

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS PROBLEMAS DE CIBERCONVIVENCIA: DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN *ON-LINE* EN PREVENCIÓN, DETECCIÓN Y ABORDAJE DEL *CIBERBULLYING* EN EL IES CATADAU

Miguel Ángel Vicente Jiménez

Psicólogo, Profesor de Orientación Educativa. Conselleria d'Educació, GVA

Fechas de recepción y aceptación: 3 de septiembre de 2011, 26 de septiembre de 2011

Resumen: La inclusión y el progresivo desarrollo de las nuevas tecnologías han abierto nuevos horizontes respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras “escuelas 2.0”. Sin embargo, también han diversificado los medios en los que se generan conflictos y, a su vez, los ámbitos en los que intervenir desde los Departamentos de Orientación. Por tanto, formar para prevenir y, en su caso, detectar y abordar situaciones de acoso a través de redes sociales se convierte en una actividad que se debe integrar en el quehacer profesional de los orientadores. El presente artículo describe el diseño y la aplicación de un programa de formación *on-line* desarrollado en el IES Catadau, durante el curso 2010-2011. El programa multimedia (vídeos, *e-books*, enlaces web, etc.), estructurado en cuatro entregas e implementado a través del blog del Departamento, mejoró la percepción de competencia, de todos los agentes implicados, en la prevención de problemas ocasionados por el mal uso de las TIC (*ciberbullying*, *sexting* y *grooming*) y puso de manifiesto la satisfacción y eficacia de la formación *on-line* en la promoción de la ciberconvivencia.

Palabras clave: nuevas tecnologías, procesos de enseñanza-aprendizaje, conflictos, multimedia, *ciberbullying*, *sexting*, *grooming*, ciberconvivencia.

Abstract: The incorporation and the progressive development of the new technologies have opened new horizons respect to the training and learning process in our “schools 2.0”. Nevertheless they have also diversified the means in which there are generated conflicts and, in turn, the areas in which the educational psychology services of secondary



schools need to intervene. Therefore, train to prevent and, in this case, to detect and to take on situations of harassment across social networks become an activity to integrate in the professional occupation of educational psychologists. The present article describes the design and the application of a program of on-line training developed in the Secondary School of Catadau, during the course 2010-2011. The multimedia program (vídeos, e- books, web links, etc.), structured in four parts and implemented via blog of the Department, improved the perception of competition, of all the parts involved, for the prevention of problems caused by the poor use of the New Communications and Information Technologies NCIT (cyberbullying, sexting and grooming) and it revealed the satisfaction and efficiency of the on-line training in the promotion of the peaceful cybercoexistence.

Keywords: new technologies, processes of education-learning, conflicts, multimedia, cyberbullying, sexting, grooming, peaceful cybercoexistence.

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como señalan Godoy, Soriano y Félix (2009), los datos actuales no evidencian apoyo empírico a la idea de que se haya producido un incremento excepcional de la violencia escolar en los últimos años (Burns, Dean y Jacob-Timm, 2001; Furlong y Morrison, 1996 citados en Godoy, Soriano y Félix, 2009). No obstante, se observa una progresiva sensibilización social respecto a los problemas de relación entre iguales en los centros educativos. Esto ha facilitado el aumento de estudios que tratan de conceptualizar sus causas y fomentar el diseño de instrumentos de prevención e intervención para la mejora la convivencia¹.

Por otro lado, los centros escolares, como instituciones que reflejan y también modifican la sociedad, son conscientes de cómo Internet ha variado la manera de acceder a la información, los patrones de ocio en los adolescentes, y de cómo están cambiando los procesos de enseñanza-aprendizaje. El rápido desarrollo de las redes sociales y su generalización entre los adolescentes ha diversificado los medios en los que se generan conflictos y ha añadido mayor complejidad a una acción tutorial encaminada a fomentar el buen clima escolar. Si bien debemos entender y valorar positivamente las

¹ Muestra de esto son los esfuerzos de la administración por garantizar, en todos los centros educativos, programas de convivencia que mejoren el clima escolar. En la Comunidad Valenciana podemos destacar los planes de convivencia, la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar, del Registro Central de Incidencias y del Plan para la Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI), así como la publicación de diversos materiales formativos, entre otras medidas.



múltiples posibilidades educativas que nos ofrecen las nuevas tecnologías (más concretamente las redes sociales, tema que nos ocupa), negar los efectos negativos que se producen tras un mal uso de estas no solo no evitaría que estas situaciones se produjesen, sino que las agravaría de forma considerable. Es por tanto el momento de comenzar el desarrollo de programas específicos para la prevención de ciberconflictos en los entornos escolares.

Pero ¿por qué considerar y abordar el *ciberbullying* (el acoso a través de las nuevas tecnologías) como una subcategoría con entidad propia dentro de los problemas de convivencia? En nuestra opinión, porque el fenómeno se produce mediante un canal y un código substancialmente distintos. Estos, en muchas ocasiones, son completamente desconocidos para padres y docentes. Y en los casos en que sí existen nociones básicas sobre ellos, la nueva aparición de programas o sus constantes metamorfosis exige una actualización terminológica y competencial casi diaria que evite la aparición de lo que llamaremos *microbrechas digitales*. Es evidente, por tanto, que una intervención global y sistémica debía dirigirse a reducir los efectos de estos dos casos, ya que sin conocer el código, los agentes educativos no podrían siquiera entender la naturaleza del problema (por lo inaccesible del canal y lo ininteligible del mensaje).

La dificultad a la hora de abordar estos problemas no solo viene determinada por la necesidad de conocer el canal y el código comunicativo, sino también por las propias características de la población a la que nos dirigimos. Aquí asumimos el amplio consenso social existente a la hora de considerar a los adolescentes como los más vulnerables a estos problemas. Esta creencia se sustenta en varios factores. El primero estaría asociado a las características propias del estadio evolutivo, en el que se presenta una incipiente búsqueda de identidad y de aprobación por el grupo de iguales. El segundo, a la competencia de los diferentes agentes en materia digital: en la mayoría de las ocasiones los adolescentes son los que más conocimientos de informática atesoran dentro del entorno familiar. De este modo, Internet, y las redes sociales en particular, se convierten en un lugar privado y alejado del control de los adultos en el que, si se infravaloran los riesgos de ofrecer determinados datos o imágenes personales, los errores pueden tener un coste elevado.

Con el objetivo de incluir un material específico y adaptado para la prevención de ciberconflictos, desarrollamos y aplicamos un programa formativo en el IES Catadau, durante el curso 2010-2011. Un programa que, desde una perspectiva holística, formase a los alumnos a través de actividades presenciales y a padres y profesores a través del blog del Departamento. Este programa consistió, principalmente, en una recopilación de diversos materiales multimedia ya existentes para construir una herramienta con entidad propia que respondiese a las necesidades surgidas en el centro.



En resumen, nuestra experiencia trató de responder a las necesidades del instituto y pretendió ser una herramienta útil y sencilla para todos los miembros de su comunidad educativa. En su desarrollo tratamos de utilizar una metodología acorde con la programación didáctica para el desarrollo de las competencias básicas y de favorecer la mejora de las habilidades en el uso de las TIC utilizando sus herramientas principales: hablar de problemas de ciberconvivencia desde el entorno digital, acercando lo problemático de los medios a través de lo positivo de estos.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO Y BASES TEÓRICAS

A continuación realizaremos un breve repaso de los motivos que impulsaron esta iniciativa y las bases teóricas que la sustentan. En primer lugar, señalaremos las funciones de los Departamentos de Orientación para analizar el ajuste de la demanda con el desarrollo de nuestra labor profesional. También revisaremos los conceptos teóricos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos tecnológicos. Además, analizaremos el nuevo escenario legislativo que determina un currículo basado en la adquisición de competencias básicas. Por último, analizaremos las características del centro, del entorno² y la situación del clima relacional en él.

