

La Teoría Situacional de los públicos en las guías sobre acoso escolar. Análisis para una campaña sobre el acoso escolar como problema social

Situational Theory public in the guidelines on bullying. Analysis for a campaign on bullying as a social problem

María Carmen Carretón-Ballester¹

mc.carreton@ua.es

Francisco Lorenzo-Solá²

francisco.lorenzo@ua.es

Universidad de Alicante, España

Recepción: 15/03/2016 Revisión: 03/06/2016 Aceptación: 16/06/2016 Publicación: 16/06/2016

<http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-11-2016-02-05-26>

Resumen

Las últimas noticias cifran que 1 de cada 4 alumnos sufre algún tipo de acoso en sus centros escolares. Analizar el mapa de públicos en los contenidos de las guías de los organismos oficiales para prevenir el acoso, pone de manifiesto carencias sustanciales para promover una campaña de orientación y extensión pública desde la gestión de los públicos para que sea eficaz.

La mayoría de mensajes se centran en tres actores: acosador, víctima y observadores. Sin embargo, desde el comportamiento proactivo de las relaciones públicas y teniendo en cuenta la Teoría Situacional de los públicos (Grunig y Hunt, 2000:25-36), concebimos que una campaña, guía y/o protocolo eficaz en su prevención debe implicar un mapa de públicos mucho más amplio, cuanto menos, como en el caso de Reino Unido donde "Bullying is a pervasive problem in U.S. schools today and a topic of increasing interest to educators, researchers, and policy makers" (Holt, Finkelhor y Kantor (2007:345).

Palabras clave: Acoso escolar, prevención, relaciones públicas, Teoría Situacional.

Abstract

Latest reports indicate that about 25 per cent of students experience some bullying form in their schools. Analyze publics on the contents of the guidelines of government agencies to prevent bullying, it shows substantial gaps to promote a campaign of public outreach and guidance from governance to be effective.

Most messages focus on three players: bully, victim and observers. However, since the proactive behavior of public relations and considering Situational Theory of publics (Grunig and Hunt, 2000: 25-36), we think that a campaign guide and / or effective protocol in its

¹ Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Alicante (España).

² Profesor Asociado en la Universidad de Alicante (España).

prevention must involve more publics, at least, as in the case of UK where "Bullying is a pervasive problem in U.S. schools today and a topic of increasing interest to educators, researchers, and policy makers" (Holt, Finkelhor y Kantor (2007:345).

Key Words: Bullying, prevention, public relations, Situational Theory of publics.

Sumario

1. Introducción
2. Marco teórico
3. Objetivos
4. Metodología
5. Resultados
6. Conclusiones y discusión
7. Referencias

Summary

1. Introduction
2. Theoretical framework
3. Objectives
4. Methodology
5. Results
6. Conclusions and discussion
7. References

1. INTRODUCCIÓN

Como afirma Calmaestra (2011: 43), "La violencia entre escolares no es un fenómeno nuevo o moderno, pero sí puede afirmarse que el estudio científico de la misma se consolida a lo largo de las últimas cuatro décadas".

La Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (A.E.P.A.E.)³ define el acoso escolar como "cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada, tanto en el aula, como a través de las redes sociales".

Los últimos datos sobre acoso escolar publicados se encuentran en el Informe Cisneros X (2009) y revelan que:

