.

**V.5.1.1. Tipos de ciberacoso.** Según Kowalsky, Limber y Agtston (2010) argumentan que se producen diversas modalidades de ciberacoso, tales como el insulto electrónico, hostigamiento, denigración, exclusión, ostracismo y ciberpersecución.

Explicamos estos conceptos que nos muestran Kowalski, Limber y Agatston (2012) sobre el ciberacoso escolar:

- Insultos electrónicos: Los insultos por la red se refieren a un intercambio breve y acalorado entre dos o más personas, que tiene lugar a través de alguna de las nuevas tecnologías de comunicación. De forma característica, sin embargo, estos insultos suelen tener lugar en contextos públicos, tales como salas de chat o foros de debate, por contraste con el intercambio de e-mails privados. A primera vista, los insultos por la red parecen estar teniendo lugar entre dos personas que se encuentran en igualdad de condiciones. Sin embargo, una reacción agresiva inesperada por parte de uno de los individuos puede generar un desequilibrio en el terreno de juego, tanto mayor por el hecho de que el atacado, cuanto menos a corto plazo, no puede saber con seguridad quién más, además del atacante, podría decidirse a sumarse a la guerra de insultos electrónicos.
- Hostigamiento: Acto apoyado con conductas, palabras o acciones frecuentes contra una persona buscando que se altere emocionalmente esa persona. Se suele realizar en su mayoría mediante correo electrónico, pero estos mensajes además se pueden publicar en foros. El resultado se consigue a largo plazo y suele

realizarse de forma más unilateral, esto incluyendo más de un agresor frente a una sola víctima.

- Denigración: consiste en colgar en una página web, blog o correo electrónico información falsa de la víctima. La información que se sube a la red puede ser en cualquier formato, escrita, vídeo o fotos.
- Suplantación: El acosador se hace pasar por la víctima, la mayoría de las veces utilizando la clave de acceso de la víctima para acceder a sus cuentas online, y a continuación enviando contenidos negativos, crueles o fuera de lugar a otras personas, como si la propia víctima fuera quien estuviera manifestando dichos pensamientos. Otra opción que se pretende con la suplantación es cambiar la contraseña del suplantado con la idea de cambiar su perfil en las listas de contactos o en sus redes sociales.
- Desvelamiento y sonsacamiento: Se refiere a revelar información, a menudo comprometida, a otra persona a las que jamás se habría pensado en revelar nada semejante. Puede adoptar la forma de recibir un email o un mensaje instantáneo de la víctima. La otra forma es mentir a alguien para que cuente algo muy personal y de esta manera poder difundirla para causarle daño.
- Exclusión y ostracismo: radica en dejar de lado a una persona de su grupo de amigos. La exclusión online se puede dar en algún entorno protegido por una clave de acceso, o eliminando a las víctimas de las listas de contacto. En algunos casos, el ostracismo puede ser más subjetivo que real, como no contestar a los mensajes o correos o no contestar lo antes posible.
- Cyberpersecución: Se refiere al uso de las comunicaciones electrónicas para perseguir a otra persona a través de comunicaciones reiteradas hostigadoras y amenazantes.
- Paliza feliz: Método realmente nuevo de forma de realizar acoso por internet, donde un grupo de adolescentes, va andando y le dan un guantazo a alguien, mientras que otra persona, también habitualmente otro adolescente, graba la agresión sirviéndose de un teléfono con cámara incorporada. La conducta, sin embargo, suele ir habitualmente más allá de un mero sopapo y con frecuencia constituye una auténtica agresión con ramificaciones legales asociadas. Claro está que este tipo de agresiones que son grabadas después se suben a una red social. (pp-87-94)

Para Lucio, Prieto y Carrillo (2018), existen diferentes formas de realizar ciberacoso escolar como mandar mensajes, videos o publicar imágenes ofensivas por las redes sociales, buscando humillar a sus víctimas. En el caso de Kavuk-Kalender y Keser

(2018) consideran el ciberacoso escolar como la agresión cibernética donde el agresor de manera anónima da rienda suelta a sus maltratos y hostigamientos a una cibervíctima.

Otros autores como Torres-Montilla, Mejía-Montilla y Reyna-Villasmil (2018) y Lacunza, Contini, Caballero y Mejail (2019) describen que la violencia realizada a través de las nuevas tecnologías son acoso cibernético, agresión en línea, intimidación y acoso por internet, victimización cibernética o agresión electrónica, y esto se da porque los jóvenes hacen un uso más constante de los medios tecnológicos, el internet y las redes sociales.

Según Matos, Vieira, Amado, Pessoa y Martins (2018) consideran el ciberacoso escolar las conductas como las injurias, chantaje y burlas, afectando la dignidad de la persona, no importando edad, sexo, entre otras.

En definitiva, a pesar de presentar diferentes tipos de ciberacoso escolar, todos estos autores mencionados coinciden en el medio utilizado y con el fin que quiere conseguir el agresor sobre la víctima. La complicación del acoso realizado a través de cualquier plataforma digital, se observa los daños psicológicos, estado de ánimo, nivel académico que repercute en la víctima. Además, afecta en las relaciones sociales con sus amigos, compañeros, produciéndose un distanciamiento y aislamiento de su entorno social.

Los jóvenes utilizan los medios virtuales de forma diaria, algunos de manera negativa sin saber el daño grave que puede causar a la otra persona, causándole depresión, estrés, ideas suicidas y ansiedad entre las más destacadas.



## CAPÍTULO VI. MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCATIVA

### VI.1. LA MEDIACIÓN EN EL CONTEXTO INTERCULTURAL: CONFLICTOS ORIGINADOS

El conflicto social se puede entender como la base o el origen de la mediación en todos los espacios sociales. La mediación como habilidad profesional busca el arreglo entre las partes mediante la comunicación. Es considerada como una destreza encaminada a negociar o resolver conflictos entre segmentos que lo exterioricen. Los conflictos los cataloga Grimble y Wellard (1997) según en qué líneas suceden: micro-micro o micro-macro, es decir, entre grupos comunitarios o entre estos grupos y organizaciones externas. Ibáñez (1998) categoriza los conflictos a partir de los diferentes niveles en que se originan: interpersonal, intragrupo, intergrupar y macro-social. Según describe Ibáñez (1998):

Nivel interpersonal, entendido como el conflicto entre dos o más personas, bastante conocido en nuestra relación social, aparece con frecuencia. El predominio de relaciones de contradicción nos permite hablar de clima social tenso dentro de la comunidad, mientras que si predominan las de tipo cooperativo y sinérgico se puede clasificar como clima social distendido.

Nivel intergrupar es donde los conflictos surgen dentro de los grupos. En este tipo de contexto podemos destacar aquellos conflictos desarrollados con el fin de alcanzar el poder, acceso a la información y a las relaciones interpersonales, etc.

Nivel intragrupo, a través de este tipo las normas establecidas hacia otros grupos están unidas con la correspondiente práctica establecida para estos grupos. Para poder estudiar los tipos de relaciones se tiene en cuenta los objetivos, los intereses y las metas. El principal fin es conseguir las metas, lo que con lleva problemas entre los grupos, produce rechazo entre sus componentes, etc.

Nivel macrosocial, está influenciado por los trabajos sociológicos. El conflicto es el elemento esencial que se encuentra en la sociedad y permite el termino de las diferencias entre las partes sociales. Además, favorece a la reforma de las normas sociales, entre muchos otros aspectos. En este nivel, podríamos incluir un tipo de conflicto llamado interorganizacional (Munduate y Martínez, 2004).

Camps (2000) aporta una visión positiva del conflicto al entender que siempre se encuentra presente en la sociedad y las uniones intra grupales para conseguir el dominio. De ahí la necesidad de la mediación para gestionar estas disputas por la vía de la

comunicación humana. Considera que: «Los conflictos colectivos en la comunidad, tienen como referencia las discrepancias que aparecen en las relaciones intra grupales o entre grupos sociales y las autoridades vinculadas a la administración, por tanto, se aleja de la dimensión de los conflictos intrapersonales» (pág.240). Este mismo autor indica que los conflictos colectivos implican grupos de personas heterogéneas y adquieren incidencia social con las siguientes características:

- Las partes en conflicto tienen algún tipo de organización y liderazgo.
- Hay definiciones diferentes del conflicto y de cómo resolverlo.
- Se cuestionan los mecanismos existentes y la representatividad de las partes (pág.240).

#### *VI.1.1. LA INTERCULTURALIDAD Y LA MEDIACIÓN*

Actualmente, existe una gran diversidad y multiculturalidad en nuestro entorno actual. La interculturalidad debe ser un elemento de estudio a la hora de intervenir en situaciones de conflicto en contextos comunitarios y/o sociales. Esta forma de intervenir es muy práctica en una multitud de contextos, resultando efectivo para realizar la mediación, con especial incidencia en los contextos educativos y en grupos de jóvenes que son cada vez más espacios multiétnicos (Legault, 2000).

Como se ha indicado, el enfoque intercultural tiene una gran importancia en la aplicación de la mediación, por su forma efectiva y práctica. Se encuentra formado por diferentes conceptos primordiales para el entendimiento de la totalidad de los conocimientos. Al mismo tiempo ofrece una solución a los razonamientos sobre los comportamientos y da un verdadero e importante valor a cada parte. Con ello se pretende una asociación que supere todas las discrepancias en la fabricación de un propósito común.

La multiculturalidad existente en los espacios comunitarios, no favorece en absoluto enriquecer las relaciones interculturales. La relación entre los individuos o entre grupos, con distintos orígenes culturales, en la mayoría de los casos está falseada por prejuicios y estereotipos, generando a tal efecto mal entendidos, altercados, etc. Para superar las diferencias, es fundamental ponerse en relación con la otra parte, cambiar las relaciones, no la identidad, gestionar los conflictos desde todas las perspectivas y así poder crear nuevas condiciones para alcanzar la cooperación.

La intención de precisar las competencias interculturales está bien clara. De acuerdo

con Rondón (2012) consiste en desarrollar las condiciones y medios que permitan pasar del choque de la aculturación con el fin de desarrollar progresivamente una experiencia de unión intercultural. Se sitúa en el seno de las habilidades sociales y las relacionales de base; que son en definitivas capacidades de establecer y mantener relaciones, de comunicar y comprender el pensamiento -capacidad de cooperación-, compartir las emociones -empatía- e interactuar con el otro sin forzarlo, de alguna forma asertiva.

Si se llevan adecuadamente estas competencias servirá para situar los trabajos de todos los protagonistas sociales involucrados. Lo podemos definir como la facultad para saber comprender y analizar las circunstancias de contacto entre personas y diferentes grupos de culturas diversas. Además de saber en cada momento la distancia que deben mantener debido a la situación de choque cultural de los actores implicados. Esto significa ser competentes, no darle demasiada importancia al exclusivo sistema cultural, entender otras técnicas ambientales, para que los desacuerdos y los conflictos que surjan no sean entendidos como amenaza, sino como un reto que nos presenta nuestra sociedad multicultural (Rondón, 2012).

De la misma manera, que cada persona corresponde a diferentes grupos y confecciona su identidad según las pertenencias culturales que se entre mezclan, este asunto traspasa a cada grupo y dirige similitudes variadas entre ellas hacia la construcción de la interculturalidad. Así, Rondón (2012) define interculturalidad, aprendizaje intercultural, cultura, pluralismo cultural e interculturalidad, como:

Interculturalidad, el cual se califica como el suceso o gestión común y provechosa, en un grupo heterogéneo o de comienzos culturales diferentes. Esto significa, el estudio de las similitudes y las diferencias entre las personas, los grupos en trato cooperativo y la meta-comunicación sobre las interacciones. La probabilidad de examinar en común todas estas materias, gestionando los conflictos o malentendidos surgido para la formación de nuevas formas de cooperación.

El aprendizaje intercultural, la enseñanza se obtiene por la comparación de los diferentes puntos de vista, ya que varias personas pueden experimentar la misma situación, pero de interpretación distinta. Para que esta situación se produzca en necesario que se cumplan tres condiciones precisas, no cabe duda que son las tres guías en las que la mediación se fundamenta; la empatía, la voluntad de cooperación, el trabajo sobre las diferencias y los conflictos.

La cultura, se aprende en la sociedad, el sentir, el saber y el pensamiento de un

pueblo, las expresiones y formas de una sociedad concreta, tales como, hábitos, normas, reglas, rituales, religión, experiencias y creencias, todo ello determinado por la experiencia que muestra la sociedad.

El pluralismo cultural, concebido como la unión de varias culturas en una misma zona, siendo un elemento beneficioso y efectivo, donde involucra la unión de distintas identidades.

Y para finalizar, la interculturalidad. Muestra su máximo esfuerzo en relacionar las diferentes identidades, culturas, apoyadas por la enseñanza mutua, la colaboración y el intercambio cultural, buscando puntos en común y la unión.

Por tal razón, comprendemos que la rivalidad intercultural es una actitud permanente en una capacidad, de acuerdo con la otra parte a través de la creatividad intercultural, ósea la información. Una actitud consistente es una capacidad de ajuste al otro mediante la creatividad intercultural, la comunicación y el desarrollo de aprendizaje intercultural. El proceso de clasificación social opera en un sentido doble, ocasionando los siguientes efectos: la asignación de las mismas particularidades a todas las partes reagrupadas en la misma categoría (resultado de asimilación) y la asignación de los elementos de una misma categoría sobre un seguro criterio, el fortalecimiento simultaneo de los componentes de diferenciación (consecuencia de contraste). Lo que se consigue con este proyecto es la formación consensuada de la interculturalidad.

En la opinión de Vázquez (2002), todos los sujetos son socializados en un medio determinado. Este proceso otorga una visión del mundo que sirve para orientar su comportamiento y evaluar el de los demás. El marco de referencia sería la suma de las visiones que los individuos tienen acerca de la sociedad, la organización social y la distribución del poder. A todo esto, ha de sumarse los afectos y valores fundamentales. Lo primordial en la interculturalidad, es la competencia que reside en cada persona, dotado de un sello de referencia del que no se separa nunca, aunque en ocasiones abandone la situación de socialización que funciona perfectamente. En los estados que se produce diversidad cultural y social, los mediadores y las mediadoras pueden relatar un procedimiento improcedente de estas, produciéndose un conflicto de valores. Esta diferencia estructural causada entre mediadores o mediadoras y los/las individuos/as de diferente origen étnico puede generar conflictos afectando a todos y todas los que se encuentra a su alrededor.

En conclusión, desde este aspecto destaca el surgimiento de una nueva identidad,



basada en la igualdad, el intercambio cultural y el respeto. Se plantea grandes desafíos a la intervención en los contextos multiétnicos que se producen hoy por hoy.

#### *VI.1.2. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL: CONCEPTOS Y CARACTERÍSTICAS*

Nos queda claro, que para que se pueda aplicar la mediación, deben de existir, dos partes en conflicto y un tercero neutral, el mediador. Este conflicto suele ser provocado por una deteriorada o escasa comunicación. Todo ello unido a la imprescindible labor educativa que debe llevarse a cabo con los sujetos participantes de nuestro objeto de estudio. En este sentido, Giménez (1997) argumenta sobre la parte preventiva de la mediación intercultural, definiéndolo como:

(...) una modalidad de la intervención de terceras partes neutrales entre actores sociales o institucionales en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, en la cual el profesional tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales, con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformar posibles conflictos y potenciar la comunicación, pero, sobre todo con el objetivo último de trabajar a favor de la convivencia intercultural. (pág.125)

A modo de aproximación conceptual, Giménez (1997) define la mediación intercultural o mediación social en contextos pluriétnicos o multiétnicos como:

Una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (pág.142)

De ahí que, Giménez (1997) proponga las siguientes características con respecto a la mediación intercultural para aclarar los rasgos:

La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas. En un sistema de intermediación cultural, el punto de partida es que las personas, grupos o instituciones en él envueltos, se les atribuyen bagajes o identidades culturales diferentes.

La incidencia de dicha diferenciación en las relaciones existentes entre las partes. Las personas involucradas tienen un cierto conocimiento y desconocimiento del otro. Los estereotipos, prejuicios y conductas influyen en la relación entre las partes.

La relevancia del propio bagaje cultural del mediador. Si bien el autor destaca como idóneo el hecho de que el mediador sea “bicultural” en relación a ambos bagajes culturales entre los que desarrolla su labor, lo más importante es que la persona tenga una gran capacidad de mediar, y una sensibilidad y capacidad de acercamiento hacia ambas culturas en presencia.

El objetivo de la interculturalidad (entendida como un proyecto en el que se establecen relaciones interpersonales y sociales en las cuales no se discrimina por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad, y en las que los sujetos se reconocen como interlocutores, se comunican adecuadamente, se enriquecen mutuamente, etc.). (pp. 150-151)

De la misma manera, diferentes costumbres complejas, como la formulada por Cohen-Émérique (1993), considera que la mediación intercultural tiene tres niveles o dimensiones: «Gestión de conflictos (mediación reactiva), accesibilidad y adecuación de los servicios (mediación preventiva) y prevención de conflictos y promoción de relaciones adecuadas entre grupos culturalmente diversos (mediación proactiva)».

Para Cohen-Émérique (1993), se encuentra el hecho del intermediario en circunstancias cuando no existe conflicto, pero si una comunicación dificultosa. La segunda expresión, consiste en poner de acuerdo, reconciliar o conciliar a ambas partes. Posteriormente, anota que la mediación es el asunto creador por el cual se pasa de un término inicial a un término final, es decir, tránsito de la multiculturalidad hacia la interculturalidad.

Por su parte, Rondón (2012) describe la mediación intercultural como:

Aquella que se encarga de buscar ambientes de encuentro, vías de comunicación entre la cultura mayoritaria y la minoritaria. La mediación intercultural permuta símbolos y tienen un punto en común, el conocimiento intercultural para el cambio social, favoreciendo la inserción social en contextos sociales y multiétnicos. El trabajo principal es facilitar lugares de intercambio y encuentro cultural. Genera organización comunitaria y adquiriendo como fundamento en sus intervenciones la implicación, la complicidad y la realización en grupo de los implicados. Estos fines favorecen una sociedad pluriétnica, como escenario vertebrador de la sociedad y comunidad de la presente década. (pág.145)

Para obtener los propósitos detallados, las personas mediadoras interculturales realizarán las siguientes funciones para asegurar una correcta ejecución. En primer lugar,

tendrán que adquirir ciertas competencias previas, cualidades y pericias que debe poseer el mediador. Por ello, se organizarán dependiendo de su importancia: conocimiento de la realidad histórico-cultural con la que trabaja, habilidades para el diálogo, resolución de inconvenientes, comunicación verbal y no verbal, razonamiento crítico, actitud abierta al cambio e identificación de la variedad como un elemento positivo y de crecimiento. Finalmente, el rol principal del mediador intercultural es de agente cultural, que busca caminos de reconciliación en aquellas personas, grupos comunitarios o familias, donde se producen malentendidos por conflictos entre valores culturales en proceso. Este rol puede desarrollarse a sistemas mayores como formaciones humanitarias y comunidades. De esta manera se proporcionará una buena convivencia comunitaria facilitando una imagen de una ciudad acogedora. Es un compromiso por la convivencia, por la gestión no violenta de los conflictos culturales. Tender puentes y desarrollar caminos de encuentro entre aquellos que escogen la vía específica de convertir el conflicto en una oportunidad de transformación y diálogo (Munuera Gómez, 2007).

Hay que tener en cuenta tanto las personas foráneas como autóctonas, en la sociedad, desde su propia estructura social, donde las personas cuentan con sus propios puntos y zonas donde se realizan diferentes aspectos de la vida. En estos lugares de la sociedad se encuentra diferentes áreas: educativa, familiar o sanitaria, para trabajar la mediación intercultural. En cada área existen distintas profesionales asistiendo a las personas inmigrantes o españolas. El mediador intercultural hace la función de enlace intercultural, facilitando la comunicación, el encuentro, el respeto entre culturas y la relación positiva entre ambas.

### *VI.1.3. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL. ZONAS DE INTERVENCIÓN*

Según lo expuesto, la proliferación de profesionales terceros que busquen acuerdos mediante la comunicación intercultural ante una comunidad más heterogénea, plural y diversa es una necesidad latente e inexorable. Se están desarrollando desde las distintas prácticas, áreas de intervención interesantes para la mediación intercultural, que abren interesantes perspectivas de futuro (Rondón, 2012). En adelante se describen estas zonas interrelacionadas con los objetivos de esta investigación, siendo el conflicto educativo el eje central que articula las intervenciones.

**VI.1.3.1. La Mediación Intercultural en el Área Comunitaria.** Actualmente nuestra vida tanto institucional como política y social se ha vuelto más compleja, necesitando una

figura que ayude a superar estas complicaciones. La mediación comunitaria tiene su principal función en ayudar a las partes en conflicto siendo su origen la comunidad, evaluando que el principal problema que se encuentra es la escasez en la comunicación y la diferente visión del otro (Poyatos, 2004). Por otro lado, Rondón (2012) deduce que sus objetivos principales son reunir solicitudes de mediación independientes que se destinen a elaborar y favorecer mejores relaciones importantes en la ciudad; y proporcionar a todas las personas y/o grupos un lugar donde buscar salidas a sus problemas y conflictos.

Analizando el concepto de mediación comunitaria se puede percibir que existe una escasez al no incluir el elemento de la interculturalidad como factor primordial en las nuevas comunidades que van surgiendo. Aunque exista una mediación intercultural como modalidad específica, los nuevos vecinos inmigrantes que son parte de la comunidad, son precisamente la población diana de todo trabajo comunitario que se precie, y no se pueden obviar (Rondón, 2012). Los conceptos de comunidad e interculturalidad en espacios múltiples se encuentran asociados y mezclados entre sí. La variedad es tan obvia que no es necesario aclarar que vivimos en una sociedad muy diversa, necesitando un pacto social para llevar a cabo una convivencia pacífica. El significado de mediación comunitario es muy amplio, teniendo la gran ventaja de ser enormemente inclusivo. En la opinión de Redorta Lorente (2001): «El hecho de que se presta poca atención es que la sociedad produce mediación de forma natural» (pp. 107-108).

**VI.1.3.2. La Mediación Intercultural en Áreas de Familias Multiculturales o Transnacionales.** Las familias biculturales o multiculturales se denominan transnacionales, área para trabajar la resolución de conflictos mediante la mediación intercultural. En este espacio se añade los conflictos que pudiesen surgir en la adopción internacional o mediación en el origen. Algunos países europeos cuentan con un servicio de mediación para las familias diversas, mientras que en España existen factores tan importantes como la conformación y la socialización de múltiples identidades culturales.

Los hijos e hijas de inmigrantes nacidos y nacidas en España les surgen conflictos debido a la identidad múltiple y la convivencia del patrimonio cultural de sus antecesores, con la socialización del país de nacimiento. El choque psicosocial es primordial debido a que la herencia étnica es fundamental para el desarrollo como futuros individuos de su propia identidad. En efecto, son las familias quienes ejercen una labor de socialización primordial en estos casos ya que en la reagrupación familiar y las nuevas familias

compuestas por inmigrantes surgen discusiones por el desconocimiento de leyes y costumbres y por las normas. Finalmente, las familias compuestas por minorías étnicas, como la de etnia gitana tienen conflictos culturales y específicos, cuestiones de género, entre otros. Las discrepancias etnos culturales pueden trazar momentos de conversación y aumento, pero no cabe duda alguna que se producirán diversos conflictos y problemas.

**VI.1.3.3. La Mediación Intercultural en el Área Sanitaria.** En el medio sanitario es posible y justificada la mediación intercultural ya que cada vez se está produciendo un aumento de población inmigrante y de culturales diferentes. En este sentido, es cuando la mediación intercultural resulta un instrumento para optimizar la calidad a toda la ciudadanía en atención sanitaria. Siendo los servicios sanitarios como ginecología, pediatría y urgencias las que más demanda reclaman de mediadores y mediadoras interculturales (Giménez Romero, 1997).

El lado positivo del aumento continuo de la diversidad cultural es que permite ver desde otra perspectiva aquello que nosotros/as entendemos por enfermedad, salud, naturaleza y cultura. Todo ello ha conllevado un incremento en la solicitud de mediación en salud, la variedad de inmigrante y el aumento de las minorías. Ha de destacarse que en el acceso a la salud por sus particularidades culturales hay más problemas de tipo comunicativo, terminológico, lingüístico y culturales. Por tanto, es en este contexto donde surgen con más frecuencia conflictos entre personal sanitario y población inmigrante. Para resolver estos conflictos, la mediación intercultural trabaja en: reparación o creación de las relaciones entre profesionales y personas de origen extranjero, informar a los servicios sobre las características culturales de otras personas, establecer con las personas inmigrantes el funcionamiento de los servicios sanitario, explicación cultural sobre el concepto salud y establecer asuntos éticos sobre la atención a la salud desde la normal moral y legal.

**VI.1.3.4. La Mediación Intercultural en el Área Educativa.** En el ámbito educativo la mediación intercultural lo que pretende no es solo la prevención y resolución de posibles conflictos que pudiesen surgir por motivos culturales sino también dinamizar cambios donde se mejore la convivencia escolar. Se inicia con la comunicación y las relaciones entre personas de diferentes culturas, participando en contextos educativos formales e informales. Su principal objetivo es mejorar, iniciar o restablecer la comunicación del centro educativo y de las familias dañadas por la existencia de conflictos surgidos por las

discrepancias culturales o procedentes del proceso educativo (Rondón, 2012).

La mediación intercultural educativa interviene en los conflictos surgidos entre: el alumnado, profesorado y alumnado; entre profesores, educandos de culturas diferentes, género, entre asociaciones de representación cultural y el sistema educativo. Este tipo de mediación trabaja junto con la mediación comunitaria y familiar. Se tiene presente que los centros educativos son parte de nuestra comunidad, siendo un espacio clave para la intervención comunitaria. En opinión de Rondón (2012) no estaría mal designar esta mediación como mediación intercomunitaria. Se trabaja sobre aquellos componentes capaces de ser introducidos en la protección de los grupos, garantizar la integración, el triunfo escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español. De ahí que, sea esencial que los centros educativos contacten con los servicios de mediación intercultural de su zona, permitiéndoles acceder a diversas asociaciones o entidades ayudándoles en esta tarea.

Por esta razón, la mediación intercultural en el contexto educativo tiene que adaptarse a caracteres muy diferentes de la actividad diaria, de cualquier centro educativo como: habilidades de convivencia, proposiciones curriculares, metodológicas, etc. Al igual que tanto la mediación escolar o educativa se debe de adecuar al centro para así poder obtener los mejores resultados. En este marco, la mediación escolar o educativa se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los adolescentes para la vida en democracia, paz y derechos humanos.

Todas estas cuestiones entorno a la mediación escolar o educativa intercultural se tratará en el siguiente apartado.

## VI.2. LA MEDIACIÓN EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

### *VI.2.1. LA MEDIACIÓN ESCOLAR Y SU EVOLUCIÓN*

Son numerosos los medios utilizados para resolver los conflictos en el espacio educativo; algunos de los métodos empleados más regularmente insisten en utilizar las sanciones y castigos, a pesar de no ser siempre los más adecuados desde el punto de vista del aprendizaje. Un trabajo positivo en la resolución de conflictos adquiere una gran importancia, sobre todo en el ámbito educativo, porque de ello dependerá de cómo se

abordarán los conflictos en el futuro, sin pasar por alto que estos pueden llegar a causar un impacto negativo y destructivo, y que es preferible que se conviertan en una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo o de los demás (Torrego, 2001).

La violencia, que en ocasiones suele suceder, sí se debe entender como un hecho negativo, consecuencias como pérdida de motivación, deterioro, del clima social, distorsión del flujo de la comunicación, tendencia a buscar culpables postura defensiva o agresiva hacia las partes de las que se desconfía, dificultad a la hora de ponerse en el lugar de los demás, toma de decisiones de baja calidad, pérdida de energía en el logro de los objetivos, todo lo contrario, con los conflictos (Binaburo y Muñoz, 2007). En palabras de Fernández y Galán (2010):

Entendemos como resolución positiva de un conflicto aquella que no se realiza por medios violentos (físicos, verbales y psicológicos), procurando entender a la otra parte y llegando a acuerdos de convivencia, sin que existan ganadores y perdedores, sintiendo ambas partes que el acuerdo es beneficioso para todos y cada uno de ellos. (pp. 50-54)

Justamente, la mediación escolar es una herramienta adicional que se puede emplear —únicamente en algunos casos— para convertir el conflicto en un mecanismo enriquecedor para todas las partes. Según Sánchez García-Arista (2014) refiere: «La mediación ha demostrado ser una alternativa real y eficaz a la confrontación, a los modos sancionadores y punitivos; una alternativa real y eficaz para la gestión constructiva de conflictos» (pág.11).

Estas técnicas de resolución de conflictos, establecen un espacio de aprendizaje donde se ponen en juego componentes sociales y culturales de los protagonistas, donde lo ideal sería que el alumnado —incluso los más pequeños— adquieran una cultura de «hacer las cosas bien» y que eviten los comportamientos agresivos, que generalmente desembocan en agresiones violentas —insultos o pequeñas agresiones— y que si no se corrigen a tiempo pueden llegar a ser un problema grave que con seguridad se trasladará a la sociedad.

Si nos situamos en un análisis diacrónico, los comienzos de la mediación escolar como resolución de conflictos en los centros educativos, comienza en Estados Unidos, en los años setenta, una década en la que el gobierno de Jimmy Carter promovió la creación de los primeros lugares de justicia vecinal, con programas de mediación comunitaria, que

tenían como función principal el brindar una opción distinta a los ciudadanos para poder solucionar sus problemas y que no fuesen en los juzgados (Álzate, 2003). Después del éxito que tuvo esta iniciativa, se expandió rápidamente por todo Estados Unidos, y, en muy poco tiempo, se propagó rápidamente también por todo el mundo. En los años ochenta, se empezaron aplicar las técnicas de estos programas en los colegios, de esta manera enseñaban al alumnado una nueva forma de resolver los conflictos surgidos entre compañeros.

En 1984, se crea la Name Association for Mediation (NAME) por un grupo de mediadores comunitarios y de educadores que acordaron aportar sus experiencias en los programas de Resolución de Conflictos Escolares, y que llegaron a establecer lo que se conoce hoy día como mediación escolar. En el 2003, de apenas seis programas de mediación escolar en Estados Unidos, pasaron rápidamente a cientos. Después, los programas de Resolución de Conflictos se extendieron por diferentes países, como Nueva Zelanda, Polonia, Sudáfrica, Argentina, etc.

Pero las primeras propuestas de resolución de conflictos en el contexto escolar profesionalizadas llegan a España en 1993, a través del Centro Investigaciones por la Paz de Guernika Gogoratuz (País Vasco). Posteriormente, en 1996, también se realizaron algunos programas en Cataluña. De esta manera, estas dos comunidades autónomas se convirtieron en las pioneras al establecer otras formas de resolver los conflictos escolares mediante la mediación escolar, lo que provocó que se extendiese por toda la geografía española con notable éxito.

En 1997, la Comunidad de Madrid empieza en este campo con un plan experimental que se implementa en diez institutos de enseñanza secundaria. El profesor Juan Carlos Torrego —que pertenece a la Universidad de Alcalá de Henares— coordinado con su equipo han sido los primeros en expandir los programas de mediación escolar, quienes los estructuraron dándole un formato pedagógico, para que así fuera más fácil su difusión y posterior puesta en práctica (Paz de Galtung, 1998).

En estos últimos años, la mediación escolar se ha propagado de forma significativa e, incluso, ha encontrado su lugar en distintos niveles institucionales —como en algunas comunidades autónomas—, hasta en el propio nivel personal de ciertos individuos. Del mismo modo, se ha demandado más programas de formación para poder realizar proyectos de mediación, para que así se implante este método y permanezca por más



tiempo en los centros escolares.

#### *VI.2.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA MEDIACIÓN ESCOLAR*

Se entiende la mediación como un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio (Torrego, 2001). Esta manera de resolver conflictos se utiliza en diferentes contextos como el sanitario, en el seno de la familia, en relaciones internacionales, situaciones del ámbito penal, en el propio plano comunitario, en el mundo laboral, dentro de organizaciones y, claro está, en el ámbito escolar.

La mediación educativa admite adaptar las técnicas de resolución de conflictos de la mediación en el contexto escolar, Sánchez García-Arista (2014) afirma:

Entendemos por Mediación un proceso voluntario y confidencial, basado en el diálogo, en el que un tercero imparcial, el/la mediador/a ayuda a las partes en conflicto a comunicarse mejor, a fin de que sean capaces de trabajar colaborativamente en la búsqueda de un acuerdo satisfactorio para ambos. (pág.13)

Al igual que cualquier otro proceso de mediación, la mediación educativa procura adaptar las técnicas que se emplean en la resolución de conflictos y comparte las mismas peculiaridades que existen en otros campos de la mediación, como son: la imparcialidad, la voluntariedad, la buena fe, la confidencialidad, la flexibilidad y el protagonismo de las partes. Proceso apoyado en el diálogo y con una duración limitada (Sánchez García-Arista, 2014).

Las principales funciones que desempeña la mediación educativa son de formación, de prevención y de intervención (Boqué, 2002). No podemos dejar de lado estas funciones ya que se entiende como una cualidad dinámica de gestión de la convivencia y de los conflictos, que previenen cualquier conducta negativa e intervienen en conflictos abiertos, fomentando así también la reconciliación y la reparación entre las personas (Boqué, 2006).

No menos importante es el proceso de aprendizaje que propicia la mediación educativa como método para resolver problemas, pues fomenta el aprendizaje propio del individuo, identificar los problemas de los demás y reconocer las distintas situaciones que se generan, creando así actitudes de respeto y de diálogo (Boqué, 2006). Por su parte, Martín Seoane (2008) entiende esta herramienta como la oportunidad para generar el

contexto necesario para entrenar las habilidades de comunicación, asertividad, empatía, etc. las cuales necesita el alumnado para poder poner en marcha tanto en el ámbito educativo como en el resto de contextos que les rodea.

De esta forma, mediante la mediación se motiva al alumnado, potenciando la necesidad de crear un ambiente más pacífico que se nota claramente tanto en el contexto escolar como en los diferentes contextos del alumnado (Boqué, 2006). Son los propios alumnos los que trasladan el concepto de «entorno de paz» que consiguen en las escuelas a su propio ámbito social.

### *VI.2.3. OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR Y LA EDUCATIVA*

La mediación escolar y educativa pretende solventar conflictos mediante el diálogo y la comunicación. Es imprescindible crear un clima donde la convivencia y la colaboración entre iguales sean formas naturales de coexistir. El contribuir a desarrollar el respeto al otro y promover la tolerancia, la escucha activa y el diálogo, son valores fundamentales para que no se produzcan conflictos y, si finalmente estalla alguno, mediante la mediación y la buena convivencia que debe existir de base, ayudará a resolverlo sin mayores dificultades.

De la mediación, una de las propiedades positivas es que conlleva la existencia de unas normas de funcionamiento establecidas previamente y una aceptación voluntaria por ambas partes, de manera que sea posible crear un clima de confianza para poder exponer los problemas surgidos.

Una vez explicado a las partes el proceso de mediación y éstas aceptan el uso de la misma, de esta manera se establece el razonamiento y la reflexión como base para la toma de decisiones, teniendo una parte muy positiva: el conocimiento y crecimiento a nivel personal y grupal para decidir y manifestar decisiones que se puedan convertir en conductas y consecuencias deseadas.

La mediación tiene como objetivo principal crear una atmósfera única para establecer nuevos valores, expresiones y restituir la relación. Cualquiera sabe que participar en la toma de decisiones requiere dedicarle un poco más de tiempo, pero después el resultado es bastante más positivo. Al mismo tiempo, acompaña en todo momento a los partícipes del conflicto durante la duración de acercamiento al mismo. Así se puede reducir tensiones, promover el trabajo cooperativo, establecer un entorno de

crecimiento personal y la mejora de las relaciones interpersonales.

En sintonía con los argumentos anteriores, los acuerdos que se toman al final de la mediación en común por todas las partes tienen más probabilidad que se conviertan en una conducta positiva y que se mantengan en el futuro y fomenten la educación del individuo, que si son medidas impuestas por otros. Estos acuerdos mutuos reflejan un alto grado de satisfacción para todas las partes implicadas, ya que se pone de relieve que existe un interés recíproco, sin pasar por alto la resolución del conflicto y que se llegue a restablecer tanto la relación como la comunicación.

#### *VI.2.4. MEDIACIÓN ESCOLAR VERSUS MEDIACIÓN EDUCATIVA*

En relación con los aspectos fundamentales de la mediación, son los profesionales en este método los que hacen una distinción clara entre la mediación escolar y la mediación educativa. El principal objetivo de cualquier centro educativo para una mejora de la convivencia es utilizar un método de mediación, ya sea educativa o escolar. Trabajar de esta forma permite prevenir conflictos violentos y que el propio alumnado solucione sus diferencias mediante la mediación.

De igual modo, al hablar de mediación escolar, permite que mediante su uso se produzca una mejora de la convivencia en el citado centro. Allí, el equipo mediador auxiliará al alumnado que se encuentre enfrentado, creándose de esta manera una nueva forma de resolver conflictos. El poder transformativo que se produce mediante la mediación escolar es bastante grande, dando excelentes resultados y son una asignatura más para la educación del alumnado. Pero, sería mejor la designación de mediación educativa —en lugar de mediación escolar—, si se analizan los fundamentos sobre los que descansa: el protagonismo de las partes implicadas en el conflicto, la habilidad de la intervención democrática y la idea positiva del conflicto. Mejora en las habilidades de autorregulación y autocontrol, al igual que de actitudes de empatía, comprensión y apertura. El uso del diálogo como solución positiva ante cualquier tipo de conflicto.

En síntesis, con la mediación educativa, se implica a toda la comunidad educativa, acercándola de esta manera a los padres y madres, al alumnado y al profesorado; familiarizándolos así con los instrumentos de la mediación como la empatía, escucha activa, asertividad, etc.; habilidades imprescindibles para ejercer un buen trabajo. Cuenta con un equipo mediador que intervendría cuando fuese necesario.

#### *VI.2.5. VENTAJAS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR O EDUCATIVA*

Los métodos de mediación escolar originan una serie de ventajas que se implantaran en los centros educativos. Algunos expertos indican que se ha detectado en los centros educativos donde se difunden programas de mediación, han aparecido algunos aspectos positivos como un ambiente más relajado y productivo, actitudes de interés y respeto por el otro. Es más, los estudiantes han comenzado a reconocer y valorar los sentimientos, los intereses, las necesidades, valores propios y de los demás, así como se ha observado un aumento en el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos, y una tendencia en la búsqueda en común de soluciones satisfactorias para todas las partes.

De todo lo expuesto subyace que la mediación contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, favorecer la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas, disminuye el número de conflictos y, por tanto, también el tiempo que se dedica a su resolución; ayuda a la resolución de disputas de forma más rápida y con un coste emocional menor. Se observa una disminución en el número de sanciones y expulsiones del alumnado. En este tipo de situaciones disminuye la intervención de los adultos, que es sustituida por la de los alumnos y alumnas mediadores o, incluso en algunos casos, por las mismas personas en disputa (Torrego, 2001; Sánchez García-Arista, 2013).

No obstante, nos topamos con algunos inconvenientes en el uso de la mediación. Existen determinadas situaciones en los que no es posible utilizar este método y debe intervenir la figura de un profesional, como en sujetos que presentan trastornos mentales o psicológicos, o también en las situaciones donde haya un claro desequilibrio de poder entre las partes como sería en las situaciones de violencia grave, donde los docentes deben de intervenir (Pulido, Fajardo, Pleguezuelos y de Gregorio, 2010). Es importante señalar que la mediación no debe de usarse para todo tipo de conflicto que surja, ya que puede suceder que no se dé el resultado esperado, dando poca confianza en la utilización de este método, no siendo así, ya que es un proceso el cuál es muy válido en situaciones concretas.

#### *VI.2.6. RESOLVER CONFLICTOS EN MEDIACIÓN EDUCATIVA*

Hay que tener en cuenta que la mediación no se debe de utilizar de forma

indiscriminada ni en todas las circunstancias. Su papel toma relevancia cuando las partes en conflicto deben mantener la relación que tuvieran, fuese la que fuese. Debido al conflicto, la tónica general es querer distanciarse, normalmente por dos motivos: porque se encuentran incómodos o porque puedan afectar a terceras personas. Consta principalmente, la buena predisposición, voluntad de resolverlo y ganas de llevarse bien.

Sin embargo, no se debe utilizar cuando el conflicto ha sido muy reciente, ya que las partes todavía no se encuentran en condiciones de dialogar ni de reflexionar acerca de lo sucedido. Tampoco se podrá usar, si una de las partes no confía en la otra, ni cuando el problema que se va a mediar excede de la competencia de la mediación (Torrego, 2005).

En la mediación los actos para conseguir los objetivos deben producirse desde puntos de vista e intereses comunes, es decir, separar lo que une de lo que distancia. La resolución del conflicto debe encaminarse a la obtención de acuerdos positivos y aceptables para las partes implicadas. De no ser así, podría iniciarse una crisis en el conflicto que puede llegar incluso a producir actos violentos.

La idea principal es promover en el centro educativo medidas preventivas, como la solidaridad, el asentimiento personal, la confianza mutua y desarrollar cualidades, como compartir los sentimientos y las experiencias, todo ello en base a la mediación educativa. Por consiguiente, en la mediación educativa se establecen una serie de matices positivos, según nos destaca Smith, Daunic, Miller y Robinson (2002), que favorece que en el centro educativo se promueva un ambiente más tranquilo y de enseñanza que insiste en impulsar actitudes de valoración del otro y de respeto, así como potenciar la comunicación, el diálogo, la escucha activa y las relaciones interpersonales. La búsqueda de soluciones positivas ante el conflicto reduce considerablemente las sanciones o expulsiones.

Es primordial que, una vez alcanzado cualquier tipo de acuerdo en la mediación, no se concluya con un acuerdo de carácter individual, ya que se debe aplicar a todo el centro educativo mediante el uso de habilidades socializadoras para la resolución de conflictos.

Por tal razón, el mediador escolar debe saber adaptarse a los posibles cambios, como ser autónomo y partidario en defender la diversidad de valores y de iniciativas

morales; destacando así por su pensamiento abierto y cooperativo, así como por entender mejor la variedad y la complejidad de las diferentes situaciones que se pueden dar. El mediador debe de realizar un seguimiento de los casos a largo plazo dentro del centro educativo para corroborar lo acordado. En lo que se refiere a los conflictos dentro de los centros educativos, no hay un tipo determinado que destaque y depende de los agentes que intervienen. No obstante, se pueden diferenciar cuatro grandes tipos de conflictos: los conflictos interpersonales, los conflictos de poder, los conflictos de relación y los conflictos de rendimiento (Viñas, 2004).

Dentro de la categoría de los conflictos de relación, estaría el acoso escolar, donde una de las partes involucradas en el conflicto se siente superior tanto jerárquicamente, como emocionalmente. Se generan factores de tipo psicológico o ambiental donde favorece la correspondencia diferenciada y de poder entre ellos. En esta tesitura, el conflicto de poder se produce todo aquello relacionado con las normas, cuando un alumno o alumna se enfrenta a las normas de su centro ya que piensan que se les coartan algún derecho.

Por otro lado, los conflictos de rendimiento son aquellos relacionados con la dificultad del alumnado que tiene para superar el ciclo formativo. Los últimos conflictos que indica Viñas i Cirera (2004), son los conflictos interpersonales. Dentro del centro se reproduce los mismos conflictos que sucede en la sociedad, teniendo ambos la misma relación. Existen numerosos conflictos dentro del contexto escolar, tales como problemas de disciplina —tanto dentro como fuera del aula—, burlas, falta de respeto al profesorado, interrupciones en las clases, conductas violentas, etc., y a nivel individual, problemas de adaptación, falta de motivación en los estudios, relación personal escasa, comportamientos heterogéneos, dificultad para continuar el nivel de rendimiento, fracaso escolar, entre otros (Burguet, 1999).

#### *VI.2.7. FASES EN LA MEDIACIÓN ESCOLAR O EDUCATIVA*

Uno de los modelos de mediación que más se adecua al ámbito escolar —desde el plano del trabajo de la convivencia— es el transformativo. Como máximo exponente en esta forma de abordar el conflicto desde una perspectiva positiva encontramos a John Paul Lederach. Lederach (2000) refiere que aquello que concebimos por paz, lo entendemos como un estado de relaciones humanas llevadas a cabo mediante una dinámica que permita una elevada justicia y una reducida violencia entre las distintas

sociedades. Por todo ello, la educación debe plantear al alumnado un compromiso de cambio.

Educar para la paz es un proyecto pedagógico, analítico, crítico y creativo, tanto a nivel individual como social para querer y comprender la paz de manera positiva. Concebirla como la presencia de condiciones y circunstancias anheladas, dando oportunidades a la ilusión y a la esperanza (Lederach, 2000). Este autor basa su experiencia en el campo de la mediación promoviendo claramente varias etapas durante el proceso para un mejor resultado en la resolución del conflicto, como la premediación, la entrada, cuéntame, situar el conflicto, vías de solución y acuerdo (Lederach, 2000). La muestra original de Lederach fue adaptada en España por Torrego (2002) para un proyecto presentado en la Comunidad de Madrid sobre Mediación Escolar. En esta adaptación se incluía una fase previa a la mediación compuesta entre las partes y los mediadores la cual se designó premediación. Examinemos en que reside cada uno de estos procesos.

En al proceso de la mediación educativa, en la fase de premediación se fomenta las condiciones adecuadas para que se pueda establecer el proceso. Aquí se observa claramente si se reúnen las condiciones óptimas para su realización y la voluntariedad de las partes en participar en dicho proceso. De la misma manera, se establecerán las condiciones en las que se producirá la mediación: el lugar, el tiempo y la duración de esta. Es muy importante que, en esta fase de premediación, las partes se desahoguen para liberar la tensión que existe entre ellos, consiguiendo así un grado de confianza.

En cuanto a la fase de mediación, se distinguen varias partes las cuales son necesarias; la primera sería la presentación de las reglas del juego. Aquí se presentan el mediador o los mediadores a las partes implicadas y se explica de forma breve en qué consiste la mediación y sus normas, dejando claro ante todo la confidencialidad, la voluntariedad y que requiere una participación sincera y honesta. También se les aclara a las partes implicadas el papel del mediador, y no se obligará a ninguna parte a llegar a un acuerdo, pero si en ayudarles para conseguirlo. En esta parte, se les explica dónde se va a realizar la mediación, el tiempo que se va a emplear, así como cualquier medio para dejar constancia de las sesiones y de la coordinación entre los distintos mediadores que intervengan en el proceso (Blasco Calvo y Pérez Boullosa, 2012).

En la segunda parte, la de cuéntame, cada uno exterioriza su interpretación del

problema y manifiesta sus sentimientos y emociones. El mediador, realizará una escucha activa, controlará los turnos de exposición de las partes, recogerá las ideas centrales de cada intervención, y anotará emociones, sentimientos, etc. Es decir, todo aquello que muestre las partes.

En la tercera parte, aclarar el problema, es donde el mediador procurará profundizar en el problema mediante una serie de preguntar que realizará a ambas partes, destacará los puntos más importantes y procurará que las partes aclaren sus ideas sobre la situación. Al final de esta fase, el mediador realizará un resumen de los puntos en común que tienen las partes del conflicto.

En la cuarta parte, proponer soluciones. Se realiza el ofrecimiento de posibles soluciones por las partes implicadas, con su posterior discusión y la apreciación que cada una de las partes tenga, pero se debe tener en cuenta que la determinación que se tome no puede afectar a terceros de forma negativa.

Al finalizar se trata de llegar a un acuerdo. Es primordial dejar a las partes completamente claro el acuerdo al que ambos quieren llegar en común, pues de ello depende que perdure en el tiempo. Una vez establecido el acuerdo, el mediador lo expondrá antes las partes, que la firmarán como compromiso para realizarlo, quedándose todas las partes implicadas en el proceso con una copia. En definitiva, para conseguir el objetivo planteado inicialmente en cada fase, es muy importante que el mediador tenga buenas habilidades comunicativas y que mantenga, durante todo el proceso la atención y el interés con las partes. Su objetivo principal es conseguirla resolución del conflicto.

<b>FASES DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACCIÓN DEL EQUIPO MEDIADOR</b>
<b>PREMEDIACION</b> <b>(Fase previa a la mediación).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear condiciones óptimas para la realización de la mediación.</li> <li>• Contar el conflicto de forma individual.</li> <li>• Situación e impresión del conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones.</li> <li>• Localizar el conflicto: dónde, cómo, cuándo.</li> <li>• Examinar las relaciones, los sentimientos, y ver la intención de resolver que tiene las partes.</li> <li>• Hablar con cada parte y que posibles soluciones plantean.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar el proceso: reglas, compromiso y buena colaboración.</li> <li>• Comentar diferentes técnicas a utilizar el proceso como: mensaje en primera persona, parafraseo, etc.</li> </ul>
<p><b>PRESENTACION Y REGLAS DEL JUEGO</b></p> <p>(se presentan las parte y explicación de cómo va a ir todo el proceso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de todos los implicados en el proceso.</li> <li>• Aceptar las normas previamente explicadas.</li> <li>• Instaurar seguridad durante todo el tiempo que dure la mediación.</li> <li>• Presentarse y aceptar las normas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar brevemente el proceso y las normas.</li> <li>• Establecer un clima de diálogo y de confianza.</li> <li>• Asignar expectativas: es viable solucionarlo.</li> <li>• Recordará la importancia de la confidencialidad y el colaborar en todo momento.</li> <li>• Aceptar normas básicas de comunicación, como no interrumpirse, alzar la voz, faltar el respeto, etc.</li> <li>• Tener en cuenta: lugar, tiempo, medios para tomar notas.</li> </ul>
<p><b>CUÉNTAME</b></p> <p>(Conocer lo que ha ocurrido)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer turnos de palabra.</li> <li>• Contar cada uno su versión y relatar sus sentimientos.</li> <li>• Ser escuchados y de esta manera desahogarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender con atención lo que nos relatan.</li> <li>• Defender las normas de forma educada.</li> <li>• Procurar no tomar partido.</li> <li>• Vigilar los gestos que hacemos y que hacen: confianza, tranquilidad...</li> <li>• Generar un ambiente positivo y vigilar el intercambio de mensajes.</li> <li>• Auxiliar en exponer solo los temas importantes en el conflicto.</li> <li>• Favorecer la comunicación entre las partes, reconociendo</li> </ul>

		sentimientos y respetando los silencios.
<p><b>SITUAR EL CONFLICTO</b></p> <p>(situación en la que se encuentra el conflicto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apartar persona y problema: distinguir la estructura del conflicto.</li> <li>• Empatizar.</li> <li>• Colocase en horizontalidad.</li> <li>• Comunicativa.</li> <li>• Explicar en qué consiste el conflicto y aclarar los temas más importantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar preguntas abiertas y cerradas, pero sin que parezca un interrogatorio.</li> <li>• Reincidir en algunas cosas para aclararlas.</li> <li>• Dialogar sobre los sentimientos de cada parte y buscar empatía entre ambas.</li> <li>• Sintetizar la historia del conflicto para aclararlo y estructurarlo.</li> <li>• Cambiar del yo/tú al “nosotros”.</li> </ul>
<p><b>BUSCAR SOLUCIONES</b></p> <p>(alternativa para resolver el conflicto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enunciar las peticiones, los intereses y las insuficiencias para un arreglo.</li> <li>• Crear opciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir intereses en común y repetirlos como viables soluciones.</li> <li>• Mantener la paciencia y tener creatividad, espontaneidad: replanteamiento de cuestiones sobre los intereses.</li> <li>• Practicar una lluvia de ideas de diferentes soluciones en caso de estancación.</li> </ul>

<p><b>EL ACUERDO</b></p> <p><b>(Papel que desempeñara cada uno, cuándo, dónde y cómo).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar las propuestas, ventajas e inconvenientes de cada una, y alcanzar a un acuerdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar si puede conservarse o realizarse.</li> <li>• Escribir en el lenguaje de quien lo establecerá: entendible para las partes</li> <li>• Conservar la integridad en el acuerdo.</li> <li>• Efectuar un seguimiento del acuerdo.</li> <li>• Elogiar a las partes por su colaboración.</li> <li>• Realizar copias del acuerdo para cada parte y archivando el original.</li> </ul>
--	---	--

Tabla 4. Fases en el desarrollo de la mediación. Fuente: Junta de Castilla y León (2007) Manual de apoyo al Decreto 51/2007: La mediación y los procesos de acuerdos reeducativo. *Elaboración propia.*

### VI.3. PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

Hoy en día, el acoso escolar se ha transformado en un problema social y educativo, afrontarlo implica que el centro educativo quiera involucrarse de diversas formas: formando al personal docente para que sepan intervenir ante cualquier tipo de violencia que se produzca, realizando programas de prevención cuya finalidad sea promover la convivencia y desarrollar las habilidades socioemocionales. Así mismo, se pueden realizar labores pedagógicas con el alumnado para que se hagan responsable de sus conductas, de sus sentimientos y de la expresión de sus pensamientos.