2.1 *Funciones de los Departamentos de Orientación en los institutos de educación secundaria y modelos de intervención psicopedagógica*

En la Comunidad Valenciana las funciones propias del Departamento de Orientación vienen determinadas en el capítulo II del título IV (artículo 85) del Decreto 234/1997 de 2 de septiembre (DOGV, número 3073, de 08/09/1997). Un análisis pragmático del texto nos acerca a la siguiente clasificación, en la que se agrupan las acciones propias de los orientadores en secundaria, según los ámbitos de actuación considerados más comúnmente como prioritarios:

² En opinión de Marín (2002), Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta, Hernández, Carbonero y Jiménez (2002), citados en Félix, Soriano y Godoy (2009), los problemas de relación interpersonal que aparecen en el entorno escolar suponen un reflejo de lo que sucede fuera de ellos. Si atendemos a un enfoque macrosistémico de esta concepción, comprenderemos que resulta imprescindible analizar el contexto y la situación actual de la convivencia en nuestro entorno de trabajo como punto de partida.



- *El centro educativo y el equipo directivo*: asesoramiento y colaboración con los órganos de gobierno y de coordinación docente en materia sociopsicopedagógica.
- *El profesorado*: asesoramiento en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial.
- *Las familias*: orientación académica y personal a las familias de los alumnos.
- *El alumnado*: asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación personal, educativa, psicopedagógica y profesional.

Otra función que, en nuestra opinión, también debería incluirse como fundamental es la investigación. Esta es entendida como la “indagación sistemática en torno a problemas teórico-prácticos que plantea” nuestra labor profesional (Del Rincón y Vidal, 1998, citado en Lorenzo, 2008). Planas (2008) incluye la investigación como función básica asociada al nuevo rol de la orientación (definido por modelos holísticos cada vez más alejados del clínico). Esta función, asegura, adquiere cada vez más importancia, en la sociedad actual, y completa el perfil profesional del orientador, ya que además de “consultor, intercesor y líder de cambio, el psicopedagogo, dentro de la corriente científica de la investigación-acción, aparece como investigador en busca de soluciones prácticas a los problemas que suscita la vida académica y sus respectivos contextos sociocomunitarios” (Planas, 2008, citado en Lorenzo, 2008). En esta línea, Bisquerra y Álvarez (1996) también destacan la investigación como una función esencial. Para la actuación en dichos ámbitos y el desarrollo de sus funciones, la orientación educativa adopta diferentes modelos de intervención: modelo clínico, modelo de programas y modelo de consulta (Bisquerra y Filella, 2002).

Tras la llegada y el impulso que las nuevas tecnologías han alcanzado en el ámbito educativo, se ha debatido sobre la inclusión de un nuevo modelo: el modelo tecnológico (Rodríguez, 1993, citado en Bisquerra y Filella, 2002). La inclusión de este junto a aquellos más tradicionales es apoyada por diversos autores. Entre ellos, Pantoja (2002) resalta la necesidad de que “se afiance entre los orientadores y orientadoras el uso sistemático de las TIC y se integren en un modelo de trabajo concreto” (Pantoja, 2002, citado en Grañeras y Parras, 2009: 87.) A pesar de esto, no existe un acuerdo sobre si el uso de las TIC en orientación constituye un modelo con entidad diferenciada y del mismo rango que el resto o si es solo un recurso psicopedagógico. Diversos autores, como Repetto (1994), Vélaz de Medrano (1998), Álvarez y Rodríguez (2000) y Martínez (2002), citados en Grañeras y Parras (2009), consideran las TIC como un recurso para la orientación que se puede aplicar en cualquiera de los modelos tradicionales y en cualquier área (orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal).

Las nuevas tecnologías, por tanto, están originando un profundo cambio que afecta a nuestra labor profesional. Así, entendemos que “la inclusión de la orientación en la



Sociedad de la Información”, o viceversa, implica aunar “una relación profesional directa con el uso de las herramientas pertinentes en cada situación” (Pantoja, 2004: 147, citado en Grañeras y Parras, 2009: 334). Para aprovechar al máximo estos recursos, es imprescindible que los centros actualicen su dotación tecnológica y que los orientadores adquieran una formación digital de calidad, “solo de este modo se podrán crear espacios virtuales en los que todos los agentes de la comunidad educativa puedan colaborar de forma efectiva” (Campoy y Pantoja, 2003, citado en Grañeras y Parras, 2009: 334).

2.2 Adquisición de las competencias básicas en el currículo: tratamiento de la información y competencia digital

Como decíamos, otro de nuestros objetivos esenciales fue favorecer el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas en el alumnado. En el presente apartado nos acercaremos a su definición, realizando un breve recorrido del proceso de su inclusión en el actual currículo y destacando aquélla que nos ocupa.

En el proyecto de la OCDE (2002) denominado Definición y Selección de Competencias se define *competencia* como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

Tras la irrupción de este nuevo marco teórico, el Ministerio de Educación optó por la incorporación de las competencias básicas en los currículos de la educación obligatoria. Si bien tomó como referente teórico el Proyecto DeSeCo (2002), se ciñó, de forma más concreta, a las recomendaciones publicadas en “Educación y Formación 2010. Competencias clave” por la Unión Europea, adaptando su marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características de nuestro sistema educativo (VV. AA., 2007). De este modo, en nuestra legislación se definen ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

La inclusión de las mismas en el currículo persigue los siguientes objetivos:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (incorporados a las diferentes áreas y materias) como los informales y no formales.



- Permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diversas situaciones.
- Orientar la enseñanza (identificar contenidos y criterios de evaluación imprescindibles) e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje (Barriocanal, 2007: en línea).

Respecto a la competencia que nos ocupa, el tratamiento de la información y competencia digital, Coll, Marchesi y Palacios señalan la urgencia de la adquisición, por parte de todas las personas, de criterios que ayuden a establecer “jerarquías de calidad y fiabilidad ante las informaciones y que adquieran, al mismo tiempo, estrategias conscientes y efectivas de selección y búsqueda de información” (Coll, Marchesi y Palacios, 2002, vol. 1: 627), ya que cada vez será más importante cómo acceder a ella y no únicamente saberla o tenerla almacenada en la memoria.

2.3 *El proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos tecnológicos*

Además de ajustar el programa al marco competencial básico de la profesión de orientador y de adecuarlo al escenario educativo basado en las competencias básicas, quisimos prestar especial atención a la significatividad de las tareas. Es decir, tal y como asegurábamos en la introducción, no podíamos abordar los problemas de ciberconvivencia desde otros entornos que no fuesen los tecnológicos. A continuación justificaremos esta afirmación analizando otro de los aspectos teóricos fundamentales del programa: la influencia de las nuevas tecnologías sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, las teorías clásicas que explicaban el aprendizaje a partir de restrictivos modelos conductistas, cognitivos, o del procesamiento de la información (nos referimos a aquellas teorías de corte más clásico que pretendían ser un referente único) han dejado paso a un conjunto de aportaciones conceptuales englobadas bajo la denominación de modelo constructivista. Se trata de una concepción centrada en la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende. Construcción que se produce como respuesta al planteamiento de tareas significativas (relevantes y útiles en el mundo real).

La concepción constructivista sienta sus bases en cuatro principales referentes teóricos (Coll, Palacios y Marchesi, 2002). En primer lugar, la teoría genética del desarrollo intelectual, que asume que debemos partir del nivel de desarrollo operatorio y que el proceso de aprendizaje se sustenta en el equilibrio de los procesos de asimilación y acomodación para la construcción de esquemas mentales. En segundo lugar, las teorías de



procesamiento humano de la información, en las que se destaca la importancia de los conocimientos previos y de la organización del conocimiento en la memoria. En tercer lugar, la teoría de la asimilación, que introduce el concepto de aprendizaje significativo (según esta, el aprendizaje se produce cuando los contenidos tienen significatividad lógica y psicológica y existe una disposición favorable para su adquisición). Por último, la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, en la que la educación escolar es concebida como un contexto de desarrollo, y el aprendizaje es producido cuando la enseñanza se ajusta a la zona de desarrollo próximo del que aprende (espacio comprendido entre el nivel de desarrollo real y el potencial). Además de estas cuatro teorías, el constructivismo presta especial importancia a los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del aprendizaje escolar.

Desde esta concepción, las TIC no pueden considerarse como un simple medio de enseñanza, sino como un facilitador de los procesos de aprendizaje que permita el diseño de entornos más abiertos y flexibles y den más control al estudiante sobre el qué, cuándo y dónde aprender. No obstante, entendemos que este proceso debe partir de entornos previamente dirigidos (por lo que el papel del profesor sigue siendo tanto o más importante que en los entornos considerados tradicionales).