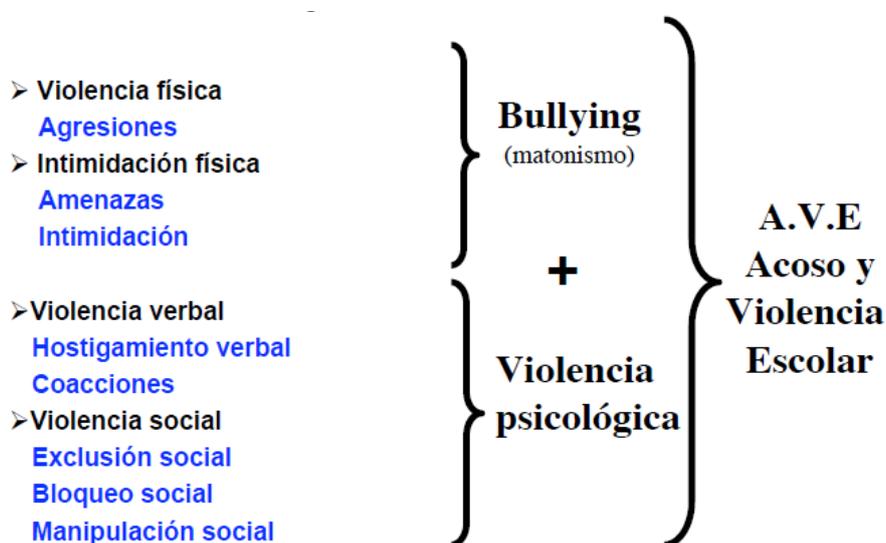
1. El 10% del acoso escolar es físico –produciendo lesiones visibles.

³ Disponible en <http://aepae.es/>.

2. El 90% del acoso escolar es psicológico –hostigamiento verbal, intimidaciones, amenazas, coacciones, exclusión social, bloqueo y estigmatización-.

A partir de los comportamientos más frecuentes en España, el informe identifica las consecuencias sobre los niños y /o adolescentes agredidos: si los daños físicos son heridas y hematomas de diversa gravedad, los daños psicológicos pueden ser estrés postraumático, depresión, somatización, ansiedad, ideación suicida, cambios en la personalidad, y disminución de la autoestima y del rendimiento escolar.

Figura 1. Acoso y Violencia Escolar (AVE)



Fuente: Cisneros AVE (2009)

El informe apunta que uno de cada cuatro escolares sufre acoso escolar. No obstante, debido al auge de las nuevas tecnologías como medio de desarrollo del *ciberacoso*, este porcentaje puede ser aún mayor.

Para la Asociación española, los elementos que intervienen en el acoso escolar son acosador, víctima y observadores: el acosador pretende obtener un rédito, un beneficio de este comportamiento –popularidad, poder, etc-, y no cesa en su cometido si no tiene ninguna sanción. La víctima sufre a menudo en silencio esta situación. Los observadores pasivos, legitiman el acoso (participando u observando).

Encarna García, presidenta de ACAE, explica que

“el acoso que se da intramuros, es decir, el que se produce dentro de los centros escolares, supera al que se registra en las redes sociales. El acosador o acosadora quieren ver cómo sufre su víctima y ese placer sólo lo obtienen intramuros”⁴.

Desde el grupo de investigación "Relaciones Públicas y Comunicación" de la Universidad de Alicante y dentro del proyecto "Comunidad saludable" se está diseñando una Campaña de concienciación para prevenir el Acoso y la Violencia Escolar. Como resultado de la observación documental sobre acoso escolar en los medios de comunicación, encuestas a alumnos universitarios sobre su experiencia en etapas de primaria, secundaria y bachiller, entrevistas a psiquiatras expertos y de un análisis de las campañas de concienciación que existen en Europa sobre este problema social, descubrimos que todo gira en torno a las actuaciones y a los protocolos de intervención cuando la situación de acoso o violencia escolar ya es manifiesta y, por tanto, su carácter reactivo no permite más que seguimientos y/o sanciones.

De ahí que se definan como tres únicos públicos del acoso, el/la acosador/a, la víctima y los observadores. Sin embargo, las relaciones públicas deben ser proactivas y la estrategia que planteamos contempla un mapa de públicos mucho más amplio y segmentado. En este sentido, los públicos surgen a partir de los vínculos que se generan en torno al acoso como problema de nuestros centros escolares y de nuestra sociedad.