Hay que entender los programas de prevención como medidas que se toman para que un acontecimiento negativo no se produzca o la reducción de los efectos perjudiciales en caso de no conseguir evitar que se produzca. El principal objetivo de la prevención es anticiparse al maltrato y de minimizar lo máximo posible los riesgos que pudiesen dar. Como se ha indicado en los epígrafes anteriores, la prevención en el centro educativo se trabaja a medida que la propia institución entienda que no es labor de una persona concreta, sino que comprende la participación de todo el personal educativo, quienes toman las medidas en relación con lo sucedido en el centro intentando mitigar.

Aunque para prevenir la violencia, se deben de tener en cuenta una serie de factores, tales como tener habilidades sociales, alta inteligencia emocional y habilidades

para resolución de conflictos, tanto en la víctima como en el agresor. A su vez en los centros educativos se debe dar: un clima favorable, educar en valores, acciones y métodos contra el acoso escolar, al igual que programas concretos donde se trabaje la cultura de paz, la armonía y la resolución de conflictos. Soriano, Félix y Godoy (2009) enfatiza en que la prevención de la violencia se puede llevar a cabo mediante la mejora de diferentes aspectos como: el clima escolar, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, la práctica de las diferentes técnicas de resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de la inteligencia emocional. Ligado a estos trabajos se hallan los programas de mediación, según Bisquerra (Bisquerra, Colau, Colau, Collell, Escudé, Pérez-Escoda, Avilés y Ortega, 2014), se incluyen habilidades seguras para prevenir la violencia, como: conseguir tiempo para dialogar, control de la ira, buscar un pensamiento alternativo a la violencia, tener en cuenta la opinión del otro.

Algunos autores opinan que los programas de mediación no deben de trabajarse de forma independiente, deben de incluirse en un programa general donde se tenga en cuenta otro tipo de actuaciones, dando resultados más efectivos y creando un clima favorable de convivencia. Desde el punto de vista de Martín Seoane (2008) a través de las intervenciones en la prevención de la violencia y en la gestión adecuada de los conflictos desarrollados en los centros educativos, él destaca la importancia que tiene la adopción de un enfoque más global, el cual debe estar encaminado a desarrollar una cultura escolar opuesta a la violencia y orientada a una convivencia basada en la confianza y en el respeto mutuo.

Es clarificadora la propuesta de Álzate (2003) cuando recomienda adaptar las instituciones escolares a los valores y principios en resolución de conflictos cumpliendo de esta forma sus objetivos. La propuesta que hace este autor es definir el enfoque escolar global de transformación de conflictos, comprende diversos enfoques del conflicto que surgen en el alumnado, llegando al problema y dando soluciones más específicas. Para Álzate (2003) este camino supone el desarrollo de programas curriculares de Resolución de Conflictos junto a los programas de mediación entre los compañeros/as, la transformación de la relación pedagógica, etc. dentro del marco escolar. Además de la implicación de los distintos protagonistas: alumnado, profesorado, dirección, y familia.

Siguiendo en la misma línea, Binaburo y Muñoz (2007) en su *Guía para Mediación Escolar del Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no-violencia*,

plantean la mediación escolar como un instrumento más para un modelo de armonía positiva y pacífica. A su vez, proponen que los programas de mediación en los centros educativos deben de ir en programas más completos de convivencia, sino fuese así no se obtendría los resultados positivos que se estigma. Para añadir más claridad, Sánchez García-Arista (2013), propone lo que denomina Mediación Educativa Contextualizada manteniendo que:

La mediación educativa puede ser, más que una respuesta a la demanda de soluciones para los problemas de convivencia en los centros educativos, un elemento de la misma, ya que es indispensable cuidar una adecuada contextualización entre otros programas insertados en el Plan de Convivencia para conseguir su eficacia y permanencia en el tiempo (pág.12).

En el programa para resolución de conflictos el autor incluiría de esta manera, la mediación educativa, educación en Gestión de Conflictos, Habilidades Sociales y de Comunicación, Educación Emocional, disciplina educativa que impregne la cultura del centro, estructuras de participación real y formación del profesorado para construir de forma coherente y continua la cultura del centro (Sánchez García-Arista, 2013).

En base a lo expuesto, Concha-Eastman (2004) indica que la prevención de la violencia se puede realizar en tres niveles: prevención primaria, secundaria y terciaria. Por tanto, en la prevención primaria se procura prevenir el conflicto, mejorar la convivencia y evitar el acoso escolar. En esta etapa deben participar principalmente los padres o los tutores legales de los menores. Por otro lado, en la secundaria se preparan las estrategias para trabajar cuando ya se ha detectado el acoso escolar, y se disminuya su periodicidad en el centro. En esta etapa participan activamente el personal docente formado en habilidades sociales para poder prevenir y resolver cualquier tipo de conflicto escolar.

Para finalizar, se encontraría la prevención terciaria. Aquí la intervención es totalmente directa para ayudar a los implicados del acoso, procurando reducir los daños psicológicos y emocionales que se hayan producido. Se puede utilizar medidas terapéuticas, medidas de apoyo y medida de protección a las víctimas, así como de ayuda y control a los agresores. Por lo que se refiere a otras medidas o planteamientos, el trabajo de la mediación educativa se enfocaría en la prevención del conflicto por parte de los docentes con el alumnado, para que así exista una buena convivencia principalmente en

el aula y, por extrapolación, en todo el centro. Si se educa desde este método —para luego aplicarlo en el día a día tanto en el contexto educativo como en el contexto social del alumnado— se crea un clima de convivencia en paz. Si existiese violencia en el centro o se detectase un caso de acoso escolar que se produzca en el centro, se debe intervenir de forma estructurada con un protocolo para garantizar ante todo el bienestar de la víctima. En la presente figura 5 sistematizamos la información anterior:

	<b>OBJETIVO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir el conflicto.</li> <li>• Mejorar la convivencia en el centro.</li> <li>• Evitar el acoso escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padres, madres o tutores legales del menor.</li> </ul>
<b>SECUNDARIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar estrategias para cuando se produzca el acoso escolar.</li> <li>• Disminuir periodicidad en el centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> </ul>
<b>TERCIARIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda directa a los implicados en el acoso.</li> <li>• Reducir daños psicológicos y emocionales.</li> <li>• Utilizar según los casos medidas terapéuticas, apoyo y protección a las víctimas.</li> <li>• Usar medidas de control y ayuda a los agresores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes.</li> <li>• Padres, madres o tutores legales del menor.</li> <li>• Alumnado formado en mediación.</li> </ul>

Tabla 5. La prevención de la violencia. Fuente: Concha-Eastman (2004). Elaboración propia

El acoso escolar es realmente un problema de convivencia y la única manera de poder prevenirlo es mediante la educación y la enseñanza de valores en la convivencia. Para ello tenemos una buena herramienta que cumple claramente con estas dos ideas: la mediación educativa (Ortega y Del Rey, 2004).

Junto a la mediación educativa, existen numerosos programas de prevención en España, como por ejemplo el Proyecto de Sevilla Antiviolenencia Escolar —Proyecto SAVE—, desarrollado por Rosario Ortega en 1997.

En el año 2001, Rosario Ortega efectuó un análisis de estos programas de prevención en el que concluyó que la mejor opción para utilizarlos es la combinación de diferentes acciones y niveles (Ortega, 2001).

Entre las acciones que se deben realizar se encuentran la de mejorar la organización escolar, formar al profesorado, desarrollar diversas actividades en el aula donde se trabaja principalmente la comunicación, la escucha activa, el respeto, asertividad, la actitud activa ante situaciones moralmente injustas, entre otras (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003).

Tras diversas investigaciones Ortega (2003) concluye, que varios de los elementos que se usa en los diferentes programas para la prevención se encuentran presentes en la mediación escolar o educativa, convirtiéndola en una pieza fundamental para mejorar las relaciones interpersonales, siendo el diálogo y la negociación.

En un centro educativo democrático, las resoluciones de conflictos son resueltos colaborando todos los miembros de la comunidad educativa, de forma favorable y sin violencia. Cualquier centro educativo tiene personal y alumnos/as lo suficientemente preparados para prevenir y solucionar cualquier conflicto trabajando el consenso y la mediación.

En consecuencia, la mediación escolar —o la mediación educativa— son programas que ayudan a resolver conflictos, sobre todo en situaciones de violencia escolar y no, en cambio, otros problemas que puedan surgir de la convivencia del alumnado a diario en el centro.

Los intervinientes se encuentran en condiciones desequilibradas y condiciones de poder, de esta manera, se piensa que es un error que el agresor y la víctima comparten los mismos derechos.

La víctima se siente indefensa y en ocasiones culpable de todo lo que está sucediendo, en cambio el agresor no quiere asumir su responsabilidad ante la víctima y se considera que no tiene los mismos derechos que la víctima.

En definitiva, la mediación escolar o educativa, debe utilizarse simplemente para solventar conflictos y no para otras cuestiones, ya que, si se quiere conseguir los objetivos planteados, de esta manera el mediador debe de ser responsable y conocer con total claridad el funcionamiento del programa. Un funcionamiento organizado y considerado puede ayudar bastante a prevenir la aparición de cualquier conflicto, y más concretamente el acoso escolar, que puede derivarse con ello a que se traspase a otros escenarios como es el tecnológico, dándose en este caso el ciberacoso.

### *VI.3.1. LA PREVENCIÓN POR PARTE DEL CENTRO EDUCATIVO*

Como venimos argumentando, para ejercer la prevención en cualquier centro educativo es trascendental que se exprese de forma clara que todas estas nuevas formas de ejercer la violencia —el acoso o el ciberacoso escolar— no admiten disculpa en ningún momento, porque el agresor o los agresores son menores de edad. De esta forma, el programa de prevención debe inspirarse en la definición de acoso o ciberacoso escolar confeccionado por la comunidad educativa, ya que los principales actores que intervendrán lo harán en aras para reducir la violencia ejercida entre los menores. El poder identificar cuando se produce el acoso escolar de forma rápida y a tiempo es parte de la prevención, que minimiza considerablemente los problemas que pueda tener la víctima e incluso los posibles riesgos para su vida personal.

Dado que es en el centro educativo donde los menores se encuentran más expuestos a la violencia —pasillos, aseos, escaleras, patio e incluso en la misma aula— son estos también los lugares donde sufren situaciones de acoso escolar, y que pueden incluso continuar desde la casa de cada agresor a través de internet, sin dejar en ningún momento el acoso a su víctima (García y Freire, 2008). Mientras tanto, se puede evitar conflictos enseñando al alumnado —por parte del profesorado— diferentes habilidades sociales relacionadas con la comunicación, asertividad, empatía y la resolución de conflictos que resultan ser elementos primordiales para prevenir actuaciones violentas (Trianes y Fernández-Figares, 2001).

La prevención en los centros educativos debe seguir un proceso que se pueda aplicar a medida y con los programas de prevención que se hayan realizado. Se deberá observar cuales son efectivos y cuáles no, teniendo en cuenta los que mejores resultados den, para poder trabajar en la mejora del programa o también buscar alternativas nuevas para la prevención (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Esto es, ante todo, la primera vía para obtener los conocimientos y la experiencia, que permite formar un grupo de planificación, en el que los docentes deben conocer los conflictos que están surgiendo en el centro. En dicho grupo de planificación deberán intervenir todo el personal docente del centro, así como los familiares y el alumnado. Cuando el personal docente ha formado el grupo, debe comenzar el procedimiento, la



formación, la presentación, la aplicación, la revisión, el mantenimiento y el control del programa que se desea aplicar (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

En tercer lugar, el centro educativo debe reconocer el problema que tiene. Para ello tendrá que reunir toda la información posible, tanto de los implicados como del resto del alumnado, para conocer tanto la frecuencia, como el tiempo y el lugar donde se ha producido el acoso (Harris y Petrie, 2006). En cuarto lugar, se debe elaborar concienzudamente un plan de acción. Es en este punto donde se debe tener en cuenta tanto la opinión y la experiencia de los docentes, como la de los especialistas que combaten contra el acoso escolar. Se deben aplicar, de esta manera y los recursos a su alcance para alcanzar los resultados deseados.

Para concluir, hay que poner en marcha el plan de prevención e intervención, recabando toda la información posible, así como la difusión de las consecuencias negativas que tiene el acoso escolar. La finalidad es enseñar diversas habilidades para resolución de conflictos, que sirvan para realizar una evaluación y así poder depurar posibles errores y comprobar la efectividad real del programa. Consideramos que el éxito pleno del programa de prevención en el centro educativo dependerá principalmente de la involucración de los docentes, que son el actor principal para conseguir los cambios deseados, ya que juegan un papel muy importante en la prevención de cualquier conflicto que pudiese surgir, ya que son quienes pueden actuar rápidamente para que no lleguen a situaciones extremas. El éxito de la intervención se basa, sobre todo, en el compromiso que quiera adoptar el docente ante este tipo de propuestas presentadas por el centro educativo (Sheffield, 1990).

El diálogo, la conversación y la reflexión, son buenas estrategias educativas para afrontar los conflictos. La mediación escolar o la mediación educativa han sido bastante acertadas para apoyar el trabajo que desarrollan los docentes, ya que, mediante su uso, consiguen mejorar considerablemente la comunicación y evita que se produzca malos entendidos (Olweus, 2004). No obstante, el diálogo en la mediación escolar o la mediación educativa es una herramienta muy concreta cuando se ha deteriorado la relación entre ambas partes (Ortega y Del Rey, 2003c). Por tal motivo, el docente deberá ser capaz de escoger la estrategia adecuada para cumplir los objetivos propuestos, sabiendo que los resultados que se obtengan podrán demorarse o tendrá, incluso, que cambiar de estrategia tantas veces sea necesario para conseguir los cambios deseados de

conducta. Por este motivo, es por lo que las habilidades adquiridas por el docente y las estrategias que ha aprendido para resolver conflictos ayudarán a resolver situaciones de acoso escolar, facilitando al menor su adaptación ante las formas de actuar de sus compañeros, tanto cuando se produzca en el centro educativo, como cuando se produzca cualquier tipo de agresión a través de las nuevas tecnologías y, que, de no pararse a tiempo, pudiese evolucionar a nuevas formas de acoso como el ciberacoso escolar.

### *VI.3.2. PREVENCIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO*

La colaboración en el centro se integra dando protagonismo al alumnado. El alumnado no debe ser el problema en los casos de acoso o ciberacoso escolar. Al revés, deben de ser protagonista para la solución de los problemas de convivencia en el centro.

Las maneras de trabajar estos conflictos por parte del alumnado son mediante la colaboración en diversos programas de apoyo y ayuda a sus compañeros/as, equipos de ayuda, alumnado tutor, entre otras.

La implicación del alumnado a la hora de observar la validez de medidas educativas que se utilizan para la resolución de conflictos con métodos, como cuando trabajamos con el *método Pikas* (Pikas, 1989) o con el *método de no-inculpación* (Robinson y Maines, 2003) entre víctimas y agresores.

Otra manera de trabajo por parte del estudiantado es elevar la responsabilidad mediante el método de la mediación. Según indica Avilés, Torres y Vián (2008) los sistemas de apoyo entre iguales han establecido distintos grados. De esta manera, se ha demostrado una gran eficacia en la resolución de conflictos entre iguales (Naylor, *et al.*, 2009; Naylor, 2010).

El alumno/a se encuentra integrado en el contexto donde puede recabar información relevante en los casos y prestar apoyo al débil. La cooperación como integrante de los grupos de trabajo *antibullying* en la comisión de las cuestiones de maltrato entre iguales, contribuyendo su enfoque desde su contexto y conocimiento.

### *VI.3.3. ACTUACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN ESTE ÁMBITO*

La comunidad educativa formada por padres, madres y profesorado juegan un importante papel en educar en valores a nuestros jóvenes para la convivencia pacífica. Incidiendo en el aprendizaje y desarrollo de valores como el respeto, la empatía,

solidaridad o la ayuda mutua.

Tanto padres, madres y profesorado deben de conocer las situaciones nuevas que se están produciendo en nuestros niños y niñas, sobre todo cuando no estamos junto a ellos. Estando pendiente de sus amistades, el uso que hacen de las nuevas tecnologías, sus problemas e inquietudes, pudiendo detectar rápidamente cualquier tipo de conflicto que surgiera.

Es lógico que nuestros adolescentes dominen mejor que nosotros estas tecnologías, del mismo modo no se puede prever el uso que harán desde el punto de vista como adulto, pudiendo pasar desapercibida ante nosotros el uso que le están dando. Por tal motivo es indispensable una escrupulosa supervisión y filtrado de todo lo que les llegue, previniendo cualquier posible riesgo.

Examinando, las condiciones de riesgo y protección Díaz-Aguado (2005) indica que «pueden darse en cada momento evolutivo del crecimiento y en los complejos niveles de interacción de cada entorno en que niños y adolescentes se desenvuelven, experimentan, construyen principios y valores y, naturalmente, viven» (pp. 18-20).

Estas tecnologías han conseguido destapar una realidad oculta en nuestra sociedad, el ciberacoso. Con la colaboración activa de los medios de comunicación y la difusión dada por internet, se pueden encontrar numerosas páginas donde intentan orientar a víctimas, familias y profesorado para la prevención, detención e intervención ante cualquier situación de acoso o ciberacoso escolar.

Algunos sitios donde obtener información son las páginas web donde obtienen información de las características del ciberacoso escolar; foros y Chat, pueden participar los propios perjudicados e intercambiar situaciones con personas que soportan lo mismo que ellos y el correo electrónico del centro educativo, donde el afectado pueda denunciar sus abusos para la intervención del profesorado.

En resumen, es imprescindible que los centros educativos confeccionen un lugar de convivencia que se establezca como espacio protector, dinámico, participativo y adaptable pero evidente y perceptible para toda la comunidad educativa, revisable pero sofisticado con razón y consentimiento entre todos los actores de la comunidad educativa.

#### *VI.3.4. DIVERSOS PROGRAMAS COMO MÉTODO DE PREVENIR EL ACOSO Y EL CIBERACOSO ESCOLAR*

El acoso y ciberacoso escolar tienen en la actualidad una enorme importancia, ya que se produce en edades cada vez más temprana y de forma más grave (Moral, Suárez, Villarreal y Musitu, 2014); tal y como aclara Marchena (2012) indica que desde siempre en los centros educativos han existido alumnos y alumnas con comportamiento disruptivos o comportamiento inadecuado, pero en la última década se viene observando situaciones más graves de acoso y ciberacoso escolar.

Investigaciones llevadas por diversos autores como (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018; González, 2015; Trianes, 1995; Trianes y Muñoz, 1994-1997; Gallargo, 1996), plantean una serie de programas de intervención para prevenir el acoso y ciberacoso escolar. Los centros educativos que están empleando estos tipos de programas van adelantados en cuestión de combatir el acoso y ciberacoso escolar, dándose claramente menos casos en comparación con los centros que no lo utilizan.

Siguen una serie de fases a la hora de aplicar algunos de los programas, como:

Primera fase, se evalúa el problema a través de la realización de unos cuestionarios por parte del alumnado, de forma anónima claro está, indicando sobre las conductas de acoso que se producen en el centro. Estos cuestionarios ayudarán al profesorado a conocer el grado de acoso o ciberacoso existente, horario y lugar donde se produce este hecho.

Segunda fase, la formación al profesorado en ciberacoso, ya que la mayoría de ellos hablan con sus alumnos sobre la importancia de tener unas medidas mínimas de seguridad en internet, pero no llegan a conocer realmente en los últimos sitios que visitan en las redes sociales o medios, no conociendo realmente su funcionamiento como, por ejemplo, Tik Tok, Snapchat, Instagram, Facebook o MySpace entre otras.

Tercera fase, charlar con el alumnado para que hablen a la dirección del centro los casos de ciberacoso que existen y la importancia de no guardar silencio. Deben de saber el alumnado que no se encuentran solo y que existen un grupo de personas las cuales les prestará ayuda para solucionar cualquier problema que surja. En algunos centros existen unos formularios los cuales los rellenan los alumnos para informar sobre cualquier situación de acoso escolar que observen.

Cuarta fase, comunicar a los padres, madres o tutores legales sobre los recursos que consta el centro, debido que la gran mayoría de las situaciones de ciberacoso escolar se realizan fuera de horario escolar, lo progenitores se suelen enterar debido a que se lo dicen sus propios hijos. El centro educativo debe de enviarle a los padres, madres o tutores legales un decálogo informativo para que posean toda información imprescindible sobre el ciberacoso escolar.

Quinta fase, educar al alumnado en riesgos en internet, sobre todo en conocer el funcionamiento de la ciberetiqueta. Los profesores deben de enseñar al alumnado de la importancia de proteger un prestigio positivo en las redes sociales. De esta manera ayuda a los estudiantes a distinguir el perfil de cada uno que sale en su red social puede tener unas consecuencias negativas o positivas para su futuro. El profesorado debe de advertirles que toda información subida a la red es información pública pudiendo acceder a ella cualquiera.

Sexta fase, de los programas de mentores para el estudiantado se puede aprovechar bastante. Estos programas ofrecen a los profesores multitud de recursos gratuitos donde los alumnos o alumnas puede trabajar con sus compañeros de clase o incluso de cursos inferiores para impartir formación sobre el ciberacoso escolar.

PROGRAMA	AUTOR/ES	OBJETIVOS
<b>Desarrollo social y afectivo en el aula.</b>	Trianes, 1995; Trianes y Muñoz, 1994-1997).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades.</li> <li>- Concienciar de pertenencia a grupos. Responsabilidad social.</li> <li>- Establecimiento de normas de grupo. Autonomía y autogestión; expresión y reconocimiento de sentimientos. Interiorizar pensamiento reflexivo en pasos manejables; Implantar en las materias escolares la metodología del aprendizaje cooperativo.</li> <li>- Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc. Generalizar los comportamientos de ayuda y los sentimientos prosociales</li> </ul>
<b>Fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la</b>	Gargallo y García (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar la reflexividad de los alumnos y la reducción de la impulsividad.</li> <li>- Observar incompatibilidades reveladoras</li> </ul>

<b>reflexividad.</b>		entre los grupos experimental y el grupo control el incremento de la reflexividad como en el desarrollo moral. Además de descubrir un avance en el desarrollo moral del grupo experimental.
<b>Mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas.</b>	Pérez (1996)	<p>-Potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula, mediante la participación en la elaboración de las normas, realización de asambleas de aula, debates, actividades de grupo.</p> <p>- Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo, sobre la aplicación de las normas del aula, y controlar de una manera rigurosa y sistemática el contexto de aplicación de las mismas.</p> <p>- Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades de alumnos y profesores, necesarias para alcanzar las metas propuestas</p>
<b>Convivir es Vivir</b>	Carbonell (1999a)	<p>- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.</p> <p>- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.</p> <p>- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos, que puedan surgir en los centros, relacionados con el deterioro de la convivencia.</p>
<b>TEI (Tutoría Entre Iguales)</b>	González (2015)	<p>- Implicar a toda la comunidad educativa.</p> <p>- Mejorar la integración escolar, conseguir una escuela inclusiva y sin violencia.</p> <p>- Mejorar el clima y la cultura del centro educativo con respecto a convivencia, conflicto y violencia.</p> <p>- Tutorización emocional entre iguales donde prima ante todo respeto, empatía y compromiso.</p>

<b>Programa KiVa</b>	Salmivalli, Voeten y Poskiparta (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar sobre los testigos del acoso bullying.</li> <li>- Instigar al estudiantado para que apoyen a la víctima y rechacen cualquier método de abuso.</li> </ul>
<b>Programa ConRed.</b>	Ortega, Del Rey y Casas (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevención y promover la convivencia positiva.</li> <li>- Beneficiar el desarrollo tanto personal como social del alumnado.</li> </ul>
<b>CYBERPROGRAM 2.0:</b>	Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el bullying, ciberbullying y los roles implicados.</li> <li>- Estudiar las consecuencias para todas las personas implicadas desarrollando su capacidad para intervenir contra el acoso.</li> <li>- Desarrollar estrategias de prevención e intervención, fomentando contenidos colaterales</li> </ul>

Tabla 6. Programas como métodos de prevención del acoso y el ciberacoso escolar. Elaboración propia

#### VI.4. CONCLUSIÓN

El clima de convivencia condiciona ciertas actitudes y fortalece los diferentes modelos de relacionarse. Al ser la convivencia un imaginario colectivo que construimos cada uno con diferentes tipos de situaciones, cada persona puede aportar experiencias de muy diverso tipo, ya sean de bienestar o malestar; de seguridad o inseguridad. Esas virtudes, como el respeto al otro, la empatía, la comunicación, entre otras, establecen de forma favorable un clima de convivencia inspirador.

Estas destrezas forman parte del contenido curricular para cualquier nivel por la mediación educativa contextualizada. El alumnado lo aprende poco a poco, colaborando con el resto al ponerla en práctica desde su interior y fomentando la creación de un mejor clima de convivencia donde aporta con ello interacciones positivas con sus iguales. De ahí que las interacciones personales y culturales en el centro educativo quedan claramente sellados por estos valores y estas formas de relacionarse.

Por otra parte, el alumnado practica nuevas formas de relacionarse en busca de su propio conocimiento e intenta definir su rol entre sus iguales, ya que, para ellos, el ser valorado y considerado por sus amistades o conocidos se convierte en su objetivo principal. Para lograr esto, la emoción del poder es un sentimiento buscado entre sus

iguales, por tanto, si el contexto lo favorece, hace que en este tipo de situación aparezca el acoso escolar o bullying e incluso sino se frena a tiempo, puede pasar a otros campos como sería en el ciberacoso escolar.

Al ser un proceso complejo de gran impacto en los colectivos de referencia, el abordaje requiere que la implicación de varios actores, como el agresor o los agresores; la víctima o las víctimas y del espectador o de los espectadores. El acoso escolar tiene su propio campo de actuación, que se producen en zonas donde el docente se encuentra ausente o en las que carezca de las habilidades adecuadas para ejercer su rol.

Este tipo de situaciones es poco probable que se den cuando en el centro educativo se vive una cultura relacional positiva con un clima claramente inclusivo. Por lo tanto, han de ser los propios alumnos y alumnas quienes frenen la escalada cuando se detecte una actitud de acoso escolar, siendo esta parte inicial fundamental, ya que, de esta manera, se evita que se produzca problemas mayores y secuelas psicológicas que proceden de él.

A modo de síntesis, para detener de forma enérgica y permanente el acoso escolar se debe trabajar sobre todo en la prevención, unido a un adecuado aprendizaje de la gestión emocional y la empatía, ya que facilitará el desarrollo de actitudes e interacciones positivas que crearán un clima socioafectivo de convivencia en el que el acoso escolar no se iniciará y mucho menos llegará a desarrollarse. Se puede corroborar que la mediación educativa contextualizada es un buen instrumento para aprender a convivir y prevenir el acoso escolar y, de esta manera, llegar a que se produzca terminologías mayores como sería el ciberacoso escolar.



## **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA**



## Capítulo VII. Metodología

A continuación, expondremos el tipo de estudio, las hipótesis y objetivos, así como las técnicas empleadas y los instrumentos de recogida de información del estudio realizado.

### VII.1. TIPO DE ESTUDIO

La investigación aquí presentada, sigue los pasos de los estudios en ciberacoso escolar —sustentado en un estudio de tipo descriptivo— intentamos describir un aspecto de la realidad escolar midiendo independientemente variables o conceptos propios (Pérez Cusó, 2013). Se trata de una investigación no experimental ya que no se va a modificar intencionadamente ninguna de las variables de estudio, no construyendo ninguna situación nueva, observando solamente aquellas situaciones que ya existen (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014) y transversal, toda la información es recogida en un preciso momento.

Se ha procedido a cuantificar los datos de las principales variables socio-demográficas y específicas, con estadística descriptiva. Este procedimiento se ha llevado a cabo con la técnica cuantitativa, utilizando el cuestionario. Esta es solo una parte de la encuesta y hace referencia al formulario o documento que recoge las preguntas. La redacción de las preguntas y la determinación de los aspectos formales del cuestionario en función de los objetivos de investigación y las categorías de análisis. El tipo de preguntas utilizadas en el cuestionario es cerrado.

Según señalan Sellitz, Jahoda, Deutsch y Cook (1976) «Las preguntas cerradas o categorizadas son más eficaces donde las posibles respuestas alternativas son conocidas, limitadas en número y claramente definidas (...)» (pág. 101).

Hernández-Sampieri *et al.* (2014) consideran las preguntas cerradas como:

Aquellas que contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta. Resultan más fáciles de codificar y analizar. (pág. 218)

El escoger este tipo de estudio para nuestra investigación, en el análisis de contenido es donde se seleccionó una información sistematizada, a través de la observación documental y categorización. Posteriormente se sometió al análisis, discusión e interpretación de los resultados.

Otras cuestiones que se han tenido en cuenta para esta selección, teniendo en cuenta a Hernández-Sampieri *et al.* (2014) se refieren a que:

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (pág. 92)

Teniendo en cuenta a Castillero (2015), con este tipo de investigación lo que se pretende establecer es describir, de la forma más exacta posible, un suceso, sin necesidad de investigar causa o consecuencia del hecho. Se debe de observar los tipos, distribución y métodos del suceso. De esta manera, se trabaja sobre la realidad de los sucesos y poder interpretarlo de una forma más exacta.

Los estudios descriptivos se utilizan para describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar. Reside en diseñar lo más distinguido de un hecho o situación concreta. Pero no basta con recoger y resolver los datos, el investigador debe concretar su forma de análisis y los métodos que se impliquen en el mismo.

En la investigación descriptiva existen una serie de fases importantes que tener en cuentas, tales como: analizar las particularidades del tema a investigar, definir y formular hipótesis, escoger la técnica para la recogida de datos y las fuentes de consulta.

Este análisis ha sido apoyado con el software SPSS V.19, herramienta validada y reconocida por la comunidad científica como soporte de gran fiabilidad en las investigaciones cualitativas. Para lograrlo, participaron en la realización del cuestionario 584 alumnos y alumnas participantes con edades comprendidas entre los 11 años y los 16 años.

## VII.2. HIPÓTESIS

En nuestra investigación se tratará de comprobar tres hipótesis principales. Siguiendo los postulados de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), las hipótesis de una investigación están definidas como aquellas explicaciones tentativas del fenómeno investigado, es decir, son proposiciones que indican lo que tratamos de probar con nuestra investigación.

De acuerdo con Izcara (2014), las hipótesis son explicaciones tentativas de un fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones. Una hipótesis debe desarrollarse con una mente abierta y dispuesta a aprender, pues de lo contrario se estaría tratando de imponer ideas, lo cual es completamente erróneo. Laudo (2012) nos refiere que una hipótesis no necesariamente tiene que ser verdadera.

Estas tres hipótesis giran en torno a aspectos como los conflictos escolares, la sensación que suscita al alumnado, las formas que tienen de afrontarlos, el contexto social del alumnado. Los programas o estrategias que se podrían ser utilizadas para la resolución de conflictos en el ámbito educativo en relación con la cultura de paz.

Como afirma Moreno (2013), la importancia de la hipótesis en una investigación proviene de la unión entre la teoría y la realidad empírica; entre el sistema formalizado y la investigación y, por ello, la hipótesis sirve para orientar y delimitar una investigación, dándole una dirección definitiva a la búsqueda de la solución de un problema.

Por tal motivo se ha abordado durante el análisis teórico de temas relacionados con los conflictos las formas de resolución, la investigación, la educación para la paz y la mediación escolar, entre otros.

Seguidamente, se exponen las hipótesis:

*VII.2.1. HIPÓTESIS 1: EL CIBERACOSO EN EL ÁMBITO ESCOLAR TIENE UN IMPACTO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE MÁLAGA*

Se pretende averiguar sobre la percepción que tiene el alumnado participante sobre la detección de este tipo de conflictos y el efecto que produce a la víctima, victimario y espectador.

Pasamos a definir los conceptos contenidos en la Hipótesis 1:

**a) Ciberacoso escolar.**

Monks y Smith (2006) reconocen el ciberacoso escolar como un tipo de acoso escolar, el conocido maltrato entre iguales, cuya diferencia principal respecto de aquel es el uso de las nuevas tecnologías para llevar a cabo el acoso. Heirman y Walrave (2009) consideran que el ciberacoso escolar tiene algunas características determinadas. Estos comportamientos agresivos por estos medios consisten en amenazas, difusión de imágenes o videos sin el consentimiento, insultos, en otras.

Estas actividades al realizarse con dispositivos tecnológicos se pueden realizar, presenciar y padecer en cualquier momento y desde cualquier lugar. Debido que el ciberacoso escolar se produzca online comporta una invasión del espacio personal de la víctima, incluso su hogar. A esta forma de realizar este tipo de agresión Ortega, Elipe y Calmaestra (2009) la denominan como 24/7, hace referencia a que el potencial de agresión victimización es de 24 horas durante los 7 días de la semana.

Hay que tener en cuenta en el ciberacoso que la idea de difusión y/o repetición no entraña que la misma persona repita la acción varias veces; puede realizarse, por ejemplo, subiendo a una red social una fotografía íntima de otra persona y ésta sea visualizada por cientos o miles de personas, haciéndose viral.

En la opinión de Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett (2008) el ciberacoso se da de un modo intencional y repetido por parte de un grupo o un individuo, usando formas de contacto electrónico contra una víctima que se encuentra en estado de indefensión.

Desde el punto de vista de León del Barco, Castaño, Fajardo-Bullón y Gómez (2012) explican que el perfil del acosador en el ciberacoso no es primordial la fuerza física o la corpulencia, ya que el acoso se realiza de forma verbal escrito, el estatus del acosador entra en la media del grupo de clase, inclusive suele tener buenas relaciones con el equipo docente.

De manera que tanto agresores como víctimas implicadas en el ciberacoso escolar muestran una menor empatía y una mayor agresividad en las relaciones que sus iguales (Save the Children, 2013).

A juicio de León del Barco, Castaño, Gómez y López Ramos (2011) hay que tener en cuenta en los casos de ciberacoso la titularidad del centro, ya que parece ser que influye en la reiteración del acoso.

Teniendo en cuenta a Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo (2014), los cuales consideran que las situaciones de acoso escolar son más frecuentes en general en los centros privados/concertados que, en los públicos en relación a la exclusión social y a la agresión verbal, así como en las conductas de ciberbullying que, si bien los datos manifiestan que existe una tendencia similar, son más frecuentes en los centros privados.

En definitiva, investigaciones recientes han confirmado una innegable superposición entre el acoso y el ciberacoso escolar, puesto que los menores acosados en el centro educativo continúan su acoso al mismo tiempo a través de los dispositivos digitales (Ortega, Del Rey y Casas, 2016).

#### **b) Conflictos.**

Rubin y Pruitt (1994) definen el conflicto como «una diferencia de intereses percibida o una creencia que las partes en sus aspiraciones normales no pueden alcanzar simultáneamente»; Lewin (1973) realiza un aportación desde una visión personal, conceptualizó el conflicto como «el resultado de una contradicción entre la intención de realizar algo y la contraposición a ello»; Galtung (1996), colabora al estudio del conflicto con diversas definiciones derivadas del concepto como disputa, dilema y contradicción, identificándolo como las actitudes y contradicciones con un nivel latente y otro manifiesto.

En definitiva, entendemos el conflicto producido por la incompatibilidad de intereses entre las personas produciéndose en el momento que los intereses de algunos se ven amenazado por la otra parte. Esta discordancia incluye emociones y sentimientos alterando en la disputa o conflicto. En los conflictos escolares Ortega (1998) determina varios factores como la violencia corporal, será tenido en cuenta como indicador la ocurrencia de comportamientos disruptivos de los educandos tales como golpes, pisotones y todo tipo de agresión que ocasione lesiones físicas. En los insultos entre pares, comprenden las palabras obscenas e injurias entre pares, que van más allá de las normas de convivencia.

### **c) Efectos del ciberacoso en las víctimas, agresor y espectador.**

La invisibilidad del ciberacoso por parte de los adultos convierte en fundamental conocer los diferentes perfiles de alumnos/as involucrados/as en este tipo de actos, proporcionando pistas ante posibles situaciones de acoso y estar en continua alerta y vigilancia con los chicos/cas con mayor vulnerabilidad.

Con respecto al agresor, muestra unas características muy determinadas, personalidad irritable y agresiva, bajo autocontrol, impulsivo, posibilidad de pertenecer a una familia desestructurada con antecedentes de violencia doméstica, suele asumir el rol de líder ante un grupo de alumnos/as de características parecidas, siendo estas las más destacadas.

Aunque algunos estudios identifican una serie de características psicológicas o de actitud y comportamiento comunes en las víctimas de acoso y ciberacoso, lo cierto es que forman un grupo tan heterogéneo, que cualquier alumno/a puede convertirse en el blanco del agresor/es. Además, existen factores que agravan la posibilidad de sufrir acoso, sufrir alguna discapacidad, trastorno del aprendizaje, pertenecer a un grupo étnico, religioso, cultural o de orientación sexual minoritario.

Y, por último, el tercer componente en una situación de acoso o ciberacoso escolar se encuentran los observadores o espectadores, este grupo tiene un perfil menos definido. Colaboran en el ciberacoso de una forma indirecta ya que no lo denuncian ni a padres o profesores. Tienen una actitud pasiva ante este tipo de situaciones por miedo a convertirse en la próxima víctima o porque piensan que no denunciando el ciberacoso les resultará más fácil integrarse con el resto de la clase.

#### *VII.2.2. HIPÓTESIS 2: EL CIBERACOSO TIENE UN MAYOR IMPACTO EN DETERMINADOS GRUPOS ÉTNICO-CULTURALES QUE EN EL ALUMNADO QUE NO PERTENECEN A ESTOS GRUPOS.*

Los centros educativos son escogidos por el contexto social en que se encuentran ubicados, donde existe un alto índice de diversos grupos étnico-culturas. Se pretende conocer si este factor es determinante en el alumnado participante para que sea víctima o agresor a través de las nuevas tecnologías, al igual de la percepción del resto del alumnado que conocen del ciberacoso escolar.

Definimos los conceptos incluidos en la hipótesis segunda:



### **a) Grupos étnicos-culturales**

Con la frecuencia que los niños/as son acosados a causa de su raza étnica, religión u origen nacional, no está del todo claro. A su vez, tampoco está claro con qué frecuencia los niños y niñas de un mismo grupo se acosan. Pero si es cierto que los adolescentes pertenecientes a grupos minoritarios que son víctimas de ciberacoso tienen más probabilidades de tener problemas académicos que el resto de sus compañeros.

La discriminación étnico-cultural ha sido muy observada en los adultos como prejuicio en la socialización de las personas y menos analizada en los menores. La discriminación étnico-cultural es un estilo de maltrato que sufren niñas y niños durante su infancia y adolescencia, tan sólo por tener un origen distinto, practicar otra religión o tener una cultura diferente, entre otros.

El acoso escolar y ciberacoso étnico-cultural entre iguales corre peligro gravemente el progreso individual, el potencial sociocultural de las minorías culturales inscritas en sociedades pluriculturales o la integridad de los/as menores de edad, disminuyendo sus mecanismos de inclusión.

En las sociedades pluriculturales, las minorías étnico-culturales pueden sufrir discriminación. Pantaleón y Alcivar (2017), Aboud y Amato (2001) y Fishbein, (1996) revelan que en mayor o menor medida los miembros de las minorías están expuestos a formas de trato diferenciadas, incluso perjudiciales, por el hecho de manifestar rasgos identitarios distintivos o por ser identificados como miembros de otro grupo cultural

Existen dos formas de producirse discriminación, manifiesta y sutil. La discriminación manifiesta entre el alumnado se producen comportamientos como el insulto o mote racista (Collins, McAleavy y Adamson, 2004; Lloyd y Otead, 2001; Whitney y Smith, 1993).

Con respecto a la discriminación sutil, es el trato desigual o evitar al compañero/a que consideran diferente por su cultura de origen, raza o religión. Existía la creencia hasta hace poco que se producía por el dominio-sumisión racial. No siendo así, se produce por la falsa creencia de la superioridad cultural con respecto al perteneciente a la minoría cultural

Dávila (2015) refiere que el desprecio, la desatención, el trato desigual y la exclusión que sufren personas por tener una cultura diferente son ejemplos de esta

discriminación sutil, que no se manifiesta mediante comportamientos rudos, sino a través de conductas de agresión y/o exclusiones más indirectas, también denominadas microagresiones.

Sería importante conocer cómo y cuándo comienza este tipo de discriminación, para poder prevenirla o disminuirla. En consecuencia, resulta una labor importante en la que deben de participar activamente, niños y niñas, docentes, familias con distintas creencias, procedencias y culturas, ya que tienen en su centro educativo un lugar de encuentro y un motivo para constituirse como comunidades educativas (Córdoba y Rodríguez-Hidalgo, 2018).

Se hace necesaria la unificación del conocimiento sobre la entorno y dinámica de los fenómenos de agresión y victimización por motivo étnico-cultural entre los iguales, acoso ciberacoso acoso, así como de las estrategias educativas efectivas para su prevención con evidencia científica (Rodríguez-Hidalgo y Ortega, 2017).

#### **b) Contexto social**

Se entiende el contexto social como el conjunto de circunstancias que enmarcan una situación que afecta a uno o más individuos.

Cuando los centros educativos se encuentran situados en sitios donde son más propensos a llevar a la frustración o a la insatisfacción de su población; es ese descontento Krmptic y Farré (2008) consideran que «se gesta una violencia estructural, que tiende a reproducirse y crecer en espiral, mientras que una violencia simbólica opera en definir lo que es legítimo aprender y aceptar, sin mayores cuestionamientos de una generación a otra» (pág. 196).

Otras causas a tener en cuenta en las conductas agresivas de los adolescentes son por vivir en un clima familiar donde existe un alto nivel de conflicto con muy poca relación afectiva entre sus componentes y escaso apoyo emocional (Lösel y Farrington, 2012).

De ahí, si el contexto familiar y escolar donde crecen los niños y las niñas, se identifica por: pobreza, desigualdad, desempleo, falta de posibilidades educativas y la escasa compensación personal. Estos componentes externos al centro educativo, pueden originar emociones y sentimientos de fracaso e imposibilidad, favorecer conductas

violentas. La probabilidad que aprendan las alumnas y alumnos patrones de conductas violenta y la trasladen a su clase es bastante elevada.

A juicio de Angulo (2003) indica que las manifestaciones de violencia producidas en el interior de los centros educativos educativas pueden estar influenciadas por las condiciones sociales de los centros educativos y del entorno social que rodea a la institución

Por tal razón, corresponde a los centros educativos realizar autoevaluación para construir prácticas educativas inclusivas y de calidad vinculadas directamente a los principios democráticos de participación, equidad e igualdad de oportunidades (Pegalajar y Colmenero, 2017).

Con esta autoevaluación, en la opinión de Arnaiz y Guirao (2015), se deben de tener en cuenta diferentes variables como son las técnicas educativas, el contexto escolar, los resultados educativos o los recursos existentes en los centros, con el fin de analizar la realidad de los mismos e identificar las denominadas escuelas eficaces.

Esa autoevaluación realizada por el centro educativo hace referencia al entorno donde se encuentra el centro, es decir, al nivel social y económico de las familias, localización geográfica, servicios que presta el centro, proyecto de centro, diversidad del alumnado que asiste y la accesibilidad a los recursos humanos y materiales (Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015)

Desde el punto de vista de Muntaner, Roselló y De la Iglesia (2016), para el profesorado es primordial reconocer el tipo de contexto en el que se encuentran el alumnado, nivel y ritmo de aprendizaje, conocimiento adquirido, situación social y cultural en la cual se encuentran metidos, de tal manera que puedan realizar la enseñanza de la mejor forma.

En resumen, un lugar adecuado donde desarrollarse es fundamental, ya que el ambiente es como dicen los autores Carvalho, Gutiérrez, Blanco, Omodeo, Madrigal, Mata, y Mora (Cabezas y Monge, 2014) «parte de un proceso de expansión de libertades efectivamente disfrutadas por las personas... de ser o de hacer lo que necesitan para concretar las acciones o los proyectos de vida que consideren importantes» (pág.16).

*VII.2.3. HIPÓTESIS 3: «LA MEDIACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A MEJORAR LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS POR CIBERACOSO ESCOLAR»*

### **Mediación**

Se define la mediación como el trascurso de negociación mediante el cual las partes implicadas en un conflicto pretenden resolverlo por sí mismas, con la ayuda de un tercero imparcial llamado mediador, funcionando sin facultad decisoria propia.

El mediador exclusivamente es el guía de la sesión; reúne inquietudes, interpreta estados de ánimo, expone posiciones. En resumen, ayuda a las personas que intervienen en el proceso a buscar una solución creada y satisfactoria por las propias partes. De no llegarse a un acuerdo, entonces se pasaría el conflicto a la vía judicial.

La mediación se encuentra regulada en lo que nos concierne en este caso en el artículo 19 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores y en el artículo 5 del Reglamento que la desarrolla, aprobado por Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio.

El artículo 19 brinda al Ministerio Fiscal, en la fase de instrucción del procedimiento, y observando a las situaciones concretas, la posibilidad de renunciar de la continuación del expediente por conciliación o reparación entre el menor y la víctima, y puntualiza claramente ambas actuaciones. En el artículo 5 del Reglamento, se regula la forma de realizar dicha mediación.

### **VII.3. OBJETIVOS**

Las hipótesis anteriores pueden concretarse a partir de los siguientes objetivos:

**a) Conocer el perfil sociodemográfico del alumnado participante.**

En los centros educativos escogidos pretendemos conocer los diferentes perfiles intervinientes en el acoso y ciberacoso escolar (víctima, agresor y espectador). Así, mediante el análisis, se pretende conocer al alumnado participante que perfil cumple. Se incluyen veintidós cuestiones referentes a información personal y contextual del alumnado participante. Concretamente este primer bloque presentaba cuestiones sobre la identificación del centro y el curso, así como ítems concernientes a las características

personales del alumnado (edad, sexo, país de nacimiento, si es extranjero comunitario o no, etnia gitana, sentimiento por ser de otro país, religión y personas con las que convive) y de su familia (cuantos hermanos son, país de nacimiento, trabajo y estudios de su padre y de su madre). De acuerdo con Povedano, Hendry, Ramo y Varela (2011); Buelga, Cava, Musitu y Mugrui (2010) y Smith (2009), los resultados obtenidos permiten conocer más sobre ellos atendiendo a factores sociodemográficos, individuales y de relación interpersonal.

**b) Explorar la percepción que tienen los estudiantes participantes sobre las situaciones de acoso y ciberacoso**

El uso de estas nuevas tecnologías propone múltiples ventajas al igual que usos inadecuados, ya que puede ser peligroso realizar suplantaciones de identidad, difundir falsos rumores, amenazar, intimidar. Debido a este mal uso de las nuevas tecnologías se produce desde hace una década lo que se determina como ciberacoso (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro, 2011). Igualmente, este concepto a su vez se ha caracterizado en función del medio utilizado determinado como el teléfono móvil y el uso de internet (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008).

**c) Conocer el impacto del ciberacoso escolar en los grupos escolares de los diferentes grupos étnico-culturales.**

Existen diferentes estudios sobre el acoso y el ciberacoso donde muestran claras diferencias entre los grupos étnico-culturales teniendo en cuenta principalmente a las víctimas (Sawyer, Bradshaw y O'Brennan, 2008; Carlyle y Steinman, 2007). Otros estudios han encontrado diferencias importantes con respecto a las víctimas y agresores (Wolke, Woods, Stanfor y Schulz, 2001).

Mediante este análisis con el alumnado participante se pretende matizar si existe en estos centros educativos alguna forma determinada de victimización general como el insulto, motes peyorativos, amenazas, la nominación racista, características culturas relacionadas con la religión, tradiciones o costumbres basado en las diferencias étnicas o color de la piel (Strohmeier, Kärnä y Salmivalli, 2011; Monks, Ortega y Rodríguez Hidalgo, 2008; Collins, McAleavy, y Adamson, 2004).

Además de conocer si los alumnos y alumnas de minorías étnico-cultural que han

participado han sufrido algún tipo de discriminación. Según Coker, Elliott, Kanouse, Grunbaum, Schwebel, Gilliland, Tortolero, Peskin y Schuster (2009) la discriminación étnico cultural está negativamente relacionada con la autoestima y el bienestar del alumnado en la comunidad y la creación de vínculos interpersonales favorables.

**d) Averiguar el papel de la mediación como una estrategia eficaz para gestionar los conflictos derivados de las situaciones de ciberacoso.**

La mediación, en nuestro caso la escolar o educativa es una habilidad fructífera que nos puede facilitar en la resolución de conflictos y prevenir el acoso escolar en los centros educativos (Prawda, 2008; Ianni, 2003; Rozenblum, 1998; Álzate, 2008). En la mayoría de las situaciones donde se produce acoso escolar resulta ser el paso previo para realizar el ciberacoso. La mediación es una técnica alternativa donde se capacita y adquieren herramientas tanto el alumnado, docentes y familias para poder resolver cualquier situación de conflicto de una manera asertiva y con empatía.

La mediación escolar o educativa como estrategia preventiva hacia el acoso escolar, ofreciendo al profesorado otro tipo de alternativas o dinámicas que vayan encaminadas al diálogo democrático (Martínez Zampa, 2005; Teixidó y Castillo, 2013).

A juicio de Galtung (2003), «los estudios solos no frenan la violencia directa, ni desmantelan estructuras violentas, ni construyen paz directa, estructural y cultural. Lo hacen las personas preparadas, con técnicas, conocimientos de cómo hacer, imaginación, compasión y perseverancia».

#### VII.4. TÉCNICAS

La investigación que se presenta introduce la técnica de la Encuesta. La Técnica de la Encuesta es considerada por Buendía, Colás y Hernández (1998) como el «método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida». (pág. 120)

Más concretamente Bisquerra (1989) refiere que «una encuesta consiste en una serie de preguntas formuladas directamente a los sujetos, dirigidas predominantemente al grupo, donde suele utilizarse un cuestionario como protocolo... éstas se pueden utilizar simplemente para recoger información que puede ser expresada, por ejemplo, en

porcentajes; pero también pueden servir para buscar relaciones entre variables» (pág. 128)

De esta manera, la técnica de la encuesta se utiliza para proporcionar descripción de los objetos de análisis, descubrir modelos y relaciones entre las tipologías descritas, organizando relaciones entre sucesos concretos.

La encuesta es definida por Trespacios, Vázquez y Bello (2005), como:

Los instrumentos de investigación descriptiva que precisan identificar a priori las preguntas a realizar, las personas seleccionadas en una muestra representativa de la población, especificar las respuestas y determinar el método empleado para recoger la información que se vaya obteniendo (pág. 95).

Según Kerlinger (1997) las encuestas tienen los siguientes propósitos:

- Servir de instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación
- Ser el principal instrumento de la investigación, de modo tal que las preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación se incluirán en el programa de entrevistas.
- Complementar otros métodos, permitiendo el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de la respuesta de las personas.

Lazarsfeld (1971) considera la encuesta como una técnica que indica al investigador cómo no guiarse por sus propias suposiciones y observaciones, sino la preferencia por dejarse guiar a través de las opiniones, de las actitudes o de las preferencias del público para lograr ciertos conocimientos. Resulta ser un método que permite examinar constantemente lo que otras personas conocen, conciben o creen. Por ello, la técnica de encuesta es ampliamente utilizada como manera de investigación, ya que habilita obtener y confeccionar datos de forma rápida y efectiva. Se ha escogido por la técnica de la encuesta, por ser considerado por numerosos autores como un diseño de investigación en sí mismo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Según Briones (1996) la encuesta descriptiva tiene como objetivos principales:

Describir la distribución de una o más variables en el total del colectivo objeto de estudio o en una muestra del mismo; realizar la misma operación en subgrupos significativos de ese colectivo o en su muestra; calcular medidas de tendencia central

y de dispersión de esas variables en el colectivo total o en la muestra utilizada y en los subgrupos. El cumplimiento de los dos primeros objetivos permite hacer diversas comparaciones entre las formas de distribución y los valores que toman las variables en esos contextos (pág. 52).