Cambiar el esquema tradicional del aula, donde el papel y el lápiz tienen el protagonismo principal, y establecer un nuevo estilo en el que se encuentren presentes las mismas herramientas pero añadiéndoles las aplicaciones de las nuevas tecnologías, aporta una nueva manera de aprender, mejora el proceso. En este sentido, los estudios de Becker (1998) y Papert (1993) han demostrado que los sistemas informáticos son más efectivos que los tradicionalmente empleados a la hora de generar representaciones del conocimiento, no solo por su propia presentación y su carácter motivador sino por su accesibilidad y significatividad en el contexto actual (Hernández, 2009).

Sin embargo Roschelle *et al.* (2000) indican que estas herramientas no facilitarán una construcción activa y significativa del aprendizaje sin las siguientes condiciones: compromiso activo, participación en grupo, interacción frecuente y retroalimentación en la comunicación y conexiones con el contexto del mundo real (Hernández, 2009). Desde el rol de mediador del proceso, el profesor puede trabajar activamente en tratar de garantizar estas condiciones a través de un adecuado diseño y/o selección de herramientas y actividades.

Salmerón, Martínez y García (2010: 227) indican que “las herramientas y actividades educativas digitales pueden ser clasificadas en función de distintos criterios, como amplitud y alcance formativo, nivel de interactividad...” y señalan la taxonomía en función del enfoque del contenido digital propuesta por Vivanco (2008): informativas, instruccionales, evaluativas, instrumentales, experienciales, conversacionales y colaborativas. Según Hernández (2008), algunas de las aplicaciones más representativas de



esta *segunda generación de nuevas tecnologías*, útiles como herramientas del aprendizaje constructivista, son: las redes sociales, las wiki y los blogs. Esta última aplicación ofrece un espacio en el que los usuarios tienen la oportunidad de expresar sus ideas sobre cualquier tema que les interese. Son herramientas sencillas que a modo de bitácoras virtuales sirven para expresar opiniones de multimedia (imágenes, vídeos, música y textos).

2.4 Características y necesidades del contexto: el IES Catadau

El IES Catadau es un instituto de educación secundaria público de la provincia de Valencia, de aproximadamente unos 300 alumnos, que se sitúa en la población de Catadau (Comarca de la Ribera Alta), localidad que forma un único núcleo urbano de aproximadamente 7.000 habitantes junto a los municipios colindantes de Llombai y Alfarp. En el centro no se habían destacado graves dificultades relacionales hasta la fecha. Sin embargo, durante el pasado curso se observó un considerable aumento de problemas puntuales de ciberconvivencia, principalmente en 1.º y 2.º de ESO. En la mayoría de las ocasiones estos se producían fuera del instituto pero tenían su continuidad dentro de él. En otros casos el germen del conflicto se había trasladado del entorno real al virtual agravándose y extendiéndose. En cualquier caso, ambas situaciones comenzaban a dificultar la labor docente por el aumento de conflictos en determinados grupos. Por tanto, la planificación y el diseño de medidas preventivas y paliativas como respuesta a estos problemas fue una de las primeras actividades solicitadas por la jefatura del departamento, jefatura de estudios, dirección del centro y el profesorado en general durante el curso 2010-2011. A esta solicitud se sumó la de familias, que acudían al centro solicitando asesoramiento sobre qué hacer en estos casos y pidiendo que se aplicasen medidas disciplinarias escolares para la solución de estos problemas, originados fuera del entorno académico.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN *ON-LINE* EN PREVENCIÓN, DETECCIÓN Y ABORDAJE DEL *CYBERBULLYING*

3.1 *Objetivos*

El objetivo principal fue mejorar la competencia de familias, profesores y alumnos en la prevención, la detección y el abordaje del *ciberbullying*, *sexting* y *grooming*. Otros objetivos fueron:



- Desarrollar la función innovadora e investigadora propia del rol profesional del orientador.
- Explorar las posibilidades de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Complementar la labor docente en el desarrollo de las competencias básicas, especialmente, la referida al tratamiento de la información y la competencia digital.
- Ofrecer herramientas útiles para el proceso de toma de decisiones, según lo establecido en el Plan de Orientación Académico y Profesional.
- Implementar actividades formativas atractivas y motivadoras destinadas a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Crear nuevas vías de comunicación con las familias para acercarles el Departamento de Orientación e integrarlo de forma más efectiva en el centro.

3.2 Contenidos (conceptos básicos)

Para alcanzar los objetivos planteados, se propusieron los siguientes contenidos:

- Las nuevas tecnologías aplicadas al entorno educativo (blogs, materiales multimedia y recursos educativos en la Red) y las redes sociales.
- La violencia escolar, acoso (*bullying*), *ciberbullying* y otros problemas en Internet, como el *sexting* y el *grooming*.

Violencia escolar

Sanmartín (2006) define violencia como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. El mismo autor distingue distintos tipos de violencia según el tipo de conducta, el daño causado y el contexto en que se produce. El término *violencia escolar* se refiere a los “comportamientos agresivos o violentos de alumnos de los centros de enseñanza primaria o secundaria que causan daños físicos y psicológicos a otros alumnos o a profesores o que dificultan el ejercicio de la docencia y funcionamiento de las clases” (Sanmartín, 2000, citado en Godoy, Martínez y Félix, 2008: 98). En algunos casos este término también es aplicable a los que se les practica un aislamiento intencionado.

La violencia escolar suele tener importantes “consecuencias negativas para las personas implicadas: muchas de las víctimas suelen convertirse en acosadores después de ser víctimas” (Li, 2006, citado en Martínez, Godoy, Soriano y Félix, 2008: 99), “exhiben



problemas de comportamiento con baja autoestima, su rendimiento escolar suele ser bajo, suelen estar aislados y exhiben un comportamiento social muy restringido” (Martínez, Godoy, Soriano y Félix, 2008: 99).

Acoso escolar

El término *acoso escolar* (cuyo término anglosajón *bullying* se utiliza de forma habitual), surgió a mediados de los ochenta y fue definido por primera vez por Dan Olweus. Se trata de una forma particular de violencia escolar caracterizada por:

- 1) “Su intencionalidad es dañar o preocupar.
- 2) Ocurre de forma repetida en el tiempo.
- 3) Existe una desigualdad de poder, donde la persona o grupo más poderoso ataca al más indefenso. Esta asimetría de poder puede ser física o psicológica, y el comportamiento agresivo puede ser verbal (apodos, amenazas), físico (golpes) o psicológico (rumores, rechazo/exclusión)” (Nasel *et al.*, 2001: 2094).

José Sanmatín (2000) coincide esencialmente con dicha definición y destaca las cuatro características que debe cumplir la violencia escolar para ser tipificada como acoso: ha de ocurrir entre compañeros, debe darse en un marco de desequilibrio de poder, ha de reiterarse y, finalmente, tiene que ser intimidatoria. Existen varias clasificaciones de los distintos tipos de acoso escolar. La taxonomía señalada por Serrate (2007), basada en el estudio nacional realizado por el Defensor del Pueblo, distingue entre: maltrato físico, maltrato verbal, exclusión social, mixto (físico y verbal) y maltrato psicológico.

Diversos estudios se han centrado en conocer la incidencia de la violencia escolar en España. Serrano (2006) recopila los resultados del estudio realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Sánchez e Iborra, 2005), realizado con una muestra de 800 escolares de entre 12 y 16 años. En él se destacó que el 75% habían sido testigos de situaciones de violencia en la escuela, el 14,5% se declaraban víctimas de violencia escolar –de los que el 17,2% dicen sufrir acoso (representa el 2,5% del total)– y el 7,6% se reconocían agresores. Cabe destacar, atendiendo a diversos estudios del fenómeno en Europa, que las cifras de incidencia del acoso escolar en nuestro país es mucho menor que en el resto del continente (Olweus, 2001 y Smith, 2000, citados en Serrano, 2006).



Ciberbullying

“Cuando el acoso involucra la utilización de las nuevas tecnologías se denomina *ciberbullying*, entendido como el daño repetido e intencionado ocasionado a través del medio electrónico” (Patchin e Hinduja, 2006, citados en Martínez, Godoy, Soriano y Félix, 2008: 99). Las conductas de ciberacoso más habituales son: remitir correos o mensajes desagradables o amenazantes, publicar fotos o vídeos comprometedores, modificarlas o comentarlas de forma desagradable, suplantar la identidad de otro para realizar manifestaciones desagradables, etc.