En este artículo, el análisis de los públicos recogidos en las guías sobre acoso escolar de los gobiernos autonómicos sirve para diseñar el mapa de públicos vinculado al problema social del acoso escolar. Los resultados formarán parte de la investigación de la campaña de concienciación y sensibilización en la que estamos trabajando.

⁴ Disponible en <http://www.larioja.com/la-rioja/201502/20/asociacion-contra-acoso-escolar-20150220005702-v.html>.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Acoso escolar. Qué es y cómo se manifiesta

El desarrollo del alumno, tanto académico como personal, se puede ver afectado por conductas de sus iguales. Para Avilés, Irurtia, García-Lopez y Caballo (2011: 75),

“la víctima se siente violentada, desprotegida, humillada, insegura, aislada, indefensa pudiendo desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y más concretamente ansiedad anticipatoria, insatisfacción, fobia a ir al centro académico, riesgos físicos, insomnio, y en definitiva pérdida de la calidad de vida así como posible conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral del individuo”.

La revisión de la literatura científica sobre los conceptos de "acoso, abuso, rechazo o meterse con" provienen de la palabra *bullying*. Los estudios científicos sobre el *bullying* tienen su origen en Heinemann (1969, 1972) quien entonces utilizaba el término *mobbing* cuando se trataba de sucesos de agresiones físicas y verbales directas de un grupo de escolares hacia otro compañero.

Aunque en España, parece que los términos más empleados son *acoso* y *abuso*, utilizando el de *rechazo* para situaciones de exclusión social, Calmaestra (2011:45) afirma que "el término más extendido para denominar a este fenómeno es *maltrato*, al referirse en general a agresiones injustificadas directas de unos escolares hacia otros". Por su parte, expresiones como *intimidación*, *acoso* y *abuso de poder* son términos también utilizados según Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001). Para Calmaestra (2011:45) "si se trata de denominar las acciones indirectas, encaminadas al aislamiento social de la víctima, se debería hablar igualmente de maltrato, pero podrían usarse expresiones como *exclusión social* o *rechazo*".

Para Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003:10), la noción de maltrato por abuso de poder "se refiere a un tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja".

"La violencia interpersonal entre iguales va más allá de los límites naturales que se marcan en un posible conflicto, la clave diferencial está en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión de los legítimos derechos de la víctima" (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2011: 98). Por su parte, Nicolás (2011: 1) define el acoso escolar como:

“el maltrato físico y/o psicológico que se produce de forma deliberada y continua y que recibe un alumno por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo, con vistas a obtener algún resultado favorable para los acosadores o simplemente a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que éstos suelen presentar”.

La definición de acoso escolar de Piñuel y Oñate (2009:3) es la siguiente: “(...)un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”. Tras años de investigación reflexiva sobre el acoso, Olweus (1999, 2005) considera que se produce *bullying* cuando alguien que no puede defenderse está expuesto, de forma repetida y durante un período largo de tiempo, a las acciones o comportamientos negativos de una o más personas.

Para Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008: 518), el acoso escolar se diferencia de otras acciones violentas a partir de dos características que lo identifican: por un lado, la existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado y, por otro lado, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan en forma reiterada.

Según Ortega (1994:255) "esta acción injusta puede manifestarse mediante *agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social*". A partir de la clasificación o tipología que hace Nicolás (2011:3), del Informe Cisneros de Oñate y Piñuel (2009) y de Armero, Bernardino y Bonet (2011:663) en un primer grupo, se sitúan las manifestaciones agresivas (conductas antisociales, agresiones y el *bullying*); el segundo grupo, las agresiones verbales: motes, insultos (ofensivo y ridicularizante) y el maltrato psicológico: aislamiento, risas....