García Fernando (1993) define la encuesta como:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (pp. 141-170)

#### *VII.4.1. SUJETOS*

Primero se seleccionó un muestreo intencional. Según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) consideran este tipo de muestreo cuando el investigador intenta observar el comportamiento poblacional a partir de grupos sociales e individuos, de los que seguidamente obtendrá información de manera directa e intencionada.

Aun así, se pretende analizar el mayor número posible de observaciones, a la vez que se procura mantener el rigor científico establecido por la estadística, en el contexto de la selección muestral, siendo consecuente de la generalización de los resultados.

En nuestra investigación se escogieron alumnos y alumnas del último ciclo de Educación de Primaria —5º curso y 6º curso—, y alumnado de primer y de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. El escoger esta muestra es, en primer lugar, por la edad de los individuos y del uso y la relación con las nuevas tecnologías. En segundo lugar, por la ubicación del centro educativo. Se ha puesto en valor el lugar donde se encuentran ubicado los centros educativos, situados en un contexto poblacional en el cual existe una gran variedad de culturas y etnias.

Para completar el estudio, buscando que sea lo más preciso posible, se realiza, en segundo lugar, otra extracción de muestras del tipo aleatorio sistemático, según Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016) proponen que:

Cuando el criterio de distribución de los sujetos a estudio en una serie es tal, que los más similares tienden a estar más cercanos. Este tipo de muestreo suele ser más preciso que el aleatorio simple, debido a que recorre la población de forma más



uniforme (pag.205).

Entendemos el muestreo sistemático como un tipo de muestreo probabilístico donde se confecciona una selección aleatoria del primer elemento para la muestra, y más tarde se seleccionan los elementos posteriores utilizando intervalos fijos o sistemáticos hasta alcanzar el tamaño de la muestra pretendida.

Por tal motivo, se organizó una lista oficial de varios centros educativos con los usuarios potenciales de unos cursos determinados. Después se dividió el marco muestral en fragmentos que representan los parámetros más representativos del universo y del conjunto de la población. Por lo tanto, todos los alumnos y alumnas han tenido las mismas probabilidades de ser seleccionadas

Del total de centros educativos en Málaga capital y provincia, se escogieron cuatro, entre centro privados concertados (ver figura 1), centros privados no concertados (ver figura 2) y centros públicos (ver figura 3). Los centros seleccionados se ubican: uno ubicado en la zona norte y otro en la zona oeste de Málaga capital. En cuanto en Málaga provincia, se escogieron uno perteneciente al Valle del Guadalhorce y otro a la zona de la Axarquía.

Los centros de Málaga capital fueron elegidos por encontrarse en zonas de la ciudad donde existe una variedad de etnias. En cuanto a los centros educativos de la provincia de Málaga, el motivo para realizar la elección fue por estar ubicados en municipios donde existe una gran tasa de población extranjera, motivado por el tipo de comercio que se realiza en estas zonas.

Escogiendo la variable comparativa de centros Málaga capital con centros de la provincia de Málaga, se pretende realizar un acercamiento motivado por la influencia económica, la realidad sociodemográfica que se considerada con verdadera importancia como para ser un motivo de análisis, tal y como hicieron autores como Albadalejo (2011) y el Defensor del Pueblo (2007); entre otros.

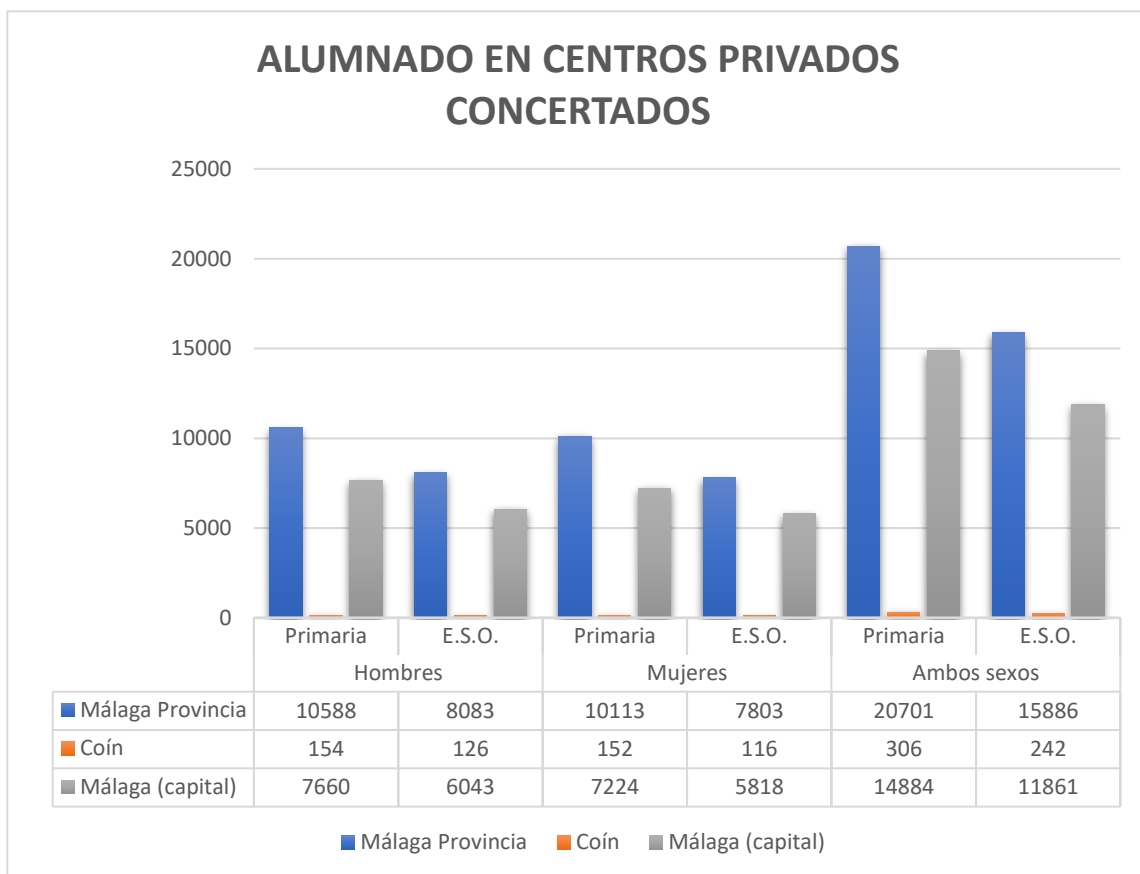


Figura 1. Datos obtenidos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Alumnado en centros privados concertados de Málaga capital y provincia. Elaboración propia.

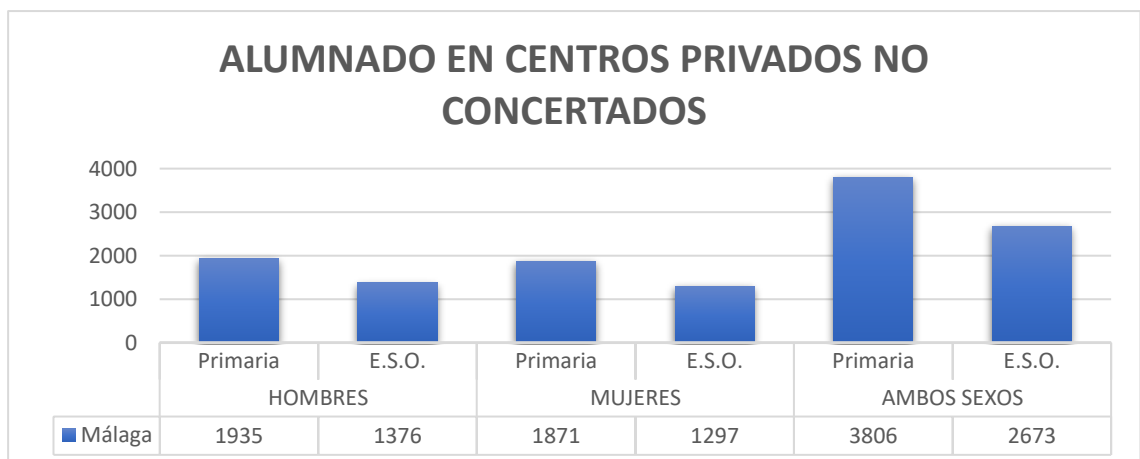


Figura 2. Datos obtenidos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Alumnado en centros privados no concertados de Málaga capital. Elaboración propia.

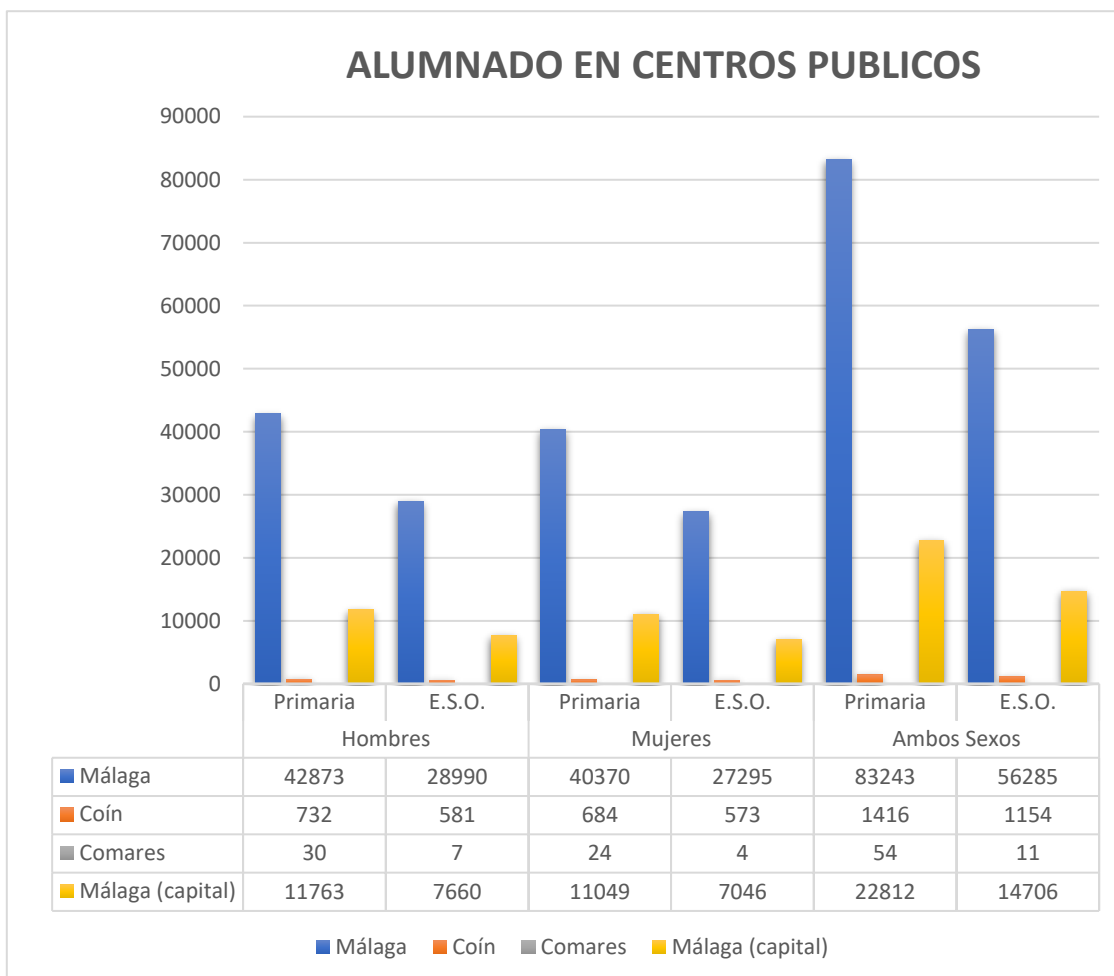


Figura 3. Datos obtenidos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Alumnado en centros públicos en Málaga capital y provincia. Elaboración propia

En este estudio analizamos estadísticas sociodemográficas, entre otras, con respecto a la familia, cultura, trabajo y social. Además, existen otras específicas, como la religión, etnia, país de nacimiento, que habría añadir en relación con los factores internos y externos del ciberacoso escolar, las causas y visión desde un punto de vista multidimensional.

En el estudio-participaron 584 estudiantes de un total de 785 pertenecientes a las etapas educativas seleccionadas, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, perteneciente a los cursos de 5º y 6º de Educación de Primaria; 1º y 2º de Educación Secundaria, de los cuatro centros escogidos de Málaga capital como de la provincia.

#### **Distribución y descripción del total del alumnado participante de los centros seleccionados**

Respecto a los participantes que colaboraron en la presente investigación,

observamos que se distribuyen en 584 estudiantes ( $N = 584$ ), pertenecientes a centros públicos, y centros concertados privados de enseñanza, localizados en Málaga capital y provincia, con edades comprendidas entre los 11 años y los 16 años de edad:

- Género:

Participaron: 295 estudiantes, pertenecientes al género femenino, y 289 al género masculino. La muestra total ( $N = 584$  observaciones válidas) presenta la siguiente representación gráfica atendiendo a la característica de género:

*Figura 4. Porcentaje de alumnos participantes en función del género que presentan*

b) Localización del centro educativo: 144 participantes pertenecen a centros educativos públicos de la zona de la Axarquía y Guadalhorce de la provincia de Málaga, de los que 75 son alumnas (52 %), mientras que los 69 compañeros restantes son alumnos (48%); así mismo, 440 adolescentes se encuentran matriculados en centros educativo público y concertado situados en la zona norte y oeste de la ciudad de Málaga, de los que 220 son alumnas (50 %), mientras que los 220 compañeros restantes son alumnos (50 %). Así, desde tal perspectiva, la muestra total ( $N = 364$  observaciones válidas) presenta la siguiente figura atendiendo a la característica de localización de los centros educativos.

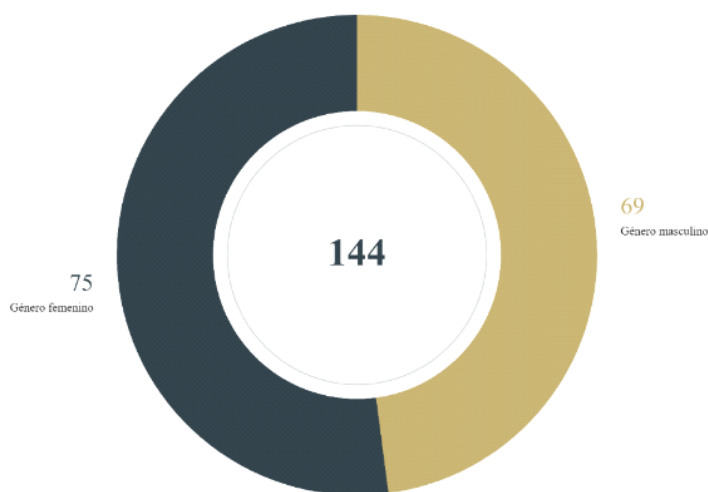


Figura 5. Porcentaje de alumnado participante en función de la localización del centro. Zona de la Axarquía y Guadalhorce de la provincia de Málaga.

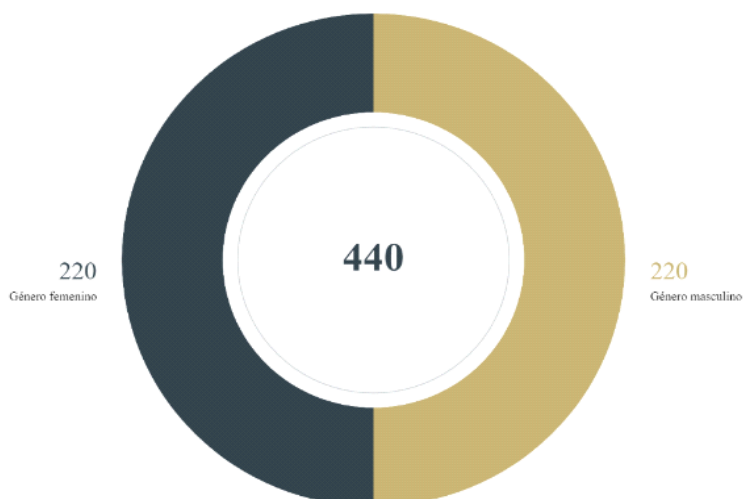


Figura 6. Porcentaje de alumnado participante en función de la localización del centro. Zona norte y oeste de Málaga

c) Curso académico: 76 participantes pertenecen a Quinto Curso de Educación Primaria (5° E.P.), de los que 39 son alumnas (51 %), mientras que los 37 compañeros restantes son alumnos (49 %); 81 participantes pertenecen a Sexto Curso de Educación Primaria (6° E.P.), de los que 46 son alumnas (57 %), mientras que los 35 compañeros

restantes son alumnos (43%); 272 participantes pertenecen a Primer Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º ESO), de los que 134 son alumnas (49 %), mientras que los 138 compañeros restantes son alumnos (51 %); 155 participantes cursan Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (2º ESO), de los que 76 son alumnas (49 %) y 79 compañeros restantes son alumnos (51 %).

Así, desde tal perspectiva, la muestra total citada (N = 584) presenta la siguiente representación gráfica atendiendo a la característica de Curso en el que están matriculados el alumnado participante:

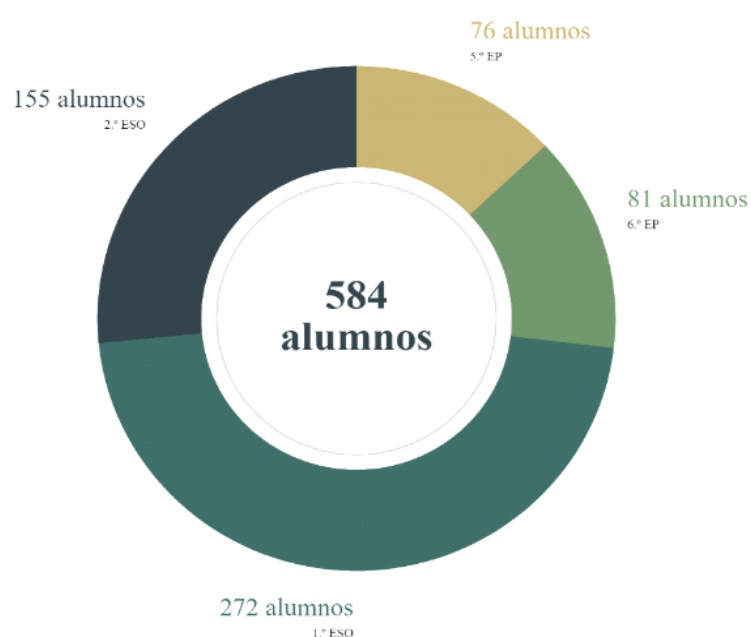


Figura 7. Porcentaje de alumnado participante en función del curso en el que están matriculados.

Al seleccionar a los participantes con estas variables socio demográficas comunes (estar en edad escolar obligatoria), se intentó homogeneizar la población diana, a la cual se aplicará la intervención y para poder controlar que estas variables sean fehacientes con los resultados. También así, podemos verificar que estas variables pudiesen afectar a los resultados (Creswell, 2013).

#### Criterios de elegibilidad de la muestra

- Tener entre 11 y 16 años.
- Centros educativos de diferentes distritos de Málaga capital y provincia.
- Voluntariedad. Que acepten voluntariamente participar en el estudio.

- No tener patologías neurodegenerativas diagnosticadas o deterioro cognitivo.

MÁLAGA CAPITAL Y PROVINCIA	NÚMERO TOTAL DE ENTREVISTAS	5° Y 6° EDUCACIÓN PRIMARIA		1° Y 2° EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		5° E. P.	6° E.P.	1° ESO	2° ESO
Málaga (Distrito Norte)	292	68	70	85	69
Málaga (Distrito Oeste)	148	Ø	Ø	69	79
Municipio de la Axarquía (Málaga)	35	8	11	9	7
Municipio del Guadalhorce (Málaga)	109	Ø	Ø	109	Ø

Tabla 7. Participantes de los cuestionarios y centros educativos realizados. Elaboración propia

#### VII.4.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: EL CUESTIONARIO

El cuestionario es un instrumento que nos faculta describir las situaciones de la naturaleza existente, reconociendo aquellas normas o patrones pudiendo comparar conclusiones, estableciendo relaciones entre limitados acontecimientos.

El cuestionario es el instrumento más utilizado de este tipo de estudios ya que se puede conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin presencia del encuestador ofreciéndole de esta manera mayor intimidad para responder a los participantes.

Chasteauneuf (2009) declara que un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Brace (2013) indica, además, que el cuestionario tiene que ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis.

Con el empleo del cuestionario se accede analizar datos críticos y útiles (Gallego, 1997), que resulta ser muy útil en temas de estudios de tipo descriptivo (Bartolomé, 1998). El uso del cuestionario es una técnica que, convenientemente elaborada y empleada, resulta ser muy válida. El cuestionario ayuda a recoger datos de manera cuantificable y determinada por los evaluadores (Cohen y Manion, 1990); además de elaborar los datos que necesitamos para conseguir los objetivos de la investigación (Bernal, 2006).

Para la construcción del cuestionario tenemos en cuenta la recomendación dada por Alaminos y Castejón (2006):

Consiste en un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas. La redacción y

estructuración de las preguntas en el cuestionario es una tarea cuidadosa, pues de ella depende, primero que se obtenga la información que se desea y no otra y, segundo, no influir en las restantes respuestas de los individuos, ya directa o indirectamente. Los datos deben representar aquello que se pretende y ser obtenidos espontáneamente sin influir en el entrevistado (pág. 84).

Con motivo a lo complejo del fenómeno del acoso y ciberacoso escolar, como peculiaridades que pudiesen producirse, los cuestionarios abarcan múltiples aspectos, dando lugar a extensos resultados. Por tal motivo, hemos preferido por plantear un cuestionario determinado destinado a la intención objetiva de analizar las dimensiones en función de su contenido. Analizar las particularidades relativas a los episodios de acoso y ciberacoso escolar, la información del comportamiento en el ciberacoso escolar por parte de los implicados, las conductas del ciberacoso y el tipo de violencia que se ejerce a través de las nuevas tecnologías.

Con respecto a la descripción concreta del instrumento de medición creado, podemos exponer que el cuestionario está compuesto por sesenta y cuatro ítems divididos en seis bloques. Un bloque inicial de variables de identificación para ser respondida por el alumnado participante. En este apartado, se solicita información acerca de distintas variables como el sexo, la edad y el curso académico, religión, etnia, profesión y estudios de sus padres, entre otras. Un segundo bloque sobre el uso que hacen de los teléfonos móviles, ordenadores y tabletas. Un tercer bloque referente al hackeo de cuentas, contraseñas e información personal. Un cuarto bloque conductas de ciberacoso, como amenazas, rechazo, maltrato a través del teléfono móvil, ordenador o tableta. Un quinto bloque haciendo más hincapié si el ciberacoso es producido por motivos de tener un color de piel diferente, practicar otra religión con respecto a la mayoría, tener otra cultura o venir de otro país. Para finalizar, un sexto bloque, en el cual se pretende conocer si el alumnado es conocedor de la existencia de un equipo de mediación en su centro y su intervención en el ciberacoso escolar

El diseño y elaboración de cualquier instrumento con la finalidad de medición, en nuestro caso es el cuestionario, y de acuerdo con Alaminos y Castejón (2006), considera en el cuestionario la existencia de una serie de normas que deben tenerse en cuenta en el momento de plantearse el diseño de un cuestionario. Al igual que unos requisitos metodológicos mínimos de cumplimiento obligado, todo ello se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar nuestro cuestionario, con el propósito de desarrollar la presente



investigación.

Sin embargo, antes de empezar a la creación del diseño inicial, hemos de realizar una reflexión, en relación con el propósito que debe alcanzar el cuestionario. Así, se debatió diferentes cuestiones relevantes e imprescindibles para el apropiado progreso de nuestra investigación, evitando cuestiones inadecuadas o secundarias que pudiesen entorpecer el motivo real del estudio.

**VII.4.2.1. Proceso de implementación del cuestionario.** Mediante la utilización de un cuestionario estructurado o conjunto de preguntas cerradas, categorizadas y de valoración en función de los objetivos de investigación en un estudio descriptivo transversal.

Para conocer cuál es la percepción que tienen los estudiantes, hemos elaborado el cuestionario que nos permite cuantificar y describir estadísticamente los resultados obtenidos que serán expuestos de manera gráfica para su mejor interpretación.

El procedimiento realizado con los centros educativos escogidos fue de la siguiente manera:

En primer lugar, se contactó con la dirección de los centros educativos seleccionados para concertar una entrevista para explicarle el proyecto de investigación. Se hace entrega de la solicitud de las autorizaciones por parte de los profesionales de los centros educativos, se les entregó una carta de presentación (Anexo I).

Una vez explicado en qué consistía el proyecto se le hizo entrega de una carta explicativa de la investigación (ver Anexo II) junto con el consentimiento informado para los padres y madres del alumnado participante (ver Anexo III).

En segundo lugar, una vez conseguidas las autorizaciones oportunas, se concertó una reunión con el profesorado del alumnado participante, la idea era explicarle el alcance y los objetivos del análisis que se pretendía. Una vez explicado el proyecto al profesorado se programó el día y en un horario programado con los y las tutores de los cursos asignados para pasar los cuestionarios en sus respectivas aulas, donde el tutor o tutora del curso siempre estuvo presente. Aprovechando el espacio del aula donde cada grupo de alumnos y alumnas desarrollaba habitualmente sus clases y, utilizando una parte del tiempo correspondiente a la tutoría semanal.

En el momento de presentar el cuestionario al alumnado participante se dejaba

claro que la participación en la investigación era anónima y voluntaria. Por tal motivo, lo primero que se hizo es asignarle un código de identificación del participante con códigos alfanuméricos para garantizar el anonimato del alumnado participante cumplimiento en todo momento la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter personal.

Seguidamente tras la presentación, se explicó las instrucciones para realizar el cuestionario, solucionando cualquier duda que pudiese surgir y agradeciendo la participación del alumnado. Se ofrece un tiempo de elaboración considerado como suficiente para responder al cuestionario de aproximadamente de cuarenta y cinco minutos de duración. Aquellos estudiantes con dificultades tuvieron el tiempo necesario para terminarlo.

En tercer lugar, finalizada la elaboración de los mencionados cuestionarios, se recogiendo en cada una de las aulas donde se desarrollaron, con objeto de agruparlos para su posterior análisis por curso y centro educativo. El período de administración de instrumentos se inició en enero de 2021, finalizándose en abril del 2021.

Para finalizar, el estudio cumplió los valores éticos pretendidos en la investigación cumpliendo las normativas vigentes en cuanto, consentimiento informado, protección de datos, confidencialidad y voluntariedad. Todo el proceso estuvo supervisado por el equipo de orientación como por los/as tutores del centro correspondiente donde se realizó la encuesta.

Debido a la necesidad de concretar las características y el alcance del acoso escolar y sobre todo en nuestra investigación del ciberacoso escolar, se pasa el cuestionario al alumnado de 5º y 6º de Educación de Primaria; 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, para obtener un primer acercamiento al grado de incidencia del ciberacoso en sus distintas modalidades. La investigación realizada sobre el alumnado participante de educación de primaria y secundaria procede de una muestra representativa de centros de titularidad tanto pública como concertada de Málaga capital y provincia. El escoger estos ciclos educativos queda justificada debido es cuando tiene sus primeros inicios con las nuevas tecnologías y se producen los casos graves de violencia.

**VII.4.2.2. Estructura del cuestionario.** El cuestionario se encuentra diseñado, con un total de 64 ítems distribuidos en seis bloques. Para la medición de las variables, escalas o

niveles de medición, existen cuatro tipos o niveles de medición: nominal, ordinal, intervalo y proporción o razón. La nominal y ordinal se conocen como escalas categóricas, la de intervalo y razón como escala numérica. Las escalas categóricas se usan comúnmente para variables cualitativas, las numéricas son más idóneas para la medición de variables cuantitativas.

En el cuestionario las escalas de medición utilizadas son la nominal y ordinal. Según Moreno-Altamirano, López-Moreno y Corcho-Berdugo (2000), la medición de carácter nominal consiste simplemente en clasificar las observaciones en categorías diferentes con base en la presencia o ausencia de cierta cualidad. En esta escala se tienen dos o más categorías del ítem o variable de medida. Las variables nominales que contienen dos categorías se designan dicotómicas, las variables con tres o más categorías se denominan multicotómicas o policotómicas. En este tipo de escala no es posible establecer un orden de grado. Así que, asignar códigos numéricos a las categorías se hace con la idea de poder diferenciar unas de otra, no teniendo interpretación en lo que se refiere al orden o magnitud del atributo.

Dentro de esta categoría el tipo de preguntas que se ha utilizado ha sido las preguntas cerradas.

Las preguntas cerradas en opinión de Hernández-Sampieri *et al.* (2014) consideran:

Estas preguntas requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados, que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que sintetice mejor su respuesta. Responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar uno con preguntas abiertas. Cuando el cuestionario se envía por correo, se tiene un mayor grado de respuesta porque es fácil de contestar y completarlo requiere menos tiempo (pág. 220).

Sin embargo, en la escala de medición ordinal, las observaciones se clasifican y ordenan por categorías según el grado en que los objetos o eventos poseen una determinada característica (Moreno-Altamirano, López-Moreno y Corcho-Berdugo, 2000).

Para este tipo de medición se han elaborado preguntas tipo Likert. Con respecto a las preguntas tipo Likert, este tipo de preguntas fueron desarrollada por Rensis Likert (1932), las cuales consisten en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la respuesta de los participantes. Es decir, se muestra

cada afirmación y se solicita al sujeto que responda eligiendo uno de los puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. De esta forma, el participante obtiene una puntuación de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. Las opciones de respuesta o colocadas de manera vertical y para su marcaje se utiliza recuadros, de esta manera no influenciar en las respuestas en los participantes.

**VII.4.2.3. Variables.** Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) entiende que la variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Para establecer causa antes debe haberse demostrado semejanza, pero la causa debe ocurrir antes que el efecto. Igualmente, los cambios en la causa tienen que provocar cambios en el efecto.

Según Grau *et al.* (2004) el concepto de variable siempre está asociado a las hipótesis de investigación. Una variable es una propiedad que puede adquirir diferentes valores en un conjunto determinado y cuya variación es susceptible de ser medida. Una investigación, cualitativa o cuantitativa, exige la operacionalización de sus conceptos centrales en variables, de esta definición operativa depende el nivel de medición y potencia de las pruebas realizadas.

Para una mejor concreción del proceso metodológico, a continuación, describimos las variables que se describen en esta sección en el protocolo de los cuestionarios, donde se recogieron variables.

***Variables del Objetivo 1: «Perfil sociodemográfico del alumnado participante».*** Este apartado consta de 23 preguntas cerradas. Burnett (2009) añade una ventaja más a las preguntas cerradas, las cuales reducen la ambigüedad de las respuestas y se favorecen las comparaciones entre las respuestas. Este bloque de variables consta de los ítems 1, 2,3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22 y 64, para su medición se ha utilizado la escala nominal. En sus dos categorías de variables nominales (dicotómicas y policotómicas). Por ejemplo, etnia gitana (si o no) o nivel de estudios del padre o de la madre de los/as participantes (ninguno, básicos, bachillerato, ciclos formativos, universitario, otros). En los ítems 3 y 17 la medición se ha realizado con la escala ordinal.

Datos pertinentes del participante: identificación del participante, curso, edad, género, país de nacimiento, etnia, religión, número de hermanos, estudios, trabajo,

religión y nacionalidad tanto del padre como de la madre. Autopercepción, convivencia. Características grupo familiar

Este tipo de variables son consideradas variables independientes del análisis, entendidas como los factores que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente (Bisquerra, 2009).

Las variables sobre tener color de piel diferente, etnia, religión, tener otra cultura o venir de otro país, constan de 8 preguntas, (cinco preguntas cerradas y tres preguntas tipo Likert). Se ha utilizado la escala de medición ordinal en los ítems 53, 56 y 59, con preguntas tipo Likert. Las respuestas que se pide en niveles o grados de nunca/muchas veces, en relación a cada uno de los ítems presentados. Esto permite analizar las actitudes o predisposiciones de la persona hacia los hechos ya especificados. Cada ítem constituido con cinco alternativas de respuesta: (1) nunca (2) pocas veces, (3) una vez por semana, (4) varias veces por semana y (5) muchas veces. En los ítems 54, 55, 57, 58 y 60 la escala de medición es la nominal con preguntas cerradas, optando tan sólo por la variable nominal del tipo policotómicas. Por ejemplo, actitud del o la participante cuando observa a un compañero/a es intimidado, rechazado o maltratado por otro/s por r ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ( no he visto ni oído a nadie intimidando o maltratando a otro compañero por este motivo, ignoro por completo lo que está pasando, intento que un amigo/a o grupo de amigos/as ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato, intento parar al agresor/a, se lo cuento a un adulto, consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato, me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato, miro lo que está pasando, pero no hago nada, otros).

En concreto este tipo de variables son:

**Variable 1. Curso:** El que cursa actualmente el alumno/a participante, en esta ocasión presentado bajo la categorización establecida de 5º y 6º de Educación de Primaria; 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Este aspecto resulta importante pretendiendo relacionar con una variable fundamental para cualquier investigación; específicamente, aquella que refiere al grado de madurez alcanzado por él y la menor por medio de la socialización continúa en su jornada académica diaria. Este grado de madurez va cambiando sin duda alguna en función de la etapa evolutiva a nivel académico y con la edad de los/as menores; íntimamente relacionado el curso en el que está matriculado y

con la edad del y la menor.

Así lo destacan y ratifican en el ámbito de la investigación del acoso y ciberacoso escolar autores como Avilés (2006); Ovejero, Arias, Iruña, Avilés y Martínez (2010); Garaigordobil, Martínez y Aliri (2013); entre otros.

**Variable 2. Edad.** Se recogió la edad referida en años de los participantes, a partir de los 10 años hasta los 16. A su vez se distinguió por curso. Puesto que diversos estudios demuestran la existencia del acoso escolar entre iguales, resultando ser una realidad en todos los centros educativos en el mundo, sin que haya diferencias importantes por el contexto geográfico, cultural o educativo (Cerezo, 2009; Del Rey y Ortega, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008, 2010; Gutiérrez, Barrios, de Dios, Montero y del Barrio, 2008; Pérez y Gázquez, 2010).

Por tal motivo se ha escogido la edad como variable de estudio en relación con el ciberacoso escolar, ya que resulta más habitual este tipo de violencia en esta franja de edades. Tokunaga (2010) propone con respecto a esto que: «El nivel de violencia a través de las TIC aumentaría en relación con el acceso de los estudiantes a esas tecnologías. Al igual que decrecería al igual que sucede con la violencia escolar más tradicional». (pp. 277-287)

Varios estudios realizados por Ortega, Ruiz, Castillo y Sjöström (2008a) muestran que alumnos y alumnas de Educación Secundaria, los agresores y agresoras se encuentran en los cursos de 2º y 3º de la ESO. Mientras que las víctimas se encuentran en 1º y 2º de la ESO.

Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro (2011) ratifican que la violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se produce con mayor asiduidad en el alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria en comparación con el resto de ciclos formativos y en centros urbanos más que en los rurales.

**Variable 3. Género del alumnado participante:** se escogió esta variable para analizarse, con la idea de detectar si el alumnado principalmente vulnerable de padecer o ejercer violencia a través de las tecnologías información y comunicación (TIC), ha sido el género, tal y como lo analizaron autores como Romera, Ortega y Del Rey (2011); Avilés (2010); Cerezo (2008); Díaz-Aguado (2005); Olweus (1999); entre otros.

De la misma forma hemos encontrado estudios en España de diversos estudios por autores como Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010); Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente (2010) y Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008a), donde han incluido que las chicas suelen mostrar una mayor predisposición a participar como víctimas y los chicos como agresores.

Los estudios realizados en España coinciden con los realizados en otros países por autores como Burgess-Proctor, Patchin y Hinduja (2009); Dehue, Bolman y Vollink (2008) e Ybarra y Mitchell (2008).

No obstante, habrá que tener presente que en algunas investigaciones no han señalado discrepancias en función del género Álvarez García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro (2011); Patchin y Hinduja (2008) y Guerra y Williams (2007).

**Variable 4. País de nacimiento:** Se identifica al participante si su nacimiento ha sido en España y en caso contrario conocer el país de procedencia, si fuese o no comunitario. Para tener en cuenta si debido a ello qué papel tiene en el ciberacoso escolar.

**Variable 5. Extranjero no comunitario: Se pretende conocer el país** Entendiéndose como no comunitario, al resto de países que no pertenecen a la Unión Europea. Se consideran, en este caso terceros países y a sus ciudadanos extranjeros no comunitarios. Se pretende analizar en el caso de ciberacoso escolar en qué grado de implicación se encontraría el alumno o alumna participante el hecho de proceder de un país no comunitario.

**Variable 6. Etnia:** La exclusión social ha sido definida por Castells (2001) como «el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma, dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y los valores en un contexto dado» (pág. 98).

En nuestro análisis se pretende conocer la existencia de alumnado perteneciente al colectivo gitano, caracterizado por ser una población con importantes factores de riesgo de exclusión social y si debido a ello como participan en el ciberacoso.

Montañez (2011) define la cultura gitana como «el conjunto de acciones, valores, costumbres, pensamientos, formas de ver la vida, etc., adaptados a su forma de ser. El

modo de interpretar sus vivencias es lo que da al pueblo gitano su propia identidad».

La población gitana adolescente que se encuentra cursando estudios, sobre todo de secundaria, son obligados, por motivos culturales, a abandonar los estudios. De esta manera ya comienza una clara desigualdad con respecto al resto de la población y continuando en el contexto de la exclusión social (Escudero, 2005).

Assis, Avanci y Oliveira (2009) deducen que «existen conflictos en habilidades sociales en adolescentes que pertenecen a grupos familiares con un nivel socioeconómico bajo y que sufren exclusión social». Arriaga (2008) añade por su parte la frecuencia que en los adolescentes gitanos aflora el deseo de incorporarse de manera temprana a la vida social adulta. San Román (2010) enfatiza que «además habría que añadir los casamientos en esta cultura se producen a edades muy tempranas que les impide seguir con su formación y por tanto el abandono escolar es mayor en secundaria».

**Variable 7. Religión:** Se han realizado pocas investigaciones conectadas con el acoso o ciberacoso escolar apoyado en discrepancias religiosas. En este tipo violencia tiene menos que ver con la creencia de una persona y más con la falta de información y tener una percepción negativa sobre las otras personas que manifiestan esa creencia. Por ello, a menudo el acoso o ciberacoso escolar racista no se basa en la religión misma sino en particularidades étnicas compartidas. El conocer la religión que profesa tanto el o la participante como la de su padre y/o madre nos resulta interesante conocer para valorar si puede haber algún tipo de relación entre ambas variables.

**Variable 8. Convivencia:** Se pretende obtener información con quien convive el participante, si convive con su padre/madre, tío/ tía, abuelo/la o cualquier otra persona que tenga a cargo el cuidado del o la menor, al igual que números de hermanos que forman el núcleo familiar. Es sabido que el papel de los padres y madres es relevante para la prevención de cualquier conflicto y en nuestro caso el ciberacoso escolar. Resaltar que la presencia de diversos factores familiares y/o estilos de crianza hace que favorezcan el mal uso de las nuevas tecnologías.

Ortega y Mora-Merchán (2000) consideran como una posible consecuencia del comportamiento agresivo por una carencia de unión familiar desde edades tempranas.



**Variable 9. País de nacimiento y religión del padre y de la madre:** Conocer tanto el país de nacimiento como la religión que practican los padres y madres del alumnado participante por si esta circunstancia pudiese influir en el grado de implicación en el contexto de ciberacoso escolar.

**Variable 10. Nivel de estudios del padre y de la madre:** Se pidió información sobre el nivel de estudios alcanzado, incluyéndose las siguientes categorías: ninguno, básicos, bachillerato, ciclos formativos, universitario, otros. El motivo es que se tiene conocimiento que el nivel educativo de los padres es la principal clave para los logros escolares que obtengan sus hijos- La formación de los progenitores hace que sea más fácil tener un mayor conocimiento de las nuevas tecnologías, formando a su hijo e hijas en el buen uso de estas herramientas tecnológicas y detectar de forma más rápida cualquier indicio que se pudiese detectar con una mala praxis. Según el Informe de Inclusión Social en España 2009 de la Obra Social Caixa Catalunya, se saca la conclusión que «el problema está en el entorno de la escuela, no en el centro escolar; la clave no son las escuelas, sino las familias y las composiciones escolares de los colegios».

**Variable 11. Ocupación o profesión del padre y de la madre.** Se exploró la ocupación o profesión principal que desarrolla o ha desarrollado sus padres. Debido que la influencia socioeconómica, realidad sociodemográfica estimada con bastante importancia para ser analizada, tal y como lo hicieron Albadalejo (2011) y el Defensor del Pueblo (2007); entre otros.

La exploración de estas áreas en el cuestionario se fundamenta en el análisis del objeto de estudio, llevado a cabo en el marco teórico previo, con la revisión de las propuestas de los investigadores en la materia.

**Variable 12. Calificaciones del alumnado participante.** En cuanto al sistema de calificaciones, no dista en gran medida en cada uno de los niveles educativos españoles. En la Educación Primaria, encontramos regulado el sistema de calificaciones en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, concretamente en la Disposición adicional cuarta.

En él, se encuentran reguladas las calificaciones de la siguiente manera: «Los resultados de la evaluación se expresarán en la Educación básica en los términos Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas, Suficiente (SU), Bien (BI), Notable

(NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas».

Por otro lado, en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, el Sistema de Calificaciones queda regulado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

En concreto, éste queda definido en la Disposición adicional sexta, que dice que las calificaciones en Educación Secundaria Obligatoria, se expresarán «mediante una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, que irá acompañada de los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB)».

Por otro lado, en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, el Sistema de calificaciones queda regulado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

En concreto, éste queda definido en la Disposición adicional sexta, que dice que las calificaciones en Educación Secundaria Obligatoria, se expresarán «mediante una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, que irá acompañada de los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB)».

Por todo ello, el ítem 64 está formado con cuatro alternativas de respuesta: (saco buenas calificaciones, voy aprobando todas, apruebo, pero me quedan algunas, suspendo casi todas o todas), con ello queremos conocer el rendimiento escolar o nivel académico de cada participante.

***Variables sobre el Objetivo 2: «Percepción de los estudiantes sobre la utilización de dispositivos media».*** Consta de:

**Variable 13. Disponibilidad de dispositivos media.**

La disponibilidad consta de cuatro preguntas cerradas. En el tipo de preguntas cerradas Hernández-Sampieri *et al.* (2014) opinan que:

Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los

participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta. Resultan más fáciles de codificar y analizar. (pág. 217)

Esta clase de preguntas son determinadas previamente presentándose posteriormente a los participantes, quienes deben de elegir la opción más acorde con su respuesta. Gambara (002) recomienda que cuando las preguntas presentan varias opciones, éstas deben recoger todas las posibles respuestas. Pertenecen a este bloque los ítems 23, 24, 25 y 26 la escala de medición utilizada es la nominal. Utilizándose las dos categorías de las variables nominales (dicotómicas y policotómicas). Por ejemplo, tienes teléfono móvil (si o no) o lugar de uso del ordenador con acceso a internet (no tengo ordenador en casa, tengo ordenador, pero no internet, en mi cuarto, en el salón, tengo un portátil y lo utilizo por toda la casa, otro).

Mediante las preguntas reflejadas a través de los ítems (26 a 31) y (35, 37 y 39), se analiza la frecuencia que hace del móvil, ordenador o tableta, estudiando si existe un uso prologando de estos medios. Conociendo si debido a este uso hace que alumnos y alumnas realicen, sufran o sean testigos de diversas acciones como hackeo de cuentas, robo de contraseñas, suplantación de identidad, colgar o publicar información personal sin el consentimiento del titular.

#### **Variable 14. Uso indebido de dispositivos media.**

Las variables referidas al hackeo de cuentas, contraseñas, información personal consta de catorce preguntas tipo Likert). Con el avance y cada vez más el uso de las nuevas tecnologías también se produce un mayor índice de ciberacoso escolar, según Flores (2008) determinó varios factores:

- 1) La alta disponibilidad de nuevas tecnologías (Internet, móvil...).
- 2) La importancia progresiva del ciberespacio en la vida de las personas como espacio de socialización complementario al contexto del hogar, la escuela o la comunidad.
- 3) Una menor percepción del daño causado que en el acoso escolar, ya que víctima y agresor no están en una situación «cara a cara».
- 4) Una sensación de impunidad del acosador por el anonimato que posibilita y que conlleva que no se enfrente a las represalias de la víctima, de sus compañeros, amigos, padres, responsables escolares, etc...

5) La ausencia de conciencia que tiene el acosador del daño que ejerce, ya que en ocasiones asocia su conducta a un rol, y atribuye la conducta a un personaje o rol interpretado en la Red.

6) Las características propias de Internet que estimula el fácil agrupamiento de hostigadores y la cómoda reproducción y difusión de contenidos audiovisuales.

Según las Ítems (23, 24,25 y 26) se analizan que tipo de dispositivo tiene, con qué grado de frecuencia hace uso y en el caso de utilizar ordenador cuál es su ubicación. Saber del lugar que se encuentra situado el ordenador por si se encuentra en una zona común del domicilio o en alguna habitación concreta.

Este bloque se ha construido utilizando preguntas tipo Likert, por tratarse de un instrumento de medición de actitudes. De acuerdo con Summers —citado en Hernández *et al.* (2011)— el cual define el término actitud como «la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico».. En este bloque del cuestionario se quiere analizar sobre el hackeo de cuentas, contraseñas, información personal, para ello se ha utilizado preguntas de tipo Likert, variante de la escala ordinal. Se muestra una serie de ítems solicitando la reacción del participante. La respuesta se pide en niveles o grados de nunca/varias veces por semana, en relación a cada uno de los ítems presentados. Esto permite analizar las actitudes o predisposiciones de la persona hacia los hechos ya especificados. Desde el ítem 27 hasta el 40, ambos inclusive, están constituidos con cuatro alternativas de respuesta: (1) nunca (2) pocas veces, (3) una vez por semana y (4) varias veces por semana.

Resulta que los móviles, ordenadores, tabletas y otros dispositivos tecnológicos forman parte de la vida cotidiana de menores y adolescentes, que han crecido en la era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación —también denominados por las siglas TIC—. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2016), parte de los menores españoles de 10 años a 15 años hace un uso del ordenador e internet entre un 94,9 % y 95,2 %, y son cada vez más los que utilizan el móvil con un 69,8 %.

Según Muñoz-Miralles (2014), los adolescentes españoles usan cualquier medio tecnológico entre 2 y 3 horas diarias, cuando el tiempo recomendado es de un uso inferior de 2 horas al día.

Con respecto a ello, Oliva *et al.* (2012) recomiendan que con el solo uso de utilizar las TIC los usuarios se puedan volver adictos a éstas, todo lo que hagan un uso problemático les ofrecerán un tiempo excesivo, que dejan así de realizar otras actividades propias de su edad, y generan a su vez dependencia y llegando a provocarles falta de control sobre sus conductas.

Diversos estudios realizados por (Park y Rang, 2014; Vilca y Vallejos, 2015) identifican las posibles causas por un mal uso de las TIC, como: Estudios previos han identificado las posibles consecuencias que se derivan de un pérdida de tiempo para otras actividades, alteraciones de conducta, alteraciones en el estado de ánimo, cambios en los ritmos del sueño, pérdida de control, aislamiento, empobrecimiento de las relaciones sociales, descenso del rendimiento académico, conflictos familiares, entre otras.

En los ítems 32, 33, 34,36, 38 y 40 se pretende conocer los hábitos de uso de las TIC del alumnado participante de entre 10 y 16 años e identificar usos problemáticos de estas en el contexto académico, social y familiar.

#### **Variable 15. Agresión/violencia a través de los medios**

Las variables referidas a la intimidación, amenaza, rechazo o maltrato a través del teléfono móvil, ordenador o tableta. Consta de 12 preguntas en total (dos preguntas tipo Likert y diez preguntas cerradas). En este bloque se ha utilizado las dos escalas de medición, nominal y ordinal. Las preguntas de tipo Likert- escala de medición ordinal- se pide en niveles o grados de nunca/varias veces por semana, en relación a cada uno de los ítems presentados. Esto permite analizar las actitudes o predisposiciones de la persona hacia los hechos ya mencionados. Los ítems 41 y 48 están constituido con cuatro alternativas de respuesta: (1) nunca (2) pocas veces, (3) una vez por semana y (4) varias veces por semana. Las preguntas cerradas – escala de medición nominal- se han utilizado para los ítems 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51 y 52. Por ejemplo, si la intimidación, rechazo o maltrato ha sido por cualquier medio como teléfono móvil, ordenador o Tablet (nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma, a través de SMS, mensajes multimedia, vídeos, fotos, a través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas, otro).

En los ítems desde el 41 hasta el 47 se pretende conocer si el alumno o alumna ha recibido intimidación, amenaza, rechazo o maltrato a través de la Tablet, ordenador o teléfono móvil. Martínez Otero (2017) y Flach y Deslandes (2017) destacan que cualquier

tipo de agresión o violencia a través de las nuevas tecnologías puede deberse a una hiperexposición de los adolescentes en las redes sociales, debido a la facilidad de publicar y disponer de terceros materiales sensibles.

Igualmente, Browne y Hamilton-Giachritsis (2005) consideran que: «los resultados empíricos de investigaciones con metodologías muy diversas evidencian que la exposición a imágenes violentas aumenta la probabilidad de comportamiento agresivo en la infancia, pero los resultados se manifiestan inconsistentes respecto a la adolescencia (y en el largo plazo)». (pág. 702)

Anderson *et al.* (2008); Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron (2003); Slater, Henry, Swaim y Anderson (2003) argumentan sobre diversos estudios longitudinales han demostrado que los niños que crecen constantemente expuestos a medios violentos tienen un mayor riesgo de comportarse agresivamente en la vida real cuando son adolescentes y adultos.

Por tal razón, puede ser estas consecuencias para que los alumnos y alumnas reciban de alguna manera agresión o violencia. Pero lo que preocupa enormemente es la percepción de normalidad de este tipo de conducta que cada vez predomina entre más entre nuestros adolescentes (Martin, Pazos, Montilla y Romero, 2016). Se puede observar en los ítems 50, 51 y 52 si el alumnado es conocedor de cualquier tipo de estas conductas y el grado de implicación en estas situaciones.

Sacando como conclusión, el ciberacoso escolar se puede vincular con diversas manifestaciones de violencia física y emocional offline (Przybylski y Bowes, 2017).

Estas dos formas de violencia se refuerzan mutuamente considerándose como la continuidad entre el mundo real y virtual y su interacción mutua (Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan, 2015).

Autores como Carrasco Ortiz-González Calderón (2006) refieren siempre de la agresión como una conducta puntual, un acto en respuesta a un estímulo o situación concreta —ítem 48—. También definida la agresividad como una tendencia connatural a todo ser humano que incluso tendría un fin último positivo cuando por ejemplo se relaciona con la supervivencia.

Isla (2008) señala la pluralidad de significados que puede tener la violencia y la

incidencia que posee lo subjetivo en ella. Entre otras ideas, señala la presencia de violencia, donde y cuando se suele producir este tipo de violencia transgrediendo las relaciones sociales, afectivas y resultando ser perjudicial —ítem 49—. Villalta, Saavedra, Muñoz Guillén (2007) señalan que, si bien la reacción agresiva se vincula con una suerte de desahogo de tensiones, también conllevaría la posibilidad de permanencia en la dinámica grupal.

Olweus (1983) indica en algunos de sus estudios que los ejecutores pueden encontrarse en la antesala de las conductas delictivas. Cerezo (1998) resalta los posibles trastornos psicológicos de este tipo de alumnado, es decir, poseen una falta de autocontrol y elevado nivel de ansiedad. Muestran una predisposición hacia conductas violentas. Su relación con el profesorado no es fácil, por mostrar en muchos momentos conductas desafiantes.