Según destaca el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*, publicada en el 2010, para hablar de ciberacoso en sentido estricto, la agresión “debe ser repetida y no un hecho puntual” y debe “evidenciarse cierta jerarquía de poder o prestigio social del/de los acosador/es respecto a su víctima” (Luengo, 2010: 14). Como podemos comprobar, estas características generales son comunes a otras formas de acoso. Por ello se cataloga como un nuevo tipo que añadir a los indicados en apartados anteriores. Sin embargo, presenta características que lo diferencian sustancialmente de otras formas más tradicionales: las víctimas no dejan de ser agredidas una vez se encuentran en un entorno seguro (efecto 24/7), puede y suele implicar a un número mayor de personas y los agresores tienen más posibilidades de ampararse en el anonimato (Slonje y Smith, 2008, citados en Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010). Esto hace que la victimización en el que lo padece sea muy elevada.

Otras características definitorias son que, generalmente, supone una continuación de lo vivido en el contexto escolar *real* y que la intención de causar daño de modo explícito no está siempre presente en los inicios de la acción agresora (así sus consecuencias son más difíciles de predecir al iniciar la conducta de ciberacoso a pesar de que puedan llegar a ser profundamente lesivas para la víctima). No obstante, en todos los casos, tanto en los que sí hay intención de provocar daño como en los que este propósito no está presente inicialmente, la falta de información generalizada genera en ciberacosadores y ciberacosados una falsa sensación de impunidad sobre sus actos.

Según D. Francisco M. García Ingelmo, fiscal de menores de Madrid y juez en excedencia:

(...) los menores que cometen este tipo de conductas delictivas tienen, a menudo, una falsa sensación de impunidad, según hemos podido apreciar (...) y eso por un doble motivo: porque piensan que nunca van a ser descubiertos por el aparente anonimato que proporcionan los delitos cometidos a través de esos medios y, en segundo lugar, por el



puro hecho de ser menores, por la no menos falsa creencia generalizada de que por ser menores no les va a pasar nada (García, 2008³).

Sin embargo, señala el fiscal, respecto a la primera cuestión que,

(...) este tipo de tecnologías dejan siempre un rastro de su procedencia y por hablar solo de Internet, cada vez que se realiza un acceso a través de nuestro ordenador (a una página web, a una red de intercambio, a una red social, chat, etc.), dejamos una huella a través del IP, número de identificación diferenciado y asignado a cada ordenador, y que es fácilmente detectado por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (García, 2008⁴).

En cuanto a la segunda de ellas, a saber,

(...) por el hecho de ser menor ¿no va a pasar nada? (...) nada más lejos de la realidad. Es cierto que, (...) se ha generalizado el tópico de que los delitos cometidos por menores quedan impunes, pero tal creencia es por completo falsa (...) Existe una cierta flexibilidad a la hora de decantarse por la medida adecuada, que dependerá en buena parte de la mayor o menor gravedad de la conducta y de la actitud que muestre el menor (García 2008⁵).

En ocasiones se determinan medidas extrajudiciales, pero en otras se procede a elevar el caso a los tribunales. Así, el *ciberbullying* puede llegar a ser constitutivo de un delito de amenazas, coacciones, injurias y/o calumnias. Además, la reciente reforma del código penal, en vigor desde el pasado 23 de diciembre de 2010, ha tipificado por primera vez determinados ciberdelitos, como por ejemplo el *grooming*⁶.

En cuanto a la incidencia del fenómeno, Soriano, Godoy, Sancho y Felix (2010) señalan que resulta complicado establecer una cifra exacta debido a la escasez de investigaciones y la disparidad entre los resultados obtenidos en ellas. En su estudio destacan una prevalencia de en torno al 3%, mucho menor que, por ejemplo en la investigación de Beran y Li (2005); Hinduja y Patchin (2008), en la que se establecía que esta era del 20-35%. En este mismo estudio se halló que los hombres acosaban a través de la Red tres veces más que las mujeres y que el mayor número de víctimas y de agresores eran de 1.º y 2.º de ESO.

³ En <<http://www.e-legales.net/responsabilidad-penal-de-los-menores.shtml>>.

⁴ En <<http://www.e-legales.net/responsabilidad-penal-de-los-menores.shtml>>.

⁵ En <<http://www.e-legales.net/responsabilidad-penal-de-los-menores.shtml>>.

⁶ En <<http://riesgosinternet.wordpress.com/2010/12/29/cambios-en-los-delitos-informaticos-en-el-nuevo-codigo-penal-espanol/>>.



Sexting

Sexting, del inglés *sex* (sexo) y *texting* (envío de mensajes SMS), consiste en la difusión y/o publicación de contenidos (fotografías o vídeos) de tipo sexual, producidos por el propio remitente, a través de dispositivos tecnológicos (móvil u ordenador).

Para su consideración como tal deben darse diversas circunstancias:

- *Voluntariedad inicial*: generalmente el contenido es generado y difundido por su protagonista o con su consentimiento. Es concebido como un regalo a la pareja o como un método de seducción.
- *Dispositivos tecnológicos*: es necesaria la utilización de teléfonos móviles o *webcam*. Esto favorece un incontrolable uso y redifusión del contenido enviado.
- *Imágenes sexuales (frente a otras "sugerentes")*. Sin embargo, en ocasiones, discernir entre la carga sugerente y la sexual de determinados contenidos resulta complejo.
- *Edad*: no es un fenómeno exclusivo de los adolescentes, pero son los más vulnerables (Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez, 2011).

En los casos de *sexting* está presente un importante factor que aumenta la vulnerabilidad de los adolescentes ante el fenómeno: el contenido es producido voluntariamente o con el consentimiento del propio sujeto, mostrando así una significativa falta de valoración de la privacidad. Esta conducta de riesgo está alentada por varias causas. En la etapa de la adolescencia, en que el grupo de iguales toma una importancia central, es más probable que la afección de reconocimiento y notoriedad frente al resto pueda llevar a mostrar cierto *exhibicionismo on-line*. Junto a la necesidad de reafirmación y pertenencia a un grupo se encuentra, en esta época de definición sexual, una incipiente curiosidad e indagación por dichos temas. Por otro lado, la falta de experiencias negativas previas hace que los menores no valoren, al menos, en toda su extensión, el riesgo asociado a tales conductas.

En cuanto a los datos relevantes que nos permitan comprender el riesgo potencial y aproximarnos a la prevalencia del fenómeno (no existen estudios al respecto hasta la fecha) se estima que en España 2 de cada 3 menores de entre 10 y 16 años tiene móvil y que a partir de esta edad el porcentaje aumenta hasta el 89,2%. Un 4% de los adolescentes dice haberse hecho fotos o grabado vídeos en una postura *sexy* y que el 8,1% declara haber recibido contenidos de este tipo, hecho que también pone de manifiesto la falta de control sobre ellos (Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez, 2011).



Grooming

El *grooming* es el acoso ejercido por un adulto hacia un menor y se refiere a las acciones realizadas deliberadamente para establecer una relación y un control emocional sobre él con el fin de preparar el terreno para un abuso sexual. Estas acciones, iniciadas en la Red, forman parte de los delitos catalogados como pornografía infantil y pedofilia. En su desarrollo se pueden distinguir diversas fases:

1. *Inicio de la fase de amistad*: toma de contacto en el que el adulto indaga sobre los gustos y preferencias del menor, establece contacto con él y va ganándose su confianza.
2. *Inicio de la fase de relación*: se consolida la confianza mediante confesiones personales.
3. *Componente sexual*: petición a los menores de participación en actos de naturaleza sexual; grabación de imágenes o vídeos, principalmente.

De igual modo que en el *ciberbullying*, las acciones catalogadas como *grooming* pueden ser constitutivas de determinados delitos penales. En este caso: exhibicionismo, difusión de contenidos pornográficos y corrupción de menores. Cabe destacar que no se requiere que el acto sea presencial ni exhibido de forma pública (es decir, presenciado por más personas que el propio menor) para que este sea castigado por la ley. Además, al ser un delito cometido por un adulto, los actos judiciales de depuración de responsabilidades encuentran menos dificultades normativas que en los casos de *ciberbullying* cometidos por menores de 14 años.