Aunque la literatura es prolífera en esta última década (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Erdur-Baker, 2010; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008; Hartung, Little, Allen y Page, 2011; Armero, Bernardino y Bonet, 2011; Kanetsuna, Smith y Morita, 2006; Kiriakidis y Kavoura, 2010; Klomek, Sourander y Gould, 2010; Monks *et al.*, 2008; Ortega, 1994, 2008; Oñate y Piñuel, 2008, 2009; Powell y Ladd, 2010; Rodríguez, 2010; Smith *et al.*, 2002; Spears, Slee, Owens y Johnson, 2009; Ucanok *et al.*, 2011; Vaillancourt *et al.*, 2008 entre otros) y habiendo expuesto ya diferentes definiciones del objeto de estudio, la más utilizada es la que ofrece Olweus (1999:10):

“Una persona está siendo acosada cuándo ella o él es expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro”.

Desde el foco de la acción, Rigby, Slee y Martin (2007) consideran que debe de haber intencionalidad de hacer daño; el deseo expreso de actuar; el tocar o lastimar a alguien; el comienzo de la conducta del individuo o grupo más fuerte contra una persona que es menos poderosa; la falta de justificación de la acción; la repetición del acto; y la producción del placer buscado. Y, desde los efectos de dicha acción, Lines (2008) señala que se produce *bullying* cuando la agresión provoca en la víctima sentimientos de enfado, daño o molestia.

2.2 Acoso escolar. Consecuencias

A partir de los efectos del acoso en la persona acosada de Lines, compartimos la afirmación de Barri (2007:1) en el I Congreso Internacional: Conflictos, Conflictología y Paz en cuanto a que:

“No todos los casos de acoso escolar son igualmente graves, ni en todas las personas los efectos tienen las mismas repercusiones. Algunos lo sufrieron de forma puntual y no tuvieron consecuencias especialmente graves, en otros han marcado profundamente su vida habiendo destrozado su capacidad de relación en todas las facetas de la vida, como el estudio, el trabajo, las relaciones personales, etc”.

Para Srabstein y Leventhal (2010) los problemas psiquiátricos derivados del acoso escolar se trasladan a la vida adulta implicando serios riesgos para la salud.

“Students involved in bullying are at a significant risk of experiencing a wide spectrum of psychosomatic symptoms, running away from home, alcohol and drug abuse, absenteeism and, above all, self-inflicted, accidental or perpetrated injuries. The consequences of bullying extend into adulthood, as there is evidence of a significant association between childhood bullying behaviour and later psychiatric morbidity. Moreover, adults bullied in the workplace are prone to suffer from a variety of health risks, including depression and cardiovascular problems” (Srabstein y Leventhal, 2010, 403)”.

Ttofi y Farrington (2008) en Calmeastra (2011:82) afirman que una de las consecuencias del *bullying* es que "el riesgo que tienen estos individuos de sufrir problemas en sus relaciones sociales, de salud física y psicológica es mayor." Además, Calmeastra (2011) también recoge diversos estudios sobre la salud psicológica en cuanto al "impacto negativo de la victimización del *bullying* en el plano emocional y en la salud mental" (Arsenault *et al.*, 2009; Gazelle y Ladd, 2003; Goodman, Stormshak y Dishion, 2001; Hanish y Guerra, 2002).

Pero, las consecuencias más dramáticas del efecto *bullying* son los suicidios. Hace unos años, Armero, Bernardino y Bonet ya hablaban del suicidio como consecuencia del acoso escolar. "El maltrato entre iguales no es algo nuevo pero ha empezado a ser una preocupación social por la importancia mediática que ha suscitado el suicidio de algunos afectados" (2011: 661).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) junto a las Naciones Unidas presentaron hace unos meses unos resultados preocupantes: "cada año se suicidan en el mundo alrededor de 600 mil adolescentes entre los 14 y 28 años, cifra en la que, por lo menos la mitad, tiene alguna relación con *bullying*; siendo los países europeos, los más golpeados por este fenómeno, al contabilizar alrededor de 200 mil suicidios por año"⁵

En España, las últimas noticias acontecidas suscitan, aparentemente, interés mediático y político. Con la publicación de la carta de Diego, el niño que sufrió acoso y que acabó