Investigaciones realizadas por Salmivalli (1998) reflejan que uno de los motivos es la necesidad de dominar a otros con el objetivo de hacerse notar ante otros compañeros. Como autores de las agresiones la frecuencia de los actos realizados en los últimos seis meses —ítem 56—. Las personas que tienen constancia de este tipo de violencia es importante saber cómo han intervenido con el agresor o agresora —ítem 57— y las maneras que se ha producido la agresión —ítem 58—.

***Variables sobre el Objetivo 3: «Conocer el impacto del ciberacoso en los grupos escolares de los diferentes grupos étnicos».***

#### **Variable 16. Intimidación/rechazo o maltrato de otros**

Besley (2005) afirma que el ciberacoso escolar es una forma intencional, repetida y hostil para hacer daño a otros. Muchas veces las víctimas no tienen conocimiento que han podido ser gravada o fotografiada. A la gravedad de este tipo de situaciones de maltrato entre iguales, tenemos que añadir, desconocimiento del agresor, si son por motivos religiosos, culturales, nacionalidad o inclusive por su color de piel.

Por ello, con los ítems 53, 54 y 55 se intenta tener información si él o la participante ha sido intimidado, rechazado o sufrido algún tipo de maltrato o la frecuencia que ha visto este tipo de violencia —ítem 59—. Como actúa en caso de presenciar cualquier actitud de violencia hacia su compañero o compañera por indicios culturales, religiosos o étnicos —ítem 60—.

### **Variable 17. Intimidación/rechazo o maltrato del participante**

Los agresores se caracterizan por poseer ciertos rasgos de liderazgo, si bien ese liderazgo no conlleva siempre la aceptación total de sus iguales. La aprobación de sus compañeros, si se llega a producir, está condicionada por el miedo a ser posteriormente objeto de agresión. Es mejor apoyar al agresor, antes que convertirse posteriormente en una nueva víctima (Cerezo, 2001). Con el tiempo, el alumno agresor puede llegar a extrapolar esa violencia, que comenzó con sus iguales, a otros ámbitos de la vida, a nivel personal y profesional. No sabe perder, necesita imponerse a través del poder, la fuerza y la amenaza. Se acostumbrará a ejecutar su voluntad por la intimidación.

Olweus (1983) indica en algunos de sus estudios que los ejecutores pueden encontrarse en la antesala de las conductas delictivas. Cerezo (1998) resalta los posibles trastornos psicológicos de este tipo de alumnado, es decir, poseen una falta de autocontrol y elevado nivel de ansiedad. Muestran una predisposición hacia conductas violentas. Su relación con el profesorado no es fácil, por mostrar en muchos momentos conductas desafiantes.

Investigaciones realizadas por Salmivalli (1998) reflejan que uno de los motivos es la necesidad de dominar a otros con el objetivo de hacerse notar ante otros compañeros. Como autores de las agresiones la frecuencia de los actos realizados en los últimos seis meses —ítem 56—. Las personas que tienen constancia de este tipo de violencia es importante saber cómo han intervenido con el agresor o agresora —ítem 57— y las maneras que se ha producido la agresión —ítem 58—.

*Variables sobre el Objetivo 4: «Averiguar el papel de la mediación como una estrategia eficaz para gestionar los conflictos derivados de las situaciones de ciberacoso».* Munné y Mac-Cragh (2006) definen la mediación escolar como «el diálogo constructivo entre las partes en conflicto guiado por un mediador imparcial para encontrar una solución». La mediación escolar es un procedimiento preferentemente educativo que anima el diálogo y la convivencia positiva, a la vez que favorece a la evolución pacífica de las dinámicas de conflicto en el centro.

### **Variable 18. Conocimiento de la existencia de un Servicio de Mediación en el Centro Educativo.**

Consta de cuatro preguntas cerradas. La escala de medición utilizada es el nominal



policotómicas en los ítems 61, 62 y 63. Se pretende conocer si el alumnado tiene conocimiento de la existencia de equipo de mediación en su centro educativo. En el ítem 61 se muestra tres tipos de respuestas (sí, no y no lo sé).

### **Variable 19. Aportes de un equipo de mediación en relación al ciberacoso**

En los ítems 62 y 63 se plantea de, en caso de existir equipo de mediación, si éste podría ayudar a resolver cualquier tipo de conflicto surgido del ciberacoso. Siendo los implicados alumnos y alumnas perteneciente al mismo centro o, por el contrario, es producido por alumnado de otro centro. Estos ítems construidos con tres alternativas de respuesta: sí, pienso que sí, no creo y tal vez, ya que al ser por internet no creo que puedan solucionar mucho.

Asimismo, estos indicadores son obtenidos para conocer otras formas para resolver los conflictos producidos en los centros educativos, métodos para crear un buen clima de convivencia; cuantificándose también para establecer en qué medida es utilizada la mediación en los centros escolares.

A continuación, se muestra una tabla en donde se relacionan objetivos variables y preguntas del instrumento.

<b>Objetivo</b>	<b>Variables</b>	<b>Ítems</b>
Conocer el perfil sociodemográfico del alumnado participante	Edad Sexo Procedencia Religión	1-2-3-4-5-6- 7-8-10-64
	Autopercepción Convivencia Características grupo familiar	9-11-12-13- 14-15-16-17- 18-19-20-21- 22
Explorar la percepción que tienen los estudiantes sobre las situaciones de acoso y ciberacoso	Disponibilidad de dispositivos media	23-24-25-26
	Uso indebido de otros en mis dispositivos media	27-28-29-30- 31-35-37-39
	Uso indebido del participante de dispositivos media	32-33-34-36- 38-40
	Agresión/Violencia de otros a través de los medios	41-42-43-44- 45-46-47-50- 51-52
	Agresión/violencia realizada por participante	48-49
Conocer el impacto del	Intimidación/rechazo o maltrato de otros	53-54-55-59- 60

ciberacoso escolar en los grupos escolares de los diferentes grupos étnicos.	Intimidación/rechazo o maltrato del participante	56-57-58
Averiguar el papel de la mediación como una estrategia eficaz para gestionar los conflictos derivados de las situaciones de ciberacoso.	Existencia y aportes de un Servicio de Mediación en el Centro Educativo	61-62-63

*Tabla 8. Relación objetivo y variables de los ítems del cuestionario*

#### VII.5. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el tratamiento de la información se empleó el software SPSS V.19, una herramienta válida y reconocida por los investigadores científicos en metodología cuantitativa para el análisis de datos, así como su validez y fiabilidad.

Se procederá al análisis descriptivo e inferencial de los datos cuantitativos surgido del diseño empleado, para finalmente realizar la discusión e integración de los hallazgos en torno a las variables especificadas, dando respuesta a los objetivos generales y específicos de la investigación.

## **TERCERA PARTE: RESULTADO EN FUNCIÓN DE LAS HIPÓTESIS**



## Capítulo VIII. Hipótesis 1: «El Ciberacoso en el Ámbito Escolar Tiene un Impacto en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de los Centros Educativos de Málaga»

En este apartado presentamos los resultados relativos a la primera de las hipótesis planteadas. Se pretende averiguar la percepción que tiene el alumnado participante sobre la detección a través de la tecnología de la información y de la comunicación de este tipo de conflictos y el efecto que produce a la víctima, victimario y espectador.

### VIII.1. RESULTADOS EN CUANTO A LA PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO DEL TELÉFONO MÓVIL, ORDENADOR O TABLET

La percepción de la frecuencia del uso del teléfono móvil, ordenador o Tablet se ha encontrado una diferencia significativa en el tiempo que le dedican los participantes, destacando sobre todo la dedicación de más de una hora interactuando con estos medios. Seguidamente del uso a diario de cualquiera de estas tecnologías dedicándole al menos una hora.

Frecuencia de uso del móvil, ordenador o tablet	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Todos los días dedico más de una hora	282	48,3	48,3	48,3
Todos los días menos de una hora	138	23,6	23,6	71,9
Entre 4 a 5 horas a la semana	44	7,5	7,5	79,5
Entre 1 a 4 horas a la semana	44	7,5	7,5	87,0
Menos de 1 hora a la semana	58	9,9	9,9	96,9
Nunca	18	3,1	3,1	100,0
Total	584	100,0	100,0	

Tabla 9. Frecuencia de uso del móvil, ordenador o tablet entre los participantes. Fuente: Elaboración propia

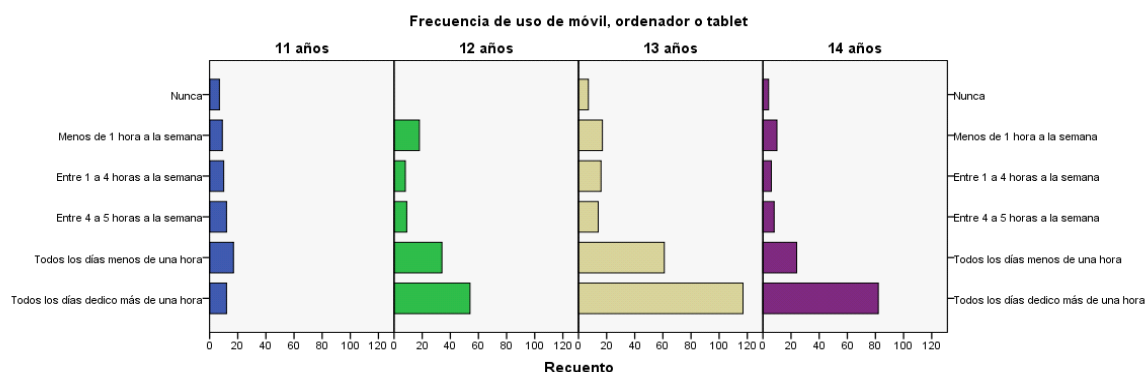


Figura 8. Edad del participante. Frecuencia de uso del móvil, ordenador o tablet. Fuente: Elaboración propia

## VIII.2. RESULTADOS EN CUANTO A LA PERCEPCIÓN DE CIBERACOSO POR PIRATEO O SUPLANTACIÓN

Nótese, a continuación, una presentación general de los resultados de la variable relacionada con el ciberacoso por pirateo o suplantación.

Percepción de algún tipo de acoso entre el alumnado	Respuestas	
	Número	Porcentaje
Pirateo de cuenta por el participante	13	2,8%
Pirateo de cuenta y se han hecho pasar por el participante	12	2,6%
Pirateo de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona	14	3%
Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante	35	6,7%
Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro	34	7,6%
Han colgado información personal del participante en internet	53	11,62%
El participante ha colgado información personal de otro en internet	25	5,5%
Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet	33	8,3%
El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet	16	1,3%
Han retocado fotos o videos colgados por el participante	31	6,0%
El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros	52	16,8%
Han difundido rumores sobre el participante	77	16,9%
El participante ha difundido rumores sobre otros en internet	41	9%
Total	456	100%

Tabla 10. Percepción de algún tipo de acoso entre el alumnado

Los alumnos han manifestado haber percibido ciberacoso en 456 repuestas. Las formas más percibidas se refieren a la difusión de rumores sobre el participante (16,9%), el participante ha retocado fotos y videos sobre otros (16,8%), que hayan colgado información personal del participante (11,62%).

Si se selecciona únicamente la opción de respuesta «mucha percepción de pirateo o suplantación», encontramos los siguientes resultados:

Mucha percepción Ciberacoso	Respuestas	
	Número	Porcentaje
Pirateo de cuenta personal del participante	2	6,3%
Pirateo de cuenta por el participante	1	3,1%
Pirateo de cuenta para hacerse pasar por la víctima	2	6,3%
Creación de cuenta falsa para hacerse pasar por la víctima	5	15,6%
Colgar información personal del participante en internet	2	6,3%
El participante ha colgado información personal de otra persona en internet	1	3,1%
Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet	5	15,6%
El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet	3	9,4%
Retoque fotográfico o de videos colgados por el participante	1	3,1%

El participante ha retocado fotos o videos colgados por otra persona	1	3,1%
Difusión de rumores sobre el participante	8	25,0%
El participante ha difundido rumores sobre otra persona en internet	1	3,1%
Total	32	100,0%

Tabla 11. Percepción de algún tipo de ciberacoso entre el alumnado

Como se puede comprobar en la tabla \_\_\_\_, esta percepción de ciberacoso solo ha sido percibida en muchas ocasiones en 32 respuestas, lo que parece indicar la baja percepción de este tipo de ciberacoso en los participantes. En este caso la percepción de rumores han sido la incidencia más destacada.

Se ha de distinguir en esta variable dos dimensiones: Los resultados en los que el participante ha sido objeto de ciberacoso por pirateo o suplantación por parte de otros, y los resultados en los que el participante ha realizado ciberacoso por pirateo o suplantación.

#### VIII.2.1. RESULTADO EN LOS QUE EL PARTICIPANTE HA SIDO OBJETO DE CIBERACOSO POR PIRATEO O SUPLANTACIÓN POR PARTE DE OTROS

Aunque la respuesta más repetida es la negación de este tipo de ciberacoso, se analizará la frecuencia de respuestas de los participantes que si han manifestado haber percibido este tipo de ciberacoso.

Frecuencia de pirateo de cuenta para hacerse pasar por la víctima	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	550	94,2
Pocas veces	31	5,3
Una vez por semana	1	0,2
Varias veces por semana	2	0,3
Total	584	100,0

Tabla 12. Frecuencia de pirateo de cuenta para hacerse pasar por la víctima. Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de ciberacoso es manifestado únicamente por 6,1% de los participantes y su percepción es muy escasa. La oda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 31 personas sobre las 34 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

Frecuencia de creación de cuenta falsa para hacerse pasar por la víctima	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	542	92,8
Pocas veces	35	6,0
Una vez por semana	2	0,3
Varias veces por semana	5	0,9
Total	584	100,0

Tabla 13. Frecuencia de creación de cuenta falsa para hacerse pasar por la víctima. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 7,21% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 35 personas sobre las 42 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

Frecuencia de colgar información personal de la víctima en internet	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	525	89,9
Pocas veces	53	9,1
Una vez por semana	4	0,7
Varias veces por semana	2	0,3
Total	584	100,0

Tabla 14. Frecuencia de colgar información personal de la víctima en internet. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 10,1% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 53 personas sobre las 59 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

Frecuencia de colgar videos o fotos comprometidas de la víctima en internet	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	544	93,2
Pocas veces	33	5,7
Una vez por semana	2	0,3
Varias veces por semana	5	0,9
Total	584	100,0

Tabla 15. Frecuencia de colgar videos o fotos comprometidas de la víctima en internet. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 6,9% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 33 personas sobre las 40 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.



Frecuencia de retocar fotografías o videos colgados por la víctima	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	552	94,5
Pocas veces	31	5,3
Varias veces por semana	1	0,2
Total	584	100,0

Tabla 16. Frecuencia de retocar fotografías o videos colgados por la víctima. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 5,7% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 31 personas sobre las 32 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

Frecuencia de difusión de rumores sobre la víctima	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	492	84,2
Pocas veces	77	13,2
Una vez por semana	7	1,2
Varias veces por semana	8	1,4
Total	584	100,0

Tabla 17. Frecuencia de difusión de rumores sobre la víctima. Fuente: Elaboración propia

En resumen, observamos que:

Tipos de ciberacoso recibido por la víctima	Pocas veces	Total
Han difundido rumores sobre la víctima	77	92
Colgar información personal de la víctima en internet	53	59
Creación de cuenta falsa para hacerse pasar por la víctima	35	42
Colgar videos o fotografías comprometidas de la víctima en internet	33	40
Piratería de cuenta y se han hecho pasar por la víctima	31	34
Retoque fotográfico o de videos colgados por la víctima	31	34

Tabla 18. Tipos de ciberacoso recibido por la víctima. Fuente: Elaboración propia

Como observamos en la tabla \_\_\_ la respuesta más mencionada por los participantes en este tipo de ciberacoso se refiere a la difusión de rumores sobre el participante.

*VIII.2.2. RESULTADOS EN LOS QUE EL PARTICIPANTE HA REALIZADO CIBERACOSO  
POR PIRATEO O SUPLANTACIÓN*

Pirateo de cuenta para hacerse pasar por la víctima	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	567	97,1
Pocas veces	14	2,4
Una vez por semana	1	0,2
Varias veces por semana	2	0,3
Total	584	100,0

*Tabla 19. Pirateo de cuenta para hacerse pasar por la víctima. Fuente: Elaboración propia*

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 2,9% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 14 personas sobre las 17 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	549	94,0
Pocas veces	34	5,8
Una vez por semana	1	0,2
Total	584	100,0

*Tabla 20. Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro. Fuente: Elaboración propia*

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 6% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 34 personas sobre las 35 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

El participante ha colgado información personal de otra persona en internet	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	555	95,0
Pocas veces	25	4,3
Una vez por semana	3	0,5
Varias veces por semana	1	0,2
Total	584	100,0

*Tabla 21. El participante ha colgado información personal de otra persona en internet. Fuente: Elaboración propia*

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 5% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 25 personas sobre las 29 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

Frecuencia en la que el participante ha colgado videos o fotografías comprometidas de otra persona en internet	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	563	96,4
Pocas veces	16	2,7
Una vez por semana	2	0,3
Varias veces por semana	3	0,5
Total	584	100,0

Tabla 22. Frecuencia en la que el participante ha colgado videos o fotografías comprometidas de otra persona en internet. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 3,5% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 16 personas sobre las 21 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	530	90,8
Pocas veces	52	8,9
Una vez por semana	1	0,2
Varias veces por semana	1	0,2
Total	584	100,0

Tabla 23. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 9,3% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 52 personas sobre las 54 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

El participante ha difundido rumores sobre otros en internet	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	539	92,3
Pocas veces	41	7,0
Una vez por semana	3	0,5
Varias veces por semana	1	0,2
Total	584	100,0

Tabla 24. El participante ha difundido rumores sobre otros en internet. Fuente: Elaboración propia

Este tipo de ciberacoso es manifestado por el 7,7% de los participantes y su percepción es muy escasa. La moda se sitúa en «pocas veces», manifestado por 41 personas sobre las 45 personas que han percibido este tipo de ciberacoso.

En resumen, observamos, en la tabla \_\_\_ que el ciberacoso más reconocido, como autor, por el participante es retocar fotos y videos colgados por otros en internet.

Casos de ciberacoso más reconocido por el participante	Pocas veces	Respuestas totales
El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros	52	54
El participante ha difundido rumores sobre otros en internet	42	45
Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro	34	35
El participante ha colgado información personal de otro en internet	25	29
El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet	16	21
Piratero de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona	14	17

Tabla 25. Casos de ciberacoso más reconocido por el participante. Fuente: Elaboración propia

### VIII.2.3. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

Se han encontrado diferencias significativas entre los chicos y las chicas en haber *retocado fotos o videos*. Aplicando la prueba Chi Cuadrado de Pearson se ha obtenido una  $\sigma = 0,039 < 0,05$ , por lo que se puede inferir que las chicas manifiestan haber realizado este tipo de ciberacoso en mayor medida que los chicos de forma significativa.

P37. Han retocado fotos o videos colgados por el participante		Nunca	Pocas veces	Varias veces por semana	Total
Sexo del participante	Hombre	280	9	0	289
	Mujer	272	22	1	295
Total		552	31	1	584

Tabla 26. Han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia

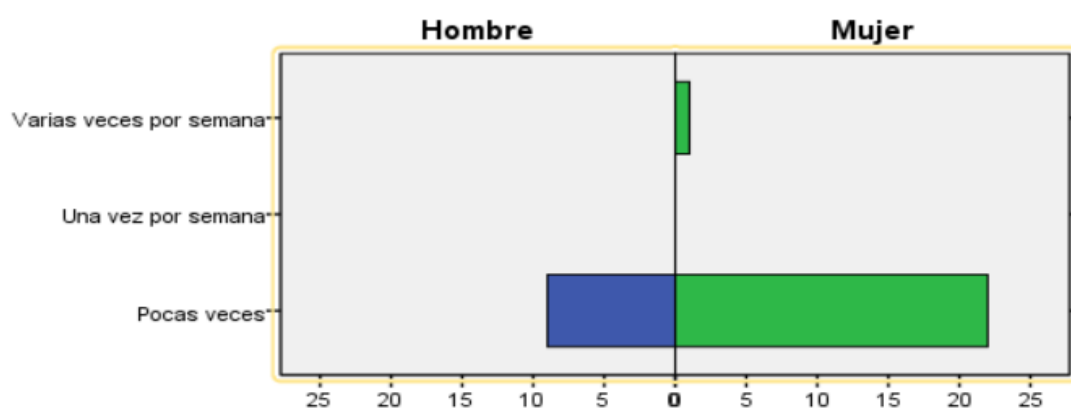


Figura 9. Grafica de participantes que han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia

Igualmente se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la *difusión de*

*rumores sobre el participante.* La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,005 < 0,05$ , por lo que se puede concluir que las chicas manifiestan que se difunden rumores sobre ellas con mayor incidencia que los chicos.

P39. Han difundido rumores sobre el participante		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Sexo	Hombre	258	26	1	4	289
	Mujer	234	51	6	4	295
Total		492	77	7	8	584

Tabla 27. Sexo del participante que han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia

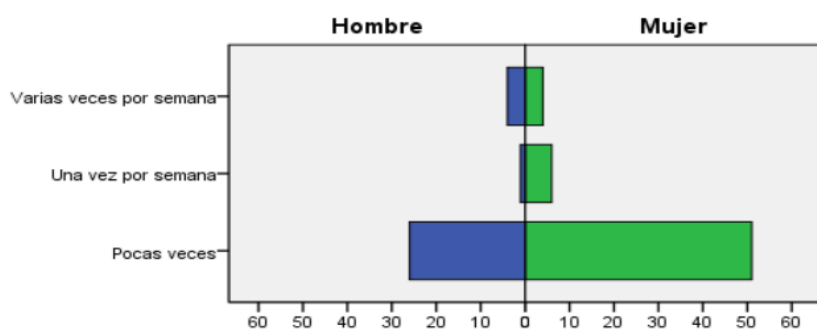


Figura 10. Sexo del participante que han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia

#### VIII.2.4. RESULTADO DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

De la misma forma se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto *Piratería de cuenta personal del participante por parte del participante* para los grupos de edad de 12 años, 13 años y 14 años. El Chi Cuadrado de Spearman =  $0,018 < 0,05$ .

P27. Piratería de cuenta personal del participante			Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	Recuento	65	1	1	0	67
		% del total	11,1%	,2%	,2%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	117	6	0	0	123
		% del total	20,0%	1,0%	0,0%	0,0%	21,1%
	13 años	Recuento	226	5	0	1	232
		% del total	38,7%	0,9%	0,0%	0,2%	39,7%

	14 años	Recuento	127	7	0	0	134
		% del total	21,7%	1,2%	0,0%	0,0%	22,9%
	15 años	Recuento	22	0	0	1	23
		% del total	3,8%	0,0%	0,0%	0,2%	3,9%
	16 años	Recuento	4	1	0	0	5
		% del total	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	561	20	1	2	584	
	% del total	96,1%	3,4%	0,2%	0,3%	100,0%	

Tabla 28. Edad del participante. Pirateo de cuenta personal del participante. Fuente: Elaboración propia

Respecto a la edad se ha encontrado una diferencia significativa en el *pirateo de cuenta y el participante hacerse pasar por otra persona* en el grupo de edad de 14 años, seguido del grupo de edad de 13 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,008 < 0,05.

P 30. Pirateo de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona.			Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	Recuento	67	0	0	0	67
		% del total	11,5%	0,0%	0,0%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	122	1	0	0	123
		% del total	20,9%	0,2%	0,0%	0,0%	21,1%
	13 años	Recuento	227	5	0	0	232
		% del total	38,9%	0,9%	0,0%	0,0%	39,7%
	14 años	Recuento	125	7	1	1	134
		% del total	21,4%	1,2%	0,2%	,2%	22,9%
	15 años	Recuento	22	0	0	1	23
		% del total	3,8%	0,0%	0,0%	,2%	3,9%
	16 años	Recuento	4	1	0	0	5
		% del total	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	567	14	1	2	584	
	% del total	97,1%	2,4%	0,2%	0,3%	100,0%	

Tabla 29. Edad del participante. Pirateo de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona

De la misma forma, se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto a la *creación de cuenta falsa por parte del participante* para los grupos de edad de 14 años. El Chi cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,028 < 0,05.

P31. Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante			Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del	11 años	Recuento	65	2	0	0	67

participante		% del total	11,1%	0,3%	0,0%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	114	7	0	2	123
		% del total	19,5%	1,2%	0,0%	0,3%	21,1%
	13 años	Recuento	223	8	1	0	232
		% del total	38,2%	1,4%	0,2%	,0%	39,7%
	14 años	Recuento	119	12	1	2	134
		% del total	20,4%	2,1%	0,2%	0,3%	22,9%
	15 años	Recuento	17	5	0	1	23
		% del total	2,9%	0,9%	0,0%	0,2%	3,9%
	16 años	Recuento	4	1	0	0	5
		% del total	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	0,9%
	Total	Recuento	542	35	2	5	584
		% del total	92,8%	6,0%	0,3%	0,9%	100,0%

Tabla 30. Edad del participante. Piratería de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona. Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto a la *creación de cuenta falsa por parte del participante* para los grupos de edad de 14 años. El Chi cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,028 < 0,05.

P31. Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total	
Edad del participante	11 años	Recuento	65	2	0	0	67
		% del total	11,1%	0,3%	0,0%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	114	7	0	2	123
		% del total	19,5%	1,2%	0,0%	0,3%	21,1%
	13 años	Recuento	223	8	1	0	232
		% del total	38,2%	1,4%	0,2%	0,0%	39,7%
	14 años	Recuento	119	12	1	2	134
		% del total	20,4%	2,1%	0,2%	0,3%	22,9%
	15 años	Recuento	17	5	0	1	23
		% del total	2,9%	0,9%	0,0%	0,2%	3,9%
	16 años	Recuento	4	1	0	0	5
		% del total	0,7%	,2%	0,0%	0,0%	0,9%
	Total	Recuento	542	35	2	5	584
		% del total	92,8%	,3%	0,3%	0,9%	100,0%

Tabla 31. Edad del participante. Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante. Fuente: Elaboración propia



Figura 11. Edad del participante. Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a creación de *cuenta falsa para que el participante pase por otro* se han encontrado diferencias significativas. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,019 < 0,05$ , por lo que se puede concluir que destacan claramente los grupos de edad de 13 años y 14 años al realizar este tipo de ciberacoso.

P 32. Creación de cuenta falsa para que el participante se pase por otro			Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Total
Edad del participante	11 años	Recuento	67	0	0	67
		% del total	11,5%	0,0%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	119	4	0	123
		% del total	20,4%	0,7%	0,0%	21,1%
	13 años	Recuento	221	11	0	232
		% del total	37,8%	1,9%	0,0%	39,7%
	14 años	Recuento	117	16	1	134
		% del total	20,0%	2,7%	0,2%	22,9%
	15 años	Recuento	20	3	0	23
		% del total	3,4%	0,5%	0,0%	3,9%
	16 años	Recuento	5	0	0	5
		% del total	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
Total		Recuento	549	34	1	584
		% del total	94,0%	5,8%	0,2%	100,0%

Tabla 32. Edad del participante. Creación de cuenta falsa para que el participante se pase por otro. Fuente: Elaboración propia

De la misma forma se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto *el participante ha colgado video o fotos comprometidas de otro participante* en internet para los grupos de edad de 13 años y 14 años. La prueba de Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,043 < 0,05$ .



P34. El participante ha colgado vídeos o fotos comprometidos de otro en internet		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	67	0	0	0	67
	12 años	120	2	1	0	123
	13 años	227	5	0	0	232
	14 años	122	9	1	2	134
	15 años	22	0	0	1	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		563	16	2	3	584

Tabla 33. Edad del participante. El participante ha colgado video o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia

En relación con las respuestas sobre *colgar videos o fotos comprometidas del participante* en internet la franja de edad de 14 años es la que manifiesta percibirlo en una proporción significativa junto a los grupos de edad de 12 años y 13 años, con respecto al resto de grupos de edad. La prueba de Chi Cuadrado de arroja un coeficiente Spearman =  $0,002 < 0,05$ .

P35. Han colgado vídeos o fotos comprometidas del participante en internet		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	66	1	0	0	67
	12 años	11 3	9	0	1	123
	13 años	22 3	9	0	0	232
	14 años	11 9	11	2	2	134
	15 años	18	3	0	2	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		54 4	33	2	5	584

Tabla 34. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia

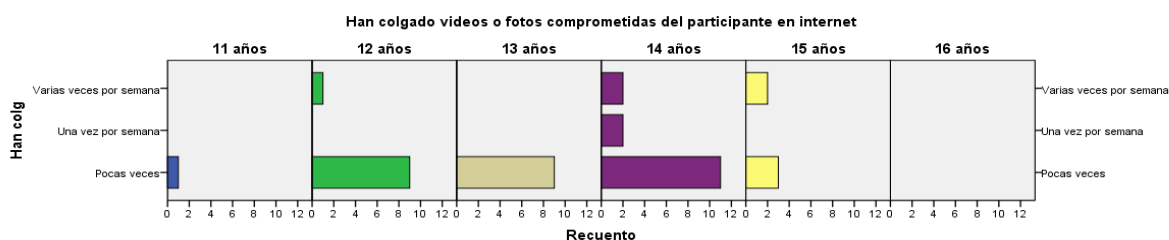


Figura 12. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia

Se ha encontrado una diferencia significativa en el *pirateo de cuenta y hacerse pasar por otra persona, por parte del participante*, significativamente en el grupo de edad de 14 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,008 < 0,05.

P30. Pirateo de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	67	0	0	0	67
	12 años	122	1	0	0	123
	13 años	227	5	0	0	232
	14 años	125	7	1	1	134
	15 años	22	0	0	1	23
	16 años	4	1	0	0	5
Total		567	14	1	2	584

Tabla 35. Edad del participante. Pirateo de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona. Fuente: Elaboración propia

Se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto a la *creación de cuenta falsa* por parte del participante para los grupos de edad de 13 años y 14 años. La Chi cuadrado de Spearman=0,019<0,05, por lo que podemos concluir que destacan claramente los grupos de edad de 13 y 14 años al realizar este tipo de ciberacoso.

P31. Creación de cuenta falsa para que el participante se pase por otro		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Total
Edad del participante	11 años	67	0	0	67
	12 años	119	4	0	123
	13 años	221	11	0	232
	14 años	117	16	1	134
	15 años	20	3	0	23
	16 años	5	0	0	5
Total		549	34	1	584

Tabla 36. Edad del participante. Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro. Fuente: Elaboración propia



Figura 13. Edad del participante. Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al ciberacoso relativo a colgar información personal del participante en internet, los grupos de edad de 13 años y 14 años, vuelven a liderar las respuestas de percepción de ciberacoso. Hay una diferencia significativa, el Chi cuadrado= 0,032.

P33. Han colgado información personal del participante en internet		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	63	4	0	0	67
	12 años	115	8	0	0	123
	13 años	212	18	2	0	232
	14 años	113	18	2	1	134
	15 años	17	5	0	1	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		525	53	4	2	584

Tabla 37. Edad del participante. Han colgado información personal del participante en internet. Fuente: Elaboración propia

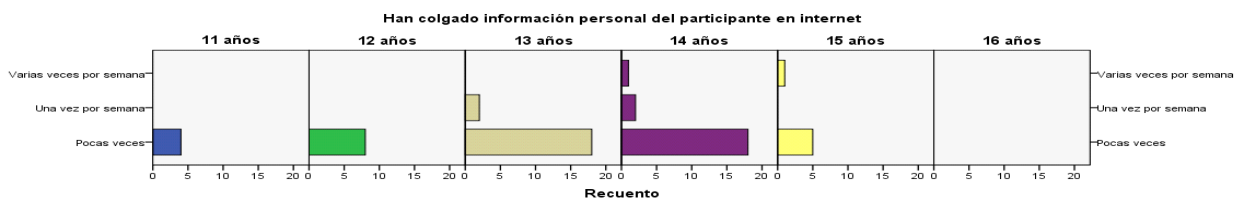


Figura 14. Edad del participante. Han colgado información personal del participante en internet. Fuente: Elaboración propia

De la misma forma se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto a que el participante ha colgado video o fotos comprometidas de otro participante en internet para los grupos de edad de 13 años y 14 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Pearson =0,043<0,05.

P34. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet	Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total

Edad del participante	11 años	67	0	0	0	67
	12 años	120	2	1	0	123
	13 años	227	5	0	0	232
	14 años	122	9	1	2	134
	15 años	22	0	0	1	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		563	16	2	3	584

Tabla 38. Edad del participante. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia



Figura 15. Edad del participante. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia

En relación con las respuestas sobre colgar videos o fotos comprometidas del participante la franja de edad de 14 años es la que manifiesta percibirlo en una proporción significativa respecto al resto de grupos de edad. La prueba de Chi cuadrado de Spearman = 0,002 < 0,05

P35. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	66	1	0	0	67
	12 años	113	9	0	1	123
	13 años	223	9	0	0	232
	14 años	119	11	2	2	134
	15 años	18	3	0	2	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		544	33	2	5	584

Tabla 39. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia

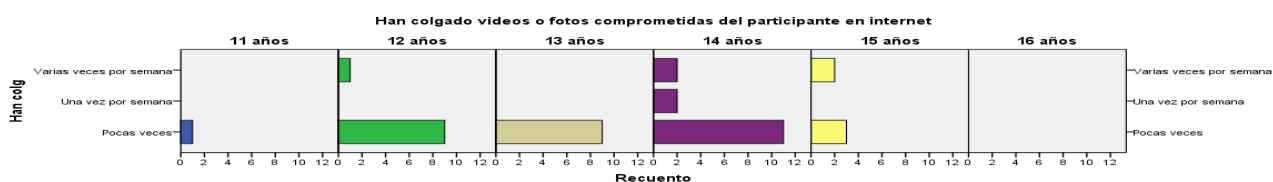


Figura 16. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia

En relación con el ciberacoso en que es el participante el que ha colgado videos o fotos de otras personas, el grupo de edad de 14 años vuelve a destacarse de forma significativa del resto de grupos de edad. La prueba de Chi cuadrado de Spearman= 0,043 < 0,05.

P36. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	67	0	0	0	67
	12 años	120	2	1	0	123
	13 años	227	5	0	0	232
	14 años	122	9	1	2	134
	15 años	22	0	0	1	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		563	16	2	3	584

Tabla 40. Edad del participante. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los videos colgados por otros los grupos de 12 años, 13 años y 14 años se diferencian de forma significativa del resto de grupos. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,002 < 0,05.

P38. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otro		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	65	1	0	1	67
	12 años	99	24	0	0	123
	13 años	219	12	1	0	232
	14 años	121	13	0	0	134
	15 años	21	2	0	0	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		530	52	1	1	584

Tabla 41. Edad del participante. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros. Fuente: Elaboración propia



Figura 17. Edad del participante. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la difusión de rumores, igualmente son los grupos de edad de 12 años, 13 años y 14 años se diferencian de forma significativa del resto. Para el grupo de edad de 13 años con un 39,7%, para el grupo de edad de 12 años un 22,9% y un 21,1% para el grupo de edad de 14 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,02 < 0,05.

P39. Han difundido rumores sobre el participante		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	65	2	0	0	67
	12 años	103	19	0	1	123
	13 años	202	25	3	2	232
	14 años	102	25	3	4	134
	15 años	15	6	1	1	23
	16 años	5	0	0	0	5
Total		492	77	7	8	584

Tabla 42. Edad del participante. Han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia

P39. Han difundido rumores sobre el participante		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total	
Edad del participante	11 años	Recuento	65	2	0	0	67
		% del total	11,1%	0,3%	0,0%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	103	19	0	1	123
		% del total	17,6%	3,3%	0,0%	0,2%	21,1%
	13 años	Recuento	202	25	3	2	232
		% del total	34,6%	4,3%	0,5%	0,3%	39,7%
	14 años	Recuento	102	25	3	4	134
		% del total	17,5%	4,3%	0,5%	0,7%	22,9%
	15 años	Recuento	15	6	1	1	23
		% del total	2,6%	1,0%	0,2%	0,2%	3,9%
	16 años	Recuento	5	0	0	0	5

		% del total	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Total	Recuento		492	77	7	8	584
	% del total		84,2	13,2%	1,2%	1,4%	100,0%

Tabla 43. Edad del participante. Difusión de rumores sobre la víctima. Fuente: Elaboración propia



Figura 18. Edad del participante. Difusión de rumores sobre la víctima. Fuente: Elaboración propia

### VIII.2.5. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

Se han encontrado diferencias significativas en cuanto al *retoque de fotos y videos que ha colgado el participante*. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,039 < 0,05$ , por lo que se puede concluir que las chicas manifiestan que retocan fotos y videos sobre ellas con mayor incidencia que los chicos.

P37. Han retocado fotos o videos colgados por el participante		Nunca	Pocas veces	Varias veces por semana	Total
Sexo del participante	Hombre	280	9	0	289
	Mujer	272	22	1	295
Total		552	31	1	584

Tabla 44. Sexo del participante. Han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia

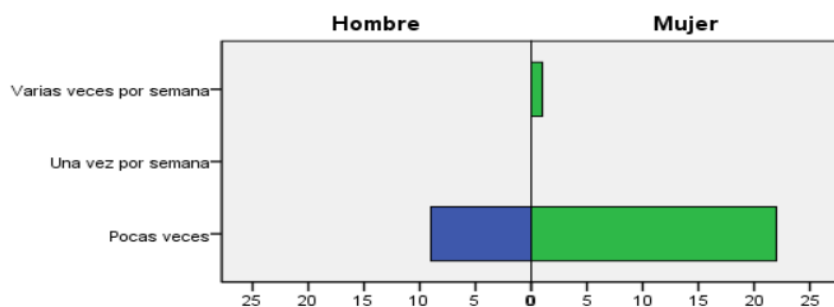


Figura 19. Sexo del participante. Han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia

Igualmente se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la *difusión de rumores sobre el participante*. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una

$\sigma = 0,005 < 0,05$ , por lo que podemos concluir que las chicas manifiestan que se difunden rumores sobre ellas con mayor incidencia que los chicos.

P39. Han difundido rumores sobre el participante		Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Sexo del participante	Hombre	26	1	4	289
	Mujer	51	6	4	295
Total		77	7	8	584

Tabla 45. Sexo del participante. Han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia

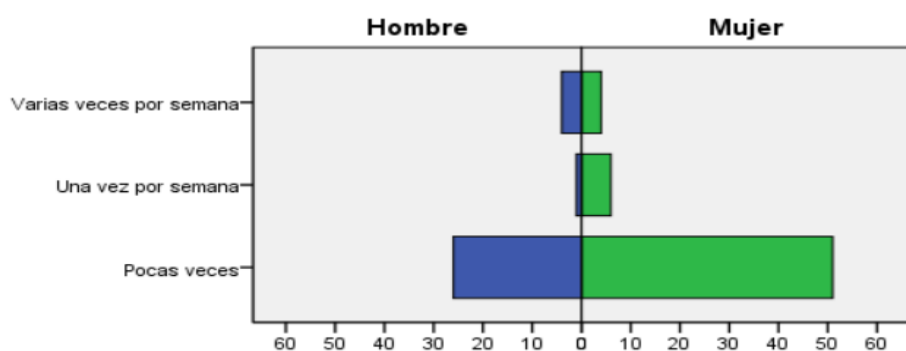


Figura 20. Sexo del participante. Han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3. RESULTADOS RESPECTO A LA VARIABLE DE LA PERCEPCIÓN DE LA INTIMIDACIÓN, RECHAZO O MALTRATO

#### VIII.3.1. PERCEPCIONES DE INTIMIDACIÓN, RECHAZO O MALTRATO HACIA EL PARTICIPANTE

Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante (por media)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma	515	88,2	88,2	88,2
A través de SMS (mensajes de texto)	26	4,5	4,5	92,6
Mensajes MMS (multimedia, vídeos, fotos)	35	6,0	6,0	98,6
A través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas	8	1,4	1,4	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 46. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante (por media). Fuente: Elaboración propia

Destaca que 69 personas participantes (11,8%) han percibido esta forma de



ciberacoso, fundamentalmente a través de mensajes (50,7%).

En correspondencia con la frecuencia en los últimos tres meses, se mantiene la respuesta genérica de nunca, pero hay que señalar que 71/584 casos= 12%, consideran haber percibido esta forma de acoso en los últimos tres meses, si bien la respuesta predominante es de haberlo percibido pocas veces.

P41. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	513	87,8	87,8	87,8
Pocas veces	65	11,1	11,1	99,0
Una vez por semana	4	,7	,7	99,7
Varias veces por semana	2	,3	,3	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 47. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media). Fuente: Elaboración propia

Respecto a la *duración* de la intimidación, del rechazo o del maltrato recibido por el participante, únicamente 68 contestan a la pregunta, ya que el resto —516 personas— manifiestan no haber sido intimidados, rechazados o maltratados usando los medios digitales. La duración más frecuente, de los 68 individuos que responden, se sitúa en una semana o menos (60,2%), mientras que un 22% indica una duración entre una semana y un mes.

Duración de la intimidación, rechazo o maltrato al participante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No me han intimidado, rechazado o maltratado usando los medios digitales usando	516	88,4	88,4	88,4
Dura más de un año	4	0,7	0,7	89,0
Dura entre seis meses y un año	2	0,3	0,3	89,4
Dura entre uno y seis meses	6	1,0	1,0	90,4
Dura entre dos semanas y un mes	15	2,6	2,6	93,0
Dura una semana o menos	41	7,0	7,0	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 48. Duración de la intimidación, rechazo o maltrato al participante. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.2. RESULTADOS RESPECTO A LAS PERSONAS QUE INTIMIDAN, RECHAZAN O MALTRATAN

Si se elimina la respuesta de aquellos que manifiestan no haber sido intimidado, rechazado o maltratado, se obtiene que 66 participantes sí han sufrido esta experiencia.

De ellos, manifiestan haber sido acosados de forma individual por una chica (24,4%), o por un chico (22,7%). El acoso grupal es menor: si los agresores son un grupo de chicos 16,6% o un grupo de chicas 13,6%.

Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por media)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo	518	88,7	88,7	88,7
Un chico	15	2,6	2,6	91,3
Un grupo de chicos	11	1,9	1,9	93,2
Una chica	16	2,7	2,7	95,9
Un grupo de chicas	9	1,5	1,5	97,4
Un grupo de chicos y chicas	5	0,9	0,9	98,3
No sé quién me acosa a través de los medios digitales	10	1,7	1,7	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 49. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por media). Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.3. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En cuanto a la edad, se ha encontrado una diferencia significativa en las *personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante significativamente* en el grupo de edad de 14 años. En cambio, en este grupo de edad destaca el acoso a nivel colectivo con un 8,2% con respecto al acoso con un carácter ligeramente más individual con 7,5%. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,025 < 0,05.

Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por media)		Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo	Un chico	Un grupo de chicos	Una chica	Un grupo de chicas	Un grupo de chicos y chicas	No sé quién me acosa a través de los medios digitales	Total
Edad del participante	11 años	62	3	0	0	0	0	2	67
	12 años	111	0	3	4	1	2	2	123
	13 años	213	5	3	5	1	2	3	232
	14 años	111	6	4	4	6	1	2	134
	15 años	17	1	0	3	1	0	1	23
	16 años	4	0	1	0	0	0	0	5
Total		518	15	11	16	9	5	10	584

Tabla 50. Edad del participante. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por media). Fuente: Elaboración propia

Respecto a la frecuencia de intimidación, *rechazo o maltrato en los últimos tres meses* son los grupos de edad de 12 años, 13 años y 14 años se diferencian de forma significativa del resto. Para el grupo de edad de 13 años con un 39,7%, para el grupo de

edad de 14 años un 22,9% y un 21,1% para el grupo de edad de 12 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,02 < 0,05.

P41. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Edad del participante	11 años	61	3	2	1	67
	12 años	113	10	0	0	123
	13 años	208	23	1	0	232
	14 años	111	22	1	0	134
	15 años	16	6	0	1	23
	16 años	4	1	0	0	5
Total		513	65	4	2	584

Tabla 51. Edad del participante. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses. Fuente: Elaboración propia

P41. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media)			Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total	
Edad del participante	11 años	Recuento	61	3	2	1	67	
		% del total	10,4%	0,5%	0,3%	0,2%	11,5%	
	12 años	Recuento	113	10	0	0	123	
		% del total	19,3%	1,7%	0,0%	0,0%	21,1%	
	13 años	Recuento	208	23	1	0	232	
		% del total	35,6%	3,9%	0,2%	0,0%	39,7%	
	14 años	Recuento	111	22	1	0	134	
		% del total	19,0%	3,8%	0,2%	0,0%	22,9%	
	15 años	Recuento	16	6	0	1	23	
		% del total	2,7%	1,0%	0,0%	0,2%	3,9%	
	16 años	Recuento	4	1	0	0	5	
		% del total	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	0,9%	
	Total		Recuento	513	65	4	2	584
			% del total	87,8%	11,1%	0,7%	0,3%	100,0%

Tabla 52. Edad del participante. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses. Fuente: Elaboración propia

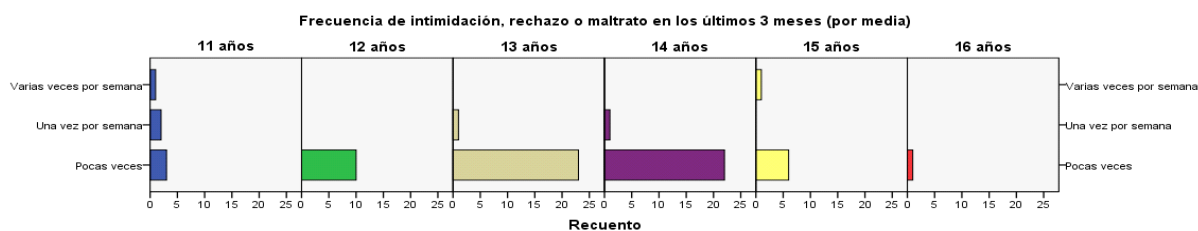


Figura 21. Edad del participante. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la edad, se ha encontrado una diferencia significativa en las personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante en el grupo de edad de 14 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman=0,025<0,05.

P44. Edad			11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	Total
¿Quién intimida?	Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo	Recuento	62	111	213	111	17	4	518
		% del total	10,6%	19,0%	36,5%	19,0%	2,9%	0,7%	88,7%
	Un chico	Recuento	3	0	5	6	1	0	15
		% del total	0,5%	0,0%	0,9%	1,0%	0,2%	0,0%	2,6%
	Un grupo de chicos	Recuento	0	3	3	4	0	1	11
		% del total	0,0%	0,5%	0,5%	0,7%	0,0%	0,2%	1,9%
	Una chica	Recuento	0	4	5	4	3	0	16
		% del total	0,0%	0,7%	0,9%	0,7%	0,5%	0,0%	2,7%
	Un grupo de chicas	Recuento	0	1	1	6	1	0	9
		% del total	0,0%	0,2%	0,2%	1,0%	0,2%	0,0%	1,5%
	Un grupo de chicos y chicas	Recuento	0	2	2	1	0	0	5
		% del total	0,0%	0,3%	0,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,9%
	No sé quién me acosa a través de los medios digitales	Recuento	2	2	3	2	1	0	10
		% del total	0,3%	0,3%	0,5%	0,3%	0,2%	0,0%	1,7%
Total		Recuento	67	123	232	134	23	5	584
		% del total	11,5%	21,1%	39,7%	22,9%	3,9%	0,9%	100,0%

Tabla 53. Edad del participante. Quien realiza intimidación. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.4. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

Se han encontrado diferencias significativas en el sexo en cuanto a las *personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante*, y resulta el grupo conformado por las chicas las que realizan este acto de ciberacoso con mayor incidencia que los chicos. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,017 < 0,05$ .

Se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la *forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante, en función del sexo*. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,010 < 0,05$ , por lo que se puede concluir que las chicas manifiestan que intimidan, rechazan o maltratan a la participante con mayor incidencia que los chicos a través de mensajes de textos, multimedia, video o fotos.

P42. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante (por media)		Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma	A través de SMS (mensajes de texto)	Mensajes MMS (multimedia, vídeos, fotos)	A través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas	Total
Sexo del participante	Hombre	266	7	15	1	289
	Mujer	249	19	20	7	295
Total		515	26	35	8	584

Tabla 54. Sexo del participante. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante (por media). Fuente: Elaboración propia

Igualmente se han encontrado diferencias significativas entre los chicos y chicas en la *frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos tres meses*. Aplicando la prueba del Chi Cuadrado de Pearson se ha obtenido una  $\sigma = 0,126 > 0,05$ , por lo que se puede inferir que las chicas manifiestan haber realizado este tipo de ciberacoso en mayor medida que los chicos de forma significativa.

P41. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media)		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total
Hombre	Recuento	263	24	1	1	289
	% del total	45,0%	4,1%	0,2%	0,2%	49,5%
Mujer	Recuento	250	41	3	1	295

	% del total	42,8%	7,0%	0,5%	,2%	50,5%
Total	Recuento	513	65	4	2	584
	% del total	87,8%	11,1%	0,7%	,3%	100,0%

Tabla 55. Sexo del participante. Forma de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media). Fuente: Elaboración propia

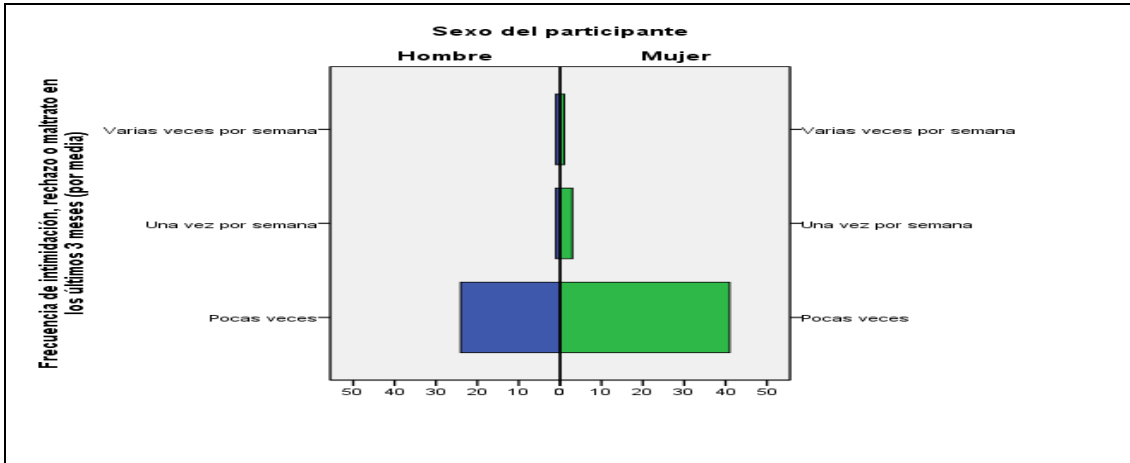


Figura 22. Sexo del participante. Forma de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media). Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la persona que *intimidan, rechazan o maltratan a otros en la clase o curso* donde se encuentra, en función del sexo. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,026 < 0,05$ , por lo que se puede concluir que hay una diferencia significativa en cuanto a la relación del rechazo o maltrato. *Las chicas que realizan esta acción se encuentran en el mismo curso con mayor incidencia que los chicos.*

P43. Clase/curso de personas que intimidan, rechazan o maltratan (por media)	En ninguna, eso no me ha pasado nunca	En mi clase	En otra clase, pero de mi mismo curso	En un curso superior	En un curso inferior	Lo conozco, pero no es de mi centro	No sé quién me acosa a través de los medios digitales	Total
Hombre	264	6	5	2	2	7	3	289
Mujer	245	10	12	5	3	5	15	295
Total	509	16	17	7	5	12	18	584

Tabla 56. Sexo del participante. Clase o curso de personas que intimidan, rechazan o maltratan (por media). Fuente: Elaboración propia

P44. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante	Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo	Un chico	Un grupo de chicos	Una chica	Un grupo de chicas	Un grupo de chicos y chicas	No sé quién me acosa a través de los medios digitales	Total
Hombre	267	8	6	4	1	1	2	289
Mujer	251	7	5	12	8	4	8	295
Total	518	15	11	16	9	5	10	584

Tabla 57. Sexo del participante. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.5. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL MEDIO EMPLEADO

La vía por la que se produce fundamentalmente es a través de mensajes multimedia (50,7%) y, en menor medida, a partir de mensajes de texto (37,6%)

P42 Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante	Frecuencia	Porcentaje
A través de SMS (mensajes de texto)	26	37,6
Mensajes MMS (multimedia, vídeos, fotos)	35	50,7
A través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas	8	11,6
Total	69	100,0

Tabla 58. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante.