De nuevo el desconocimiento familiar sobre la actividad de los menores en Internet, la falta de percepción del riesgo, la infravaloración de la privacidad en favor de la autopromoción y el reconocimiento social y la curiosidad sexual suponen una combinación de peligrosos factores respecto al *grooming*. A estos debemos añadir el componente de engaño por parte del adulto: generalmente aseguran tener la misma edad o algún año más, para fomentar en mayor medida la curiosidad del menor, facilitando así el ofrecimiento de información y el acceso a sus peticiones.

3.3 Metodología

La metodología empleada ha sido principalmente la expositiva-formativa *on-line* a través del blog. Se optó por utilizar el blog como plataforma por que:



- Resulta un medio más motivador que los tradicionales.
- Posibilita el acceso a diversos materiales en múltiples formatos: vídeos, texto, etc.
- Facilita la disponibilidad y el acceso a los materiales, siempre disponibles en la Red.
- Mejora el ajuste entre la disponibilidad horaria y las obligaciones familiares.
- Amplía los ámbitos en los que intervenir, ya que se pueden diseñar contenidos específicos para alumnos, familias y profesores.
- Acerca la comunicación de la familia al posibilitar el contacto mediante comentarios en el blog y a través del correo electrónico.
- Facilita la formación en y con nuevas tecnologías (aprendizaje significativo).
- Desarrolla la competencia digital de familias y alumnos.
- No se necesita de un nivel avanzado de búsqueda de información ni un nivel previo de análisis crítico de fuentes (los usuarios acceden a una recopilación filtrada de materiales).

En otras ocasiones empleamos un método más directo, principalmente con los alumnos, a través de las charlas a gran grupo. De este modo, tratamos de fomentar la participación y el debate para extraer, de manera consensuada, las ideas principales de los contenidos trabajados y las conclusiones. En cualquier caso, las actividades se han planteado para favorecer el aprendizaje por descubrimiento.

La modalidad de investigación elegida ha sido la cuantitativo-descriptiva y selectivo-comparativa (Del Rincón y Vidal, 1998, citado en Lorenzo, 2008). No pudo realizarse un diseño experimental de medidas repetidas al no disponer de grupo control. En nuestro caso, la evaluación *pretest* y *posttest* corresponden a una administración piloto.

Las características de la fase de investigación, y las circunstancias que posteriormente describiremos, acaecidas durante esta, determinan el carácter orientativo y descriptivo de los resultados.

3.4 Planificación y diseño del programa. Fases de desarrollo

Se diseñó un programa dividido en cuatro fases. En primera se realizó un estudio de hábitos en redes sociales que permitiese acercarnos a la realidad actual de la cuestión y a las ideas previas de los adolescentes sobre la incidencia y el peligro potencial del mal uso de las nuevas tecnologías. Para su valoración se administró un cuestionario *pretest* y *posttest* a todos los alumnos del centro. Los resultados del estudio sirvieron para el diseño del programa de formación. Se planificaron sesiones presenciales (para alumnos y familias),



además de aquellas *on-line* a través del blog (familias y profesores), y se seleccionaron los materiales para las diferentes actividades.

Una vez diseñado se administró una evaluación pretest a padres y profesores, se implementó el programa y se realizó una evaluación posttest para comprobar su eficacia valorando, además, la satisfacción y el grado de aprendizaje percibido por los participantes. A continuación describiremos las diferentes fases del programa.

3.4.1 Fase previa. Estudio de hábitos en redes sociales en el centro

Varios estudios recientemente publicados han puesto de manifiesto los hábitos de los adolescentes en las redes sociales. Tres nos parecen especialmente interesantes: “Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual” (2010), “Informe Generación 2.0: hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales” (2010) y “Menores y Redes Sociales” (2011).

Tomando como referencia estos estudios nos propusimos realizar nuestro propio análisis de los hábitos en redes sociales en el instituto. Para ello, se elaboró un cuestionario. Los distintos ítems indagaban sobre los programas de red social favoritos, el número de contactos agregados a cada uno de ellos, los motivos para su uso, los hábitos de juego, el tiempo dedicado a cada una de las aplicaciones, y las percepciones y valoraciones generales sobre estas herramientas.

Contamos con una muestra de 118 alumnos: 52,39% de mujeres y 46,61% de hombres. Los alumnos de la muestra cursaban 1.º de ESO (25%), 2.º de ESO (17%), 3.º de ESO (20%), 4.º de ESO (20%), 1.º de Bachillerato (9%) y 2.º de Bachillerato (9%). Los resultados fueron los siguientes:

- *Motivación para el uso de redes sociales*: menos del 1% de los encuestados se conectaban para encontrar pareja. La gran mayoría buscaba, al conectarse a las redes sociales, comunicarse con sus amigos ya conocidos (22,81%), entretenerse (10,53%) o la combinación de ambas cosas (65,79%).
- *Porcentaje de alumnos con un perfil abierto en redes sociales*: el 96,6% de los encuestados tenían un perfil abierto en Tuenti (la red social preferida por la totalidad de la muestra), el 62,2%, en MSN Live Space y el 45,5% en Facebook. Los perfiles abiertos en el resto de las aplicaciones (MySpace, Fotolog, Hi5, Badoo y Twitter) no superó el 17% en su conjunto. Se obtuvo un patrón de respuesta similar al de los estudios mencionados anteriormente.
- *Juegos en las redes sociales*: los alumnos de Bachillerato aseguraban jugar en menor proporción (42,75%) que los de ESO (55,87%). Los juegos favoritos fueron:



Texas Hold'em (juego de póquer), HappyAquarium, Farmville y Towner (los tres, juegos de realidad alternativa tipo SIMS). Ninguno de los alumnos dijo haber pagado nunca por utilizar estas aplicaciones, a las que accedían, generalmente, tras la invitación de un compañero.

- *Número de conexiones*: en cuanto al número de conexiones a la semana, los alumnos señalaron que se conectarían más si sus padres les dejasen o el ordenador no estuviese en una zona común de la casa (más del 50% dijeron conectarse todos los días, el 21,2% entre tres y cuatro días por semana, el 18,6%, una o dos veces por semana y solo el 5,1% rara vez o nunca). El siguiente ítem, "número de conexiones al día", se propuso como estimación de la compulsión de uso. Cabe destacar que muchos indicaron que a pesar de conectarse una única ocasión (42,2% frente al 44% que se conectaban entre dos o tres veces al día y el 13,8% un número mayor de ocasiones) lo hacían durante un tiempo considerable.

El siguiente bloque de preguntas iba destinado a averiguar las actividades a las que dedicaban más tiempo una vez conectados. Estas fueron: hablar con los amigos ya conocidos de su entorno cercano a través del chat, escribir o contestar a los mensajes recibidos, jugar y mirar los perfiles y/o "muros" de sus contactos. Señalaron que a pesar de que subir fotografías o visualizar las de otros ocupaba poco tiempo, esta era la actividad que consideraban más importante a la hora de utilizar cualquier red social.

Los ítems del último bloque tenían por objeto conocer diversas valoraciones personales, en especial, aquellas relacionadas con la importancia de la privacidad en las redes sociales y los posibles efectos perniciosos de un mal uso de estas. El 18,3% del total de los alumnos decía haber falseado datos personales o haber suplantado la personalidad de un tercero para divertirse, gastar una broma, averiguar información de otro o para jugar una mala pasada a alguien. Cerca del 80% aseguraron no ofrecer nunca o rara vez datos personales sensibles o de localización por Internet. Sin embargo, resultó preocupante la falta de consenso en la valoración de si dar demasiados datos puede traer problemas (el 35% contestaron que nunca o rara vez puede ser problemático, el 30,3% que a veces y el 34% que frecuentemente o casi siempre).

En cuanto a los ítems referidos a otras percepciones y opiniones, respondieron que las redes sociales son consideradas una herramienta entretenida y fácil de utilizar pero no fueron valoradas como útiles fuera del ámbito de ocio. Los datos indicaron el siguiente perfil prototípico: alumno cuya primera actividad al encender el ordenador es entrar en sus perfiles de redes sociales, que pierde la noción del tiempo al estar conectado y al que le resulta complicado saber cuándo desconectarse aunque tuviese otras cosas que hacer. Más del 39% indicaban que sentían la necesidad de conectarse a diario y que pensaban



recurrentemente en ello cuando no podían hacerlo, pero solo el 19,8% afirmaban dedicarle demasiado tiempo.