⁵ Disponible en <http://mediacionyviolencia.com.ar/bullying-segun-las-ultimas-estadisticas-hay-realacion-entre-los-casos-de-acoso-escolar-y-el-suicidio-juvenil/>.

quitándose la vida en octubre de 2015, el acoso escolar aparece como tema de debate de las agendas de los políticos y de los medios de comunicación logrando que los públicos nos preguntemos qué ocurre en nuestra sociedad para que esta desgracia se produzca. Sin embargo, no recordamos a Jokin (que se quitó la vida en septiembre de 2004 tras ser víctima del *bullying*) o a Carla Díaz (que murió en abril de 2013).

2.3 Entorno del acoso escolar. Prevención y actuación

El acoso escolar no es un problema escolar, no es un problema de violencia en las aulas sino que se trata de un problema de interés social por lo que afecta a cualquier esfera de la sociedad. Srabstein y Leventhal (2010: 403) afirman que "Bullying is a major public health problem that demands the concerted and coordinated time and attention of health-care providers, policy-makers and families".

Si bien es numerosa la investigación sobre acoso escolar, la revisión de la literatura sobre la prevención de estas conductas y la actuación para erradicarlas, manifiesta una preocupación importante en las áreas de Educación, Psicología y Medicina.

En este sentido, es necesario establecer y definir el mapa de públicos de este problema social para identificar todos los agentes que intervienen, directa o indirectamente, en el acoso escolar; no solo en la actuación sino, sobre todo, en la prevención desde la naturaleza proactiva de las relaciones públicas. De hecho,

“the scientific literature suggests that preventative interventions should include whole community awareness campaigns about the nature of bullying and its dangers”.(...)“Policy-makers could create advisory groups to provide recommendations and develop guidelines for a whole-community strategy for the prevention, intervention and treatment of bullying-related public health risks” (Srabstein y Leventhal, 2010: 403).

Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011: 66) abordan el tema de la intervención planteando "una serie de medidas y acciones con perfil preventivo o de intervención que desde diferentes ámbitos van a colaborar en evitar que surja el maltrato entre iguales o

trabajar para erradicarlos en las situaciones en que esté presente". Estas acciones desde los diferentes actores sociales que intervienen son clave para identificar a los públicos.

2.4 Los públicos

Acotando el problema del acoso escolar al entorno de las escuelas, podríamos hablar de un problema que surge de las minorías y más si nos centramos en el número de suicidios en España debidos al acoso escolar; entonces, podría tener sentido el mapa de públicos circunscrito a agresores, víctimas y espectadores/observadores. Sin embargo, el acoso escolar no es un problema minoritario porque afecta a individuos que forman parte de un grupo de referencia, de una familia y de una sociedad y, por tanto, se trata de un problema de interés social: el mapa de públicos implica a muchos más agentes que los que se contemplan en la actualidad en el problema del acoso escolar.

El acoso escolar debe ser tratado como un problema de interés social con consecuencias sociales (*social and societal problems*, Klingemann y Römmele (2001:150) y no como un tema personal (*personal issue*), tal y como afirman los autores Swearer, Espelage y Napolitano (2012:28) "Our premise is that bullying and peer victimization are social and societal problems".

Míguez, tras una revisión de la literatura sobre el concepto de público desde la perspectiva directiva de las relaciones públicas (Baskin y Aronoff, 1992; Bernays, 1990; Black, 1990; Cutlip, Center, Broom, y Xifra, 2001; Grunig y Hunt, 1984; Newsom, Turk, y Kruckeberg, 2000; Seitel, 2002) concluye que,

“la mayoría de los enunciados hacen referencia al público como un colectivo concreto, es decir, como un grupo limitado y con unas características establecidas, ya sean determinadas por quien lo define, por el asunto o interés común que motiva su formación o derivadas de su relación con la entidad promotora de las relaciones públicas (2006: 185)”.