### VIII.3.6. RESULTADO DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA RELACIÓN

En cuanto a la relación con la persona que acosa, la mayoría son *compañeros de curso o de un curso del mismo nivel (43,9%)*. Sin embargo, se destaca que hay un gran porcentaje que ignora quién es la persona que acosa en un 24%.

P.43 Clase/curso de personas que intimidan, rechazan o maltratan (por media)	Frecuencia	Porcentaje
En mi clase	16	21,3
En otra clase, pero de mí mismo curso	17	22,6
En un curso superior	7	9,3
En un curso inferior	5	6,6
Lo conozco, pero no es de mi centro	12	16
No sé quién me acosa a través de los medios digitales	18	24
Total	75	100,0

Tabla 59. Clase o curso de personas que intimidan, rechazan o maltratan (por media). Fuente: Elaboración propia

Parece que el acoso tiene un *carácter ligeramente más individual (22,7 + 24,24= 46,94%)* que colectivo (16,6 + 13,6 + 7,5= 37,7%).

P44 Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por internet)	Frecuencia	Porcentaje
Un chico	15	22,7
Un grupo de chicos	11	16,6
Una chica	16	24,24
Un grupo de chicas	9	13,6
Un grupo de chicos y chicas	5	7,5
No sé quién me acosa a través de los medios digitales	10	15,1
Total	66	100,0

Tabla 60. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por internet). Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.7. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA RESPUESTA DEL PARTICIPANTE

La respuesta de los participantes que han percibido este tipo de acoso ha sido muy diversa, aunque sobresale la respuesta de decírselo a los padres (26%) e ignorar lo que estaba pasando (17%).

P46. Respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato	Frecuencia	Porcentaje
Me he puesto a llorar	6	7
He borrado el mensaje o colgado la llamada	7	8
He apagado el móvil	2	2,4
He ignorado lo que estaba pasando	14	17
Le he dicho que parase por el mismo medio (llamada, SMS, etc.)	9	11
Se lo he dicho a mis amigos/as	11	13,6
Se lo he dicho a mis padres	21	26
Se lo he dicho a mi tutor/a u otro profesor/a	3	3,7
He intentado hacerles lo que ellos/as a mí	8	9,8
Total	81	100

Tabla 61. Respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato. Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado una diferencia significativa en cuanto a la *respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato* por parte del participante para los grupos de edad de 13 y 14 años. En el grupo de 14 años el 1,4% se lo dice a sus padres, mientras el 1% ignoran lo que están pasando, en cambio un 1% le comenta al agresor que parase por el mismo medio (llamada, SMS, etc.). La Chi cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,006 < 0,05$ , por lo que hay una diferencia de respuesta ante la intimidación, rechazo o maltrato diferente en función de la edad del participante.



P46. Respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato		Nada, no me ha pasado nada de eso	Me he puesto a llorar	He borrado el mensaje o colgado la llamada	He apagado el móvil	He ignorado lo que estaba pasando	Le he dicho que parase por el mismo medio (llamada, SMS, etc.)	Se lo he dicho a mis amigos/as	Se lo he dicho a mis padres	Se lo he dicho a mi tutor/a u otro profesor/a	He intentado hacerles lo que ellos/as a mí	Total
Edad del participante	11 años	61	1	0	0	1	0	1	2	1	0	67
	12 años	112	0	1	0	1	1	3	4	1	0	123
	13 años	209	2	1	2	5	2	3	5	1	2	232
	14 años	102	2	2	0	6	6	3	8	0	5	134
	15 años	15	1	2	0	1	0	1	2	0	1	23
	16 años	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5
Total		503	6	7	2	14	9	11	21	3	8	584

Tabla 62. Edad del participante. Respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.8. RESULTADOS RESPECTO AL EFECTO SOBRE LA VÍCTIMA EN FUNCIÓN DEL MEDIO EMPLEADO

En relación con las respuestas sobre la comparación de la forma de intimidación, rechazo y maltrato comparando con el efecto sobre la víctima a través de los medios empleados: Multimedia o presencial, hemos obtenido 334 respuestas. El 44,6% de los participantes considera el mismo efecto en ambas formas de intimidación, rechazo o maltrato frente al 21,25% que considera que a través de internet tiene menos efecto la intimidación, rechazo o maltrato, y al 34,1% que considera mayor el efecto sobre la víctima a través de los medios.

Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial	Frecuencia	Porcentaje
Tiene menos efecto sobre la víctima	71	12,2
Tiene el mismo efecto sobre la víctima	149	25,5
Tiene más efecto sobre la víctima	114	19,5
No lo sé	250	42,8
Total	584	100,0

Tabla 63. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución de la respuesta *en función de la edad*. La prueba de Chi cuadrado de Spearman  $=0,004 < 0,05$  muestra una diferencia en la apreciación del efecto de los medios en la intimidación, rechazo o maltrato en función de la edad. El 47,8% de los participantes de la franja de edad de 13 años considera que tienen el mismo efecto sobre las víctimas, mientras que el 36,6% consideran que es mayor el efecto a

través de los medios.

Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial	Edad del participante						Total
	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	
Tiene menos efecto sobre la víctima	6 (27)	16(22,8)	22(15,5)	23(27)	2(16,6)	2	71
Tiene el mismo efecto sobre la víctima	7(31,8)	33(47,1)	68(47,8)	37(43,5)	3(25)	1	149
Tiene más efecto sobre la víctima	9(40,9)	21(30)	52(36,6)	25(29,4)	7(58,3)	0	114
No lo sé	45	53	90	49	11	2	250
Total	67	123	232	134	23	5	584

Tabla 64. Edad del participante. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las respuestas sobre la comparación de la intimidación, rechazo o maltrato es peor por internet o cara a cara del participante, *en relación con el sexo*, hemos encontrado diferencias significativas. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una  $\sigma = 0,005 < 0,05$ , por lo que podemos concluir que las chicas manifiestan que tiene el mismo efecto sobre la víctima con mayor incidencia que los chicos.

Sexo del participante		Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial				Total
		Tiene menos efecto sobre la víctima	Tiene el mismo efecto sobre la víctima	Tiene más efecto sobre la víctima	N/C	
Hombre	Recuento	44	61	49	135	289
	% del total	7,5%	10,4%	8,4%	23,1%	49,5%
Mujer	Recuento	27	88	65	115	295
	% del total	4,6%	15,1%	11,1%	19,7%	50,5%
Total	Recuento	71	149	114	250	584
	% del total	12,2%	25,5%	19,5%	42,8%	100,0%

Tabla 65. Sexo del participante. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia

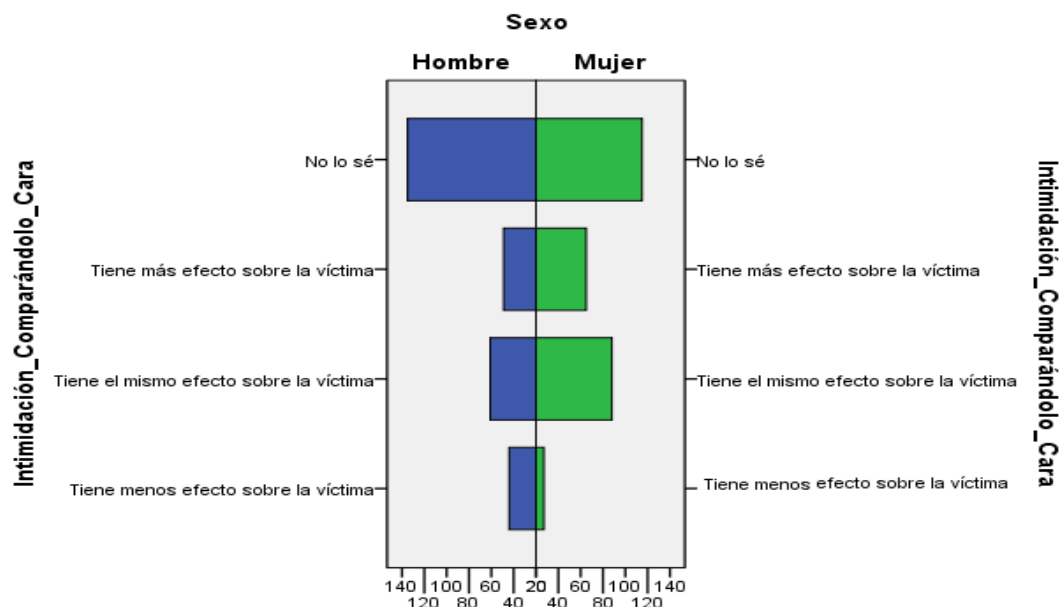


Figura 23. Sexo del participante. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.9. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LOS SENTIMIENTOS DE LOS CIBERACOSADORES

En cuanto a los sentimientos de los alumnos y alumnas que realizan estos actos de intimidación, rechazo. Un 22,6% de las personas piensan que se sienten indefensas, un 14,4% se sientan solas, aisladas; un 12,2% se siente mal y un 11,6% se siente tristes. Resulta ser la franja de edad de 13 años la que muestra una proporción significativa respecto al resto de grupos de edad. La prueba de Chi cuadrado de Pearson se ha obtenido una  $\sigma = 0,002 < 0,05$ .

P50. Sentimientos de los alumnos/as que intimidan, rechazan o maltratan a otras personas	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé	112	19,2
Se sienten mal	71	12,2
Se sienten tristes	68	11,6
Se sienten indefensos/as	132	22,6
Solos/as, aislados/as	84	14,4
Se sienten enfadados/as	21	3,6
Se sienten avergonzados/as	42	7,2
No les afecta, no sienten nada	6	1,0
Les preocupa lo que los demás pueden pensar	48	8,2
Total	584	100,0

Tabla 66. Sentimientos de los alumnos/as que intimidan, rechazan o maltratan a otras personas. Fuente: Elaboración propia

P50. Sentimientos de los alumnos que intimidan, rechazan o maltratan a otros		No lo sé	Se sienten mal	Se sienten tristes	Se sienten indefensos	Solos, aislado	Se sienten enfadados	Se sienten avergonzados	No les afecta, no sienten nada	Les preocupa lo que los demás pueden pensar	Total
11 años	Recuento	30	7	9	6	10	2	3	0	0	67
	% del total	5,1%	1,2%	1,5%	1,0%	1,7%	,3%	,5%	,0%	,0%	11,5%
12 años	Recuento	17	13	14	30	17	7	12	2	11	123
	% del total	2,9%	2,2%	2,4%	5,1%	2,9%	1,2%	2,1%	,3%	1,9%	21,1%
13 años	Recuento	33	31	27	63	31	9	19	2	17	232
	% del total	5,7%	5,3%	4,6%	10,8%	5,3%	1,5%	3,3%	,3%	2,9%	39,7%
14 años	Recuento	23	12	14	29	26	3	8	1	18	134
	% del total	3,9%	2,1%	2,4%	5,0%	4,5%	,5%	1,4%	,2%	3,1%	22,9%
15 años	Recuento	7	6	4	4	0	0	0	1	1	23
	% del total	1,2%	1,0%	,7%	,7%	,0%	,0%	,0%	,2%	,2%	3,9%
16 años	Recuento	2	2	0	0	0	0	0	0	1	5
	% del total	,3%	,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	,9%
Total	Recuento	112	71	68	132	84	21	42	6	48	584
	% del total	19,2%	12,2%	11,6%	22,6%	14,4%	3,6%	7,2%	1,0%	8,2%	100,0%

Tabla 67. Edad del participante. Sentimientos de los alumnos que intimidan, rechazan o maltratan a otros. Fuente: Elaboración propia

### VIII.3.10. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LAS CAUSAS

Con respecto a las *causas de intimidación, rechazo o maltrato*, un 18% de los participantes piensan que el motivo es para ser más popular, frente a un 17,5% que indican que tan sólo lo hacen por molestar.

P51. Causas de la intimidación, rechazo o maltrato según el participante (por media)	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé	170	29,1
Porque lo provocaron antes.	15	2,6
Porque son diferentes a ellos/as	29	5,0
Porque son más débiles	46	7,9
Por molestar	102	17,5
Por gastar una broma, reírse	51	8,7
Por no pertenecer a su grupo de amigos	17	2,9
Porque siendo chicos/as no se comportan o visten como tales	15	2,6
Para ser más popular	105	18,0
Lo hacen sin querer	2	,3
Por su orientación sexual	32	5,5
Total	584	100,0

Tabla 68. Causas de la intimidación, rechazo o maltrato según el participante (por media). Fuente: Elaboración propia

Se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto a las causas de intimidación, rechazo o maltrato por parte del participante para los grupos de edad de 13, con un 7,2% piensan que tan sólo lo hacen para molestar y un 8,2% para ser más popular. La Chi cuadrado de Spearman= 0,035 < 0,05.

Edad del participante	Causas de la intimidación, rechazo o maltrato según el participante (por media)												Total
	No lo sé	Porque lo provocaron antes.	Porque son diferentes a ellos/as	Porque son más débiles	Por molestar	Por gastar una broma, reírse	Por no pertenecer a su grupo de amigos	Porque siendo chicos/as no se comportan o visten como tales	Para ser más popular	Lo hacen sin querer	Por su orientación sexual		
11 años	Recuento	33	2	1	5	10	5	1	1	9	0	0	67
	% del total	5,7%	0,3%	0,2%	0,9%	1,7%	0,9%	0,2%	0,2%	1,5%	0,0%	0,0%	11,5%
12 años	Recuento	31	2	12	8	17	9	4	8	24	0	8	123
	% del total	5,3%	0,3%	2,1%	1,4%	2,9%	1,5%	0,7%	1,4%	4,1%	0,0%	1,4%	21,1%
13 años	Recuento	60	5	10	25	42	18	9	2	48	1	12	232
	% del total	10,3%	,9%	1,7%	4,3%	7,2%	3,1%	1,5%	0,3%	8,2%	0,2%	2,1%	39,7%
14 años	Recuento	38	3	5	8	28	14	3	3	20	1	11	134
	% del total	6,5%	0,5%	0,9%	1,4%	4,8%	2,4%	0,5%	0,5%	3,4%	0,2%	1,9%	22,9%
15 años	Recuento	6	3	1	0	5	3	0	1	3	0	1	23
	% del total	1,0%	0,5%	0,2%	0,0%	0,9%	0,5%	0,0%	0,2%	0,5%	0,0%	0,2%	3,9%
16 años	Recuento	2	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	5
	% del total	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	,2%	,0%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	170	15	29	46	102	51	17	15	105	2	32	584
	% del total	29,1%	2,6%	5,0%	7,9%	17,5%	8,7%	2,9%	2,6%	18,0%	0,3%	5,5%	100,0%

Tabla 69. Edad del participante. Causas de la intimidación, rechazo o maltrato según el participante (por media). Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las causas de intimidación, rechazo o maltrato por parte del participante, en relación con el sexo, se han encontrado diferencias significativas. La prueba Chi Cuadrado de Pearson arroja una sigma= 0,001 < 0,05, por lo que se puede concluir que las chicas manifiestan que quienes realizan estas acciones en mayor medida es para molestar o para ser más popular con mayor incidencia que los chicos.

### VIII.3.11. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTE INTIMIDACIÓN, RECHAZO O MALTRATO HACIA LA VÍCTIMA

El comportamiento del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato, fue manifestado por 122 participantes. De ellos el 32% respondió la opción de *consolar a la persona e intentar ayudarla a pensar sobre qué hacer*, y destaca el grupo de edad de 13 años. Un 25,4% de los que responden, actuó diciéndole a la persona que lo había hecho que no volvieses a mandar mensajes o videos clips desagradables, siendo en esta acción

el grupo de 14 años.

<b>P52. Actuación del participante ante intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (media)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través del teléfono móvil...	462	79,1
Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.	8	1,4
Me di la vuelta para no ver el mensaje/vídeo clip que recibí.	2	0,3
Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.	3	0,5
Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a mandar mensajes o vídeo clips desagradables.	31(25,4)	5,3
Intenté que un amigo/a o grupo de amigos/as ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.	7	1,2
Intenté parar al agresor/a para que no lo hiciera otra vez.	15	2,6
Se lo conté a un adulto.	8	1,4
Consolé a la persona e intenté ayudarle a pensar sobre qué hacer.	39(32)	6,7
Me reí con el mensaje o el vídeo clip, burlándome de la víctima	2	0,3
Leí el mensaje o vi el vídeo, pero no hice ni dije nada.	2	0,3
Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de vídeo...	1	0,2
Envié o mostré los mensajes de texto/imágenes/fotografías/vídeo clip a mis amigos/as para reírnos de la persona...	1	0,2
Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.	2	0,3
Otros	1	0,2
<b>Total</b>	<b>584</b>	<b>100,0</b>

Tabla 70. Actuación del participante ante intimidación, rechazo o maltrato en los últimos tres meses (media). Fuente: Elaboración propia

P52. Edad del participante		11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	Total	
Actuación del participante ante intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (media)	No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través del teléfono móvil...	Recuento	58	97	195	93	15	4	462
		% del total	9,9%	16,6%	33,4%	15,9%	2,6%	0,7%	79,1%
	Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.	Recuento	2	0	3	2	1	0	8
		% del total	0,3%	0,0%	0,5%	0,3%	0,2%	0,0%	1,4%
	Me di la vuelta para no ver el mensaje/vídeo clip que recibí.	Recuento	0	1	0	1	0	0	2
		% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%
	Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.	Recuento	1	0	0	2	0	0	3
		% del total	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,5%
	Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a mandar mensajes o vídeo clips desagradables.	Recuento	1	3	9	16	2	0	31
		% del total	0,2%	0,5%	1,5%	2,7%	0,3%	0,0%	5,3%
	Intenté que un amigo/a o grupo de amigos/as ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.	Recuento	0	1	3	2	0	1	7
		% del total	0,0%	0,2%	0,5%	0,3%	0,0%	0,2%	10,2%
	Intenté parar al agresor/a para que no lo hiciera otra vez.	Recuento	3	6	3	3	0	0	15
		% del total	0,5%	1,0%	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	2,6%

Se lo conté a un adulto.	Recuento	1	1	3	3	0	0	8
	% del total	0,2%	0,2%	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	1,4%
Consolé a la persona e intenté ayudarle a pensar sobre qué hacer.	Recuento	1	11	15	9	3	0	39
	% del total	,2%	1,9%	2,6%	1,5%	0,5%	0,0%	6,7%
Me reí con el mensaje o el video clip, burlándome de la víctima	Recuento	0	1	0	1	0	0	2
	% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%
Leí el mensaje o vi el video, pero no hice ni dije nada.	Recuento	0	1	0	0	1	0	2
	% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,3%
Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre él/ella en el mensaje o qué tipo de video...	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Envié o mostré los mensajes de texto/imágenes/fotografías/video clip a mis amigos/as para reírnos de la persona...	Recuento	0	1	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	,2%	,0%	,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.	Recuento	0	0	0	1	1	0	2
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,3%
Otros	Recuento	0	0	0	1	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%

Tabla 71. Edad del participante. Actuación del participante ante intimidación, rechazo o maltrato en los últimos tres meses (media). Fuente: Elaboración propia

#### VIII.4. RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LA HIPÓTESIS 1

En resumen, se ha encontrado que la frecuencia de uso del teléfono móvil, ordenador o tableta se ha encontrado una diferencia significativa en el tiempo que le dedican con estos medios siendo el tiempo que le dedican más de una hora todos los días. Destaca significativamente el grupo de edad de 13 años. En cuanto a la percepción de ciberacoso por pirateo o suplantación, se observa que las formas más percibidas se refieren a rumores, retoque de fotos, video y colgar información personal del participante.

En relación con que el participante ha sido objeto o ha realizado ciberacoso por pirateo o suplantación, la percepción mayor que tiene los participantes es en la difusión de rumores sobre el participante, siendo las chicas las que tienen mayor incidencia que los chicos destacando los grupos de edad de 12 años, 13 años y 14 años se diferencian de forma significativa del resto. En el retocado fotos o videos, las chicas manifiestan haber realizado este tipo de ciberacoso en mayor medida que los chicos de forma significativa.

Frecuencia de uso del móvil, ordenador o <i>tablet</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Todos los días dedico más de una hora	282	48,3	48,3	48,3
Todos los días menos de una hora	138	23,6	23,6	71,9
Entre 4 a 5 horas a la semana	44	7,5	7,5	79,5
Entre 1 a 4 horas a la semana	44	7,5	7,5	87,0
Menos de 1 hora a la semana	58	9,9	9,9	96,9
Nunca	18	3,1	3,1	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 72. Frecuencia de uso del móvil, ordenador o *tablet*. Fuente: Elaboración propia

El participante ha realizado ciberacoso percibiéndose de forma muy escasa, pero cuando lo ha realizado el grupo de edad de 14 años en creación de cuenta falsa, pasarse por la otra persona y en colgar video o fotos comprometidas. Para el grupo de 13 y 14 años el colgar información personal del otro y en cambio el pirateo de cuenta personal del participante es efectuado por los grupos de edad 12 años, 13 años y 14 años.

Sin embargo, se han encontrado diferencias significativas entre los chicos y las chicas en retocar fotos o videos, concluyendo que las chicas realizan con mayor incidencia este tipo de ciberacoso que los chicos.

Habría que añadir la percepción de intimidación, rechazo o maltrato hacia el participante, siendo la frecuencia en los últimos tres meses, con la respuesta predominante es de haberlo recibido pocas veces. Resultado la duración más frecuente en el intervalo de una semana o menos.

Las personas que intimidan suelen ser realizado de forma individual y con mayor participación por las chicas. Sin embargo, el acoso grupal se produce más en los chicos que en las chicas. Las personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante destacan en este tipo de acoso los grupos de edad 14 años. La frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos tres meses, destacan los grupos de edad 12 años, 13 años y 14 años. Resultando las chicas realizan este acto de ciberacoso con mayor incidencia que los chicos.

En cuanto a la forma y la frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato al participante, se han encontrado diferencias significativas que las chicas manifiestan que realizan con mayor incidencia que los chicos a través de mensajes de textos, multimedia, video o fotos.

La persona que realiza este tipo de ciberacoso suele ser chica y se encuentra en el



mismo curso.

En función de la relación con la persona que acosa, la mayoría son compañeros de curso o de un curso del mismo nivel. Sin embargo, destaca que hay una gran participación que ignora quién es la persona que acosa.

El acoso tiene un carácter ligeramente más individual que colectivo.

En función de la respuesta de los participantes que han percibido este tipo de acoso sobresale la respuesta de decírselo a los padres e ignorar lo que estaba pasando.

Se han encontrado una diferencia significativa en cuanto a la respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato por parte del participante para los grupos de edad de 13 años y 14 años. Respondiendo a la agresión hay diferentes respuestas, se lo dice a sus padres, ignoran lo que están pasando, entre las principales, por lo que hay una diferencia de respuesta ante la intimidación, rechazo o maltrato diferente en función de la edad del participante.

La forma de intimidación, rechazo y maltrato comparando con el efecto sobre la víctima a través de los medios empleados: Multimedia o presencial, la mayoría de los participantes de grupo de edad de 13 años considera el mismo efecto en ambas formas de intimidación, rechazo o maltrato, destacando las chicas con mayor incidencia que los chicos.

Los sentimientos de los alumnos y alumnas que realizan estos actos de intimidación, rechazo o maltrato, piensan que se sienten indefensos, solos, aislados, se siente mal y un se sienten tristes. Con respecto a las causas presuponen el motivo principal es para ser más popular y en segundo lugar que tan sólo lo hacen por molestar. Resulta ser la franja de edad de 13 años la que muestra una proporción significativa respecto al resto de grupos de edad, destacando las chicas con mayor incidencia que los chicos.

El comportamiento del participante ante este tipo de ciberacoso, fue la opción de consolar a la persona e intentar ayudarla a pensar sobre qué hacer, destacando el grupo de edad de 13 años. En cambio, para el grupo de edad de 14 años la acción más realizada era decirle a la persona que lo había hecho que no volvieses a mandar mensajes o videos clips desagradables.



## Capítulo IX. Hipótesis 2: «El Ciberacoso Tiene un Mayor Impacto en Determinados Grupos Étnico-Culturales que en el Alumnado que no Pertenecen a Estos Grupos»

En primer lugar, se va a presentar la diversidad de grupos étnicos existente en los centros educativos que han participado en la muestra. Entre otras variables, se analizaron si se produce ciberacoso debido a que se dé alguna circunstancia como la religión, pertenecer a la etnia gitana, por la religión y país de nacimiento tanto del padre como de la madre o incluso sentirse diferente de los demás compañeros o compañeras por ser de otro país.

Se ha obtenido datos en cuanto a la forma de producirse el ciberacoso, ya sea por piratear la cuenta o por hacerse pasar por otro alumno o alumna, por crear una cuenta falsa, por colgar información personal, fotos o videos y por difundir rumores sobre algún compañero. En lo que respecta a la etnia gitana, un 5,3% de individuos que pertenecen a este grupo manifiestan que el ciberacoso que perciben principalmente es mediante la creación de cuenta falsa.

Resaltan los datos obtenidos por la religión del padre y de la madre en la forma que se produce el ciberacoso por vía del pirateo a la cuenta de la víctima y haciéndose pasar por otra persona. Sin embargo, el tipo de ciberacoso percibido en aquellos casos en los que el participante indicaba un sentimiento diferencial por ser extranjero, es mediante el pirateo de cuenta y hacerse pasar por otro, creación de cuenta falsa, así como colgar videos o fotos. A continuación, se detallan los datos obtenidos:

### IX.1. RESULTADOS GLOBALES SOBRE LA INCIDENCIA DE GRUPOS ÉTNICOS-CULTURALES

Grupo étnico-cultural	N	%
Extranjeros comunitarios	20	3,4%
Extranjeros no comunitarios	13	2,2%
Etnia gitana	31	5,3%
Total	74	12,7%

Tabla 73. Incidencia de grupos étnicos-culturales. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al total del alumnado participante, un 76,4% resulta ser de nacionalidad española, en comparación con un 23,6% que pertenece a alumnos extranjeros comunitarios, alumnos provenientes de países no comunitarios y alumnos de etnia gitana.

Dentro de los grupos étnico-culturales destaca la etnia gitana con un 5,3% seguidos con un 3,4% de los extranjeros comunitarios.

## IX.2. Resultados de la Relación entre las Variables de los Diferentes Grupos Étnico-Culturales Respecto a la Percepción de Situaciones de Ciberacoso

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
Extranjero no comunitario	Pirateo cuenta/Hacerse pasar por otro	1,000
	Creación cuenta falsa	0,999
	Han colgado información personal	0,997
	Han colgado videos o fotos	0,994
	Han retocado fotos o videos colgados	0,993
	Han difundido rumores	0,081

Tabla 74. Relación entre las variables del grupo étnico-cultural y el tipo de ciberacoso percibido. Fuente: Elaboración propia

No se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en función de las respuestas de los participantes que pertenecen al grupo de extranjero no comunitario.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
Pertenencia a etnia gitana	Pirateo cuenta/Hacerse pasar por otro	0,806
	Creación cuenta falsa	0,005
	Han colgado información personal	0,356
	Han colgado videos o fotos	0,132
	Han retocado fotos o videos colgados	0,523
	Han difundido rumores	0,185

Tabla 75. Relación entre las variables de la etnia gitana y el tipo de ciberacoso percibido. Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en cuanto a la creación de cuentas falsas ( $S= 0,005 < 0,05$ ) en función de las respuestas de los participantes que pertenecen a la etnia gitana.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
Religión	Piratería de cuentas/Hacerse pasar por otro	0,124
	Creación de cuentas falsas	0,999
	Han colgado información personal	0,987
	Han colgado videos o fotos	0,984
	Han retocado fotos o videos colgados	0,942
	Han difundido rumores	0,688

Tabla 76. Tipo de ciberacoso percibido por religión. Fuente: Elaboración propia

No se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en función de las respuestas de los participantes en función de su religión.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
País nacimiento padre	Piratería de cuentas/Hacerse pasar por otro	0,846
	Creación de cuentas falsas	0,904
	Han colgado información personal	0,749
	Han colgado videos o fotos	0,917
	Han retocado fotos o videos colgados	0,454
	Han difundido rumores	0,165

Tabla 77. Tipo de ciberacoso percibido por país de nacimiento del padre. Fuente: Elaboración propia

No se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en función de las respuestas de los participantes según el país de nacimiento del padre.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
Religión del padre	Piratería de cuentas/Hacerse pasar por otro	0,036
	Creación de cuentas falsas	0,786
	Han colgado información personal	0,956
	Han colgado videos o fotos	0,294
	Han retocado fotos o videos colgados	0,813
	Han difundido rumores	0,578

Tabla 78. Tipo de ciberacoso percibido por religión del padre. Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en cuanto al pirateo de cuentas y hacerse pasar por otro ( $S = 0,036 < 0,05$ ) en función de la religión del padre.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
País de nacimiento de la madre	Piratería cuenta/Hacerse pasar por otro	0,822
	Creación cuenta falsa	0,863
	Han colgado información personal	0,947
	Han colgado videos o fotos	0,881
	Han retocado fotos o videos colgados	0,876
	Han difundido rumores	0,242

Tabla 79. Tipo de ciberacoso percibido por país de nacimiento de la madre. Fuente: Elaboración propia

No se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en función de las respuestas de los participantes según el país de nacimiento de la madre.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
Religión de la madre	Piratería cuenta/Hacerse pasar por otro	0,025
	Creación cuenta falsa	0,815
	Han colgado información personal	0,976
	Han colgado videos o fotos	0,418
	Han retocado fotos o videos colgados	0,753
	Han difundido rumores	0,540

Tabla 80. Tipo de ciberacoso por religión de la madre. Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en cuanto al pirateo de cuenta y hacerse pasar por otro ( $S= 0,025 < 0,05$ ) en función de la religión de la madre.

Variable 1: Grupo étnico-cultural	Variable 2. Tipo de ciberacoso percibido	Sigma
Sentimiento diferencial por ser extranjero	Piratería cuenta/Hacerse pasar por otro	0,000
	Creación cuenta falsa	0,000
	Han colgado información personal	0,953
	Han colgado videos o fotos	0,000
	Han retocado fotos o videos colgados	0,916
	Han difundido rumores	0,773

Tabla 81. Tipo de ciberacoso percibido por sentimiento diferencial por ser extranjero. Fuente: Elaboración propia

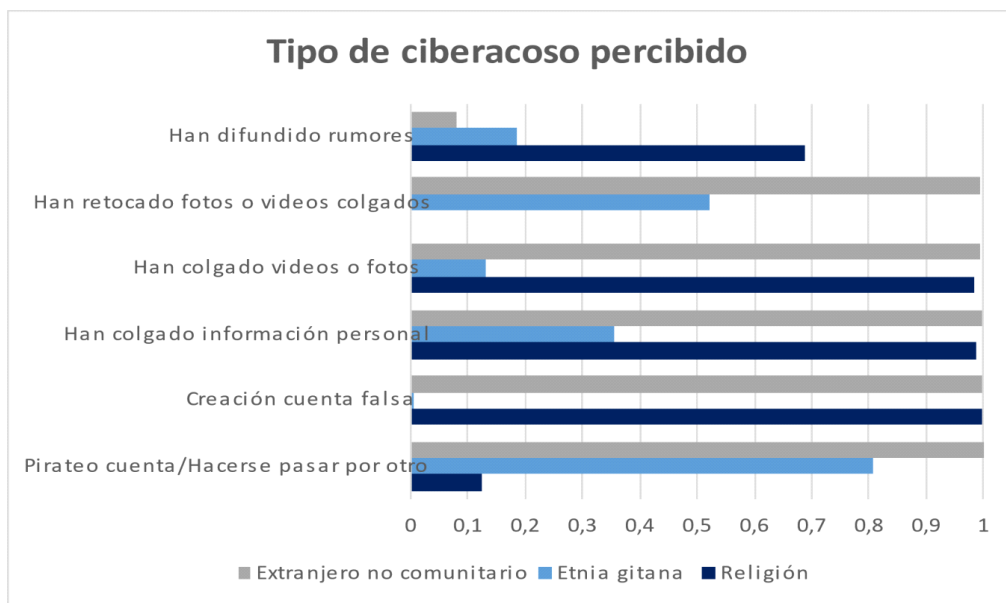


Figura 24. Tipo de ciberacoso percibido. Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en cuanto al pirateo de cuenta y hacerse pasar por otro ( $S= 0,000<0,05$ ); creación de cuenta falsa ( $S= 0,000<0,05$ ) así como colgar videos o fotos ( $S= 0,000<0,05$ ) en aquellos casos en que el participante indicaba un sentimiento diferencial por ser extranjero.

### IX.3. RESULTADOS RESPECTO A LA PERCEPCIÓN SOBRE EL IMPACTO DEL CIBERACOSO ESCOLAR EN LOS GRUPOS ESCOLARES DE LOS DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS CON INTIMIDACIÓN, RECHAZO O MALTRATO POR PARTE DE OTROS

#### IX.3.1. RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DE INTIMIDACIÓN, RECHAZO O MALTRATO EN FUNCIÓN DEL COLOR, CULTURA, GRUPO ÉTNICO O RELIGIÓN DEL PARTICIPANTE

De forma general, se puede indicar los siguientes resultados:

P53. Intimidación, rechazo o maltrato del participante por su color en últimos seis meses	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	546	93,5	93,5	93,5
Pocas veces	29	5,0	5,0	98,5
Una vez por semana	2	0,3	0,3	98,8
Varias veces por semana	7	1,2	1,2	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 82. Intimidación, rechazo o maltrato del participante por su color en últimos seis meses. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la forma de intimidación, rechazo o maltrato del participante por su color de piel realizada en los últimos seis meses, se han encontrado los resultados presentados en la tabla 82. La gran mayoría —un 93,5%— de los educandos no han sentido discriminación étnica en los símbolos culturales referidos al color de piel. Tan sólo un 6,5% ha tenido alguna discriminación por esa razón.

P54. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o extranjero al participante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca por estas razones.	538	92,1	92,1	92,1
Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).	7	1,2	1,2	93,3
Me han robado	1	0,2	0,2	93,5
Me han insultado, puesto motes	18	3,1	3,1	96,6
Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas	8	1,4	1,4	97,9
Me han amenazado	1	0,2	0,2	98,1
Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.	5	0,9	0,9	99,0
Me han roto las cosas	1	0,2	0,2	99,1
A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).	4	0,7	0,7	99,8
A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).	1	0,2	0,2	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 83. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o extranjero al participante.  
Fuente: Elaboración propia

Figura 25. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o extranjero al participante.  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o extranjero al participante, se han encontrado los resultados presentados en la tabla 83, donde nos indica que con un 1,2%le han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar), han contado mentiras sobre el participante, han hablado de sobre el a sus



espaldas un 1,4% y con un 3,1% le han insultado, puesto motes al participante.

P55. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o procedencia de los padres del participante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca por estas razones.	559	95,7	95,7	95,7
Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).	3	0,5	0,5	96,2
Me han insultado, puesto motes	10	1,7	1,7	97,9
Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas.	6	1,0	1,0	99,0
Me han amenazado	2	0,3	0,3	99,3
Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.	1	0,2	0,2	99,5
Me han roto las cosas	2	0,3	0,3	99,8
A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).	1	0,2	0,2	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 84. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o procedencia de los padres del participante. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados de esta variable en función de la procedencia de los padres del participante, la tabla 84 nos indica que la gran mayoría no reconocen haberse sentido intimidado por estas características descritas (95,7%). Tan sólo un porcentaje mínimo de 2,7% han sentido como les insultaban, ponían motes, han contado mentiras sobre ellos/as, entre otras.

En ocasiones puede ser una necesidad sentida, pero no expresada. No todo el mundo reconoce abiertamente estos hechos y existe una discriminación directa —como la del presente caso— e indirecta que es más invisible.

### IX.3.2. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN CUANTO A LA EDAD DEL PARTICIPANTE

En relación con las respuestas sobre la percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia, se han encontrado una diferencia significativa en cuanto al grupo de edad de 13 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman = 0,002 < 0,05.

P59. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	331	56,7	56,7	56,7
Pocas veces	206	35,3	35,3	92,0
Una vez por semana	20	3,4	3,4	95,4
Varias veces por semana	27	4,6	4,6	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 85. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

P59. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia		Nunca	Pocas veces	Una vez por semana	Varias veces por semana	Total	
Edad del participante	11 años	Recuento	49	14	1	3	67
		% del total	8,4%	2,4%	0,2%	0,5%	11,5%
	12 años	Recuento	82	37	3	1	123
		% del total	14,0%	6,3%	0,5%	0,2%	21,1%
	13 años	Recuento	125	90	9	8	232
		% del total	21,4%	15,4%	1,5%	1,4%	39,7%
	14 años	Recuento	61	54	5	14	134
		% del total	10,4%	9,2%	0,9%	2,4%	22,9%
	15 años	Recuento	11	10	1	1	23
		% del total	1,9%	1,7%	0,2%	0,2%	3,9%
	16 años	Recuento	3	1	1	0	5
		% del total	0,5%	0,2%	0,2%	0,0%	0,9%
Total		Recuento	331	206	20	27	584
		% del total	56,7%	35,3%	3,4%	4,6%	100,0%

Tabla 86. Edad del participante. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

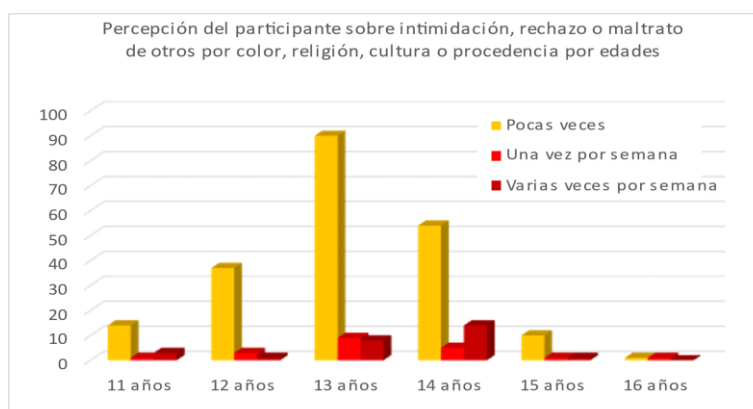


Figura 26. Edad del participante. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

Se ha encontrado una diferencia significativa en cuanto a la reacción del participante cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país, para los grupos de edad de 13 años y 14 años. Más concretamente cuando el participante intenta parar a la persona agresora un 4,5% y 4,8% para los grupos de 14 años y 13 años, respectivamente. En cambio, el participante se lo cuenta a un adulto un 5,8% y un 4,3% para los grupos de edad de 13 años y 14 años, proporcionalmente. La Chi cuadrado de Spearman = 0,006 < 0,05.

P60. Reacción del participante ante la intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia		No he visto ni oído a nadie intimidando o maltratando a otro compañero por este motivo.	Ignoro por completo lo que está pasando.	Intento que un amigo/a o grupo de amigos/as ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato.	Intento parar al agresor/a	Se lo cuento a un adulto	Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato.	Miro lo que está pasando, pero no hago nada	Total	
Edad del participante	11 años	Recuento	45	1	4	4	11	2	0	67
		% del total	7,7%	0,2%	0,7%	0,7%	1,9%	0,3%	0,0%	11,5%
	12 años	Recuento	79	1	8	19	12	3	1	123
		% del total	13,5%	0,2%	1,4%	3,3%	2,1%	0,5%	0,2%	21,1%
	13 años	Recuento	117	7	19	28	34	25	2	232
		% del total	20,0%	1,2%	3,3%	4,8%	5,8%	4,3%	0,3%	39,7%
	14 años	Recuento	57	4	6	26	25	11	5	134
		% del total	9,8%	0,7%	1,0%	4,5%	4,3%	1,9%	0,9%	22,9%
	15 años	Recuento	13	1	2	3	1	3	0	23
		% del total	2,2%	0,2%	0,3%	0,5%	0,2%	0,5%	0,0%	3,9%
	16 años	Recuento	2	0	2	0	0	1	0	5
		% del total	0,3%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,9%
	Total	Recuento	313	14	41	80	83	45	8	584
		% del total	53,6%	2,4%	7,0%	13,7%	14,2%	7,7%	1,4%	100,0%

Tabla 87. Edad del participante. Reacción del participante ante la intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

IX.4. RESULTADOS EN CUANTO A LA PERCEPCIÓN SOBRE EL IMPACTO DEL CIBERACOSO ESCOLAR EN LOS GRUPOS DE ESCOLARES DE LOS DIFERENTES GRUPOS ÉTNICO CON INTIMIDACIÓN, RECHAZO O MALTRATO POR PARTE DEL PARTICIPANTE

P56. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato del participante a otros por color, religión cultura o procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	547	93,7	93,7	93,7
Pocas veces	31	5,3	5,3	99,0
Una vez por semana	3	0,5	0,5	99,5
Varias veces por semana	3	0,5	0,5	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 88. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato del participante a otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra en la Tabla\_\_ la frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato del participante a otros por color, religión cultura o procedencia, se han encontrado los siguientes resultados. La gran mayoría un 93,7% de los educandos no han sentido discriminación étnica en los símbolos culturales referidos al color de piel. Tan sólo un 6,3% han tenido alguna discriminación en este aspecto.

P57. Reacción de otros ante la intimidación, rechazo o maltrato del participante por color, religión, cultura o procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No he intimidado o maltratado a nadie.	560	95,9	95,9	95,9
Nadie me ha dicho nada.	13	2,2	2,2	98,1
Mis profesores/as me dijeron que estaba mal hecho.	5	0,9	0,9	99,0
Mi familia me dijo que estaba mal hecho.	4	0,7	0,7	99,7
Mis compañeros/as me dijeron que estaba mal hecho.	2	0,3	0,3	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 89. Reacción de otros ante la intimidación, rechazo o maltrato del participante por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

Los resultados en cuanto a la variable de la reacción de otros ante la intimidación, rechazo o maltrato del participante por color, religión, cultura o procedencia, se han encontrado los resultados presentados en la tabla 89. La gran mayoría un 95,9% de los educandos no han realizado ningún tipo de discriminación étnica. En cambio, un 4,1% de los educandos si le han recriminado de su comportamiento en cuanto a intimidar, rechazar o maltratar a un igual por su color de piel, religión cultura o procedencia.

P57. Forma de intimidación, rechazo o maltrato del participante a otros por color, religión, cultura o procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No he intimidado, rechazado o maltratado a nadie por estas razones.	570	97,6	97,6	97,6
Les he hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).	3	0,5	0,5	98,1
Les he insultado, puesto motes	8	1,4	1,4	99,5
He contado mentiras sobre ellos, hablado de ellos a sus espaldas.	1	0,2	0,2	99,7
Les he rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.	1	0,2	0,2	99,8
A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o videos para molestar, etc.).	1	0,2	0,2	100,0
Total	584	100,0	100,0	100,0

Tabla 90. Reacción de otros ante la intimidación, rechazo o maltrato del participante por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia

## IX.5. RESULTADOS RESPECTO A LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN DE LA MEDIACIÓN COMO UNA ESTRATEGIA EFICAZ PARA GESTIONAR LOS CONFLICTOS DERIVADOS DE LAS SITUACIONES DE CIBERACOSO

### IX.5.1. RESULTADO DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En cuanto a la edad se han encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante de la existencia de equipo de mediación en el centro significativamente ha sido para los grupos de edad de 12 años y 13 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,014 < 0,05.

P61. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante			Sí	No	No contesta	Total
Edad del participante	11 años	Recuento	55	6	6	67
		% del total	9,4%	1,0%	1,0%	11,5%
	12 años	Recuento	108	9	6	123
		% del total	18,5%	1,5%	1,0%	21,1%
	13 años	Recuento	180	23	29	232
		% del total	30,8%	3,9%	5,0%	39,7%
	14 años	Recuento	91	19	24	134
		% del total	15,6%	3,3%	4,1%	22,9%
	15 años	Recuento	17	4	2	23
		% del total	2,9%	0,7%	0,3%	3,9%
	16 años	Recuento	2	1	2	5
		% del total	0,3%	0,2%	0,3%	0,9%

Total	Recuento	453	62	69	584
	% del total	77,6%	10,6%	11,8%	100,0%

Tabla 91. Edad del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia

### IX.5.2. RESULTADO DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante de la existencia de equipo de mediación en el centro significativamente ha sido para el grupo de las chicas. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,009 < 0,05.

P61. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante			Sí	No	N/C	Total
Sexo	Hombre	Recuento	210	34	45	289
	Mujer	Recuento	243	28	24	295
Total		Recuento	453	62	69	584

Tabla 92. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro. Fuente: Elaboración propia

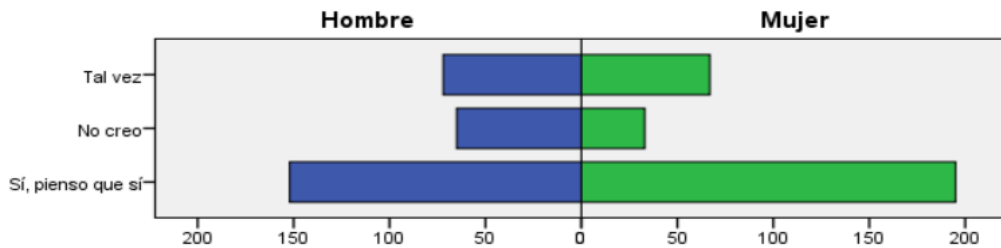


Figura 27. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante si el equipo de mediación ayuda en el ciberacoso en el centro, siendo la diferencia significativa para el grupo de las chicas. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,004 < 0,05.

P62. En su caso el equipo de mediación ayuda en ciberacoso			Sí, creo que sí	No creo	Tal vez,	Total
Sexo	Hombre	Recuento	191	55	43	289
	Mujer	Recuento	225	29	41	295
Total		Recuento	416	84	84	584

Tabla 93. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en el ciberacoso. Fuente: Elaboración propia

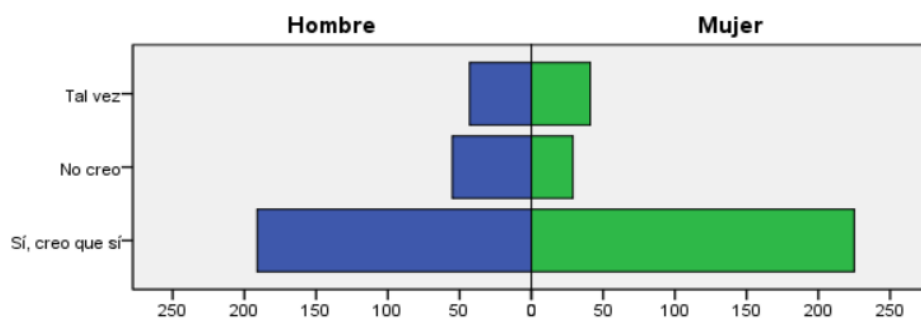


Figura 28. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en el ciberacoso. Fuente: Elaboración propia

### IX.5.3. RESULTADO DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En cuanto a la edad, se han encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante si el equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos, siendo el resultado significativamente para los grupos de edad de 12 años y 13 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,008 < 0,05.

P63. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos		Sí, pienso que sí	No creo	Tal vez	Total		
Edad del participante	11 años	Recuento	26	12	29	67	
		% del total	4,5%	2,1%	5,0%	11,5%	
	12 años	Recuento	81	16	26	123	
		% del total	13,9%	2,7%	4,5%	21,1%	
	13 años	Recuento	147	36	49	232	
		% del total	25,2%	6,2%	8,4%	39,7%	
	14 años	Recuento	76	30	28	134	
		% del total	13,0%	5,1%	4,8%	22,9%	
	15 años	Recuento	13	4	6	23	
		% del total	2,2%	0,7%	1,0%	3,9%	
	16 años	Recuento	4	0	1	5	
		% del total	0,7%	0,0%	0,2%	0,9%	
	Total		Recuento	347	98	139	584
			% del total	59,4%	16,8%	23,8%	100,0%

Tabla 94. Edad del participante. Equipo de mediación resuelve conflictos de redes sociales del alumnado Fuente: Elaboración propia

### IX.5.4. RESULTADO DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante si el equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos en el centro significativamente ha sido para el grupo de alumnas. La

aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,000 < 0,05.

P63. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos			Sí, pienso que sí	No creo	Tal vez	Total
Sexo	Hombre	Recuento	152	65	72	289
	Mujer	Recuento	195	33	67	295
Total		Recuento	347	98	139	584

Tabla 95. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos de redes sociales del alumnado.  
Fuente: Elaboración propia

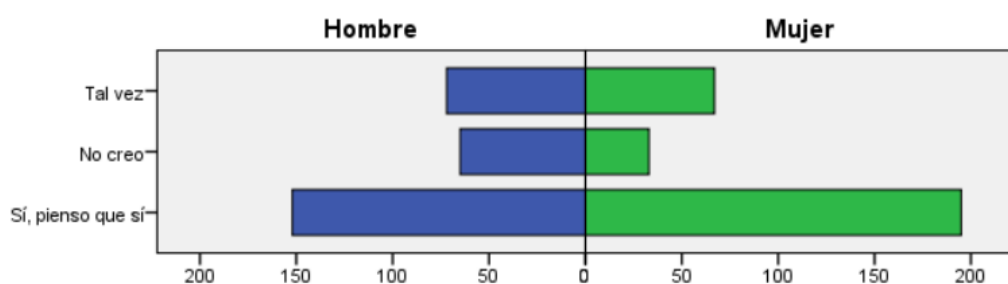


Figura 29. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos de redes sociales del alumnado.  
Fuente: Elaboración propia

## IX.6. RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS PARA LA HIPÓTESIS SEGUNDA

Del total del alumnado participante, destaca con una tercera parte del alumnado ser de nacionalidad española siendo una cuarta parte alumnado extranjero comunitario, alumnos y alumnas provenientes de países no comunitarios, alumno y alumnas de etnia gitana.

En resumen, se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en cuanto al pirateo de cuenta y hacerse pasar por otro; a la creación de cuenta falsa, así como colgar videos o fotos en función de la religión del padre y de la madre; en aquellos casos en que el participante indicaba un sentimiento diferencial por ser extranjero. Además, de la creación de cuentas falsas en función de las respuestas de los participantes que pertenecen a la etnia gitana.

La percepción de intimidación, rechazo o maltrato en función de su cultura, grupo étnico o religión del participante produciéndose ciberacoso escolar en los grupos escolares, la gran mayoría de los educandos no han sentido discriminación étnica en los símbolos culturales referidos al color de piel. En cuanto a la forma de intimidación, rechazo o maltrato por su cultura, religión o extranjero al participante, destaca el insulto,



el poner mote al participante, el contar mentiras sobre el participante, o admitir que han hablado de sobre el a sus espaldas y, en último lugar, propinar daño físico (pegar, dar patadas, empujar).

En función de la procedencia de los padres del participante, nos indica que la gran mayoría no reconocen haberse sentido intimidado por estas características descritas. Encontrándose este tipo de acciones realizadas en los grupos de edad de 13 años. La reacción del participante cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país, destaca para los grupos de edad de 13 año y 14 años. La forma de parar la agresión que utilizan es parando a la persona agresora o contándoselo a un adulto.

Para finalizar, se ha obtenido la percepción de la existencia de equipo de mediación y la ayuda para la resolución de conflictos por ciberacoso mediante este método. El resultado ha sido significativamente para los grupos de edad de 12 y 13 años, destacando el grupo de chicas con respecto a los chicos.



## **CAPÍTULO X. HIPÓTESIS 3: «LA MEDIACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A MAJORARLA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS POR CIBERACOSO»**

Los resultados de esta hipótesis 3 girarán en torno al conocimiento que los participantes tienen de la mediación y su contribución para la resolución de conflictos por ciberacoso. A continuación, se detalla:

### **X.1. RESPECTO AL CONOCIMIENTO QUE LOS PARTICIPANTES TIENEN DE LA MEDIACIÓN EN EL CENTRO**

En primer lugar, interesaba si los participantes tenían conocimiento o no de la existencia de un equipo de mediación en su centro educativo.