Llama poderosamente la atención, por ejemplo, que más del 20% asegurasen relacionarse más por Internet que en persona con sus amigos y que más del 50% considerase más satisfactoria esta comunicación con sus iguales que el contacto “cara a cara”. Por otro lado, percibían no haber perdido interés en realizar otras actividades ni haber discutido con sus padres. No existió consenso entre si existía una relación entre el tiempo de uso y las calificaciones académicas.

Estos datos fueron presentados a las familias en una charla que sirvió a su vez para presentar el blog a aquellos que todavía no lo conocían, el proyecto de formación *on-line* y también para componer la muestra del estudio de investigación.

3.4.2 Fase I. Formación presencial para alumnos y pretest

Como decíamos, el dato más llamativo obtenido tras el estudio sobre hábitos en las redes sociales fue la falta de consenso acerca de si ofrecer datos personales podía o no traer problemas. Este superó nuestra previsión de respuesta para la franja de edad encuestada. Otro resultado preocupante fue que los comentarios despectivos o la suplantación de identidad para obtener información fuesen considerados como habituales e inevitables.

Este análisis nos animó a realizar, además del programa de formación *on-line* para padres y profesores, un conjunto de actividades con los alumnos. Esta parte del programa consistió en charlas formativas y debates posteriores (véase el apartado de metodología). Se realizaron dos sesiones en las que se debatieron las ideas erróneas en torno a la privacidad, responsabilidad legal y el daño que se puede ocasionar a otros compañeros realizando un uso inadecuado de las redes sociales. A la primera de ellas acudieron los alumnos de 1.º y 2.º de ESO y a la segunda los de 3.º y 4.º curso. Se visionaron 8 vídeos. El primero fue el cortometraje *La ley del silencio y humillación* editado por la Conselleria d’Educació⁷. También se proyectaron tres vídeos, editados por el portal Pantallas Amigas: *¿Tienes vida privada de verdad en las redes sociales?*, *La privacidad de los demás también depende de ti* y *Cuidado con la webcam: sus usos positivos y riesgos* por suponer una buena reflexión acerca de la pérdida sobre el control de la información documental, imágenes y vídeos, después de ser compartida con otros. Después se visionó *Piénsalo*, producido por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, *Cyberbullying*, editado por

⁷ En <http://www.edu.gva.es/eva/val/conv_publicaciones.htm>.



ChildNet International, y *Deleteciberbullying*, realizado por Ad Council. Por último, *Netiqueta joven para redes sociales*, producido por Pantallas Amigas y Netiquétate.com, en el que se resumen los principales consejos para un uso seguro de la Red. En ambas charlas se evitaron explícitamente vídeos sobre *sexting* por su posible efecto iatrogénico⁸.

Para la evaluación se utilizó un cuestionario de 10 ítems directos (CB1 a CB10). Los ítems que compusieron dicho cuestionario medían, principalmente, la percepción del riesgo del potencial daño que sobre otros podemos provocar a través de la Red con determinados comentarios o actitudes y la percepción de competencia a la hora de actuar de forma preventiva o de afrontar estos problemas.

Se utilizó una escala Likert de 4 niveles graduados en un continuo desde 1. Nada (o en absoluto de acuerdo) a 4. Totalmente (o totalmente de acuerdo), para facilitar la respuesta de los participantes, su posterior corrección y comparación pre y postest y su comprensión (los resultados obtenidos fueron transformados a una escala percentual de medias⁹).

El número de participantes en el estudio fue de $N = 78$ (edad media de la muestra 13,07 años), aunque se produjo una pérdida experimental del 34% de la muestra en la evaluación postest debido a que muchos alumnos no contestaron el segundo cuestionario o fueron invalidados. Por tanto, los resultados indicados son únicamente orientativos y no pueden ser considerados como significativos.

Tras las charlas realizadas y las sesiones de tutoría implementadas en el aula, observamos que se produjo una mejora cercana al 30% en información general sobre *ciberbullying* (CB1). La preocupación de llegar a sufrirlo (CB2) también aumenta quizá porque lo hace la percepción del riesgo potencial. Los ítems donde se produjo un menor incremento percentual fueron CB10, “me gustaría recibir más información sobre ciberacoso en el instituto” (aunque destacamos la elevada desviación típica de la media) y CB5 “sé que debería aconsejar a mi amigo si él estuviese sufriendo ciberacoso”. Resulta destacable el decremento de la media en CB9 “pienso que si escribo en Tuenti/Facebook sobre otro es fácil que se entere”, que pudo deberse al aumento en la percepción de competencia para mantener la privacidad en la Red.

⁸ La RAE define el adjetivo *iatrogénico* como: “toda alteración del estado del paciente producida por el médico”. En nuestro contexto nos referimos al resultado negativo en el que, involuntariamente, se ha fomentado una conducta poco deseable en los alumnos como consecuencia de una intervención del docente que, en principio, pretendía su reducción o extinción.

⁹ Obtenida la media en la respuesta para el ítem (en una puntuación de 1 a 4), se transforma a una escala de 0 a 100 para estimar posteriormente el grado y la dirección de cambio en el de acuerdo-desacuerdo. Para ello se utilizaron ítems directos (es decir, formulados siempre en sentido positivo) en los que puntuaciones cercanas a 1 indicaban desacuerdo con el ítem y cercanas a 4, acuerdo.



La satisfacción con el programa y el grado de aprendizaje percibido obtuvieron una puntuación de 6,48 y 6,52 sobre 10 respectivamente.

Estimación percentual pretest-postest (alumnos)

	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8	CB9	CB10
Pretest	49,25%	48,25%	68,00%	70,75%	75,25%	71,25%	64,75%	57,25%	73,75%	54,50%
Postest	79,00%	62,75%	76,75%	85,00%	80,75%	80,75%	71,50%	64,25%	73,25%	58,25%
Diferencia	29,75%	14,50%	8,75%	14,25%	5,50%	9,50%	6,75%	7,00%	-0,50%	3,75%

3.4.3 Fase II. Programa de formación *on-line* para padres y profesores

El programa *on-line*, objeto principal de nuestro trabajo, fue concebido para ser desarrollado en cuatro semanas (una entrega de materiales por semana a través del blog), tras una charla introductoria. Estas no se retiraron pasado el período destinado para ser consultadas, sino que permanecieron en el blog hasta el final del proyecto. Se mantuvo un contacto habitual con los participantes a través del correo electrónico para solucionar incidencias, resolver dudas, etc.

Entrega 1. La primera entrega consistió en una selección de vídeos que ayudasen a conceptualizar el fenómeno del *ciberbullying* y el de otros ciberproblemas. Esta se dividió en cinco partes:

- “¿Qué es el *ciberbullying*?”, donde se enlazaron los vídeos *Ciberbullying*, editado por ChildNet International, y *Deleteciberbullying*, realizado por Ad Council.
- En “Privacidad en la red”, los vídeos *¿Tienes vida privada de verdad en las redes sociales?*, *La privacidad de los demás también depende de ti* y *Cuidado con la webcam: sus usos positivos y riesgos*, editados por Pantallas Amigas.
- En el tercer subapartado, “*Sexting*”, los vídeos *Sexting: no lo produzcas*, *Sexting: no lo provoques* y *Sexting: no lo transmitas*, también editados por Pantallas Amigas.
- En el cuarto, “*Grooming*”, los vídeos *Cibergrooming en Internet*, editado por el mismo portal, y *Cibergrooming* de Navegatrunki.org.
- Y en el último, “Noticias en los medios de comunicación”, se enlazaron dos noticias. La primera, retransmitida por TVE el 27/02/11, en la que se informaba de la detención policial de un ciberacosador que realizó *grooming* a 60 menores de 8 a 17 años, y en la segunda, una entrevista a Fernández Flores, director de Pantallas Amigas, emitida por Onda 6 TV.



Entrega 2. En la primera parte de esta entrega seleccionamos y dimos a conocer dos estudios recientes sobre los hábitos de los menores en las redes sociales (redes preferidas, tiempo que le dedican, actividades favoritas dentro de ellas, etc.): “Informe Generación 2.0: hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales” (2010) y “Menores y Redes Sociales” (2011). Se acompañó además de un vídeo en el que un conocido programa de noticias informaba de la presentación de este último. También se publicó el Power-Point correspondiente a la presentación del estudio realizado en el instituto (descrito en la fase previa).

En la segunda parte, se incluyó un texto explicativo sobre las diferencias más significativas entre las redes sociales más populares y se ofrecieron los enlaces a las guías de alta, uso y configuración de estas redes, publicadas por INTECO¹⁰.

Entrega 3. En la tercera entrega seleccionamos y ofrecimos recortes de diversos manuales y guías. Los contenidos fueron: definición del fenómeno (qué es), estrategias de prevención (cómo prevenir) y recursos para la intervención (qué hacer). Cada extracto, de aproximadamente 2-3 páginas, facilitaba una ágil lectura. Se publicaron las referencias correspondientes y la dirección web donde consultar las obras completas.

Se optó, además, por realizar una entrega extendida para profesores en la que se ofrecieron enlaces a diversos materiales específicos para facilitar la acción tutorial: recomendaciones generales para centros docentes, alumnos y profesorado¹¹, protocolo de intervención en casos de *ciberbullying* y unidades didácticas para primer ciclo de la ESO¹² y manuales prácticos de prevención de *ciberbullying* de 9 a 11 años, de 12 a 14 años y de 15 a 17 años¹³.

Entrega 4. En la última entrega se propusieron cuatro actividades. La primera consistió en revisar las entregas anteriores. La segunda, navegar por estos portales: <www.pantallasamigas.net>, <www.ciberfamilias.com> y <www.internetsinriesgos.es>. La tercera actividad consistió en la lectura de dos documentos resumen con consejos para adolescentes y para familias. Para la cuarta se seleccionaron varios glosarios de términos y webgrafías: glosario y páginas web de Internet¹⁴, referencias y recursos de Internet¹⁵ y direcciones web¹⁶.

¹⁰ En <http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales_es/guia_ayuda_redes_sociales>.

¹¹ En <<http://www.educa.jcyl.es/ciberacoso/es/aplicaciones-descargas>>.

¹² J. A. Luengo (2010).

¹³ En <<http://www.asociacioncli.es/?q=node/26>>.

¹⁴ Extraído del Departamento Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2010).

¹⁵ Extraído de F. Sánchez-Pascuala (coord.) (2009).

¹⁶ Extraído de J. A. Luengo (2010).



3.4.4 Fase III. Postest y análisis de datos

Una vez finalizadas las cuatro entregas, se procedió a la recogida de datos postest. Se aplicaron los cuestionarios destinados al efecto para padres y para profesores. También en esta ocasión se empleó una escala Likert de 4 niveles graduados en un continuo desde 1. Nada (o en absoluto de acuerdo) a 4. Totalmente (o totalmente de acuerdo) para la contestación a los ítems de valoración y percepción (expresados en forma directa) y los resultados se transformaron a una escala percentual. De nuevo los resultados indicados deben ser interpretados como únicamente descriptivos y orientativos debido al propio diseño de la investigación, las características de la muestra y las circunstancias acaecidas (como la elevada pérdida experimental).

a) Evaluación del Programa de Formación a familias

La muestra de padres fue de $N = 12$. El 50% hombres y el 50% mujeres. Se produjo una pérdida experimental del 50% de la muestra en la evaluación postest a pesar de los reiterados intentos por obtener los cuestionarios (vía correo electrónico y SMS, circular a través de los alumnos, carteles en el centro, etc.). La edad media de la muestra fue de 44,5 años. El 91,7% de los participantes decían conectarse de forma habitual a Internet (la mitad, a diario, el 33,3% de 3 a 4 veces por semana y el resto 1-2 veces o únicamente durante el fin de semana) para consultar la prensa, el correo electrónico y buscar/comprar productos de consumo. Sin embargo, ninguno de los participantes utilizaba la Red de forma habitual para informarse sobre problemática adolescente porque desconocen dónde obtener una información veraz.

En primer lugar, analizaremos los resultados de los ítems que hacen referencia al uso de las TIC para la mejora de la relación con el centro y la realización de actividades formativas: B1 “Conozco herramientas y/o páginas en Internet sobre educación”, B2 “Internet puede mejorar mi relación y comunicación con el centro”, B3 “Internet puede asesorarme sobre problemática social adolescente”, B4 “Internet puede asesorarme sobre la orientación académica y profesional de mi hijo/a” y B5 “Sé buscar en la Web información útil y fiable que necesito sobre temas de interés relacionados con mis hijos/as”. Como podemos observar en la gráfica, los encuestados aumentaban su conocimiento de herramientas y páginas de Internet y su competencia en búsqueda y selección de información en la Red, mejoraban su percepción sobre las TIC como facilitadoras de la comunicación con el centro y como herramientas para ofrecer asesoramiento sobre problemática social, orientación académica y profesional.



Respecto a la información de qué es y cómo prevenir el *ciberbullying* y otros fenómenos problemáticos en la Red, la mejora fue muy significativa. El ítem donde la mejora no fue tan elevada fue el CB4 “he puesto en práctica medidas para prevenir el ciberacoso”, debido a que consideraban que el trascurso de tiempo entre la aplicación del programa y el postest había sido escaso como para disponer de oportunidades para llevarlo a cabo o para que se diese tal circunstancia.

Además de los conocimientos adquiridos sobre el tema, mejoró considerablemente la percepción de la propia competencia para prevenir, detectar y abordar problemas de ciberconvivencia.

La satisfacción con el programa (8 sobre 10) y el grado de aprendizaje (7,5 sobre 10) fueron valorados de manera muy positiva. A la pregunta de cuál fue la entrega más valorada y con la que más aprendieron, respondieron, en su mayoría, que la primera.

Estimación percentual pretest-postest BLOG (padres)

	B1	B2	B3	B4	B5
Pretest	41,8%	85,5%	77,0%	73,0%	64,5%
Postest	54,3%	91,8%	83,3%	79,3%	70,8%

Estimación percentual pretest-postest CB (padres)

	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8	CB9	CB10	CB11	CB12
Pretest	66,8%	63,8%	37,5%	37,5%	48,0%	35,5%	37,5%	39,5%	27,3%	27,3%	36,3%	38,8%
Postest	79,3%	79,3%	58,3%	45,8%	62,5%	58,3%	75,0%	66,8%	75,0%	75,0%	70,8%	66,8%

b) Evaluación del Programa de Formación a profesores

El número de docentes que participaron inicialmente fue de $N = 21$, aunque en la aplicación postest se produjo una pérdida experimental mayor del 50%. El 57% eran profesores de ESO, el 28% de Bachillerato y el 15% de FP, de los que el 52% eran hombres y el 47%, mujeres. Los resultados fueron los siguientes:

En este caso, el elevado porcentaje inicial de grado de acuerdo con los ítems (por esto puede parecer que el tamaño del efecto observable es menor) es ampliado en casi todos



ellos: B1 “Internet puede mejorar la relación entre el centro y las familias de nuestros alumnos”, B2 “Internet es una herramienta útil para la orientación académica y profesional de nuestros alumnos”, B3 “Internet puede asesorarme sobre problemática social adolescente”, B5 “El blog del departamento puede ser útil en mi labor profesional” y B6 “El blog del departamento puede ser de mayor utilidad para la formación de las familias y del alumnado”.

En los ítems en que se valoraba la adquisición de contenidos específicos se produjo una mejora considerable, especialmente en los cinco últimos, aquellos más referidos a información teórica: CB6 “Sé qué es el *grooming*, el *sexting* y cómo orientar a mis alumnos en su prevención”, CB7 “Conozco páginas web donde obtener información sobre el tema”, CB8 “Conozco materiales didácticos de prevención y abordaje del ciberacoso para trabajarlos en tutoría”, CB9 “Considero que tengo información suficiente sobre el tema” y CB10 “En general me siento informado y capaz de prevenir, detectar y abordar estos problemas de ciberconvivencia en el aula”.

De nuevo la primera entrega fue la más valorada. Algunos de los docentes aseguraban que la información visual, más atractiva, era la preferida y que además podía ser utilizada en tutoría. Muchos otros valoraron el aporte de material específico para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial.