#### *X.1.1. RESULTADOS DE LA VARIABLE DE CONOCIMIENTO DE LA EXISTENCIA DE UN EQUIPO DE MEDIACIÓN EN EL CENTRO EN FUNCIÓN DE LA EDAD*

El conocimiento que tiene los participantes de la existencia del equipo de mediación es mayor en comparación con el desconocimiento, produciendo un total de 453 participantes frente a los 131 alumnos y alumnas encuestados que no saben de la existencia de equipo de mediación en su centro.

<b>P61. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>N/C</b>	<b>Total</b>
Curso del participante	5° de Primaria	63	6	7	76
	6° de Primaria	69	8	4	81
	1° ESO	198	33	41	272
	2° ESO	123	15	17	155
Total		453	62	69	584

*Tabla 96. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia*

En cuanto a la edad se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante de la existencia de equipo de mediación en el centro significativamente ha sido para los grupos de edad de 12 años y 13 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,014 < 0,05.

P61. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante		Sí	No	No contesta	Total
11 años	Recuento	55	6	6	67
	% del total	9,4%	1,0%	1,0%	11,5%
12 años	Recuento	<b>108</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>123</b>
	% del total	<b>18,5%</b>	<b>1,5%</b>	<b>1,0%</b>	<b>21,1%</b>
13 años	Recuento	<b>180</b>	<b>23</b>	<b>29</b>	<b>232</b>
	% del total	<b>30,8%</b>	<b>3,9%</b>	<b>5,0%</b>	<b>39,7%</b>
14 años	Recuento	91	19	24	134
	% del total	15,6%	3,3%	4,1%	22,9%
15 años	Recuento	17	4	2	23
	% del total	2,9%	0,7%	0,3%	3,9%
16 años	Recuento	2	1	2	5
	% del total	0,3%	0,2%	0,3%	0,9%
Total	Recuento	453	62	69	584
	% del total	77,6%	10,6%	11,8%	100,0%

Tabla 97. Edad del participante. Existencia equipo de mediación en el centro. Fuente: Elaboración propia

#### X.1.2. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante de la existencia de equipo de mediación en el centro significativamente ha sido para el grupo de las chicas. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,009 < 0,05.

P61. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante			Sí	No	N/C	Total
Sexo del participante	Hombre	Recuento	210	34	45	289
		% del total	36,0%	5,8%	7,7%	49,5%
	Mujer	Recuento	243	28	24	295
		% del total	41,6%	4,8%	4,1%	50,5%
Total		Recuento	453	62	69	584
		% del total	77,6%	10,6%	11,8%	100,0%

Tabla 98. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia

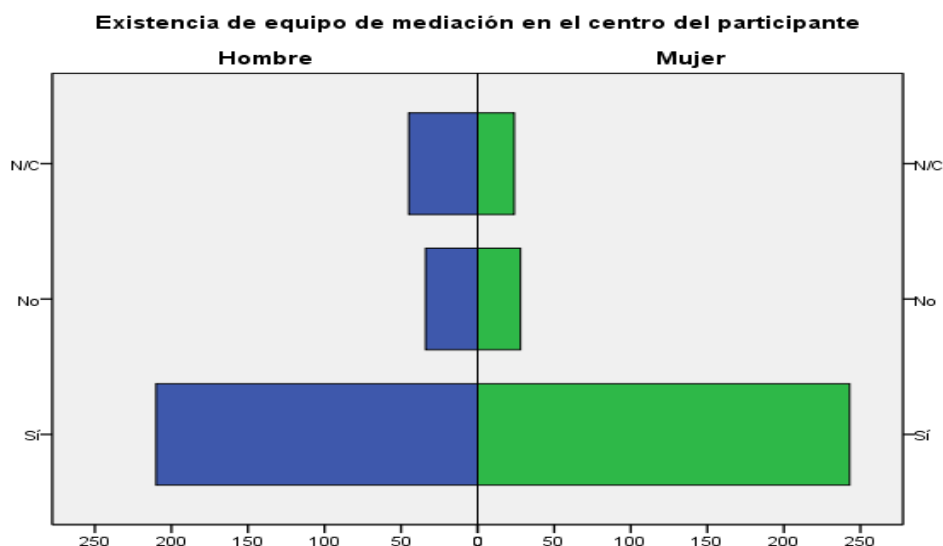


Figura 30. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia

### X.1.3. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL GRUPO ÉTNICO-SOCIAL

No hemos encontrado diferencias significativas en el conocimiento de la existencia de un equipo de mediación en el centro en los estudiantes pertenecientes a grupos extracomunitarios o a estudiantes pertenecientes a la etnia gitana.

### X.2. RESULTADOS DE LA VARIABLE SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA MEDIACIÓN PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS POR CIBERACOSO

La percepción que tienen los participantes, sobre la efectividad de la mediación para la resolución de conflictos por ciberacoso, destaca con una valoración positiva un total de 416 participantes, en cambio 168 participantes no creen que pueda ser efectivo el método de la mediación e incluso poco resolutivo debido a que es realizado por internet.

P62. En su caso el equipo de mediación ayuda en ciberacoso		Sí, creo que sí	No creo	Tal vez <sup>1</sup>	Total
Curso del participante	5º de Primaria	56	13	7	76
	6º de Primaria	76	4	1	81
	1º de ESO	184	42	46	272
	2º de ESO	100	25	30	155
Total		416	84	84	584

Tabla 99. Percepción de ayuda del equipo de mediación en casos de ciberacoso. Fuente: Elaboración propia

<sup>1</sup> ya que al ser por internet no creo que puedan solucionar mucho

### X.2.1. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

Resultados de esta variable, en función de la edad. No se ha encontrado una diferencia significativa en la percepción del participante sobre si el equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de ciberacoso de alumnos. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,092 > 0,05.

P62. En su caso el equipo de mediación ayuda en ciberacoso		Sí, creo que sí	No creo	Tal vez*	Total		
Edad del participante	11 años	Recuento	50	11	6	67	
		% del total	8,6%	1,9%	1,0%	11,5%	
	12 años	Recuento	102	9	12	123	
		% del total	17,5%	1,5%	2,1%	21,1%	
	13 años	Recuento	157	35	40	232	
		% del total	26,9%	6,0%	6,8%	39,7%	
	14 años	Recuento	88	25	21	134	
		% del total	15,1%	4,3%	3,6%	22,9%	
	15 años	Recuento	15	3	5	23	
		% del total	2,6%	0,5%	,9%	3,9%	
	16 años	Recuento	4	1	0	5	
		% del total	0,7%	0,2%	0,0%	0,9%	
	Total		Recuento	416	84	84	584
			% del total	71,2%	14,4%	14,4%	100,0%

Tabla 100. Edad del participante. Ayuda del equipo de mediación en casos de ciberacoso

### X.2.2. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante sobre si el equipo de mediación ayuda en el ciberacoso en el centro, siendo la diferencia significativa para el grupo de las chicas. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,004 < 0,05. Este dato significa que las chicas tienen una mayor percepción de la mediación como ayuda en situaciones de ciberacoso.

P62. En su caso el equipo de mediación ayuda en ciberacoso		Si	No	Tal vez <sup>2</sup>	Total	
Sexo del participante	Hombre	Recuento	191	55	43	289
		% del total	32,7%	9,4%	7,4%	49,5%
	Mujer	Recuento	225	29	41	295
		% del total	38,5%	5,0%	7,0%	50,5%
Total		Recuento	416	84	84	584
		% del total	71,2%	14,4%	14,4%	100,0%

Tabla 101. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en ciberacoso. Fuente: Elaboración propia

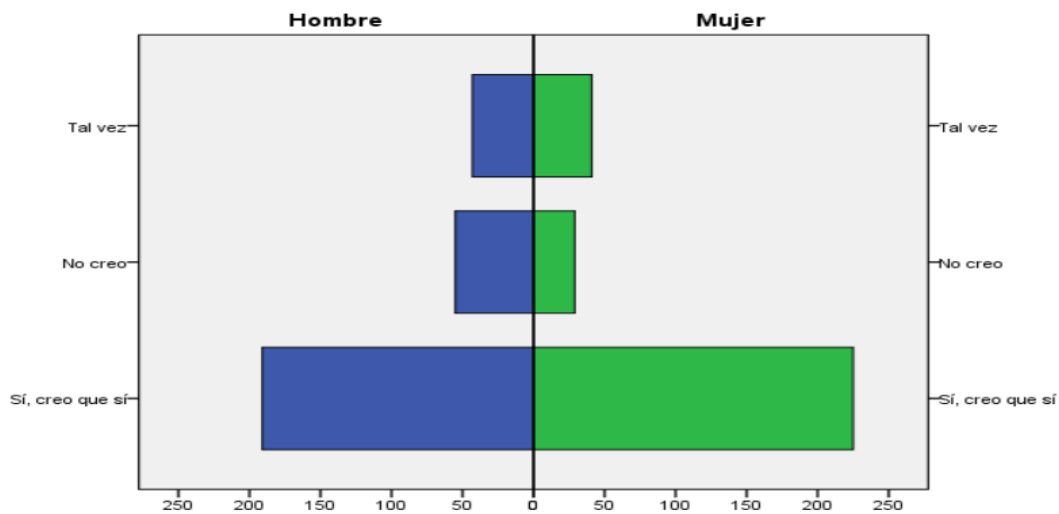


Figura 31. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en ciberacoso. Fuente: Elaboración propia

### X.2.3. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL GRUPO ÉTNICO-SOCIAL DE PERTENENCIA

No hemos encontrado diferencias significativas en la resolución que el equipo de mediación puede ofrecer en el centro en los estudiantes que pertenecen a grupos extracomunitarios, pero sí se ha encontrado una diferencia en relación a los estudiantes de etnia gitana ( $S=0,021 < 0,05$ ), de forma que dicho alumnado percibe al equipo mediador del centro como ayuda en la resolución de conflictos.

<sup>2</sup> ya que al ser por internet no creo que puedan solucionar mucho

### X.3. RESULTADOS DE LA VARIABLE SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA MEDIACIÓN PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS POR CIBERACOSOS REALIZADOS POR ALUMNOS O ALUMNAS DE OTROS CENTROS

La percepción que tienen los participantes sobre la efectividad de la mediación para la resolución de conflictos por ciberacoso por alumnos y/o alumnas pertenecientes a otros centros, destaca con una valoración positiva un total de 347 participantes, en cambio 237 participantes no creen que pueda ser efectivo el método de la mediación e incluso poco resolutivo, realizado por otros alumnos y/o alumnas de diferente centro y por internet.

P63. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos		Sí, pienso que sí	No creo	Tal vez <sup>3</sup>	Total
Curso del participante	5° Primaria	28	15	33	76
	6° Primaria	64	6	11	81
	1° ESO	171	50	51	272
	2° ESO	84	27	44	155
Total		347	98	139	584

Tabla 102. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos

#### X.3.1. RESULTADOS DE LA VARIABLE EN CUANTO A LA EDAD

Se ha encontrado una diferencia significativa en la percepción del participante sobre si el equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de ciberacoso de alumnos, siendo el resultado significativamente para los grupos de edad de 12 años y 13 años. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman=0,008<0,05. La percepción de los alumnos de 12 años y 13 años sobre la ayuda que puede ser prestada por la mediación, respecto a otros grupos de edad.

<sup>3</sup> ya que al ser por internet no creo que puedan solucionar mucho.



P63. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos			Sí, pienso que sí	No creo	Tal vez	Total
Edad del participante	11 años	Recuento	26	12	29	67
		% del total	4,5%	2,1%	5,0%	11,5%
	12 años	Recuento	81	16	26	123
		% del total	13,9%	2,7%	4,5%	21,1%
	13 años	Recuento	147	36	49	232
		% del total	25,2%	6,2%	8,4%	39,7%
	14 años	Recuento	76	30	28	134
		% del total	13,0%	5,1%	4,8%	22,9%
	15 años	Recuento	13	4	6	23
		% del total	2,2%	0,7%	1,0%	3,9%
	16 años	Recuento	4	0	1	5
		% del total	0,7%	0,0%	0,2%	0,9%
Total		Recuento	347	98	139	584
		% del total	59,4%	16,8%	23,8%	100,0%

Tabla 103. Edad del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos en redes sociales del alumnado.  
Fuente: Elaboración propia

### X.3.2. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL SEXO

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia significativa en el conocimiento del participante si el equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos en el centro significativamente ha sido para el grupo de alumnas. La aplicación de Chi Cuadrado arroja un coeficiente de Spearman= 0,000 < 0,05. Este dato significa que las chicas tienen una mayor percepción de la mediación como ayuda en situaciones de ciberacoso cuando ocurre este tipo de situación con el alumnado de otro centro.

P63. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos			Sí	No	Tal vez	Total
Sexo del participante	Hombre	Recuento	152	65	72	289
		% del total	26,0%	11,1%	12,3%	49,5%
	Mujer	Recuento	195	33	67	295
		% del total	33,4%	5,7%	11,5%	50,5%
Total		Recuento	347	98	139	584
		% del total	59,4%	16,8%	23,8%	100,0%

Tabla 104. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos en redes sociales del alumnado.  
Fuente: Elaboración propia

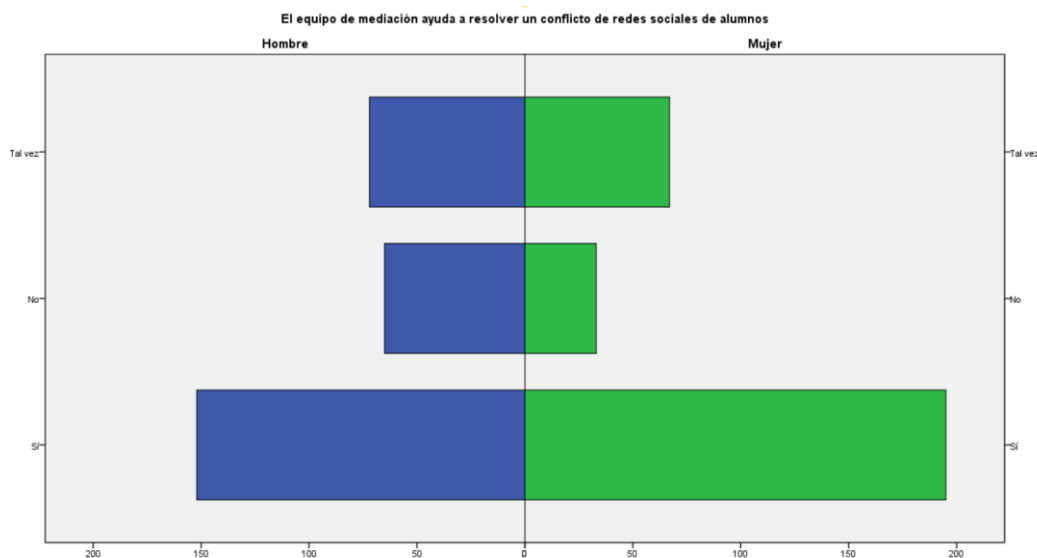


Figura 32. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos en redes sociales del alumnado. Fuente: Elaboración propia

### X.3.3. RESULTADOS DE ESTA VARIABLE EN FUNCIÓN DEL GRUPO ÉTNICO-SOCIAL DE PERTENENCIA

Se han encontrado diferencias significativas en la resolución que el equipo de mediación puede ofrecer en el centro en los estudiantes pertenecientes a grupos extracomunitarios ( $S= 0,21 < 0,05$ ). Igualmente, se ha encontrado una diferencia en relación a los estudiantes pertenecientes a la etnia gitana ( $S= 0,002 < 0,05$ ), de forma que tanto los estudiantes extracomunitarios como los estudiantes pertenecientes a la étnica gitana perciben al equipo mediador del centro como ayuda en la resolución de conflictos en las redes sociales.

### X.4. RESUMEN DE RESULTADOS RESPECTO DE LA HIPÓTESIS TERCERA

En resumen, se ha encontrado una diferencia significativa que, con respecto al conocimiento que los participantes, tienen de la mediación en su centro educativo, y destaca el grupo de chicas de edades comprendidas entre los 12 años y los 13 años. Sin embargo, no se ha encontrado una diferencia significativa en función de si los estudiantes son pertenecientes a grupos extracomunitarios o pertenecen a etnia gitana.

Con respecto si la mediación es posible resolver conflictos por ciberacoso, se ha encontrado una diferencia reveladora para el grupo de chicas, que tienen una mayor percepción de mediación como ayuda en situaciones de ciberacoso. Pero, no se percibe

ningún grupo de edad con respecto a ellas. Igualmente, los estudiantes pertenecientes a la etnia gitana perciben al equipo mediador del centro como ayuda a la resolución de conflictos. Por el contrario, no se han encontrado diferencias significativas en la resolución que el equipo de mediación puede ofrecer en el centro en los estudiantes pertenecientes a grupos extracomunitarios.

Del mismo modo, la percepción que tiene los participantes de la mediación para la resolución de conflictos por ciberacoso realizados por el alumnado de otros centros, destaca considerablemente los grupos de chicas de edades entre los 12 años y los 13 años. Estos datos significan que tienen mayor percepción de la mediación como ayuda en situaciones de ciberacoso cuando ocurre este tipo de situación con el alumnado de otro centro. Asimismo, se ha encontrado una diferencia significativa que tanto los estudiantes extracomunitarios como los estudiantes pertenecientes a la étnica gitana perciben al equipo mediador del centro como ayuda en la resolución de conflictos en las redes sociales.



# CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS

## XI.1. CONCLUSIONES

En primer lugar, vamos a destacar las principales conclusiones que podemos establecer a partir del estudio realizado. Para la exposición agruparemos las conclusiones en función de la respuesta a las hipótesis planteadas.

Tras analizar los antecedentes históricos del acoso escolar y elementos que lo identifican, analizamos los diferentes roles que intervienen en el acoso y ciberacoso escolar y, del mismo modo, la involucración de los centros educativos ante este tipo de situaciones que involucran de lleno la vida dentro de los centros escolares. Además, se señaló cómo ha cambiado el escenario de las agresiones de nuestros jóvenes entre iguales, además de analizar los actores participantes en este tipo de agresiones, sus fases, tipos, etc.;

Se pretende estudiar las diferentes formas y causas de la violencia que se producen dentro del ámbito escolar, investigando específicamente la violencia étnico-cultural, como posible consecuencia. Del mismo examinar la conexión que tiene el acoso escolar con el ciberacoso escolar. Con este estudio, se muestra las consecuencias que ocasionan estas formas de violencia en las primeras etapas de crecimiento de las personas, período en que los/as niños/as están desarrollando su propia identidad.

Tras la recogida de la normativa vigente en materia de la protección de la infancia, sus derechos y la prevención del maltrato infantil y juvenil en tres espacios: el internacional, nacional y autonómico. La necesidad de proteger a la infancia es una demanda de todos los actores involucrados en la protección de los menores que tiene como fin ulterior la creación de un cambio social para concienciar acerca de la evolución del papel de los más jóvenes en la sociedad. Este nuevo producto jurídico enlazado con una nueva ideología social ha sido descrito por algunos expertos como nombrar a este nuevo tiempo como el «siglo del niño».

Si bien el estrato unificador de una sociedad es la cultura, siendo esta la fundamentación del entendimiento entre personas que conviven bajo un mismo panorama político, económico, educativo y moral entre otros, la realidad que nos acaece es muy rica

y diversa, y la complejidad de las relaciones del ser humano se ha extendido más allá de una cultura donde los jóvenes son los principales agentes de cambio. Estos absorben rápidamente las modas, las formas de ver el mundo, y por lo general, los cambios de la cultura. Por consiguiente, se ha pretendido en diversas investigaciones etnográficas comprender los orígenes del sentimiento de pertenencia, de la autodefinición social y, particularmente, de aquello que llamamos identidad de grupo.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, podemos observar cómo han aumentado exponencialmente la forma de autodefinirse los jóvenes, haciéndose pertenecientes a una variedad ingente de grupos. Se hace necesaria una terminología que nos permita entender cómo se organizan en la sociedad. La clasificación de estos grupos facilita el delimitar sus diferencias generacionales, estilos musicales, ideológicos y paradigmáticos. Todo ello ayuda a aclarar sobre su surgimiento, motivo que los ha llevado a ello. La fenomenología de la delincuencia juvenil, su inicio, factores de riesgo y factores que influyen en la violencia juvenil.

Los conceptos de «justicia restaurativa», «justicia terapéutica» y de la «mediación» en el ámbito penal de menores han sido vitales para este presente trabajo de investigación; nuevas formas de comprender la justicia, encaminadas en la compensación del daño y en la humanización de las penas que, además, tiene como finalidad la convivencia en paz de la sociedad. Realizamos un análisis de las características de la mediación específicamente en el derecho penal de los menores, además de las posibles intervenciones en los modelos de justicia ya descritos. Se ha contemplado el nuevo papel trascendental de las nuevas tecnologías, tanto en la sociedad, como la influencia que tienen en el desarrollo e interacción social de los más jóvenes que puede suponer un riesgo y amenaza inherente. Los expertos —y el resto de personas involucradas en el trato con los menores— admiten el compromiso socializador y de su seguridad, además de dirigir la atención hacia el papel mediador del uso de las nuevas tecnologías de forma segura.

Nos centramos en la mediación como método de prevención y resolución de conflictos, tomando como referencia las principales aportaciones en este campo, tanto en conceptos como legislación específica. La investigación que ha generado este estado de la cuestión, se centra en la necesidad de abordar, formas para la prevención y resolución de la conflictividad en los centros educativos cuyo incremento es hoy en día una realidad.

Se ha intentado aproximarse a algunos elementos relacionados con la mediación

en el ámbito de los centros educativos, como destinatarios del proceso de la mediación y el lugar que ocupa en este tipo de conflictos el mediador. Los motivos en los que se pueden fundamentar, las características de esta técnica en este espacio de actuación, así como las diferentes formas de llevarla adelante según el tipo de ciberacoso realizado.

Para finalizar, nos centramos en el proyecto de mediación intercultural y educativa contextualizada, como método alternativo a la resolución de los conflictos en los centros educativos, pero sobre todo como medida de prevención al conflicto.

Se mostrará unas pequeñas reseñas sobre la implicación de la mediación intercultural en donde es fundamental su intervención en zonas interrelacionadas como la comunitaria, en familias multiculturales o transnacionales, en el área sanitaria, siendo el conflicto en el área educativo el eje central que articula las intervenciones.

Exponemos la importancia de desarrollar técnicas de mediación en contextos escolares en la medida que sirven de herramientas de diálogo que contribuyen a la mejora de las relaciones y a la búsqueda de soluciones satisfactorias para las partes en conflicto. Presentamos un resumen de los diversos programas de mediación en instituciones educativas, como método de prevenir el acoso y el ciberacoso escolar, donde los contenidos y actividades pretenden mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa mediante el desarrollo de estrategias y técnicas, de habilidades de comunicación, trabajo grupal cooperativo, habilidades sociales, etc., favoreciendo las relaciones interpersonales y el clima del aula y el centro.

Todo ello con el objetivo de contribuir a mejorar en la comprensión de las diferentes dimensiones del problema y realizar un acercamiento, conocer sus ventajas y fases de la mediación escolar o educativa como alternativa a la prevención y resolución de conflictos con nuestros menores escolarizados.

**Conclusiones en relación a la hipótesis 1: «El Ciberacoso en el ámbito escolar tiene un impacto en el alumnado de educación primaria y secundaria de los centros educativos de Málaga».**

A la luz de los resultados, la primera evidencia que surge de este trabajo de investigación es que el fenómeno de la violencia escolar es una realidad patente y relevante en los centros educativos donde se han realizado el estudio, que puede ser una muestra representativa de la realidad educativa en distintos entornos sociales que se puede

extrapolar a núcleos de poblaciones con características similares.

Los participantes en la presente investigación pertenecen a centros públicos y centros concertados privados de enseñanza, localizados en Málaga capital y provincia, con edades comprendidas entre los 11 años y los 16 años de edad. De los cuales 144 participantes pertenecen a centros educativos públicos de la zona de la Axarquía y Guadalhorce de la provincia de Málaga; así mismo, 440 adolescentes se encuentran matriculados en centros educativo público y concertado situados en la zona norte y oeste de la ciudad de Málaga.

La elección del municipio de la provincia de Málaga perteneciente a la Axarquía y Guadalhorce es por comparación de población. El municipio de la zona de la Axarquía consta de una población de 1349 habitantes en el 2021 en comparación con el otro municipio de la provincia de Málaga de la zona de Guadalhorce con 23375 habitantes. Los centros elegidos en Málaga capital de la zona oeste y norte residen una alta población de etnia gitana principalmente.

Estos novedosos resultados muestran la importancia de incluir la violencia del alumnado en los programas de prevención de la conflictividad en los centros educativos, para así incidir en la educación en valores de la no violencia y ofrecer una educación integral, que vaya más allá de los contenidos didácticos de las asignaturas que figuran en los planes educativos de cada comunidad autónoma.

*XI.1.1. CONCLUSIÓN 1. «LA INVESTIGACIÓN COMPRUEBA QUE EXISTE UNA PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA»*

Generalmente la violencia familiar se reproduce en la escuela (Pazo, 2020) y en ambos casos esta violencia afecta negativamente al rendimiento académico y al desarrollo psicosocial del alumnado, siendo un factor de riesgo en el rendimiento académico y en la deserción escolar (Álvarez-Gómez, 2019; Zepeda, 2020), ya que, como se demuestra en la investigación realizada, el 41,6% de los participantes demuestran haber obtenido asignaturas suspensas en sus últimos resultados en las calificaciones escolares. Por lo general, los colegios e institutos han hecho caso omiso a este problema tan preocupante y recurrente para los medios de comunicación sensacionalistas y es en la actualidad cuando se empieza a tomar medidas para atajar tan alarmante problema. Se debe dejar de dar la espalda a las distintas tipologías de violencias que pueden aparecer tanto de puerta



para adentro de los centros, como en los entornos sociales que se crean por la interacción humana de los estudiantes que acuden a las aulas.

Respecto al rendimiento académico, se ha observado que participar como agresor en situaciones de maltrato entre estudiantes permite predecir una baja percepción de competencia académica por parte del propio alumno y la obtención de bajas calificaciones (Ma et al., 2008), así como abandono escolar (Sancho et al., 2014). Como se refleja en los datos de los participantes, de los que un 33,2% reconocen que se deben esforzar en sacar el curso adelante, a pesar de tener asignaturas suspensas, y un 8,4% admiten que suspenden la mayoría de las asignaturas del curso académico de la enseñanza obligatoria a la que están adscritos. En este mismo sentido, ser rechazado y víctima de agresiones genera ansiedad y también afecta al logro académico y al riesgo de fracaso escolar y, en muchos casos, evitación escolar, absentismo, pérdida del compromiso con lo académico y muy baja participación, frecuentemente para evitar el maltrato (Juvonen et al., 2000; Bush et al., 2006; Totura et al., 2009). Queda así patente que la violencia escolar es un lastre que incide en la sociedad al ser un factor determinante en la tasa de abandono escolar y que, de no atajarse de una manera pedagógica, repercutirá en el estado de bienestar global del país.

Se puede considerar que la violencia escolar también puede tener un impacto negativo entre los implicados sobre ciertos aspectos de carácter psicosocial. Así, los problemas de comportamiento por parte del alumnado constituyen una de las principales fuentes de estrés en el profesorado que genera el «síndrome de desgaste profesional», lo que puede derivar no sólo en insatisfacción y desmotivación laboral, sino también, en síntomas de tipo somático, depresivo, de ansiedad, insomnio o irritabilidad, actitudes negativas hacia uno mismo o hacia los demás, que pueden afectar también a su vida familiar, e incluso en casos más extremos fobia social, depresiones graves o intentos de suicidio (Moriani y Herruzo, 2004).

Queda pues demostrado —tal y como quedaba patente en la investigación realizada en los centros que han servido como muestra para el estudio— de la percepción de la nueva problemática del ciberacoso dentro de las aulas, ya que más de un 78,08% de las alumnas y alumnos encuestados han manifestado haber percibido acoso dentro del ámbito escolar. De entre las catorce categorías en las que se ha segmentado la tipología de acoso destacan las ligadas al ciberacoso: un 16,8% reconocía haber retocado

fotografías personales de compañeros y un 11,62% asume haber colgado información privada de otras personas en redes sociales, dos de los grandes pilares que sustentan el ciberacoso que se refleja en el día diario de puertas para dentro de los centros escolares.

Como se señaló en la hipótesis 1, resulta significativo el tiempo que se dedica al día a la utilización de dispositivos móviles, tabletas, ordenador o teléfono móvil que es el caldo de cultivo de la aparición de nuevas formas de violencia dentro de las aulas, en la que destaca la percepción del ciberacoso que ya es patente entre el alumnado. Destacan principalmente el pirateo y la suplantación de identidad de compañeros, así como la difusión de rumores o de imágenes y vídeos, que puede estar o no retocada para ocasionar mayor daño, con ligeras diferencias por sexo y en el que destaca las franjas adolescentes de entorno a los 14 años y lo más recurrente es que los círculos de interacción social del ámbito educativo sean donde aparezcan los casos de violencia entre iguales —en los mismos cursos escolares—

La percepción de dicha violencia se encuentra de forma generalizada en los últimos tres meses. Aunque no resultan casos normalizados y prolongados con asiduidad, sí que resultan lo suficiente relevantes para pervivir en el recuerdo de los alumnos que presencian, son víctimas o autores materiales de los hechos descritos.

*XI.1.2. CONCLUSIÓN 2. «LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA TIENE UN IMPACTO NEGATIVO EN EL ALUMNADO Y EN EL CENTRO»*

Los estudiantes que han sido víctimas de un maltrato continuado por parte de sus compañeros pueden mostrar trastornos del sueño, pérdida de apetito y ansiedad, desconfianza ante los demás, ansiedad social, tendencia al aislamiento, una autoestima baja, autoconcepto negativo, una mayor vulnerabilidad a la depresión de lo habitual y, en los casos más graves, llegar a presentar ideas de suicidio (Romualdo et al., 2019). Por último, el alumnado que presenta problemas de comportamiento en el centro educativo puede extender su conducta a otros ámbitos presentes y futuros, la pareja o el barrio o al ámbito laboral. Los centros escolares son el primer entorno ajeno a la familia en el que se establecen conexiones entre semejantes; el lugar en el que los seres humanos en desarrollo empiezan a relacionarse como individuos independientes y resulta de una importancia vital que no interioricen conductas perjudiciales para la sociedad del mañana y nocivas para ellos mismos.

Del estudio se desprende un elemento francamente relevante, y es que al contrario de lo que pudiera parecer y así se halla en otros estudios la calidad de la convivencia se merma en los últimos cursos de la Educación Primaria y en los primeros cursos de la ESO, esto es, se incrementa la conflictividad (Domínguez-Alonso *et al.*, 2019; Medina y Reverte, 2019). Y resulta primordial atajar esta problemática en los primeros estadios en los que aparece para que no se perpetúen en el tiempo y se agraven ciertos tipos de conductas que pueden estar tipificados en el código penal.

Se ha encontrado de forma significativa que el grupo de edad de 13 años hace el uso del uso del teléfono móvil, ordenador o tableta es de más de una hora todos los días.

Se confirma que los participantes perciben ciberacoso en cuanto se refiere a rumores, retoque de fotos, video y colgar información personal del participante, destacando principalmente las chicas en comparación con los chicos. En el retocado fotos o videos, las chicas manifiestan haber realizado este tipo de ciberacoso en mayor medida que los chicos de forma significativa.

Se ha comprobado con respecto a la hipótesis de partida que el ciberacoso producido en el ámbito escolar en el alumnado participante ha sido ocasionado en los grupos de edad de 12 años, 13 años y 14 años con la creación de cuentas falsas, pasarse por la otra persona, colgar video o fotos comprometidas y el pirateo de la cuenta personal, un tema preocupante, ya que no se puede dar fe de que hayan enmascarado datos al negar que se realicen tales acciones delictivas y se pone de manifiesto la importancia de las cifras que reflejan la veracidad de esta delicada realidad que merma las relaciones sociales entre iguales en edades tempranas. A pesar de ser una actividad compleja de realizar, los participantes han reconocido ser víctimas del pirateo de su propia cuenta —un 3,56%— y también con un porcentaje muy parejo reconocen ser partícipes de esa actividad para dañar a sus compañeros, un 2,85% lo afirman, aunque puede ser interpretada como una muestra maquillada y haya más casos que no han sido salido a la luz al no haberlo reconocido en el cuestionario y el porcentaje sea superior al de las víctimas de esta actividad. Se ha contemplado la posibilidad de que se dé un paso más allá y se incluyó la posibilidad de que dicho pirateo tenga una finalidad específica de suplantación de la personalidad en las redes sociales y los porcentajes aumentan: un 6,06% reconocen haber sido autores materiales de dicho delito y prácticamente la mitad admite haber sido víctima —un 3,03%—, que podría ser superior por existir participantes que desconocen que han

sido víctimas de esta falta en el momento de realización de la encuesta. Por otra parte, y siguiendo en la misma línea, un 7,74% admite que han sido víctima de la creación de un perfil falso en redes sociales para suplantar su identidad, un porcentaje más elevado que la del pirateo de la cuenta, al igual que la cifra de participantes que reconocen que han participado de dicha falta para dañar a sus iguales, un 6,37%. Por último, un 7,35% de las personas encuestadas reconocen haber sido víctimas de que apareciera información — video o fotográfica— en redes sociales y un porcentaje muy inferior reconoció haber sido verdugo de esta forma con sus compañeros —un 3,73%—.

También, se confirma que las personas que intimidan suelen realizarlo de forma individual y con mayor participación por las chicas que se encuentran en el mismo curso. Sin embargo, el acoso grupal se produce más en los chicos que en las chicas.

Se ha manifestado que el alumnado cuando percibe ciberacoso la respuesta que sobresale de media entre las distintas tipologías que se han manejado en el estudio es la de decírselo a los padres con un nada despreciable 25,92% e ignorar lo que estaba pasando —24,87%—, entre todas las respuestas afirmativas de la percepción del acoso. Cabe destacar un caso particular de respuesta que se produce ante el ciberacoso ante la discriminación por el color de piel, religión, cultura o lugar de procedencia: el 15,12% de los encuestados tratan de ayudar a la víctima de la agresión, sola o en compañía de amigos; un 29,52% se enfrenta a la persona agresora; un 30,62% recurre a los adultos para que cese la violencia y un 16,60% trata de consolar a la víctima que sufre de intimidación o maltrato. Con respecto a los sentimientos de los participantes piensan que quienes realizan ciberacoso se sienten indefensos, solos, aislados, se siente mal y un se sienten tristes. En proporción a las causas que se presuponen el motivo principal es para ser más popular y lo hacen por molestar.

Otra situación observada es el comportamiento del participante ante este tipo de ciberacoso, siendo la acción más realizada la de consolar a la persona e intentar ayudarla a pensar sobre qué hacer y el decírselo a la persona que lo había hecho que no volvieses a realizarlo más.

Según los propios datos recogidos, a pesar de destacar la autopercepción de un buen currículo de los alumnos encuestados, se hace patente un segundo grupo preocupante, al que las calificaciones de más de una asignatura aparecen suspensas y son ellos mismos conscientes de la realidad de sus resultados, en específico el 33, 86% de la

media representativa. De dicho porcentaje, un 56,52% reconoce que suspende casi todas las asignaturas y su perfil académico es muy deficiente, por lo que se establece un vínculo fundamental entre las situaciones de violencia, intimidación, rechazo y maltrato entre iguales con los resultados académicos y cómo puede suponer un lastre para víctima y verdugo en el rendimiento y su interés por la formación académica. Resulta destacable que las víctimas que sufren estas distintas tipología de violencia entre iguales por su procedencia, etnia o diferencias culturales, un 26,31% tiene ciertas dificultades para sacar el curso adelante y un 7,89% suspende casi todas las asignaturas, unos parámetros nada desdeñables que podrían ligarse a la violencia.

**Conclusiones respecto a la Hipótesis 2. «El Ciberacoso tiene un mayor impacto en determinados grupos étnico-culturales que en el alumnado que no pertenecen a estos grupos».**

*XI.1.3. CONCLUSIÓN 3. «SE HA ENCONTRADO PERCEPCIÓN DE DISCRIMINACIÓN POR CIBERACOSO EN CUANTO A LAS FORMAS UTILIZADAS»*

Se han encontrado diferencias significativas relativas a la percepción de ciberacoso en cuanto al pirateo de cuenta y hacerse pasar por otro; creación de cuenta falsa, colgar videos o fotos en función de la religión del padre y de la madre. Apenas existen diferencias significativas que nos pueda hacer discernir entre las creencias de ambos progenitores por separado, la discriminación aparece cuando se percibe a uno de ellos como diferente a la normatividad vigente. Si desgranamos los resultados, se observa que un 4,01% percibe que han pirateado su cuenta por la religión de su padre y un porcentaje muy similar —3,93%— lo identifica con la religión de la madre. Porcentajes casi idénticos —5,84% y 5,82%— son las cifras que se manejan para la percepción de haber pirateado su cuenta con la finalidad de suplantar su identidad en la red por motivos de la religión de su padre y de su madre, respectivamente. Tanto la creación de cuenta falsa, como la aparición de material video y fotográfico en la red como violencia por ciberacoso tienen la misma percepción entre los encuestados sin diferenciar la creencia de cualquier progenitor, un 7,19% y un 6,84% respectivamente. El participante indicaba un sentimiento diferencial por ser extranjero ( $S= 0,000 < 0,05$ ) y la creación de cuentas falsas por pertenecer a la etnia gitana ( $S= 0,005 < 0,05$ ).

Los educandos han percibido ciberacoso escolar en los grupos escolares mediante intimidación, rechazo o maltrato en función de su cultura, grupo étnico o religión del

participante. La gran mayoría —un 93,5%— de los educandos no han sentido discriminación étnica en los símbolos culturales referidos al color de piel. Tan sólo un 6,5% ha tenido alguna discriminación por esa razón.

*XI.1.4. CONCLUSIÓN 4. «LOS PARTICIPANTES NO CONSIDERAN LA EXISTENCIA DE CIBERACOSO POR SÍMBOLO CULTURALES DIFERENTES»*

En cambio, la gran mayoría de los educandos no han sentido discriminación étnica en los símbolos culturales referidos al color de piel. En cuanto a la forma de intimidación, rechazo o maltrato por su cultura, religión o extranjero al participante, donde nos indica que con un 1,2 % le han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar), le han insultado, puesto motes y contar mentiras sobre el participante un 3,1 % y un 1,4 % de los participantes indican que han hablado de él a sus espaldas.

En función de la procedencia de los padres del participante, los resultados nos indican que la gran mayoría no reconocen haberse sentido intimidado por estas características descritas —Un 94,42% de los alumnos cuyos progenitores proceden de un país comunitario reconocen no haber sentido ese rechazo, al igual que el 80% de los alumnos con progenitores de países no comunitarios—. La reacción del participante cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país destaca en la forma de parar la agresión que utilizan es intentar que cese la agresión enfrentándose a la persona o contándose a un adulto —El 63,18% de los encuestados sostiene que «No he visto ni oído a nadie intimidando o maltratando a otro compañero por este motivo», pero del 36,82% restante, un total de 222 estudiantes encuestados, un 337,38% busca esta vía para denunciar las agresiones que se producen por este motivo—. Quizás la formación al profesorado y al resto de perfiles que configuran los órganos propios de gestión de los centros sea uno de los aciertos, con la ayuda y colaboración de perfiles especializados en la resolución de conflictos sea el camino que se puede emprender para erradicar la violencia de las aulas y ampliar la Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas para adaptarlos a la nueva realidad tan cambiante.

*XI.1.5. CONCLUSIÓN 5. «SE HA ENCONTRADO UNA SITUACIÓN DE DISCRIMINACIÓN EN FUNCIÓN DE LA ETNIA GITANA»*

Tras analizar los datos obtenidos se puede concluir que con lo que respecta a la etnia gitana, un 5,3% de individuos que pertenecen a este grupo manifiestan que el

ciberacoso que perciben principalmente es mediante la creación de cuenta falsa.

Destacan los datos obtenidos reciben ciberacoso por la religión del padre en la forma de pirateo a la cuenta de la víctima y haciéndose pasar por otra persona ( $S= 0,036 < 0,05$ ). De la misma manera el educando es víctima de ciberacoso por la religión de la madre ( $S= 0,025 < 0,05$ ).

El participante indicó que el tipo de ciberacoso que recibían por ser extranjero es mediante el pirateo de cuenta y hacerse pasar por otro ( $S= 0,000 < 0,05$ ), creación de cuenta falsa, así como colgar videos o fotos ( $S= 0,000 < 0,05$ ).

Este mayor impacto en grupos étnicos-culturales que se alejan de la denominada normalidad social en la que se ha producido el estudio quedaba de manifiesto en las hipótesis planteadas. Se quedaba de manifiesto que existía en este grupo una notable diferencia en la percepción del ciberacoso —en la que sobresalía de manera clara la suplantación de la personalidad en perfiles de redes sociales, así como en la publicación de material con objeto difamatorios—.

Tal cual aparecía subrayada, resultaba curioso cómo se hacía patente la discriminación como origen del acoso por el origen étnico-cultural de la víctima, pero no ha sido el sentimiento de la discriminación de dichos símbolos culturales referidos, entre otras cosas, al color de piel.

**Conclusiones respecto a la hipótesis 3. «La mediación puede contribuir a mejorar la gestión de los conflictos por ciberacoso».**

*XI.1.6. CONCLUSIÓN 6. «LA APRECIACIÓN HA RESULTADO POSITIVA EN REFERENCIA DE LA EXISTENCIA DE EQUIPO DE MEDIACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS POR CIBERACOSO»*

Para finalizar, se ha obtenido la percepción de la existencia de equipo de mediación y la ayuda para la resolución de conflictos por ciberacoso mediante este método. Dando como resultado un gran conocimiento de la existencia de equipo de mediación, el 77,56% de los estudiantes encuestados conoce dicho servicio en su centro escolar, frente al 10,61% que desconoce la posibilidad de resolución de conflictos con dicha herramienta que proporcionan los centros, con el apoyo de la Consejería de Educación; un 11,83% no respondió a dicha cuestión por motivos que se escapan al

planteamiento, quizás, y muy posiblemente, por el desconocimiento del equipo de mediación en el centro. Por tanto, se deben potenciar y dar a conocer las ventajas de la mediación como resolución de conflictos en la comunidad educativa, donde están también involucradas las familias, una agrupación fundamental en el desarrollo de los estudiantes.

Con respecto si la mediación es posible resolver conflictos por ciberacoso de 584 participantes, destaca con una valoración positiva un total de 416 participantes —un 71,23%—, en cambio 84 participantes —un 14,38%— no creen que pueda ser efectivo el método de la mediación y otros 84 participantes —con el mismo porcentaje (14,83%)— piensan incluso que es poco resolutivo debido a que es realizado por internet.

En cuanto al sexo se ha encontrado una diferencia explicativa si el equipo de mediación ayuda en el ciberacoso en el centro, siendo de 225 chicas —el 54,1%— con respecto al 45,9% que representa el 191 de los encuestados que se identifican como chicos.

El resultado de esta variable, en función de la edad de los 416 participantes que, si creen que el equipo de mediación ayuda en resolver conflictos por ciberacoso, destaca en primer lugar 157 participantes de 13 años —lo que supondría más de un cuarto del total de todos los grupos, con un significativo 37,74% del global—, seguido de 102 participantes de 12 años —un reseñable 24,51% del total—, como más reseñable.

Asimismo, se ha encontrado una diferencia significativa que tanto los estudiantes extracomunitarios como los estudiantes pertenecientes a la étnica gitana perciben al equipo mediador del centro como ayuda en la resolución de conflictos en las redes sociales. Esta percepción resulta muy positiva para la gestión interna de los conflictos entre semejantes, siempre con la supervisión de los docentes al cargo del equipo de mediación.

Se ha ratificado sobre la percepción que tienen los participantes sobre la efectividad de la mediación para la resolución de conflictos por ciberacoso por alumnos y/o alumnas pertenecientes a otros centros, destaca con una valoración positiva un total de 347 participantes —lo que supondría un 59,41% del total encuestado—, en cambio 237 participantes —el 40,59% restante— no creen que pueda ser efectivo el método de la mediación e incluso poco resolutivo, realizado por otros alumnos y/o alumnas de diferente centro y por internet.



*XI.1.7. CONCLUSIÓN 7. «LA PERCEPCIÓN HA SIDO POSITIVA CON RESPECTO A LA EXISTENCIA DE EQUIPO DE MEDIACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS POR CIBERACOSO EN GRUPOS EXTRACOMUNITARIOS Y DE ETNIA GITANA»*

En cambio, no hemos encontrado diferencias significativas en la resolución que el equipo de mediación puede ofrecer en el centro en los estudiantes que pertenecen a grupos extracomunitarios. Pero si se ha comprobado que el alumnado de etnia gitana percibe de gran ayuda al equipo de mediación del centro para la resolución de conflictos dando como resultado ( $S=0,021 < 0,05$ ).

Se ratifica que el conocimiento por parte de las víctimas de acoso de la existencia del equipo de mediación del centro como una primera barrera preventiva, principalmente en el grupo de edad de 12 años a 13 años —el alumnado recién ingresado en el primer ciclo de la Educación Secundaria—. Sin embargo, —tal y como quedó patente—no se puede extrapolar a partir de los datos por el sesgo de procedencia de los alumnos, ya procedan de países extracomunitarios, o por su pertenencia a otra etnia.

Quedó también patente que son las alumnas las que confían en el buen hacer del equipo de mediación ya que poseen una mayor percepción de que pueda servir de ayuda, en especial con los casos que se escapan a las relaciones sociales intrínsecas al propio centro —el ciberacoso—. Vuelve a confirmarse que los grupos que encuentran a los grupos de mediación como una solución son los estudiantes de entre 12 años y 13 años.

## XI.2. LIMITACIONES

La primera limitación a la que podemos referirnos se centra, en primer lugar, a la etapa en donde nos hemos centrado la investigación y al tiempo dedicado a la misma en lo referente a las encuestas con al alumnado. Solo recoge datos de la etapa educativa de 5º y 6º de Educación de Primaria, de 1º y 2º de ESO, en un periodo de tiempo limitado, curso 2018-2019. Se podría haber hecho la investigación no solo referida a varios cursos de Educación de Primaria y de la ESO sino, además, haber incluido a todo el centro educativo, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional básica, ciclos de grado medio y ciclos de grado superior. Esta ampliación nos hubiera aportado una imagen más, completa con toda la población de alumnado.

La inclusión de todos los estamentos académicos nos permitiría, en un futuro,

hacer posibles comparaciones con otros centros educativos de las mismas características. Aunque es una investigación en donde se encuentran diversos estamentos académicos, los conflictos percibidos por el alumnado están más especificados que los relatados por los docentes y departamento de orientación.

Por otra parte, para realizar las entrevistas semiestructuradas hemos tenido también limitaciones de tiempo. Los docentes y orientadores están sobrecargados de horas de dedicación a sus tareas. Haber hecho las treinta y una entrevista ha sido complicado ya que teníamos que quedar en horas no lectivas por lo que algunos de los profesores optaron por no hacer la entrevista.

Otra limitación se refiere a la falta de financiación, ya que no hemos tenido ningún tipo de subvención para adquirir, materiales bibliográficos ni materiales informáticos como la compra de licencia de software cuantitativo SPSS v.19. Tampoco para la realización de cursos necesarios para el manejo de este programa.

Compaginar la profesión de base con la investigación ha hecho que ésta se alargara en el tiempo y por esta razón se decidió la dedicación parcial, lo que implicaba, evidentemente, una extensión de los trabajos.

Otra limitación al trabajo ha sido la situación de confinamiento debido a la pandemia que estamos viviendo. Las posibilidades de contacto con los centros educativos, la asistencia a congresos para intercambiar información, la asistencia a actividades organizadas por la universidad y la revisión bibliográfica *in situ* se han visto muy condicionadas por no decir casi restringidas teniéndonos que limitar a dichas tareas de manera virtual.

Nuestro trabajo se ha centrado en la propuesta de mediación a partir de la percepción de conflictos según el alumnado. Hemos obviado cual es la percepción que tienen los padres, personal docente y dirección del centro educativo sobre la existencia de conflictos en el centro. El conocimiento de conflictos entre padres e hijos implicaría el ofrecimiento de la mediación como método de resolución entre ellos, resultando ser un proyecto muy afanoso. Sin embargo, los problemas que surgen en el entorno familia pueden ser abordados del mismo modo con la intervención de un mediador.

Del mismo modo, como analizar la percepción del profesorado y dirección sobre la resolución de conflictos surgidos por la violencia escolar y el conocimiento sobre las

recomendaciones que da el Defensor del Pueblo (2000) en su informe sobre «Violencia Escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria».

La mediación familiar puede fortalecer el vínculo familiar con el escolar ya que en muchas situaciones el conflicto acontece en el marco familiar y se focaliza en el entorno escolar. La mediación familiar entre padres e hijos podría ser una futura línea de investigación, fusionando todos esos datos.

### XI.3. PROPUESTAS

Se puede concluir que los conflictos existentes en los centros son significativos, aunque inicialmente no preocupantes y deben ser abordados de manera educativa. Los estudiantes perciben la existencia de conflictividad en las aulas por lo que la hipótesis que nos habíamos planteado, constatar la existencia de conflictos, queda plenamente conseguido.

Nuestra propuesta para disminuir los niveles de violencia escolar y mejorar la convivencia en estos cursos de Educación Primaria y de la ESO es la implementación de la mediación entre iguales. Es un proceso formal, libre, confidencial y voluntario que busca la gestión positiva y pacífica de los conflictos y que promueve que las partes en conflicto negocien un acuerdo para que reconstruyan sus relaciones deterioradas (Bosque, 2018). La mediación supone una acción preventiva de participación, inclusión y corresponsabilidad e incluso reconocimiento de la autoridad del profesorado cuando estos participan en su promoción (Jares, 2006; Vázquez Gutiérrez, 2019) y repercute con el tiempo en la mejora de la convivencia escolar ya que incentiva y promueve valores como la cooperación, comunicación, tolerancia y autocontrol (Pérez-Serrano y Pérez-de-Guzmán, 2011), fomentando el respeto, diálogo, la empatía, el compromiso y la responsabilidad necesarias para la mejora del ambiente educativo. En síntesis, se trata de articular activamente una cultura de la mediación, entendiéndola como una oportunidad para la generación de puentes prácticos, innovadores y para la inclusión educativa, para que el término de mediación entre iguales sea comprendido en toda su complejidad y se deje a un lado el germen del odio que ya aparece en los adolescentes, el primer estadio de futuras personales que deben ser plenamente funcionales para el avance de la sociedad.

La percepción de conflictos entre padres e hijos implicaría la propuesta de la mediación como estrategia de resolución entre ellos y sería un proyecto muy ambicioso.

Los conflictos que surgen en el entorno familia pueden ser abordados del mismo modo con la intervención de un mediador. La mediación familiar puede fortalecer el vínculo familiar y el escolar ya que en muchas situaciones el conflicto acontece en el marco familiar y se focaliza en el entorno escolar. La mediación familiar entre padres e hijos.

Se hace necesario introducir la formación permanente del profesorado en el complejo mundo de las relaciones interpersonales del centro: habilidades sociales, resolución de conflictos, estrategias para fomentar la participación, intervención ante problemas de conducta. La complejidad de algunos casos de conflictividad y la aparición de conductas tremendamente negativas —acosos o *bullying* y *ciberbullying*, violencia machista, exclusión o dificultad en el proceso de integración de inmigrante— hacen necesaria una formación permanente a través de cursos, talleres o grupos de trabajo, que deben ser útiles y realistas, y en los que se implica a la mayor parte del profesorado y a los tutores y tutoras, como ya aparecía recogido en el sistema educativo español y mantiene su continuidad con la recién aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como recoge en su Preámbulo : «La UNESCO propuso desarrollar en todas las etapas educativas y en la formación permanente una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir». Así como en el Artículo 102. Formación permanente:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes. Del mismo modo deberán incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre,

por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Las actividades formativas deben estar dirigidas fundamentalmente al fomento de la convivencia y cultura de paz, la prevención y la detección precoz del conflicto su resolución pacífica (Castro Hernández, 2015).

En el punto de partida para desarrollar e implementación de la mediación entre iguales en el plan de convivencia en los centros educativos de Málaga, donde se ha realizado la investigación se plantea los siguientes indicadores generales que emanan de la misma propuesta educativa.