La satisfacción con el programa y el grado de aprendizaje percibido obtuvieron una puntuación de 7,67 sobre 10 cada una de ellas. Las sugerencias principales de algunos participantes fueron: dejar más tiempo las entregas y realizar charlas presenciales de apoyo.

Estimación percentual pretest-postest BLOG (profesores)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Pretest	73,8%	83,3%	71,5%	78,5%	75,0%	75,0%
Postest	75,0%	85,5%	79,3%	75,0%	81,3%	79,3%

Estimación percentual total pretest-postest CB (profesores)

	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8	CB9	CB10
Pretest	69,0%	37,0%	50,0%	38,0%	42,5%	31,0%	37,0%	32,3%	33,3%	37,0%
Postest	77,0%	48,0%	60,5%	62,5%	60,5%	56,3%	60,5%	62,5%	70,8%	66,8%



CONCLUSIONES

Nuestro programa de intervención pretendió dar respuesta a las necesidades del contexto del IES Catadau. Adecuando su estructura a las funciones del Departamento de Orientación, fijadas en la normativa, al marco del desarrollo curricular por competencias y bajo las concepciones teóricas de los modelos de aprendizaje constructivistas con nuevas tecnologías, se diseñó un plan de actividades para los distintos miembros de la comunidad educativa y se realizó un estudio cuantitativo-descriptivo tras su aplicación piloto.

Debido a los condicionantes en la implementación, derivados del tiempo destinado al diseño del programa y a los estudios previos, así como al hándicap que supone desarrollar la función investigadora de forma simultánea a la extensa labor profesional propia del rol de orientador educativo, sería necesaria una aplicación y valoración posterior para medir su eficacia real. En la aplicación ulterior de estas u otras actividades formativas con similares características se debería ampliar el número de sujetos de la muestra y tratar de evitar la muerte experimental acontecida. A pesar de ello, consideramos que los resultados del estudio tienen un gran valor orientativo y predictivo sobre su eficacia.

Estos resultados ponen de manifiesto la elevada satisfacción y valoración de su utilidad, manifestada por los grupos participantes, así como un significativo aumento del aprendizaje sobre la problemática tratada. Además de la mejora en la percepción de la propia competencia para enfrentarse a estos problemas, surgidos por el mal uso de las redes sociales, se produjo una mejora en la valoración de la utilidad de las nuevas herramientas TIC (el blog del departamento, principalmente), para el fomento de la comunicación entre las familias y el centro, así como para la formación específica *on-line* (análoga a la que pueda ser ofrecida por las escuelas de padres).

Los resultados, con un mayor efecto en la aplicación a las familias, no han sido tan significativos respecto a los alumnos. En nuestra opinión esto puede deberse a que muchos de los participantes de este colectivo percibieron ser aleccionados en un terreno que, todavía, consideran privado e inaccesible para sus educadores. Por ello la respuesta, en ocasiones, reactiva y opositora (por lo indicado y debido a las características propias de la etapa evolutiva) puede haber alterado la valoración del aprendizaje real y su satisfacción. No obstante, muchos de los alumnos manifestaron verbalmente haber aprendido muchas cosas nuevas tras las sesiones y haber corregido falsas ideas previas. Las puntuaciones medias de la valoración general de aprendizaje y de la satisfacción con el programa también corroboran este hecho.

Tanto los profesores como los padres indicaron que el medio, los materiales y el propio diseño eran útiles y atractivos por sí mismos. Sin embargo, demandaron un mayor peso de actividades presenciales para guiar el programa formativo. De modo general,



la entrega más consultada fue la primera, donde se realizó una selección de vídeos. El material visual, más sencillo y rápido de consultar fue además el que aportó mayor información. Este previsible dato no desvirtúa, en nuestra opinión, la elección del resto de los materiales seleccionados, que si bien han resultado ser más útiles como apoyo y ampliación, atienden a la diversidad de intereses sobre el grado de adquisición de contenidos deseado sobre la materia.

Por tanto, valoramos que, a nivel cualitativo, la intervención en este campo de actuación es tan necesaria como efectiva y debe alentar al futuro desarrollo de nuevas experiencias formativas e investigadoras relacionadas con la ciberconvivencia, dentro de los entornos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. - BISQUERRA, R. (1996) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- BARRIOCANAL, L. (2007) *La competencia digital en el Currículo de la Educación Obligatoria*. [Documento en Internet disponible en <<http://www.orientaeduc.com/blog/2007/la-competencia-digital-en-el-curriculo-de-laeducacion-obligatoria/>>].
- BISQUERRA, R. - FILELLA, G. (2003) "Orientación y medios de comunicación" en *Comunicar*, 20: 15-20.
- BRINGUÉ, X. - SÁBADA, C. (2011) *Menores y Redes Sociales*. Madrid, Foro de Generaciones Interactivas.
- CALDEVILLA, D. (2010) "Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual" en *Documentación de las ciencias de la Información*, 33: 45-68.
- COLL, C. - PALACIOS, J. - MARCHESI, A. (2002) *Desarrollo psicológico y educación (Vol. I, II y III)*. Madrid, Alianza Editorial.
- DEL REY, R. - FLORES, J. - GARMENDIA, M. - MARTÍNEZ, G. - ORTEGA, R. - TEJERINA, O. (2011) *Protocolo de Actuación Escolar ante el Cyberbullying*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- FÉLIX, V. (2010) "Implicaciones Educativas y Legales del Ciberacoso" en *Quaderns Digitals*, 65: 1-13.
- FÉLIX, V. - GODOY, C. - MARTÍNEZ, I. (2008) "Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia" en *I. Psicològica*, 94: 36-48.
- FÉLIX, V. - SORIANO, M. - GODOY, C. - MARTÍNEZ, I. (2008) "Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana: Plan PREVI" en *Aula Abierta*, 36, n.º 1-2: 97-110.



- FÉLIX, V. - SORIANO, M. - GODOY, C. - SANCHO, S. (2010) “El Ciberacoso en la Etapa Obligatoria” en *Aula Abierta*, 38, n.º 1: 47-58.
- FÉLIX, V. - SORIANO, M. - GODOY, C. (2009) “Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria” en *Escritos de Psicología*, 2: 43-51.
- GRAÑERAS, M. - PARRAS, A. (2009) *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectiva*. Madrid, CIDE, MEC.
- HERNÁNDEZ, S. (2009) “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje” en *Revista de universidad y sociedad del Conocimiento UOC*, 6, n.º 1: 1-36.
- LORENZO, J. M. (2008) *Renovación, Innovación, Investigación y buenas prácticas en la orientación educativa*. Murcia. [Documento en Internet disponible en <<http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/hecho-lorenzo.pdf>>].
- LUENGO, J. A. (2010) *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- NANSEL, T. - OVERPECK, R. - PILLA, W. - RUAN, P. - SCHEIDT, K. - SIMONS-MORTON, B. (2001) “Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychological adjustment” en *Journal of the AMA*, 285: 2094-2100.
- NEGRO, A. (2006) *La orientación en los centros educativos: Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona, Graó.
- OCDE (2002) *La definición y selección de competencias clave*. [Documento en Internet disponible en <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>>].
- OTERO, S. (2006) “Psicopatología y acoso escolar” en *Actas del XXD Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pediatría, Extrahospitalaria y Atención Primaria de Granada*: 12-15.
- PANTOJA, A. (2002) “El modelo tecnológico de intervención psicopedagógica” en *REOP*, 13, n.º 12, 2.º semestre: 189-210.
- PANTOJA, A. - ARANDA, J. A. (2001) “El orientador ante las nuevas tecnologías” en *Agora digital*, n.º 2: (-).
- PÉREZ, P. - FLORES, J. - DE LA FUENTE, S. - ÁLVAREZ, E. - GARCÍA, L. - GUTIÉRREZ, C. (2011) *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. INTECO y Pantallas Amigas.
- SERRANO, A. (ed.) (2006) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, Ariel.
- SERRATE, R. (2007) *Bullying, acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid, Laberinto.
- VIDAL-ABARCA, E. - GARCÍA, R. - PÉREZ, F. (2010) *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza Editorial.



VV. AA. DEL GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA CONCEJALÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA (2007) *Cuadernos de Educación de Cantabria. Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria.