En primer lugar, la mediación escolar entre iguales es la opción preferencial para el desarrollo de la personalidad del alumnado, promueve la su educación integral y por su promoción individual y social, que lleva a poner la personalidad de estos en el centro de nuestra acción educativa y pedagógica, y a considerarla como eje vertebrador de nuestro proyecto educativo enmarcado en el sistema preventivo. La evaluación de las competencias básicas personales es un reto necesario ante la emergencia de este tipo de constructos, se prescribe que el diagnóstico educativo se centrará en evaluar el nivel de alumnado en competencias básicas antes que en aéreas curriculares (Sarramona y Rodríguez, 2010).

En segundo lugar, la elaboración del plan de convivencia con un servicio de mediación escolar es el resultado de consenso e implicación de todos los sectores educativos que formamos la comunidad educativa —profesorado, familias, alumnado y personal de administración y servicios— con objeto de mejorar la buena convivencia en el centro, que incide en la autorregulación de la vida educativa con la propia organización de los organismos educativos que reglan la vida dentro de cada centro. En materia de convivencia y disciplina, el profesorado y el personal no docente están sometidos a la correspondiente normativa, Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial y el Decreto 327/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria. Por su parte, el alumnado matriculado en el centro está obligado al cumplimiento de lo dispuesto en dichos decretos por el que se especifican las normas de convivencia de los centros. Quizás, sería interesante facilitar el acceso y hacer partícipes a los alumnos de

las normas de convivencia de obligado cumplimiento, como una estrategia de acercamiento pedagógico a futuros problemas que puedan surgir en la vida del centro educativo, tanto de puertas para adentro como para las nuevas interacciones sociales que se establecen gracias a la tecnología y al mundo virtual de mensajería instantánea y colectiva.

Pero eso no quiere decir que la gestión de conflictos de una u otra manera haya sido consensuada, más bien, viene impuesta por la dirección de manera muy vertical. La implantación de un modelo de mediación entre pares fomentará la atención a la diversidad y el aprendizaje cooperativo, desde la profundización en la educación en valores y se oriente desde la autonomía pedagógica, y comprometido con la formación permanente del profesorado (García y López, 2011).

En tercer lugar, también se afirma que el punto de partida es el planteamiento preventivo, teniendo en cuenta que en la realidad diaria nos dice que la prevención educativa en nuestro sistema es solo una idea, podríamos afirmar que el plan de convivencia de nuestro centro tiene por finalidad promover y desarrollar actuaciones relativas al fomento de la convivencia, desarrollando adecuadamente las relaciones entre todos los componentes de nuestra comunidad educativa, lo que nos permitiría la resolución pacífica y educativa de los conflictos que se presenten además y que promoverá otro tipo de actuaciones destinadas al conocimiento previo de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad y de las normas necesarias para una convivencia pacífica y respetuosa (Sánchez-Otalvaro, 2019) . Para ello se utilizará el plan de acción acorde con el sistema preventivo, la mediación escolar entre alumnos es la estrategia que fomenta las buenas relaciones y mejora la convivencia. Así, se daría la misma importancia tanto a la resolución, como a la prevención, para establecer un plan de convivencia continuo que incida de manera pedagógica en toda interacción entre semejantes del centro.

En cuarto lugar, nuestro centro trasciende el reduccionismo de la convivencia como una mera aplicación de medidas disciplinarias, la concebimos como un fin educativo a trabajar. La convivencia es un objetivo formativo en sí mismo y fundamental para todo proceso (Chiguano, 2018). Para conseguir una buena convivencia en el centro y para lograr un clima participativo y democrático es necesario potenciar las normas que regulan nuestro día a día. Para ello fomentaremos la participación a través de los alumnos

mediadores en la vida cotidiana del centro; en su representación, participación e implicación en el consejo de delegados, en su participación en la vida y cultura democrática del centro mediante su representación en el consejo escolar, etc.

Además, debe desarrollarse en el alumnado una serie de valores y habilidades de comunicación y de relación social mediante un programa de orientación que potencie la educación en valores (David, Marsollier y De Anglat, 2017). Dichos valores y habilidades deben establecerse en todos los ámbitos y se hace imprescindible la conjugación de la labor docente con la crianza dentro de la familia o de los ámbitos internos de tutorización, o en las distintas tipologías que pueden aparecer a la vida privada de los alumnos, atendiendo a la diversidad de configuraciones que pueden aparecer.

El conflicto es inherente a la vida en común o en grupo de las personas, es algo normal en toda sociedad libre y democrática, en general para el profesorado es algo consustancial y tiene una carga semántica negativa, se asocia con violencia; a ello también contribuyen los medios de comunicación ofreciendo una imagen distorsionada de los institutos (Leiva, 2016, pág. 92). No se debe negar la aparición de conflictos, las personas como seres sociales disponemos de distintos puntos de vista que al confrontarlos pueden surgir discrepancias que hemos de saber cómo solucionar sin inferir en comportamientos violentos y llegar a puntos de acuerdo con interacciones sociales.

Sin embargo, debe entenderse como algo positivo y crítico para desarrollar la labor educativa y, sobre todo, servir como medio de aprendizaje para la búsqueda de soluciones a los conflictos que puedan surgir, y todo ello de forma dialogada y pacífica, manteniendo una cierta armonía en las relaciones entre las personas. Las medidas y correcciones que se propongan surgidas desde la mediación escolar deben favorecer competencias y habilidades educativas, estimulando cambios cognitivos, emocionales y conductuales, y destrezas personales de resolución de conflictos, educamos seres sociales (Bona, 2016; Cordero, 2016; Braido, 2017).

La formación en convivencia y resolución de conflictos es imprescindible para mejorar las pautas de actuación que potencien un clima favorable en la escuela. Así pues, partimos de la consideración de que el profesorado no siempre se encuentra preparado para intervenir ante situaciones discriminatorias y violentas, ni para elaborar e implementar planes de convivencia que redunden en la mejora del clima escolar y en el tratamiento educativo de los conflictos (Gómez-Jarabo, 2016).

El recurso al diálogo en situaciones de alteración de la convivencia es otro elemento de nuestro modelo de mediación entre iguales. En consonancia con las corrientes educativas actuales promotoras de una escuela incluyente, donde nadie es marginado, se evitará utilizar cualquier recurso correctivo que suponga la separación, diferenciación, exclusión o segregación del alumnado infractor respecto del resto de la comunidad educativa sin haber hecho uso de la estrategia propuesta. Un sistema como la mediación, basado en la comunicación, el dialogo y la toma responsable de decisiones sin exclusión de nadie y sin que sean impuestas desde fuera supone siempre un beneficio para los niños y adolescentes (Iborra, 2017).

Es por ello por lo que proponemos una educación en donde la resolución de conflictos utilizando la estrategia vía mediación entre iguales, sea una realidad. Todo lo que transitemos en esta materia dentro del sistema educativo lo ganamos cuando nuestros alumnos sean adultos y hayan aprendido a gestionar los conflictos de manera positiva, por el sendero del diálogo y de la responsabilidad. Defendemos la resolución de conflictos entre pares, que están en una posición social semejante y saben lo que tienen que asumir implícitamente, la reciprocidad que afortunadamente los jóvenes desde niños aprenden muy fácilmente (Fernández-García, 2014).

Una parte del alumnado del centro se ha formado para resolver los conflictos a través de la mediación; cuando surge un problema entre dos alumnos, los mediadores se ofrecen para intentar resolver el conflicto de forma dialogada. Es una mediación institucionalizada, en donde los alumnos que han tenido un conflicto recurren voluntariamente al servicio de mediación que tiene el centro, eligen a los mediadores, e intentan buscar un acuerdo para solucionar el problema.

Esta mediación requiere la existencia de profesorado formada en mediación y en muchas ocasiones es la comediación el método más usual, es decir, dos personas de diferentes colectivos o incluso del mismo puesto por el centro las que realizan el proceso de mediación, un profesor y un alumno, un padre y un profesor, etc. De cualquier manera, la necesidad de formación en materia de mediación es muy necesaria y pensamos que debería ser incluida en los currículos de los másteres de profesorado de nuestras universidades.



## Índice de tablas

Tabla 1. Tipologías de agresiones: Directas e indirectas. Fuente: Elaboración propia, a partir de Carrasco y González (2006).....	25
Tabla 2. Técnicas para la prevención del delito. Fuente: Elaboración propia. las veinticinco técnicas de la prevención situacional del delito, Cornish y Clarke, extraída de Summers (2009).....	124
Tabla 3. Prevención y resolución pacífica de conflictos en la LOE. Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación .....	185
Tabla 4. Fases en el desarrollo de la mediación. Fuente: Junta de Castilla y León (2007) Manual de apoyo al Decreto 51/2007: La mediación y los procesos de acuerdos reeducativo. Elaboración propia. ....	247
Tabla 5. La prevención de la violencia. Fuente: Concha-Eastman (2004). Elaboración propia .....	250
Tabla 6. Programas como métodos de prevención del acoso y el ciberacoso escolar. Elaboración propia.....	259
Tabla 7. Participantes de los cuestionarios y centros educativos realizados. Elaboración propia .....	283
Tabla 8. Relación objetivo y variables de los ítems del cuestionario.....	302
Tabla 9. Frecuencia de uso del móvil, ordenador o tablet entre los participantes. Fuente: Elaboración propia.....	305
Tabla 10. Percepción de algún tipo de acoso entre el alumnado.....	306
Tabla 11. Percepción de algún tipo de ciberacoso entre el alumnado.....	307
Tabla 12. Frecuencia de pirateo de cuenta para hacerse pasar por la víctima. Fuente: Elaboración propia.....	307
Tabla 13. Frecuencia de creación de cuenta falsa para hacerse pasar por la víctima. Fuente: Elaboración propia.....	308
Tabla 14. Frecuencia de colgar información personal de la víctima en internet. Fuente: Elaboración propia.....	308
Tabla 15. Frecuencia de colgar videos o fotos comprometidas de la víctima en internet. Fuente: Elaboración propia.....	308
Tabla 16. Frecuencia de retocar fotografías o videos colgados por la víctima. Fuente: Elaboración propia.....	309

Tabla 17. Frecuencia de difusión de rumores sobre la víctima. Fuente: Elaboración propia .....	309
Tabla 18. Tipos de ciberacoso recibido por la víctima. Fuente: Elaboración propia ...	309
Tabla 19. Piratería de cuenta para hacerse pasar por la víctima. Fuente: Elaboración propia .....	310
Tabla 20. Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro. Fuente: Elaboración propia.....	310
Tabla 21. El participante ha colgado información personal de otra persona en internet. Fuente: Elaboración propia.....	310
Tabla 22. Frecuencia en la que el participante ha colgado videos o fotografías comprometidas de otra persona en internet. Fuente: Elaboración propia.....	311
Tabla 23. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros. Fuente: Elaboración propia.....	311
Tabla 24. El participante ha difundido rumores sobre otros en internet. Fuente: Elaboración propia.....	311
Tabla 25. Casos de ciberacoso más reconocido por el participante. Fuente: Elaboración propia .....	312
Tabla 26. Han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia .....	312
Tabla 27. Sexo del participante que han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia.....	313
Tabla 28. Edad del participante. Piratería de cuenta personal del participante. Fuente: Elaboración propia.....	314
Tabla 29. Edad del participante. Piratería de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona.....	314
Tabla 30. Edad del participante. Piratería de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona. Fuente: Elaboración propia .....	315
Tabla 31. Edad del participante. Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante. Fuente: Elaboración propia .....	315
Tabla 32. Edad del participante. Creación de cuenta falsa para que el participante se pase por otro. Fuente: Elaboración propia .....	316
Tabla 33. Edad del participante. El participante ha colgado video o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia.....	317
Tabla 34. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del	

participante en internet. Fuente: Elaboración propia.....	317
Tabla 35. Edad del participante. Pirateo de cuenta y el participante se ha hecho pasar por esa persona. Fuente: Elaboración propia .....	318
Tabla 36. Edad del participante. Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro. Fuente: Elaboración propia .....	318
Tabla 37. Edad del participante. Han colgado información personal del participante en internet. Fuente: Elaboración propia.....	319
Tabla 38. Edad del participante. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia.....	320
Tabla 39. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia .....	320
Tabla 40. Edad del participante. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas de otro en internet. Fuente: Elaboración propia.....	321
Tabla 41. Edad del participante. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros. Fuente: Elaboración propia.....	321
Tabla 42. Edad del participante. Han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia.....	322
Tabla 43. Edad del participante. Difusión de rumores sobre la víctima. Fuente: Elaboración propia.....	323
Tabla 44. Sexo del participante. Han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia.....	323
Tabla 45. Sexo del participante. Han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia.....	324
Tabla 46. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante (por media). Fuente: Elaboración propia.....	324
Tabla 47. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media). Fuente: Elaboración propia.....	325
Tabla 48. Duración de la intimidación, rechazo o maltrato al participante. Fuente: Elaboración propia.....	325
Tabla 49. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por media). Fuente: Elaboración propia.....	326
Tabla 50. Edad del participante. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por media). Fuente: Elaboración propia .....	326
Tabla 51. Edad del participante. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los	

últimos 3 meses. Fuente: Elaboración propia .....	327
Tabla 52. Edad del participante. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses. Fuente: Elaboración propia .....	327
Tabla 53. Edad del participante. Quien realiza intimidación. Fuente: Elaboración propia .....	328
Tabla 54. Sexo del participante. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante (por media). Fuente: Elaboración propia .....	329
Tabla 55. Sexo del participante. Forma de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media). Fuente: Elaboración propia .....	330
Tabla 56. Sexo del participante. Clase o curso de personas que intimidan, rechazan o maltratan (por media). Fuente: Elaboración propia .....	330
Tabla 57. Sexo del participante. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante. Fuente: Elaboración propia .....	331
Tabla 58. Forma de intimidación, rechazo o maltrato al participante. ....	331
Tabla 59. Clase o curso de personas que intimidan, rechazan o maltratan (por media). Fuente: Elaboración propia .....	331
Tabla 60. Personas que intimidan, rechazan o maltratan al participante (por internet). Fuente: Elaboración propia .....	332
Tabla 61. Respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato. Fuente: Elaboración propia .....	332
Tabla 62. Edad del participante. Respuesta del participante ante una intimidación, rechazo o maltrato. Fuente: Elaboración propia .....	333
Tabla 63. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia .....	333
Tabla 64. Edad del participante. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia .....	334
Tabla 65. Sexo del participante. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia .....	334
Tabla 66. Sentimientos de los alumnos/as que intimidan, rechazan o maltratan a otras personas. Fuente: Elaboración propia .....	335
Tabla 67. Edad del participante. Sentimientos de los alumnos que intimidan, rechazan o maltratan a otros. Fuente: Elaboración propia .....	336
Tabla 68. Causas de la intimidación, rechazo o maltrato según el participante (por media). Fuente: Elaboración propia .....	336

Tabla 69. Edad del participante. Causas de la intimidación, rechazo o maltrato según el participante (por media). Fuente: Elaboración propia .....	337
Tabla 70. Actuación del participante ante intimidación, rechazo o maltrato en los últimos tres meses (media). Fuente: Elaboración propia .....	338
Tabla 71. Edad del participante. Actuación del participante ante intimidación, rechazo o maltrato en los últimos tres meses (media). Fuente: Elaboración propia .....	339
Tabla 72. Frecuencia de uso del móvil, ordenador o tablet. Fuente: Elaboración propia .....	340
Tabla 73. Incidencia de grupos étnicos-culturales. Fuente: Elaboración propia .....	343
Tabla 74. Relación entre las variables del grupo étnico-cultural y el tipo de ciberacoso percibido. Fuente: Elaboración propia .....	344
Tabla 75. Relación entre las variables de la etnia gitana y el tipo de ciberacoso percibido. Fuente: Elaboración propia .....	344
Tabla 76. Tipo de ciberacoso percibido por religión. Fuente: Elaboración propia .....	345
Tabla 77. Tipo de ciberacoso percibido por país de nacimiento del padre. Fuente: Elaboración propia .....	345
Tabla 78. Tipo de ciberacoso percibido por religión del padre. Fuente: Elaboración propia .....	345
Tabla 79. Tipo de ciberacoso percibido por país de nacimiento de la madre. Fuente: Elaboración propia .....	346
Tabla 80. Tipo de ciberacoso por religión de la madre. Fuente: Elaboración propia...	346
Tabla 81. Tipo de ciberacoso percibido por sentimiento diferencial por ser extranjero. Fuente: Elaboración propia .....	346
Tabla 82. Intimidación, rechazo o maltrato del participante por su color en últimos seis meses. Fuente: Elaboración propia .....	347
Tabla 83. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o extranjero al participante. Fuente: Elaboración propia .....	348
Tabla 84. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o procedencia de los padres del participante. Fuente: Elaboración propia .....	349
Tabla 85. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia .....	350
Tabla 86. Edad del participante. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia .....	350

Tabla 87. Edad del participante. Reacción del participante ante la intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia .....	351
Tabla 88. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato del participante a otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia.....	352
Tabla 89. Reacción de otros ante la intimidación, rechazo o maltrato del participante por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia.....	352
Tabla 90. Reacción de otros ante la intimidación, rechazo o maltrato del participante por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia.....	353
Tabla 91. Edad del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia .....	354
Tabla 92. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro. Fuente: Elaboración propia .....	354
Tabla 93. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en el ciberacoso. Fuente: Elaboración propia .....	354
Tabla 94. Edad del participante. Equipo de mediación resuelve conflictos de redes sociales del alumnado Fuente: Elaboración propia .....	355
Tabla 95. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos de redes sociales del alumnado. Fuente: Elaboración propia .....	356
Tabla 96. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia.....	359
Tabla 97. Edad del participante. Existencia equipo de mediación en el centro. Fuente: Elaboración propia.....	360
Tabla 98. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia .....	360
Tabla 99. Percepción de ayuda del equipo de mediación en casos de ciberacoso. Fuente: Elaboración propia.....	361
Tabla 100. Edad del participante. Ayuda del equipo de mediación en casos de ciberacoso .....	362
Tabla 101. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en ciberacoso. Fuente: Elaboración propia.....	363
Tabla 102. El equipo de mediación ayuda a resolver un conflicto de redes sociales de alumnos.....	364
Tabla 103. Edad del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos en	

redes sociales del alumnado. Fuente: Elaboración propia .....	365
Tabla 104. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos en redes sociales del alumnado. Fuente: Elaboración propia .....	365





## Índice de Figuras

Figura 1. Datos obtenidos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Alumnado en centros privados concertados de Málaga capital y provincia. Elaboración propia.....	278
Figura 2. Datos obtenidos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Alumnado en centros privados no concertados de Málaga capital. Elaboración propia.....	278
Figura 3. Datos obtenidos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Alumnado en centros públicos en Málaga capital y provincia. Elaboración propia.....	279
Figura 4. Porcentaje de alumnos participantes en función del género que presentan ..	280
Figura 5. Porcentaje de alumnado participante en función de la localización del centro. Zona de la Axarquía y Guadalhorce de la provincia de Málaga.....	281
Figura 6. Porcentaje de alumnado participante en función de la localización del centro. Zona norte y oeste de Málaga.....	281
Figura 7. Porcentaje de alumnado participante en función del curso en el que están matriculados.....	282
Figura 8. Edad del participante. Frecuencia de uso del móvil, ordenador o tablet. Fuente: Elaboración propia.....	305
Figura 9. Grafica de participantes que han retocado fotos o vídeos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia.....	312
Figura 10. Sexo del participante que han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia.....	313
Figura 11. Edad del participante. Creación de cuenta falsa y se hacen pasar por el participante. Fuente: Elaboración propia.....	316
Figura 12. Edad del participante. Han colgado vídeos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia.....	318
Figura 13. Edad del participante. Creación de cuenta falsa para que el participante pase por otro. Fuente: Elaboración propia.....	319
Figura 14. Edad del participante. Han colgado información personal del participante en internet. Fuente: Elaboración propia.....	319
Figura 15. Edad del participante. El participante ha colgado videos o fotos comprometidas	

de otro en internet. Fuente: Elaboración propia.....	320
Figura 16. Edad del participante. Han colgado videos o fotos comprometidas del participante en internet. Fuente: Elaboración propia.....	321
Figura 17. Edad del participante. El participante ha retocado fotos o videos colgados por otros. Fuente: Elaboración propia.....	322
Figura 18. Edad del participante. Difusión de rumores sobre la víctima. Fuente: Elaboración propia.....	323
Figura 19. Sexo del participante. Han retocado fotos o videos colgados por el participante. Fuente: Elaboración propia.....	323
Figura 20. Sexo del participante. Han difundido rumores sobre el participante. Fuente: Elaboración propia.....	324
Figura 21. Edad del participante. Frecuencia de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses. Fuente: Elaboración propia.....	328
Figura 22. Sexo del participante. Forma de intimidación, rechazo o maltrato en los últimos 3 meses (por media). Fuente: Elaboración propia.....	330
Figura 23. Sexo del participante. Comparación intimidación, rechazo o maltrato entre media y presencial. Fuente: Elaboración propia.....	335
Figura 24. Tipo de ciberacoso percibido. Fuente: Elaboración propia.....	347
Figura 25. Forma de intimidación, rechazo o maltrato por el color, cultura, religión o extranjero al participante. Fuente: Elaboración propia.....	348
Figura 26. Edad del participante. Percepción del participante sobre intimidación, rechazo o maltrato de otros por color, religión, cultura o procedencia. Fuente: Elaboración propia.....	350
Figura 27. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro. Fuente: Elaboración propia.....	354
Figura 28. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en el ciberacoso. Fuente: Elaboración propia.....	355
Figura 29. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos de redes sociales del alumnado. Fuente: Elaboración propia.....	356
Figura 30. Sexo del participante. Existencia de equipo de mediación en el centro del participante. Fuente: Elaboración propia.....	361
Figura 31. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda en ciberacoso. Fuente: Elaboración propia.....	363
Figura 32. Sexo del participante. Equipo de mediación ayuda a resolver conflictos en	

redes sociales del alumnado. Fuente: Elaboración propia ..... 366



## Bibliografía

- Aguado, J. C., Fernández, I., Funes, S., López, J., Torrego, de Vicente, J. y Villaoslada, E. (2002) Torrego, J. C (Coord.). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Biblioteca Virtual Consejería de Educación. Comunidad de Madrid
- Akers, R. L. (1964). Estatus socioeconómico y comportamiento delictivo: Una nueva prueba. *Revista de Investigación en Crimen y Delincuencia*, 1(1), pp.: 38-46. DOI: <https://doi.org/10.1177/002242786400100105>
- Álvarez García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp.: 191-202
- Álvarez García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(1), pp.: 221-231. eISSN: 1695-2294
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*. 7(3), pp.: 141-159. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Álzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En: E. Vinyamata. (Coord.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. pp.: 47-60. Barcelona: Grao
- Álzate, R. (2008). Mediación comunitaria, asesoramiento y procesos de participación ciudadana. En Vasconcelos-Soussa, J. (Ed.), *Campos da Mediação. Novos caminhos, novos desafios*, Coimbra: Editorial Minerva
- Appel, M., Holtz, P., Stiglbauer, B. y Batinic, B. (2012). Los padres como recurso: la calidad de la comunicación afecta la relación entre el uso de Internet y la soledad de los adolescentes. *Diario de la adolescencia*, 35 (6), pp.: 1641–1648. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2012.08.003>

- Arora, C. M. J. y Thompson, D. A. (1987). Defining Bullying for a Secondary School, *Education and Child Psychology*, 4(3-4), pp.:110-120
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas «ONU» (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Resolución 217 A (III), sesión plenaria 183a, 10 de diciembre de 1948. Paris
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas «ONU» (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989, United Nations, Treaty Collection, vol. 1577, pág. 3
- Avilés Martínez, J. M.<sup>a</sup> (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO*. [Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid]
- Avilés Martínez, J. M.<sup>a</sup> (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Avilés Martínez, J. M.<sup>a</sup> (2009). *Cyberbullying*. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de psicología*, núm. 96, pp.: 79-96. ISSN: 0212-8179
- Avilés Martínez, J. M.<sup>a</sup> (2010). Éxito escolar y *cyberbullying*. *Boletín de Psicología*, 98, pp.: 78-85
- Avilés, J. M.<sup>a</sup>, Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, núm. 15, 6(3), pp.: 863-886. ISSN: 1696-2095
- Baca, E., Echeburúa, E. y Tamarit, J. M. (Coords) (2006). *Manual de Victimología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015). Am I at risk of cyberbullying? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, pp.: 36-51
- Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S. y Baiocco, R. (2017). Acoso escolar y el papel perjudicial del no-perdón en el bienestar de los adolescentes. *Psicothema*, 29(2), pp.: 217-222. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.251>

- Barona, S. (2017). *Proceso penal desde la historia. Desde su origen hasta la sociedad global del miedo*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Barrio, C. D., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á y de Dios Pérez, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), pp.: 657-677. ISSN: 1697-2600
- Bartollas, C. (1985). *Correctional treatment: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Beccaria, C. (1774). *Tratado de los delitos y de las penas*. Madrid (2015): Universidad Carlos III de Madrid. ISBN: 978-84-89315-76-1
- Beccaria, C. (1994). *De los delitos y de las penas. Con el comentario de Voltaire*. Madrid: Alianza
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders* (Vol. 1973). New York: Free Press.
- Bennett, A. (2001). *Cultures of popular music*. Reino Unido: McGraw-Hill Education
- Beristain, A. (1989). Aproximación jurídica, criminológica, victimológica y teológica a los jóvenes infractores. *Derecho Penal y Criminología*, 11, pág. 127.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el Conflicto. Guía para la Mediación Escolar*. Barcelona: CEAC Educación. ISBN: 978-8432917844
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M. y Ortega, R. (2014) Bisquerra, R.(coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Björkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), pp.: 307-313

- Blasco Calvo, P. y Pérez-Boullosa, A. (2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Nau Llibres. ISBN: 84-7642-901-3
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC
- Boqué, M. C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2)
- Bornstein, M. H. (1995). Form and Function: Implications for Studies of Culture and Human Development. *Culture & Psychology*, 1 (1), pp.: 123-137. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X9511009>
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), pp.: 11-36. ISSN: 2562-0394 (digital)
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. y Leaf, P. J. (2015). Examinar la variación en el impacto de las intervenciones y apoyos conductuales positivos en toda la escuela: Hallazgos de un ensayo de efectividad controlado aleatorio. *Revista de Psicología de la Educación*, 107(2), pp.: 546-557. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0037630>
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M. y Sawyer, A. L. (2008). Examinar la variación en las actitudes hacia las represalias agresivas y las percepciones de seguridad entre los acosadores, las víctimas y el acosador / víctimas. *Consejería Escolar Profesional*, 12(1). DOI: 2156759X0801200102.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Melbourne (Australia): Oxford University Press
- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, S. y Mugrui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), pp.: 21-34



- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.<sup>a</sup>. J. y Torralba, E. (2015) Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying, *International Journal of Social Psychology*, 30(2), pp.:382-406. DOI: 10.1080/21711976.2015.1016754
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava, M. J. y Ortega-Barón, J. (2019). Psychometric properties of the CYBVICS cyber-victimization scale and its relationship with psychosocial variables. *Social Sciences*, 8(13), pp.: 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8010013>
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and Online Harassment: Reconceptualizing the victimization of Adolescents Girls. *Female Crime Victims: Reality Reconsidered*, 162, pp.: 162-176. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Cabezas Pizarro, H. y Monge Rodríguez, M. (2014). Influences of the Enviroment where the School is Located in the Presence of Bullying in the Classroom. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), pp.: 87-110
- Calcaterra, R. A. (2006). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa
- Camps, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de trabajo social*, (13), pp.: 231-251. ISSN: 0214-0314
- Carbonell, J. L. (1999a) Aprender a vivir juntos. En Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Ed.) *Convivir es vivir: Programa de desarrollo en la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid* (ed. 4, vol. III). Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Provincial de Madrid. ISBN: 978-84-930494-0-9
- Carbonell, J. L. (1999b). *Programa para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar en los centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación. ISBN: 84-930494-1-7

- Castro Hernández, R. M.<sup>a</sup>. (2015). Mejora de la convivencia y competencia comunicativa. Diseño y aplicación de un programa «MCCC» para la prevención y resolución de conflictos escolares. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Salamanca: DTHE Tesis del Departamento de Teoría e Historia de la Educación
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1996). The social development model: a theory of antisocial behavior. En Hawkins, D. (Ed.), *Delinquency and crime: Current Theories*, pp.: 149-197. Cambridge University Press
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide. ISBN: 84-368-1541-6
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar: Efectos del *bullying*. *Boletín de Pediatría*. 48(206), pp.: 353-358. ISSN: 2340-5384
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology Therapy*, 9(3), pp.: 383-394. ISSN: 1577-7057
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 2(14), pp.: 131-146. ISSN: 1130-3522
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la evaluación de la agresividad social entre los escolares. *Libro de Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela. España: Sociedad Española de Evaluación Psicológica
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T. y Pan, Y. C. (2015). The Relationship Between Parental Mediation and Internet Addiction among Adolescents, and the Association with Cyberbullying and Depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57(8), pp.: 21-28. DOI: 10.1016/j.comppsy.2014.11.013
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editorial Taurus. Bogotá (Colombia)

- Chaves-Álvarez, A. L., Morales-Ramírez, M. E. y Villalobos-Cordero, M. (2019). *Cyberbullying desde la perspectiva del estudiantado: «Lo que vivimos, vemos y hacemos»*. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), pp.: 41-69. Universidad Nacional. CIDE
- Chin, K. L. (1990): *Chinese subculture and criminality: Non-traditional crime groups in America*. Connecticut: Greenwood Press
- Clark, J., Hall, S., Jefferson, T. y Roberts, B. (1976), *Subcultures, cultures and class: a theoretical overview*. En Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.), *Resistente thought Rituals: Youth Subcultures in Post War Britain*, pp.: 57-71. Londres: Routledge
- Clemente, C. C. (2017). *Violencia a través de las TIC: El ciberacoso en escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. Madrid: Repositorio Comillas
- Cloward, R. A. y Ohlin, L. E. (1960). *Illegitimate means and delinquent subcultures*. *Social Deviance: Readings in Theory & Research*, pp.: 45-49. Nueva Jersey: Pearson/Prentice Hall
- Cloward, R. A. y Ohlin, L. E. (2013). *Delinquency and Pppportunity: A Study of Delinquent Gangs*. Londres: Routledge
- Cohen, A. K., (1955). *Delinquent Boys*. Nueva Yrok: Free Press
- Cohen, L. E. y Felson, M. (1979). *Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach*. *American Sociological Review*, 4(44), pp.: 588-608. DOI: <https://doi.org/10.2307/2094589>
- Cohen, R. (2005). *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools*. Arizona: Good Year Books
- Cohen-Émérique, M. (1993). *L'approche interculturelle dans le processus d'aide*. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91. DOI : <https://doi.org/10.7202/032248ar>
- Cohen-Émérique, M. (2013). *Por un enfoque intercultural en la intervención social*. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 54, pp.: 11-38. ISSN: 1135-8629

- Concha-Eastman, A. (2004). Violencia urbana en América Latina y el Caribe: dimensiones, explicaciones, acciones. En Rotker, S. (edit.) *Ciudadanías del miedo*. Venezuela: Rutgers.
- Connell, N. M. Schell-Busey, N. M. Pearce, A. N. y Negro, P. (2014). Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3(12), pp.: 209-228. DOI: 10.1177/1541204013503889
- Consejo de Europa (1987). *Recomendación número R (87)20, de 17 de septiembre de 1987, del Comité de ministros del Consejo de Europa, sobre reacciones sociales ante la delincuencia juvenil*. Reunión 410ª de los Delegados de los Ministros, 17 de septiembre de 1987
- Consejo de Europa (1998). *Recomendación número R (98)1, del 21 de enero de 1998, del Comité de ministros del Consejo de Europa, sobre la mediación familiar*, Reunión 616ª de los Delegados de los Ministros, 21 de enero de 1998
- Constitución española, (1978). «BOE», *Boletín Oficial del Estado, Sección: I. Disposiciones generales*, núm. 311, 29 de diciembre de 1978, pp.: 29313-29424. Referencia: BOE-A-1978-31229
- Cornish, D. B. y Clarke, R. V. (1986). *The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspectives on Offending*. Nueva York: Springer- Verlag
- Cornish, D. B. y Clarke, R. V. (2003). Opportunities, Precipitators and Criminal Decisions: A reply to Wortley's critique of situational crime prevention. *Crime prevention studies*, 16, pp.: 111-124
- Costa, P., Pérez, J. M., Tropea, F. (2005). *Tribus urbanas: el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós
- Cowie, H. (1998). Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, pp.: 108-125
- Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer Support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23 (2), pp.: 40-44

- Cowie, H. y Wallace, P. (2000, 2006). *Peer Support in action. From standing by to stand by*. Londres: Sage Publication.
- Cuevas, M.<sup>a</sup> C. (2015). La escuela como escenario óptimo para el aprendizaje de la convivencia y la reconciliación. *Congreso Colombiano de Psicología. Primera Conferencia Regional Latinoamericana de Psicología*. Armenia (Colombia): Colegio Colombiano de Psicología
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. *Educação e Pesquisa*. Vol. 27, pp.: 163-193
- Decreto 159/2003, de 31 de enero, por el que se regula la figura del mediador familiar, el Registro de Mediadores Familiares de Galicia y el reconocimiento de la mediación gratuita. «DOG», *Diario Oficial de Galicia*, Xunta de Galicia, núm. 34, 18 de febrero de 2003, pp.: 1819-1827
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 25, 2 de febrero de 2007
- Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (SIMIA). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 227, 23 de noviembre de 2018, pp.: 32-42
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, 16 de julio de 2010, pp.: 8-14
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, 16 de julio de 2010, pp.: 34-57

- Decreto 362/2003, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 18, 28 de enero de 2004, pp.: 2186-22282
- Decreto de 25/2007, de 6 de febrero, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, se instauran diferentes medidas para la prevención de riesgos y la seguridad en el uso del Internet y de las nuevas tecnologías de la información (TIC) por parte de las personas menores de edad. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 39, 22 de febrero de 2007, pp.: 25-29
- Decreto-ley 7/2013, de 30 de abril, de medidas extraordinarias y urgentes para la lucha contra la exclusión social en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 85, 03 de mayo de 2013, pp.: 27-89
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo (Informes, estudios y documentos)
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). *Bullying en los países pobres: Prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), pp.: 39-50. ISSN: 1577-7057
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 39(20), pp.: 129-138. DOI:10.3916/C39-2012-03-03
- Demirtaş, Z. y Ekşioğlu, S. (2020). Prospective Teachers' STEM Awareness and Information Communication Technologies Usage Levels. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(4), pp.: 67-85. DOI: <https://doi.org/10.17220/mojet.2020.04.005>
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 37, pp.: 17-47. ISSN:1681-5653

- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J., Baraja, A. M., Alía, E., Jiménez, A., Martínez, M. R., Malagón, F. J., Camarena, J., Royo, P. y Concejero, P. (1991). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J., Martínez-Arias, R. y Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, (362), pp.: 348-379. DOI: 10-4438/1988-592X
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J., Martínez-Arias, R. y Martín, G. (2014). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen 1. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J., Martínez-Arias, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. ISBN: NIPO 680-12-108-1
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J., Martínez-Arias, R. y Martín, J. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. ISBN: NIPO 680-12-108-1
- Dignan, J. (2005). Victims, victimization and victimology. *Understanding Victims and Restorative Justice*, pp.: 1-40. McGraw-Hill Education: Reino Unido
- Dillon, K. P. y Bushman, B. J. (2015), Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, pp.: 144-150. DOI: 10.1016/j.chb.2014.12.009

- Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles. «DOUE», *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. L, 136, 24 de mayo de 2008, pp.: 3-9. Referencia: ISSN: 1725-2512
- Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 abril de 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 2002/629/JAI del Consejo. «DOUE» *Diario Oficial de la Unión Europea*, 101, 15 de abril de 2011, pp.: 1-11. Referencia: DOUE-L-2011-101
- Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011 relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil y por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo. «DOUE» *Diario Oficial de la Unión Europea*, 335, 17 de diciembre de 2011, pp.: 1-14. Referencia: DOUE-L-2011-82637
- 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 se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo. «DOUE» *Diario Oficial de la Unión Europea*, 315, 14 de noviembre de 2012, pp.: 57-73. Referencia: DOUE-L-2012-82192
- Domínguez, J., López, A. y Nieto, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista complutense de Educación*, 30(4), pp.: 1031-1044. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez, J., Álvarez, E. y Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), pp.: 337-351. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Duerager, A. y Livingstone, S. (2012). How Can Parents Support Children's Internet Safety? Londres: The London School of Economics and Political Science (EU Kids Online). ISSN; 2045-256X
- Durkheim, E. (2000). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 90, pp.: 275-290. ISSN: 0210-5233



- Durkheim, E. (2008). *Contributions to L'Année sociologique*. Nueva York : Simon & Schuster
- Durkheim, E. y Tocut, E. (1998). Suicidio y natalidad: estudio de estadística moral (1888). *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 81, pp.:171-191. DOI: <https://doi.org/10.2307/40183971>
- Eglish, A. (1977). Clinical Applications of Psychophysiology. *Journal of Personality Assessment*, 41(3), pp.: 319-320. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4103\\_16](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4103_16)
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual. Violencia escolar y juvenil: riesgos del cortejo violento, la agresión sexual y el cyberbullying* 1 (20), pp.: 169-181
- Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), pp.: 219-234.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2008) Addressing research gaps in the intersection between homophobia and bullying. *School Psychology Review*, 37(2), pp.: 155-159
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*. Vol. 32, pp.: 365-383. DOI: 10.1080/02796015.2003.12086206.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying. *Psicología Conductual*. 18(1), pp.: 73-89. Universidad de Deusto (España)
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, pp. 381-458 Chicago: University of Chicago Press. ISSN: 0192-3234
- Fegenbush, B. S. y Olivier, D. F. (2009). Cyberbullying: A Literature Review. *Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association*, pp.: 5-6. Lafayette: Universidad de Luisiana

- Feixa, C. (1998). De las culturas juveniles al estilo. *Nuevas Antropología*, 50(15), pp.: 71-89. ISSN: 01850-0636
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), pp.: 47-58. ISSN: 0210-2773
- Fensterseifer, D. (2014). Pena de prisión y medidas alternativas: Un panorama de la situación brasileña. En Wexler, D., Fariñas, F., Morales, L. A. y Colín, S. P., *Justicia terapéutica: Experiencias y aplicaciones*. II Congreso Iberoamericano de Justicia Terapéutica, pp.: 123-139, 4-6 diciembre, Puebla: Instituto Nacional de Ciencias Penales (Inacipe). ISBN: 978-607-9404-33-8
- Fernández, J. J. y Galán, J. (2010). Caso de mediación escolar. Formación de mediadores escolares: un proyecto en expansión. *Revista de Mediación. ADR, Análisis y Resolución de Conflictos*, (6), pp.: 50-54. ISSN: 2340-9754
- Fernández, J. J. y Pereiro, C. (Coord.) (2018). *Guía de adicciones para especialistas en formación*. Valencia: Sociedad Científica Española de Estudios sobre el Alcohol, el Alcoholismo y las otras Toxicomanías
- Finkelhor, D. (2007). Developmental Victimology: The comprehensive study of childhood victimization. En Davis, R. C., Lurigio, A. J. y Herman, S. (Eds.) *Victims of crime*, pp.: 9-34. Sage Publications: Estados Unidos
- Finkelhor, D. y Hashima, P. Y. (2001). The victimization of children and youth. *Handbook of youth and justice*, pp.: 49-78. Boston (EE. UU.): Springer
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. y Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child abuse & neglect*, 31(1), pp.: 7-26. DOI: 10.1016/j.chiabu.2006.06.008
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M. y Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying Perpetration and its Associations with Socio-Demographics, Aggressive Behaviour at School, and Mental Health Outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), pp.: 1393-1398. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.10.005

- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2016). *I Estudio sobre cyberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Londres: Prio & Sage
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz, Centro de Documentación y Estudios para la Paz
- Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos. *Revista Paz y Conflictos*, 2, pp.: 60-81. ISSN: 1998-7221
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: Una revisión. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 11(2), pp.: 233-254
- Garaigordobil, M. (2015a) Predictor Variables of Happiness and its Connection with Risk and Protective Factors for Health. *Frontiers of Psychology*. 6(1176), pp.: 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01176
- Garaigordobil, M. (2015b). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), pp.: 1069-1076. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción psicológica*, 13(2), pp.: 57-68. DOI: <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014a). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), pp.: 289-305
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014b). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide

- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey V. (2018) Technological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology*, 9(745), pp.: 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00745
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de *bullying* presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 31(1), pp.: 29-40. DOI: 10.1989/ejihpe.v3i1.21
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y Cyberbullying: Diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), pp.: 39-52. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcd
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco, *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy*, (8), pp.: 51-62
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010): Un estudio comparativo de las conductas de acoso escolar percibidas por los directivos de los centros educativos y por los estudiantes de 10 a 16 años, en Gázquez, J.J. y Pérez, M.C. (Eds.), *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas*, pp.: 97-10. GEU (Granada)
- García, L. (2006) *Mediación en conflictos familiares: Una construcción desde el derecho de la familia*. Madrid: Editorial Reus
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia, *Pensamiento Psicológico*, 14(1), pp.: 49-61. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp
- García-Longoria, M. P. (2011) Rondón, L. M. y Funes Jiménez, E. (coord.). Perspectivas de la mediación ante los nuevos avances normativos. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI*, pp.: 61-78. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. ISBN: 978-84-7993-217-6

- García-Longoria, M. P. y Sánchez Urios, A. (2004). La mediación familiar como formas de respuesta a los conflictos familiares. *Portularia: Revista de Trabajo Social (Ejemplar dedicado a: ¿Es posible otro mundo? V Congresos de Escuelas de Trabajo Social)*, 4, pp.: 261-268. ISSN: 1578-0236
- García-Mina, A., Moreno, A., Fernández, F. y Gómez, B. (2008) García-Mina Freire, A. (coord.). *Nuevos escenarios de violencia. Reflexiones Comillas. Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Gargallo, B y García, R. (1995): Investigaciones y experiencias. La promoción del desarrollo moral a través del incremento de flexibilidad. Un programa pedagógico. *Revista de Educación*, núm. 309, pp.: 287-308
- Garrido, V. y Redondo, S. (1997). *Manual de criminología aplicada*. Madrid: Ediciones Jurídicas
- Gavilán-Martín, D., Merma-Molina, G., Urrea, M. E. y Martínez-Roig, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género. *Hekademos, Revista educativa digital*, núm. 29, pp.: 1-11. ISSN: 1989-3558
- Gibbs, J. P. (1985), Crimen y naturaleza humana por James Q. Wilson y Richard J. Herrnstein. Nueva York: Simon y Schuster. *Criminología*, 2(23), pp.: 381-388. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1985.tb00342.x>
- Gil Antón, M. T. (2000a) Formación y ética del mediador. En *Jornadas Internacionales de Mediación Familiar*, pp.: 224-225. Madrid: Unión Nacional de Asociaciones Familiares. ISBN: 84-930480-8-9
- Gil Antón, M. T. (2000b). Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? *REDIE, Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1), pp.: 100-116. eISSN: 1607-4041
- Giménez Romero, C. (1997a). La naturaleza de la mediación intercultural, *Revista Migraciones*, 2, pp.: 125-159, Universidad pontificia de Comillas
- Giménez Romero, C. (1997b). Migración y desarrollo. Su vinculación positiva. *Ingeniería sin Fronteras. Revista de Cooperación*, 7(9), pp.: 6-10

- Giménez Romero, C. (2001). Modelos de Mediación y su Aplicación en Mediación Intercultural. *Migraciones, Revista del Instituto universitario de estudios sobre migraciones*, núm. 10, pp.: 59-110
- Glueck, S. y Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Cambridge: Harvard university Press
- Gómez, J. M. R. (2009). Acoso escolar. Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58. ISSN: 0101-465X
- Gómez-León, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 65(21), pp.: 1-20. DOI: <https://doi.org/10.6018/red.439601>
- González, A. (2015). Programa TEI: «Tutoría entre iguales». *Innovación educativa*, 25, pp.:17-32. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.25.2854>
- Gordillo Santana, L. F. (2007). *La justicia restaurativa y mediación penal: análisis de una experiencia*. Iustel: España
- Graham, G. E., Allanson, J. E. y Gerritsen, J. A. (2007). Sex chromosome abnormalities. En Rimoin, D. L., Connor, J. M., Pyeritz, R. E. y Korf, B. R. (Eds.), *Emery and Rimoin's principles and practice of medical genetics*, pp.: 1038–1057. Philadelphia, (Pennsylvania, EE. UU.): Churchill Livingstone Elsevier.
- Grimble, R. y Wellard, K. (1997). Stakeholder methodologies in natural resource management: a review of principles, context, experiences and opportunities. *Agricultural Systems*, 55(2), pp.:173-193. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0308-521X\(97\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0308-521X(97)00006-1)
- Grossman, J. B. y Garry, E. M. (1997). *Mentoring: A proven delinquency prevention strategy*. Washington, D. C.: US Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Bulletin
- Guerra, N. G. y Huesmann, L. R. (2004). A Cognitive-Ecological Model of Aggression. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 17 (2), pp.: 177–203

- Guerra, N. G. y Williams K. R. (1996) *A program planning guide for youth violence prevention: a risk-focused approach*. Colorado: University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence
- Gutiérrez, N. A. (2019). El educador social ante la violencia escolar: Formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores, *Voces de la educación*, 4(7), pp.: 11-29
- Haddon, L. (2015). Children's critical evaluation of parental mediation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), pág. 2. ISSN: 1802-7962. DOI: 10.5817/CP2015-1-2
- Hagan, J. y Palloni, A. (1998). *Inmigración y crimen en los Estados Unidos. The Immigration Debate: Studies on the Economic, Demographic, and Fiscal Effects of Immigration*. Cambridge: National Academy Press
- Hall, S. (2004). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. *CIC, Cuadernos de información y comunicación*, (9), pp.: 215-236. ISSN:1135-7991
- Hare, E. H. (1974). The changing content of psychiatric illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 4 (18), pp.: 283-289. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(74\)90011-7](https://doi.org/10.1016/0022-3999(74)90011-7)
- Harris, S. L. K. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: las agresiones, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós
- Hartle, J. F. (2018). Association. *Krisis, Journal for Contemporary Philosophy*, núm. 2, pp.: 8-9. e-ISSN: 18757103
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. y Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. Londres: The London School of Economics and Political Science (EU Kids Online). ISBN: 978-0-85328-406-2
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. y Craig, W. M. (2001). Observaciones naturalistas de las intervenciones de los compañeros en el acoso escolar. *Desarrollo social*, 10 (4), pp.: 512–527. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>

- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language awareness*, 8(3-4), pp.:124-142
- Hazler, R. J (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, D.C: Accelerated Development
- Hebdige, D. (2010). The function of subculture (1979). *Cultural Theory: An Anthology*, pp.: 255- 263. ISBN: 978-1-4051-8083-2
- Heirman, T., Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying Experience and Gender Differences among Adolescents in Different Educational Settings. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), pp.: 146-155. ISSN-0022-2194
- Heirman, W. y Walrave, M. (2009). Assessing Issues and Concerns about the Mediation of Technology in Cyberbullying. *Tripods*, 1(Extra), pp.: 317-329. ISSN: 2339-6415
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal debatt*, 22(2), pp.: 3-14
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), pp.: 59-65. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2011.11.019
- Henry, J. (1997). System intervention trauma to child sexual abuse victims following disclosure. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), pp.: 499-512. DOI: <https://doi.org/10.1177/088626097012004002>
- Hernández, V.; Gómez, E.; Maltes, L.; Quintana, M.; Muñoz, F.; Toledo, H.; Riquelme, V.; Henríquez, B.; Zelada, S. y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), pp.: 71-83. ISSN: 0718-0705. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>



- Hernández de Frutos, T. y Casares, E., (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género*. Pamplona: Instituto Navarro de la mujer. ISBN: 84-235-2198-2
- Hernández Prados, M.<sup>a</sup> A. (2005). El papel de las relaciones paterno-filiares en la conflictividad escolar, en Salvador Peiró (coord.) *Nuevos desafíos de la educación*. Tomo 1, pp.: 93-101. Alicante. Editorial Club Universitario (ECU)
- Hernández, M.<sup>a</sup> A. y Solano, I., (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (1)10, pp.: 17-36. ISSN 1390-3306. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1011>
- Herrero, C. (1988), Por una política criminal integradora. El tratamiento penitenciario y la prevención policial, elementos necesarios. *Cuadernos de política criminal*, 35, pp.: 397-440. ISSN 0210-4059
- Herrero, C. (2001). Reflexiones criminológicas sobre la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. *Icade: Revista de la Facultad de Derecho*, 53, pp.: 31-60. ISSN 1889-7045
- Herrero, C. (2002). Tipologías de delitos y de delincuentes en la delincuencia juvenil actual. Perspectiva criminológica. *Actualidad Penal*, 41, pp.1089-1097.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), pp.: 129-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hirschi, T. (1969). *Causas de la delincuencia*. Berkeley (California): University of California Press
- Howell, J. C. (1997). *Juvenile Justice & Youth Violence*, California: Sage Publications
- Instituto nacional de estadística «INE», (2017). *España en cifras. 2017, año internacional del turismo sostenible para el desarrollo*. Madrid: Índice-Librería del INE

- Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el Tratamiento del Acoso Escolar desde el Sistema de Justicia Juvenil (2005). *Doctrina de la Fiscalía General del Estado*, pp.: 1-25. Referencia: FIS-I-2005-00010
- Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso. *Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad*, 11 de enero de 2017, pp.: 1-12
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 313, 31 de diciembre de 1990, pp.: 38897-38904. Referencia: BOE-A-1990-31312
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment, *School Psychology International*, 1(21), pp.: 47-64
- Kavanagh, K. (1995) Don't Ask, Don't Tell: Deception Required, Disclosure Denied, *Psychology, Public Policy, and Law*, 1 (1), pp.: 142–160. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8971.1.1.142>
- Kavuk-Kalender, M. y Keser, H. (2018). Concientización sobre el ciberacoso en escuelas secundarias y preparatorias. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10 (4), pp.: 25-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.18844/wjet.v10i4.4082>
- Kellermann, P. F. (1998). Sociodrama. *Análisis de grupo*, 31(2), pp.: 179-195. DOI: <https://doi.org/10.1177/0533316498312005>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Reese, H. (2012). Cyberbullying among college students: Evidence from multiple domains of college life, en C. Wankel y L. Wankel (eds.), *Misbehavior online in higher education*, pp.: 293–321. Bingley, United Kingdom: Emerald
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower

- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A. y Lattanner, M. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*. 140, pp.: 107-137. DOI: 10.1037/a0035618
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Elsevier, Computers in Human Behavior*, 43, pp.: 49-57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- Lacunza, A. B., Contini, E. N., Caballero, S. V. y Mejail, S. M. (2019). Agresión en las redes y adolescencia: Estado actual en América Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación y Desarrollo*, 27 (2), pp.: 6-32. ISSN:0121-3261
- Larguier, J., Maistre du Chambon, P. y Conte, P. (1989). *Droit pénal général*. Paris: Lefebvre Dalloz
- Laughlin, Harry H. (1939). *Immigration and Conquest: A Study of the United States as the Receiver of Old World Emigrants who Become the Parents of Future-born Americans: A Research on the Essential Long-Time Parallel between Conquest Following Successful Military Invasion and Enforced on the other, and an Investigation into those Forced by which a Sovereign Nation can, to its Own Benefit, Control Immigrant-Additions to its own Reproductive Stocks in Number, Geographic Distribution, Race-Descent and Inborn Quality*. Nueva York: William S. Hein & Company
- Lauritsen, J. L. y Sampson, R. (1997), Racial and Ethnic Disparities in Crime and Criminal Justice in the United States. *Crime and Justice*, 21, pp.: 311-374. DOI: <https://doi.org/10.1086/449253>
- Law, D. M., Shapka, J. D. y Olson, B. F. (2010). To control or not to Control? Parenting Behaviours and Adolescent Online Aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), pp.: 1651-1656. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.013>

- Le Blanc, M. (1993). Stabilité de la conduite délinquante des adolescents et constance du mécanisme de régulation personnelle et sociale. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, 45(2), pp. : 135-151
- Le Blanc, M. y Morizot, J. (2001). La personalidad de los delincuentes desde la latencia hasta la edad adulta: estabilidad o maduración. *Revista Internacional de Criminología y Policía Técnica y Científica*, 54(1), pp.: 35-68. ISSN: 1424-4683
- Lederach, J. P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Lee, S. J. y Chae, Y. G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology & behavior*, 10(5), pp.: 640-644. DOI: 10.1089/cpb.2007.9975
- Legault, G. (2000). L'intervention interculturelle. *Enfance: enjeux et réalités*, 47(3-4), pp.: 349-350. DOI: <https://doi.org/10.7202/706805ar>
- Lerner, P. M. (2000). A Nonreviewer's Comment: On the Rorschach and Baseball. *Journal of Clinical Psychology*, 56(3), pág. 439. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200003\)56:3<439::AID-JCLP18>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200003)56:3<439::AID-JCLP18>3.0.CO;2-6)
- Ley 1/1996, de 10 de enero, de asistencia jurídica gratuita (1996). «BOE» *Boletín Oficial del Estado*, 11, 12 de enero de 1996, pp.: 793-803. Referencia: BOE-A-1996-750
- Ley 1/2006, de 6 de abril, de mediación familiar de Castilla-León (2006). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 105, de 3 de mayo de 2006, pp.: 17034-17041. Referencia: BOE-A-2006-7837
- Ley 1/2007, de 21 de febrero, de Mediación Familiar de la Comunidad de Madrid (2007). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 153, de 27 de junio de 2007, pp.: 27653-27658. Referencia: BOE-A-2007-12563
- Ley 1/2008 de febrero de Mediación Familiar del País Vasco (2008). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 212, 3 de septiembre de 2011, pp.: 95645-95661. Referencia: BOE-A-2011-14345

- Ley 1/2009, de 27 de febrero de 2009, Reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 80, 2 de abril de 2009, pp.: 31274-31287. Referencia: BOE-A-2009-5491
- Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía (2009). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 80, 2 de abril de 2009, pp.: 31274-31287. Referencia: BOE-A-2009-5491
- Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2011). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 99, 26 de abril de 2011, pp.: 42283-42299. Referencia: BOE-A-2011-7406
- Ley 1/2015, de 12 de febrero, del Servicio Regional de Mediación Social y Familiar de Castilla-La Mancha (2015). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 148, 22 de junio de 2015, pp.: 51671-51687. Referencia: BOE-A-2015-6875
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía. (2007). «BOJA» *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 247, 18 de diciembre de 2007, pp., 7-17, Referencia: BOE-A-2008-2492
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía. (2007). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 38, 13 de febrero de 2008, pp.: 7761-7773. Referencia: BOE-A-2008-2492
- Ley 14/2010, de 09 de diciembre de Mediación Familiar en Islas Baleares (2010). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 16, de 19 de enero de 2011, pp.: 6169-6182. Referencia: BOE-A-2011-976
- Ley 15/2003 de 8 de abril, de la mediación familiar (2003). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, 5 de junio de 2003, pp.: 21879-21883. Referencia: BOE-A-2003-11273
- Ley 15/2005 de 08 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio (2005). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 163, de 9 de julio de 2005, pp.: 24458-24461. Referencia: BOE-A-2005-11864

- Ley 15/2009, de 22 de julio, de mediación en el ámbito del derecho privado (2009). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 198, 17 de agosto de 2009, pp.: 70785-70801. Referencia: BOE-A-2009-13567
- Ley 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales de Andalucía. (1988). «BOJA», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 29, 12 de abril de 1988, pp.: 1323-1328. ISSN: 0212-5803
- Ley 2/2014, de 8 de julio de 2014, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en Andalucía. «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 193, sec. I, 9 de agosto de 2014, pp.: 63930-63943. Referencia: BOE-A-2014-8608.
- Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de Mediación de la Comunitat Valenciana (2018). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 23, 26 de enero de 2019, pp.: 7160-7186. Referencia: BOE-A-2019-966
- Ley 3/2005, de 23 de junio, para la modificación de la Ley 15/2003, de 08 de abril, de la mediación familiar (2005). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 177, 26 de julio de 2005, pp.: 26485-26486. Referencia: BOE-A-2005-12817
- Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia (2011). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 182, 30 de julio de 2011, pp.: 86814-86856. Referencia: BOE-A-2011-13120
- Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la mediación familiar (2001). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 157, de 2 de julio de 2001, pp.: 23425-23429. Referencia: BOE-A-2001-12716
- Ley 4/2005, de 24 de mayo, del Servicio Social Especializado de Mediación Familiar (2005). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 203, de 25 de agosto de 2005, pp.: 29486-29493. Referencia: BOE-A-2005-14493
- Ley 4/2015 de 27 de abril, del Estatuto de la Víctima del Delito. (2015). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 101, sec. I, 28 de abril de 2015, pp.: 36569-36598. Referencia: BOE-A-2015-4606

- Ley 4/2017, de 19 de abril, por la que se modifica la Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de Cantabria (2017). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 113, 12 de mayo de 2017, pp.: 38406-38410. Referencia: BOE-A-2017-5196
- Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. (2017). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 250, sec. I, de 17 de octubre de 2017, pp.: 100718-100755. Referencia: BOE-A-2017-11910
- Ley 5/2011, de 1 de abril, de la Generalitat, de Relaciones Familiares de los hijos e hijas cuyos progenitores no conviven (2011). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 98, 25 de abril de 2011, pp.: 41873-41879. Referencia: BOE-A-2011-7329
- Ley 5/2012, de 06 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles (2012). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 178, 26 de julio de 2012, pp.: 53554-53554. Referencia: BOE-A-2012-9982
- Ley 7/2001 de 26 de noviembre de 2001, reguladora de la mediación familiar, en el ámbito de la Comunidad Valenciana (2001). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 303, 19 de diciembre de 2001, pp.: 48192-48198. Referencia: BOE-A-2001-24093
- Ley 7/2001, de 26 de noviembre, reguladora de la mediación familiar, en el ámbito de la Comunidad Valenciana (2001). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 303, 19 de diciembre de 2001, pp.: 48192-48198. Referencia: BOE-A-2001-24093
- Ley 9/2011, de 24 de marzo, de Mediación Familiar en Aragón (2011). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 115, 14 de mayo de 2011, pp.: 49062-49075. Referencia: BOE-A-2011-8402
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (1996). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 15, sec. I, 17 de enero de 1996, pp.: 1225-1238. Referencia: BOE-A-1996-1069
- Ley Orgánica 1/1998 de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor. (1998). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 150, sec. I, 24 de junio de 1998, pp.: 20689-20702. Referencia: BOE-A-1998-14944

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 313, 29 de diciembre de 2004. Referencia: BOE-A-2004-21760

Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. (2015). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 77, *sec. I*, de 31 de marzo de 2015, pp.:27061-27176. Referencia: BOE-A-2015-3439.

Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre del Código Penal. (1995). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 281, *sec. I*, 24 de noviembre de 1995. Referencia: BOE-A-1995-25444

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, (1995). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 281, 24 de noviembre de 1995, pp.: 33987 y ss. Referencia: BOE-A-1995-25444

Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal. (2003). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 279, *sec. I*, 21 de noviembre de 2003, pp.: 41193- 41204. Referencia: BOE-A-2003-21187

Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal. (2003). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 279, *sec. I*, 21 de noviembre de 2003, pp.: 41193-41204. Referencia: BOE-A-2003-21187



- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (1999). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 298, sec. I, de 14 de diciembre de 1999, pp.: 43088-43099. Referencia: BOE-A-1999-23750.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 106, sec. I, 04 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899
- Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. (2007). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 68, sec. I, 20 de marzo de 2007, pp.: 11871-11909. Referencia: BOE-A-2007-5825
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. (2007). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 68, 20 de marzo de 2007. Referencia: BOE-A-2007-5825
- Ley Orgánica 26/2015 de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (2015). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 180, sec. I, 29 de julio de 2015. Referencia: BOE-A-2015-8470
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, Modificada. (2000). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 10, 12 de enero de 2000. Referencia: BOE-A-2000-544
- Ley Orgánica 4/2015 de 27 de abril, del estatuto de la víctima del delito. «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 101, 28 de abril de 2015. Referencia: BOE-A-2015-4606
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM) (2000). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 11, sec. I, 13 de enero de 2000, pp.: 1422-1441. Referencia: BOE-A-2000-641
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, (2000). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 11, de 13 de enero de 2000, pp.: 1422-1442. Referencia: BOE-A-2000-641
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (2000). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 11, 13 de enero de 2000, pp.: 1422-1441. Referencia: BOE-A-2000-641

- Ley Orgánica 5/2012 de 06 de Julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles. (2012). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 162, 07 de julio de 2012. Referencia: BOE-A-2012-9112
- Ley Orgánica 54/2007 de 28 de diciembre sobre Adopción Internacional (2007). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, 29 de diciembre de 2007, pp.: 53676-53686. Referencia: BOE-A-2007-22438
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. (1981). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 9, sec. I, de 11 de enero de 1982, pp.: 517-524. Referencia: BOE-A-1982-633
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. (1982). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 9, sec. I, de 11 de enero de 1982, pp.: 517-524. Referencia: BOE-A-1982-633
- Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), (1985). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, 04 de julio de 1985, pp.: 21015-21022. Referencia: Referencia: BOE-A-1985-12978
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (2000). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 307, 23 de diciembre de 2000. Referencia: BOE-A-2000-23660
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (2000). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 307, sec. I, de 23 de diciembre de 2000, pp.: 45508-45522. Referencia: BOE-A-2000-23660
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, regula de la responsabilidad penal de los menores. (2006). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 106, sec. I, de 5 de diciembre de 2006, pp.: 42700-42712. Referencia: BOE-A-2006-21236

- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (2006). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 290, 5 de diciembre de 2006, pp.: 42700-42712. Referencia: BOE-A-2006-21236
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 295, sec. I, de 10 de diciembre de 2013, pp.: 97858-97921. Referencia: BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (2015). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 175, sec. I, de 23 de julio de 2015, pp.: 61871-61889. Referencia: BOE-A-2015-8222
- Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. (2015). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 175, sec. I, 23 de julio de 2015, pp.: 61871-61889. Referencia: BOE-A-2015-8222
- Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006, pp.: 17158-17207. Referencia: BOE-A-2006-7899
- Lillo, M. F. (1995). Análisis social de los menores de reforma. En *Justicia con menores y jóvenes: Curso sobre técnicas de observación, evaluación e intervención en la justicia con menores y jóvenes infractores*, pp.: 95-104. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Justicia. ISBN 84-7787-961-3
- Livingston, S. y Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment*. Hillsdale: Estados Unidos
- Livingstone, S. y Bober, M. (2006). Regulating the Internet at home: contrasting the perspectives of children and parents. *Digital generations children, young people and new media* (Buckingham, D. y Willett, R. (Eds.), pp.: 93-113 Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associate
- Loeber, R. y Le Blanc, M. (1990). Toward a Developmental Criminology. *Crime and Justice*, 12, pp.: 375-473. DOI: <https://doi.org/10.1086/449169>

- Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión: El pretendido mal*. Madrid (2015): Siglo XXI
- Lösel, F. y Farrington, D. P. (2012). Direct Protective and Buffering Protective Factors in the Development of Youth Violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), pp.: S8-S23. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Lucio, L. A., Prieto, M. y Carrillo, J. C. (2018). Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: Los usos del WhatsApp. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(2), pp.: 204-213. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.04>
- Lwin, M. O., Stanaland, A. J. y Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of retailing*, 84(2), pp.: 205-217. DOI: 10.1016/J.JRETAI.2008.04.004
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Madrid: Icaria
- Magro, V. (2005). La victimización secundaria de los menores en el proceso penal. *La Ley: Revista jurídica española de doctrina, jurisprudencia y bibliografía*, núm. 3, pp.: 1942-1952. ISSN: 0211-2744
- Mallada, M., Mora, I. y Ruzo, R. (2014). *Cómo actuar ante el bullying en los scouts*. Barcelona: Movimiento Scout Católico
- Marchena, R. (2012). La interacción profesorado-alumnado y la convivencia en el aula. *Convives*, 2, pp.:11-16
- Marshall, T. F. (1996). The evolution of restorative justice in Britain. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 4(4), pp.: 21-43. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02736712>
- Martín, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, pp.: 26-31. ISSN-e: 2340-9754
- Martín, J. C. R. (1993). *El menor infractor ante la ley penal: enfoque no incriminador*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. Madrid: Editorial Comares. ISBN: 978-84-8151-010-2

- Martínez de Murguía, B. (1999). Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria. México, D.F.: Paidós
- Matellanes Rodríguez, N. (2011). La justicia restaurativa en el sistema penal. Reflexiones sobre la mediación. *La mediación en materia de familia y derecho penal. Estudios y análisis*, pp.: 207-231. Andavita Editorial: España. ISBN: 978-84-8408-600-0
- Matos, A. P., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T. y Martins, M. J. D. (2018). *Cyberbullying* en las escuelas portuguesas: Prevalencia y características. *Revista de violencia escolar*, 17(1), pp.: 123-137. DOI: 10.1080/15388220.2016.1263796
- McWilliams, N. (2010). A School Peer Mediation Program as a Context for Exploring Therapeutic Jurisprudence (TJ): Can a Peer Mediation Program Inform the Law? *International Journal of Law and Psychiatry*, 33(5-6), pp.: 293-305. DOI: 10.1016/j.ijlp.2010.09.002
- Menéndez, J. I. S. y Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), pp.: 1293-1308
- Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3, pp.: 672-682. DOI: 10.2307/2084686
- Merton, R. K. (1954). Anomie. Anomia e interacción social. Contextos de conducta desviada. En Clinard, Marshall (Ed.). *Anomia y conducta desviada*, pp.: 201-206. Buenos Aires: Paidós
- *Teoría y estructuras sociales*, pp.: 92-160. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K. (1980a). Funciones manifiestas y latentes. En *Teoría y estructuras sociales*, pp.: 92-160. México: Fondo de Cultura Económica,
- Merton, R. K. (1980b): *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Monjas, M. I. y Avilés, J.M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León

- Monj6, M. Y Villanueva, R. (2000): *AHORA. Apuntes del Curso de Especialista en Mediación Social*. Universidad de Murcia: Material Inédito
- Monks, C. y Smith, P. K. (2006). Definitions of Bullying: Age Differences in Understanding of the Term and the Role of Experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), pp.: 801-821. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Moore, C. W. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Ediciones Granica
- Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.<sup>a</sup> E. y Musitu, G. (2014). Types of aggressive victims in bullying situations at secondary school. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), pp.: 399-428. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918816>
- Morales, J. A. (2014). *Estilos docentes y convivencia escolar*. (Trabajo Fin de Grado: Universidad ICESI, Santiago de Cali). Repositorio/Biblioteca Digital Icesi
- Morales, L. A. y Aguilar, M. B. (2014). Justicia Terapéutica: barreras y oportunidades para su aplicabilidad en México. En: Wexler, D. B., Fariña, F., Morales, L. A. y Colín, S. P. (2014). *Justicia Terapéutica: experiencias y aplicaciones*, pp.: 11-28. México, D. F.: Instituto Nacional de Ciencias Penales
- Munduate, L. y Martínez, J. M. (2004). *Conflicto y Negociación*. Madrid: Pirámide
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó
- Munthe, R. (1989). *Bullying: A International Perspective*. London: D. Fulton
- Munuera Gómez, P. (2007). *El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas*. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 7(1-2). pp.: 85-106. ISSN: 1578-0236
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and Child Perspectives on the Presence and Meaning of Parental Television Mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(2), pp.: 201-220. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4502\\_1](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4502_1)

- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European journal of psychology of education*, 28(3), pp.: 725-745. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Naylor, P. (2010). Anti-bullying peer support systems in school: What are they and do they work? Ponencia impartida en el *II International Congress of Community Life at School*. Almería: Universidad de Almería
- Naylor, P.; Cowie, H., Walter, S., Talamelli, L. y Dawkins, J. (2009). Impact of a Mental Health Teaching Programme on Adolescents. *British Journal of Psychiatry*, 194, pp.: 365-370- DOI: 10.1192/bjp.bp.108.053058
- Nils, C. (1977) Conflicts as Property. *The British Journal of Criminology*, 17(1), pp.: 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a046783>
- Observatorio Convivencia Escolar (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. NIPO: 820-10-046-9
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, «UNDOC» (2006). Manual sobre programas de justicia restaurativa. *Serie de manuales sobre justicia penal*, 6(15). Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. ISBN: 978-92-1-133754-9
- Olweus, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Estocolomo: Almqvist y Wiksell
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definitions and measurements. In *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*, 50, pp.: 187-201. Springer, Dordrecht.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell

- Olweus, D. (1998/ 2006): *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Morata, Madrid.
- Olweus, D. (1999a). *Norway*. En Smith, P. K., Catalano, R., Junger-Tas, J. J., Slee, P. P., Morita, Y. y Olweus, D. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press
- Olweus, D. (1999b). *Sweden*. En Smith, P. K., Catalano, R., Junger-Tas, J. J., Slee, P. P., Morita, Y. y Olweus, D. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press
- Olweus, D. (2001). *Bullying at school: Taking the Problem*. Noruega: OECD. Research Centre for health Promotion, University of Bergen
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, pp.:13-36. DOI: 10.1017/CBO9780511584466.003
- Olweus, D. (2012a). Comments of Cyberbullying Article: A Rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), pp.: 559-568. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.705086>
- Olweus, D. (2012b). Cyberbullying: An Overrated Phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), pp.: 520-538. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Orden de 18 de julio de 2007, por la que se Regula el Procedimiento para la Elaboración y Aprobación del Plan de Convivencia de los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos. (2007). «BOJA», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 8 de agosto de 2007, pp.: 25-31
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se Adoptan Medidas para la Promoción de la Convivencia en los Centros Docentes Sostenidos con Fondos Públicos y se Regula el Derecho de las Familias a Participar en el Proceso Educativo de sus Hijos e Hijas. (2011). «BOJA», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 132, 7 de julio de 2011, pp.: 6-28



- Orden de 30 de Julio de 2019, por la que se Aprueba y Publica el Instrumento para la Valoración de la Gravedad de las Situaciones de Riesgo, Desprotección y Desamparo de la Infancia y Adolescencia en Andalucía (Valórame). 2019). «BOJA», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 152, 8 de agosto de 2019, pp.: 57-143
- Organización Mundial de la Salud «OMS» (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la salud. ISBN: 92-75-32422-0
- Organización Mundial de la Salud «OMS» (2020). Investing in health research and development. *Report of the Ad Hoc Committee on Health Research Relating to Future Intervention Options*. Ginebra (Suiza): Organización Mundial de la Salud. TDR/GEN/96.1
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. *Libro de Actas del Vth European Conference on Developmental Psychology*: Sevilla: European Association for Developmental Psychology «EADP»
- Ortega, R. (1994). «Violencia interpersonal en los centros educativos de Secundaria», *Revista de educación*, 304, pp. 253-280.
- Ortega, R. (1995). El acto violento en la escuela, *La escuela en acción*, 10547, pp.:28-30.
- Ortega, R. (2001). Lo mejor lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, núm. 44, pp.: 93-113. ISSN: 0213-8646
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp.: 93-113. ISSN: 0213-8646
- Ortega, R. (2006), El acoso escolar: programas dirigidos a los alumnos, *Acoso y Violencia en la escuela*, Angela Serrano (Ed.), Ariel, Barcelona, pp.: 243-264
- Ortega, R. (Ed.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003a). El proyecto antiviolenca escolar: Andave. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, pp.:17-23
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003b). *Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenca Escolar (Andave). Comportamiento Antisocial: Escola e Familia*. Coimbra: Ediliber
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003c). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Edebé: Barcelona.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, pp.: 7-27
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Merchán, J. M. (2008). Cyberbullying. *International journal of psychology and psychological therapy*, 8(2), pp.: 183-192
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2012). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del *bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6(2), pp.: 91-102
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). Redes Sociales y Cyberbullying: El Proyecto ConRed. *Revista Convives*. 3, pp.: 34-45
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying. Validación Española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, 22(1), pp.: 71-79
- Ortega, R., Del Rey, R. Y Fernández, I. (2003) Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith: *Violence in Schools: The Response in Europe*, pp.: 209-240. Londres: Routledge

- Ortega, R., Del Rey, R., Sánchez, V., Ortega, F. J., Genebat, M. R., Mora, J. A., Rodríguez, A. J. y Moreno, G. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado libros
- 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 (2-3), pp.: 151-165. ISSN: 1134-7937
- Ortega-Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2019). Parental communication and feeling of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, 8 (3). DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8010003>
- Ortuño Muñoz, P. (2014). Los conflictos de derecho de la persona y la familia y la TJ. En: Wexler, D. B., Fariña, F., Morales, L. A. y Colín, S. P. (2014). *Justicia Terapéutica: experiencias y aplicaciones*, pp.: 51-52. México, D. F.: Instituto Nacional de Ciencias Penales
- Ovejero, A. (2004). *Técnicas de negociación, como negociar exitosamente*. Madrid: McGraw-Hill
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2018). Yo no me quedo dao: el alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 35-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55306>.
- Padilla, A. M. (1980). *Acculturation: Theory, models, and some new findings*. Nueva York: Avalon Publishing
- Parkinson, L. (2005). *Mediación Familiar. Teoría y Práctica: Principios y estrategias operativas*, Barcelona: Gedisa
- Patchin J. W. y Hinduja S. (2010) Ciberacoso y autoestima. *Journal of School Health*, 80(12), pp.: 614-21. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Paul, S., Smith, P. K. y Blumberg, H. H. (2012). Revisar el acoso cibernético en las escuelas utilizando el enfoque del círculo de calidad. *School Psychology International*, 33(5), pp.: 492-504. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034312445243>

- Pere-Oriol, C., Tornero, J. M. P. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*, Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN: 84-493-0304-4
- Pérez, C. (1996). *Las normas en currículum escolar*. Madrid: EOS
- Pérez, M. G. y Pérez de Guzmán, M. V: (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-1732-9
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 4(28), pp.: 1-10. DOI 10.1186/1753-2000-4-28
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the Result of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19(1), pp.: 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383750190101>
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), pp.: 95-104. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034389102003>
- Pillado González, E. (2016). La justicia terapéutica y sus manifestaciones en el proceso penal español. *Mediación, arbitraje y jurisdicción en el actual paradigma de justicia*, Barona Vilar, S. (coord.). pp.: 251-276. Editorial Aranzadi: España. ISBN: 978-84-9135-775-9
- Pillado González, E. (2019). Aproximación al concepto de justicia terapéutica. *Hacia un proceso penal más reparador y resocializador: avances desde la justicia terapéutica*, pp.: 13-24. ISBN: 9788413243948
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007): *Acoso y violencia escolar en España*, Iieddi, Madrid
- Polo, M. I., León, B. y Gonzalo, M. (2011). Clima del aula y acoso escolar en una muestra de alumnos de primaria. Román, En Román, J. D., Carbonero, M. D. y Valdivieso, J. D. (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, pp.: 433-444

- Polo, M. I., León, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), pp.: 41-49
- Poyatos, A. (2004). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia: Nau Libres
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. California: Corwin. A SAGE Publishing Company
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. y de Gregorio, R. (2010). La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES «Las Américas de Parla. *Revista de Mediación. ADR, Análisis y Resolución de Conflictos*, (6), pp.: 32-43. ISSN: 2340-9754
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*. 43(3), pp.: 564-575. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Real Academia Española. (s.f.). Representación. En *Diccionario de la lengua española*. (23a ed.). Recuperado en 5 de mayo de 2020, de <http://dle.rae.es/representación?m=form>
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (2004). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 209, 30 de agosto de 2004, pp.: 30127-30149. Referencia: BOE-A-2004-15601
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209, 30 de agosto de 2004, pp.: 30127-30149. Referencia: BOE-A-2004-15601

- Real Decreto 1918/2008, de 21 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas. (2008). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 289, 1 de diciembre de 2008, pp.: 47993-47994. Referencia: BOE-A-2008-19350
- Real Decreto 275/2007 se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 64, 15 de marzo de 2007, pp.: 11007-11010. Referencia: BOE-A-2007-5441
- 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. (1995). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, 131, 2 de junio de 1995, pp.: 16185-16192. Referencia: BOE-A-1995-13291
- Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre, por el que se desarrollan determinados aspectos de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. (2013). «BOE», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 310, 27 de diciembre de 2013, pp.: 105296-105311. Referencia: BOE-A-2013-13647
- Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. (1989). *Gaceta de Madrid*, 206, 25 de julio de 1889, pp.: 2449-268. Referencia: BOE-A-1889-4763
- Redorta Lorente, J. (2001): La mediación comunitaria hoy. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 2(53). Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Madrid
- Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. *Norma. Buenos Aires*.
- Resolución 40/33 de 28 de noviembre de 1985 de la Asamblea General de Naciones Unidas, por la que se aprueba las reglas mínimas para la administración de justicia de menores. (Reglas de Beijing). *ODS, Official Document System of the United Nations*, 29 de noviembre de 1985. Referencia: A/RES/40/33

- Resolución de 16 de octubre de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar para Regular las Medidas y Actuaciones para la Prevención de la Violencia de Género en el Ámbito Educativo y se Establece la Convocatoria para el Curso Escolar 2019-2020. *Junta de Andalucía*, Consejería de Educación y Deporte, Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, 19 de mayo de 2020, pp.:1-2
- Resolución de 20 de julio de 2006, de la Viceconsejera de Educación, por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el programa «Convivir es Vivir» para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid «BOCM»*, Consejería de Presidencia, 9 de agosto de 2006
- Resolución de 28 de noviembre, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se Reconocen Centros Docentes Pertencientes a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» como centros promotores de convivencia positiva (convivencia), durante el curso 2018/2019, (2019). «*BOJA*», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 235, 5 de diciembre de 2019, pp.: 1378-1392. BOJA: 5-12-2019
- Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de septiembre, sobre la aplicación de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles (Directiva sobre la mediación). (2017), *Parlamento Europeo*. (2016/2066(INI)) (OJ C, C/337), 12 de octubre de 2017, Estrasburgo (Francia)
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley
- Ripol-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Robinson, G. y Maines, B. (2003). *Crying for help. The No Blame Approach to Bullying*. Bristol (UK): Lucky Duck Publishing. ISBN: 978-1873942869
- Rodríguez Hidalgo, A. J., Ortega Ruiz, R. 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(1), pp.: 1919-210. ISSN: 1136-1034. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.7909

- Rodríguez-Hidalgo A. J., Pantaleón Y. y Alcívar A. (2017). La discriminación y la exclusión social: Tejer la convivencia intercultural, *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación: Educar en diversidad y convivencia*. eds. Rodríguez-Hidalgo A. J., Ortega, R. (Madrid: Los Libros de la Cararata), pp.: 81–95
- Rojas, L. (1996). Las raíces del crimen. En *Las semillas dela violencia*, Madrid: Espasa-Calpe
- Rondón, L. M. (2010). El papel del Trabajo Social en el ámbito de la mediación familiar: La adquisición de competencias profesionales para un adecuado abordaje de la práctica profesional. *Documentos de Trabajo Social: Revista de trabajo y acción social*, (48), pp.: 137-157. ISSN: 1133-6552. eISSN: 2173-8246
- Rondón, L. M. (2012). *Bases para la mediación familiar*. Valencia: Tirant lo Blanc. ISBN: 9788490047545
- Rubin, J. Z. y Pruitt, D. G. (1994). *Social Conflict Escalation, Stalemate, and Settlement*. McGraw-Hill: Nueva York
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), pp.: 333-354. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_3)
- Salmivalli, C. (1999). Enfoque del rol del participante en el acoso escolar: Implicaciones para la intervención. *Diario de la Adolescencia*, 22 (4), pp.: 453–459. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior*, 2 (15), pp.: 112-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Voeten, R. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division*, 40(5), pp.: 668-676. DOI: [10.1080/15374416.2011.597090](https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090)



- Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1993). Structural Variations in Juvenile Court Processing: Inequality, the Underclass, and Social Control. *Law and Society Review*, 2(27), pp.: 285-311. DOI: <https://doi.org/10.2307/3053938>
- Sánchez García-Arista, M. L. (2013). Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos. *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*, pp.: 47-61. IMEDIA: Instituto universitario de investigación en Mediación y Gestión de Conflicto
- Sánchez García-Arista, M. L. (2014). Nuevas claves en mediación educativa. *Innovación educativa*, (24), pp.: 5-18. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.24.1926>
- Sánchez Jankowski, M. (1992). Islands in the street: Gangs and American urban society- *Journal of Contemporary Criminal Justice*. 8(2), pp.: 177-179. DOI: <https://doi.org/10.1177/104398629200800213>
- Sellin, T. (1938). Culture conflict and crime. *American Journal of Sociology*, 1(44), pp.: 97-103
- Selosse, J. (1985). La criminologie et les formes actuelles de la délinquance juvenile. En *Revue internationale de criminologie et de police technique*, núm. 4, pp.: 420 y ss
- Serrano Gómez, A. y Fernández Dopico, J.L. (1978): *El delincuente español: factores concurrentes (influyentes)*. Madrid: Instituto de Criminología de la Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 84-600-1157-7
- Serrano Gómez, C. (1989). Cultura popular/cultura obrera en España alrededor de 1900. *Historia social*, 4, pp.: 21-31. ISSN: 0214-2570
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia
- Shaw, C. y McKay, H. (1942), *Juvenile Delinquency in Urban Areas*, Chicago: University of Chicago Press.
- Sheldon, W. (1940). *The Varieties of Human Physique: An Introduction to Constitutional Psychology*. New York: Harper

- Sherman, L. y Strang, H. (2007). *Restorative Justice: The evidence*. Londres: Smith Institute
- Six, J.F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Paidós Ibérica: Barcelona
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R. y Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope?. *School Psychology International*, 32(3), pp.: 288-311. DOI: 10.1177/0143034311402308
- Slater, M. D., Henry, K. L., Swaim, R. C. y Anderson, L. L. (2003). Violent Media Content and Aggressiveness in Adolescents: A Downward Spiral Model. *Communication Research*, 30(6), pp.: 713-736. DOI:
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), pp.: 26-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge
- Smith, P. K. y Thompson, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. London, David Fulton Publishers
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D. y Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), pp.: 567-586. DOI: 10.1080/00224540209603919
- Soriano, F., Félix, V. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(2), pp.: 43-51. ISSN: 1989-3809
- Sotoca, A., Muñoz, J. M., González, J. L. y Manzanero, A. L. (2013). La prueba preconstituida en casos de abuso sexual infantil: aportaciones desde la psicología jurídica. *La Ley Penal: Revista de derecho penal, procesal y penitenciario*, núm. 102, pp.: 112-122

- Sozzo, M. (2016). Park, Shaw y McKay y la mirada sociológica sobre el delito en la Escuela de Chicago. *Delito Y Sociedad*, 1(25), pp.: 107-114. DOI: <https://doi.org/10.14409/dys.v1i25.5881>
- Spitzer, S. (1975). Toward a Marxian Theory of Deviance. *Social Problems*, 22(5), pp.: 638-651. DOI: <https://doi.org/10.2307/799696>
- Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, C. y Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of interpersonal violence*, 29(12), pp.: 2218-2238
- Strohmeier, D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, 41(1), pág.: 248
- Suares, M. (2008). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós
- Subijana, I. J. (2007). El acoso escolar: un apunte victimológico. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*. 9 (3), ISSN-e: 1695-0194
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC: Barcelona
- Sutherland, E. H. (1940). *Criminalidad de cuello blanco*. Madrid: Ediciones La Piqueta. ISBN: 84-7731-332-6
- Tamarit, J. M. (2012). *La justicia restaurativa: Desarrollo y aplicaciones*. Granada: Editorial Comares. ISBN: 978-84-9836-968-7
- Tamarit, J. M. (2013). El necesario impulso de la Justicia restaurativa tras la Directiva europea de 2012. *Ars Iuris Salmanticensis (AIS): Revista europea e iberoamericana de pensamiento y análisis de derecho, ciencia política y criminología*, 1(1), pp.: 139-160. eISSN: 2340-5155
- Tattum, Delwyn P. (1993). *Understanding and Managing Bullying*. Pearson Education

- Taylor, I., Walton, P. y Young, J. (1973). *The new criminology: For a social theory of deviance*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203405284>. eBook ISBN: 9780203405284
- Taylor, I., Walton, P. y Young, J. (1988). *La nueva criminología*. Buenos Aires: Amorrortu editores. ISBN: 950-518-066-7
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Boletín Oficial del Estado. ISBN: 84-340-1528-5
- Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S., Baer, K. (2000). *Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action*. Georgia: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control
- 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), pp.: 277–287
- Tolan, P. y Guerra, N. (1994). *What Works in Reducing Adolescent Violence: An Empirical Review of the Field*. Colorado: The Center for the Study and Prevention of Violence
- Torrego, J. C. (Coord.) (2001). *Programa de mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea
- Torrego, J. C. (Coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación
- Torrego, J. C. (Coord.) (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, 282, Madrid: Narcea
- Torres-Montilla, Y., Mejía-Montilla, J. y Reyna-Villasmil, E. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27(3), pp.: 189-196. DOI: <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.v27.n3.2018.213>

- Trespalacios, J. A., Vázquez, R. y Bello, L. (2005). *Investigación de mercados: Métodos de recogida y análisis de la información para la toma de decisiones en Márketing*. Madrid: Thomson
- Trianes, M. V. (1995). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y soledad*, 27(28), pp.: 261-282
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Browser
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1994): *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula*, Málaga: Delegación de Educación
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1997): Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención, *Revista de Educación*, 313, pp.:121-142. DOI: 10.4438-1988-592X-0034-8082-RE
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. y Schellens, T. (2011). Long-Term Study of Safe Internet Use of Young Children. *Computers & Education*, 57(1), pp.: 1292-1305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010>
- van den Hoek, K. K. (2014). *How levels of empathy and bully-victim status affect forgiveness*. [Tesis doctoral, Wheaton College] ProQuest Dissertations and Theses, 11. Michigan (EE. UU.): UMI Dissertation Publishing
- Vázquez, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminologías*. Madrid: Colex.
- Vázquez, M. J., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2011). Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social. *Monografías da Universidade de Vigo. Humanidades e ciencias xurídico-sociais*, núm. 90. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo: España. ISBN: 978-84-8158-566-7
- Vázquez, O. (2002). Trabajo Social y Competencia Intercultural. *Revista Portularia*, 2, pp.: 125-138. ISSN: 1578-0236
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2019). La mediación educativa; Una estrategia de cultura de paz. *Mediación para la paz social*, pp.: 15-29. México: Tirant lo Blanch

- Vieira, M., Fernández-García, I. y Quevedo, G. (1989): Violence, Bullying and Counseling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying an International Perspective*, pp.: 35-52, Londres: David Fulton. ISBN: 0-203-86496-4. DOI: 10.4324/9780203864968
- Vilar, S. B. (2017). *Proceso penal desde la historia: desde su origen hasta la sociedad global del miedo*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Villacampa, C., Filella, G. y Tamarit, J. (2010). Secondary victimization and victim assistance. *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 18(3), pp.: 281-298. DOI: <https://doi.org/10.1163/157181710X12767720266049>
- Viñas i Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros escolares: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-347-8
- West, D.J. (1957). *La delincuencia juvenil*. Barcelona: Labor
- Wexler, D. B. (2008), *Rehabilitating Lawyers: Principles of Therapeutic Jurisprudence for Criminal Law Practice*, Estados Unidos: Carolina Academic Press. ISSN: 978-1594604355
- Wexler, D. B. (2009). Therapeutic Jurisprudence, Legal Landscape, and Form Reform: The Case of Diversion. *Florida Coastal Law Review*, 10(363), pp.: 363-366
- Wexler, D. B. (2010). Therapeutic Jurisprudence as a theoretical foundation for these new judicial approaches. En Winick, B. y Wexler, D. (Eds.), *Judging in a Therapeutic Key: Therapeutic Jurisprudence and the courts*, pp.: 7-10. Estados Unidos: Carolina Academic Press
- Wexler, D. B. (2012). Getting and giving: What therapeutic jurisprudence can get from and give to positive criminology. *SSRN Electronic Journal*, 13(13). DOI: 10.2139/ssrn.2220509
- Wexler, D., Wexler, D. B. y González Vázquez, K. G. (2019). Epílogo: Próximos pasos en el desarrollo de la justicia terapéutica. En Pillado González E. y Farto Piay, T. *Hacia un proceso penal más reparador y resocializador. Avances desde la justicia terapéutica*. España: Dykinson. ISBN: 978-84-1324-281-1

- Wexler, D. B. y Winick, B. J. (1996). *Law in a therapeutic key: Developments in therapeutic jurisprudence*. Estados Unidos: Carolina Academic Press:
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993) A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35(1), pp.: 3-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Widom, C. S. (1989). Child Abuse, Neglect, and Adult Behavior: Research Design and Findings on Criminality, Violence, and Child Abuse. *American journal of Orthopsychiatry*, 59(3), pp.: 355-367. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1989.tb01671.x
- Wilson, E. O. (1980). The Ethical Implications of Human Sociobiology. *Hastings Center Report*, 10(6), pp.: 27-29. DOI: <https://doi.org/10.2307/3560296>
- Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. J. (1998). *Naturaleza humana del crimen: El estudio definitivo de las causas del crimen*. Nueva York: Simon & Schuster
- Wolfgang, M. E. y Ferracuti, F. (1982). *The Subculture of Violence: Towards an Integrated Theory in Criminology*. Beverly Hills: Sage Publications
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, pp.: 1308-1316. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. y Leaf, P. (2014). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health*. 41(6), pp.: 42-50. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004
- Zehr, H. (2007). *El Pequeño Libro de la Justicia Restaurativa*. Estados Unidos: Good Books. ISBN: 978-1-56148-469-0
- Zurita, F., Vilches, J. M., Padiá, R., Pérez, A. J. y Martínez, A. (2015). Conductas agresivas y de Bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), pp.: 527-542. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.43996](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43996)









## **Anexos**







# ÍNDICE

ÍNDICE DEL ANEXO.....	III
I. Carta de presentación.....	IV
II. Cartas a los padres y madres del alumnado.....	VII
III. Cuestionario para los alumnos y alumnas.....	IX





## I. Carta de presentación

Estimado/a Profesor/a

Me dirijo a usted con objeto de solicitar su colaboración y consentimiento en la realización de esta investigación sobre *bullying* y *cyberbullying*, debido a la actualidad que aporta.

Pertenezco al grupo de alumnos y alumnas de doctorandos perteneciente a la Universidad de Murcia, dentro de la línea de investigación en Trabajo Social: Mediación y Métodos Alternos de Resolución de Conflictos. Estamos realizando un estudio en los diferentes centros escolares dentro de la provincia de Málaga, para analizar qué grado de conocimiento tienen el alumnado sobre el acoso escolar, *bullying* y *cyberbullying*. Además, del uso que hacen de las nuevas tecnologías (móviles, ordenadores, PlayStation, *tablets*...). Por esta razón le ruego que me permita pasar este cuestionario a su alumnado para concluir esta fase de la investigación.

Nuestra intención es recoger datos en los alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria, 1.º y 2.º de la ESO. El cuestionario es anónimo y no constará el nombre del centro educativo en ningún caso, será utilizado exclusivamente para esta investigación.

El tiempo estimado de aplicación es de 30-35 minutos.

Agradeciendo la colaboración y esperando noticias.

Reciba un cordial saludo:

Juan Lorenzo Bermúdez Díaz

Doctorando



## II. Cartas a los padres y madres del alumnado

Estimados padres y madres:

Un doctorando que pertenece a la Universidad de Murcia, dentro de la línea de investigación, en Trabajo Social, Mediación y Métodos Alternos de Resolución de Conflictos, está realizando un estudio, en los diferentes centros escolares dentro de la provincia de Málaga para así analizar qué grado de conocimiento tienen las familias sobre el acoso escolar, el *bullying* y del ciberaacoso escolar o *ciberbullying*. Además, del uso que hacen nuestros jóvenes de las nuevas tecnologías (móviles, ordenadores, PlayStation, *tablets*...).

El cuestionario del que se os hace entrega es totalmente anónimo y se debe rellenar de forma individual y sincera.

Muchas gracias por vuestra colaboración.



### III. Cuestionario para los alumnos y alumnas

N.º CUESTIONARIO: \_\_\_\_\_

#### **CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE EDUCACION PRIMARIA Y ESO**

**P1. Centro educativo**

**P2. Curso**

- 5º E. Primaria
- 6º E. Primaria
- 1º ESO
- 2º ESO

**P3. Edad**

- 11 años
- 12 años
- 13 años
- 14 años
- 15 años
- 16 años

**P4. Sexo**

- Hombre
- Mujer

**P5. País de nacimiento en España**

- Sí
- No

**P6. Extranjero comunitario**

- Sí
- No

**P7. No comunitario**

- Marruecos
- África
- Asia
- Otros

**P8. Etnia gitana**

- Sí
- No

**P9. Si eres de otro país, ¿te sientes diferente de los demás compañeros por ser de otro país?**

- Sí
- No

**P10. ¿Qué religión practicas?**

- Católica
- Musulmana
- Otra

**P11. ¿Con quién vives?**

- Padre/madre
- Tío/tía
- Abuelo/abuela
- Otros

**P12. ¿Cuántos hermanos sois contando contigo?**

- 1
- 2
- 3
- 4
- Otros

**P13. ¿Tú padre ha nacido en España?**

- Sí
- No

**P14. El país de nacimiento de tu padre es:**

- Comunitario
- No comunitario

**P15. ¿En qué trabaja tu padre?**

- Agraria
- Seguridad y medio ambiente
- Fabricación mecánica
- Sanidad
- Transporte y Mantenimiento de vehículos
- Administración y gestión
- Comercio y marketing
- Industrias alimentarias
- Artes y artesanías
- Otros

**P16. ¿De qué religión es tú padre?**

- Católica
- Musulmana

Otra

**P17. Nivel de estudios de tu padre.**

Ninguno  
Básicos  
Bachillerato  
Ciclos formativos  
Universitario  
Otros

**P18. ¿Tú madre ha nacido en España?**

Sí  
No

**P19. El país de nacimiento de tu madre es**

Comunitario  
No comunitario

**P20. ¿En qué trabaja tu madre?**

Agraria  
Seguridad y medio ambiente  
Fabricación mecánica  
Sanidad  
Transporte y Mantenimiento de vehículos  
Administración y gestión  
Comercio y marketing  
Industrias alimentarias  
Artes y artesanías  
Otros

**P21. ¿De qué religión es tu madre?**

Católica  
Musulmana  
Otra

**P22. Nivel de estudios de tu madre**

Ninguno  
Básicos  
Bachillerato  
Ciclos formativos  
Universitario  
Otros

**USO DE TELÉFONOS MÓVILES E INTERNET.**

**P23. ¿Tienes teléfono móvil?**

Sí

No

**P24. ¿Dónde está el ordenador que tiene Internet en tu casa?**

- No tengo ordenador en casa
- Tengo ordenador, pero no Internet
- En mi cuarto
- En el salón
- Tengo un portátil y lo uso por toda la casa
- Otro

**P25. ¿Tienes acceso a Internet en algún otro lugar fuera de tu casa?**

- Sí
- No

**P26. ¿Con qué frecuencia sueles hacer uso de tu móvil, ordenador o *tablet*?**

- Todos los días dedico más de una hora
- Todos los días menos una hora
- Entre 4 a 5 horas a la semana
- Entre 1 a 3 horas a la semana
- Menos de 1 hora a la semana
- Nunca

**HACKEO DE CUENTAS, CONTRASEÑAS, INFORMACIÓN PERSONAL**

**P27. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal**

- Nunca
- Pocas veces
- Una vez por semana
- Varias veces por semana
- Muchas veces

**P28. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal**

- Nunca
- Pocas veces
- Una vez por semana
- Varias veces por semana
- Muchas veces

**P29. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí**

- Nunca
- Pocas veces
- Una vez por semana
- Varias veces por semana
- Muchas veces

**P30. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella**

- Nunca



Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P31. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P32. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana

**P33. Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P34. He colgado información personal de alguien en internet**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P35. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en internet**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P36. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P37. Alguien ha retocado fotos o videos míos que yo había colgado en internet.**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P38. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet.**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana  
Muchas veces

**P39. Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet.**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana

**P40. He difundido rumores sobre alguien en internet.**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana

**ALGUIEN HA INTIMIDADO, AMENAZADO, RECHAZADO O MALTRATADO A TRAVÉS DEL TELÉFONO MÓVIL, ORDENADOR O TABLET.**

**P41. ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de tu móvil, ordenador o *tablet* en los últimos seis meses?**

Nunca  
Pocas veces  
Una vez por semana  
Varias veces por semana

**P42. ¿Cómo te intimidan, rechazan o maltratan a través del teléfono móvil ordenador o *tablet*?**

Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma  
A través de SMS (mensajes de texto)  
Mensajes MMS (multimedia, vídeos, fotos)  
A través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas  
Otro

**P43. ¿En qué clase está la persona o personas que te intimidan, rechazan o maltratan a través del móvil, ordenador o *tablet*?**

- En ninguna, eso no me ha pasado nunca
- En mi clase
- En otra clase, pero de mí mismo curso
- En un curso superior
- En un curso inferior
- Lo conozco, pero no es de mi centro
- No sé quién me acosa a través de los medios digitales

**P44. ¿Quién te intimida, rechaza o maltrata a través del móvil, ordenador o *tablet*?**

- Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo.
- Un chico.
- Un grupo de chicos
- Una chica
- Un grupo de chicas
- Un grupo de chicos y chicas
- No sé quién me acosa a través de los medios digitales

**P45. ¿Cuánto tiempo duró o dura el intimidarte, rechazarte o maltratarte a través del móvil, ordenador o *tablet*?**

- No me han intimidado, rechazado o maltratado usando los medios digitales
- Dura más de un año
- Dura entre seis meses y un año
- Dura entre uno y seis meses
- Dura entre dos semanas y un mes
- Dura una semana o menos

**P46. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado a través del móvil, ordenador o *Tablet*?**

- Nada, no me ha pasado nada de eso
- Me he puesto a llorar
- He borrado el mensaje o colgado la llamada
- He apagado el móvil, ordenador o *tablet*
- He ignorado lo que estaba pasando
- Le he dicho que parase por el mismo medio (llamada, SMS, etc.)
- Se lo he dicho a mis amigos/as
- Se lo he dicho a mis padres
- Se lo he dicho a mi tutor/a u otro profesor/a
- He intentado hacerles lo que ellos/as a mí
- Otros

**P47. Piensas que la intimidación, el rechazo o el maltrato a través del móvil o internet es más perjudicial, comparándolo con el que sucede cara a cara...**

- Tiene menos efecto sobre la víctima
- Tiene el mismo efecto sobre la víctima
- Tiene más efecto sobre la víctima
- No lo sé

**P48. ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, ordenador o tablet en los últimos seis meses?**

- Nunca
- Pocas veces
- Una vez por semana
- Varias veces por semana

**P49. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, ordenador o tablet, ¿en qué clase está esa persona?**

- En ninguna, nunca he intimidado, rechazado o maltratado a nadie usando el móvil, ordenador o *tablet*
- En mi clase
- En otra clase, pero de mí mismo curso
- En un curso superior
- En un curso inferior
- No está en mi colegio
- No lo sé, no conocía antes a la víctima

**P50. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos a los que intimidan, rechazan o maltratan a través del móvil, ordenador o tablet?**

- No lo sé.
- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos/as
- Solos/as, aislados/as
- Se sienten enfadados/as
- Se sienten avergonzados/as
- No les afecta, no sienten nada
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar

**P51. ¿Por qué crees que algunos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a otros a través del móvil, ordenador o tablet?**

- No lo sé
- Porque los provocaron antes
- Porque son diferentes a ellos
- Porque son más débiles
- Por molestar
- Por gastar una broma, reírse
- Por no pertenecer a su grupo de amigos
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales
- Para ser más popular
- Lo hacen sin querer
- Por su orientación sexual
- Otros

**P52. ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del móvil, ordenador o tablet en los últimos seis meses?**

No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través del teléfono móvil en los últimos tres meses

Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo

Me di la vuelta para no ver el mensaje/vídeo clip que recibió

Me fui porque no quería verme envuelto en algo así

Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a mandar mensajes o vídeo clips desagradables

Intenté que un amigo/a o grupo de amigos/as ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso

Intenté parar al agresor/a para que no lo hiciera otra vez

Se lo conté a un adulto

Consolé a la persona e intenté ayudarle a pensar sobre qué hacer

Me reí con el mensaje o el vídeo clip, burlándome de la víctima

Comenté el mensaje o el vídeo clip, diciendo que me parecía una buena idea

Leí el mensaje o vi el vídeo, pero no hice ni dije nada

Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de vídeo enviar la próxima vez

Envié o mostré los mensajes de texto/imágenes/fotografías/vídeo clip a mis amigos/as para reírnos de la persona que sufría el acoso y meternos con ella

Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos

Otros

**TENER UN COLOR DE PIEL DIFERENTE, SER DE OTRA RELIGION, TENER OTRA CULTURA O VENIR DE OTRO PAIS.**

**P53. ¿Cuántas veces has sido intimidado, rechazado o maltratado por tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos seis meses?**

Nunca

Pocas veces

Una vez por semana

Varias veces por semana

Muchas veces

**P54. ¿De qué forma te han intimidado, rechazado o maltratado por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país?**

Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca por estas razones

Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar)

Me han robado

Me han insultado, puesto motes

Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas

Me han amenazado

Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo

Me han roto las cosas

A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.)

A través de Internet (por el correo, los chats, etc.)

Otros

**P55. ¿De qué forma te han intimidado, rechazado o maltratado porque tu padre y/o madre es de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país?**

Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca por estas razones

Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar)

Me han robado

Me han insultado, puesto motes

Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas

Me han amenazado

Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo

Me han roto las cosas

A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.)

A través de Internet (por el correo, los chats, etc.)

Otros

**P56. ¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos seis meses?**

Nunca.

Pocas veces

Una vez por semana

Varias veces por semana

Muchas veces

**P57. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ¿te ha dicho alguien algo al respecto?**

No he intimidado o maltratado a nadie

Nadie me ha dicho nada

Mis profesores/as me dijeron que estaba mal hecho

Mi familia me dijo que estaba mal hecho

Mis compañeros/as me dijeron que estaba mal hecho

Mis profesores/as me dijeron que estaba bien hecho

Mi familia me dijo que estaba bien hecho

Mis compañeros/as me dijeron que estaba bien hecho

**P58. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ¿De qué forma lo has hecho?**

- No he intimidado, rechazado o maltratado a nadie por estas razones
- Les he hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar)
- Les he robado
- Les he insultado, puesto motes
- He contado mentiras sobre ellos, hablado de ellos a sus espaldas
- Les he amenazado
- Les he rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo
- Les he roto las cosas
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.)
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.)
- Otros

**P59. ¿Cuántas veces has visto a algún compañero ser intimidado, rechazado o maltratado por otros compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos seis meses?**

- Nunca
- Pocas veces
- Una vez por semana
- Varias veces por semana
- Muchas veces

**P60. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país?**

- No he visto ni oído a nadie intimidando o maltratando a otro compañero por este motivo
- Ignoro por completo lo que está pasando
- Intento que un amigo/a o grupo de amigos/as ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato
- Intento parar al agresor/a
- Se lo cuento a un adulto
- Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato
- Me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato
- Miro lo que está pasando, pero no hago nada
- Otros

**P61. ¿Existe equipo de mediación en tu centro?**

- Sí
- No
- No lo sé

**P62. Si existe equipo de mediación, ¿Podrían ayudarte o ayudar algún compañero de tu centro si sufriera ciberacoso o ciberbullying?**

Sí, creo que sí

No creo

Tal vez, ya que al ser por internet no creo que puedan solucionar mucho

**P63. Si existe equipo de mediación, ¿Crees que ayudaría a resolver cualquier conflicto generado en las redes sociales por los alumnos/as del centro con alumnos/as de otro centro?**

Sí, pienso que sí

No creo

Tal vez, ya que al ser por internet no creo que puedan solucionar mucho

**P64. Para terminar, ¿Nos puedes decir cómo te van los estudios?**

Saco buenas calificaciones

Voy aprobando todas

Apruebo, pero me quedan algunas

Suspendo casi todas o todas