Como dice Carretón (2014:48), "desde esta acepción de 'públicos', la investigación incluye la definición de públicos que intervienen en el problema de relaciones públicas en función de las consecuencias recíprocas de sus comportamientos para lograr el diálogo constructivo".

La Teoría Situacional de Grunig y Hunt (2003:26) dice que "los públicos surgen cuando la gente reconoce las consecuencias como problemas y se organiza para hacer algo respecto a ellos". Los autores definen el público como un grupo de personas que se enfrentan a un problema similar, reconocen que el problema existe y se organizan para hacer algo al respecto. De ahí, Míguez (2006:135) resume la clasificación de públicos de los autores en: los no-públicos, formados por individuos que no cumplen ninguna de estas tres características; los públicos latentes, integrados por individuos que se enfrentan a un problema similar pero no lo detectan; los públicos informados o conscientes, que están afectados por un problema similar y reconocen su existencia; y los públicos activos, que además de estar afectados por el problema y reconocerlo hacen algo al respecto.

3. OBJETIVOS

Este estudio permite validar o reformular la hipótesis de la que parte nuestra campaña: desde la adecuada gestión de los públicos, cualquier campaña promoverá la aceptación de cogniciones, el cambio de actitudes y la conducta manifiesta.

El objetivo principal que sigue nuestro trabajo es el siguiente:

Descubrir los públicos que agrupan los planes o guías de actuación sobre acoso escolar desde su prevención (proactivo) y desde la intervención (reactivo) cuando este ya es manifiesto.

Los objetivos específicos son tres:

1. Identificar la prevención y la intervención en acoso escolar
2. Identificar a los públicos que contemplan dichas guías y/o planes
3. Proponer un mapa de públicos (agentes interpenetrantes) del acoso escolar siguiendo la Teoría Situacional de Grunig y Hunt.

4. METODOLOGÍA

Se emplea el análisis de contenido de 17 guías o planes de actuación sobre acoso escolar de los diferentes gobiernos autonómicos. Piñuel y Gaitán (1999:511) definen el análisis de contenido como

“el conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”.

Las variables a analizar se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables del análisis de contenidos

V1. Ámbito: nacional, autonómico, local
V2. Fuente: sector público, sector privado, mixto.
V3. Denominación/Lema: negativo (maltrato/acoso/bullying...), positivo (convivencia, respeto...) y Neutro (mediación, resolución de conflictos, ayuda...)
V4. Contexto Europa. recomendaciones europeas: sí o no
V5. Definición de acoso: sí o no
V6. Formas de acoso: sí o no
V7. Número de páginas
V8. Público objetivo: comunidad educativa (profesores, dirección, orientadores...); alumnos/as; familias; organismos gubernamentales;....
V9. Prevención:
V9.1 Sí o no
V9.2 Número de páginas
V9.3 Justificación/Importancia de la prevención
V9.4 Públicos que agrupa: agresores/víctimas/observadores/familias/organismos
V9.5 Medidas preventivas:
V9.6 Recursos para la prevención
V10. Intervención:
V10.1 Sí o no
V10.2 Número de páginas
V10.3 Públicos que agrupa: agresores/víctimas/observadores/familias/organismos
V10.4 Medidas de intervención:
V10.5 Recursos para la intervención
V11. Consecuencias para: agresores/víctimas/comunidad educativa/no se habla de consecuencias.

Fuente: Elaboración propia.

Todos los datos obtenidos se analizaron con el programa de análisis estadístico SPSS v. 22.

5. RESULTADOS

Con respecto al sentido del lema o denominación de la guía sobre acoso escolar, el 52,9% presenta un lema en sentido negativo, frente a un 29,4% cuyo enfoque se encuentra en la proactividad. El 17,6% tiene lema neutro.

Casi el 71% recoge la definición de acoso escolar (gráfico 1) y las formas de acoso están definidas y referenciadas en el 64,7% de las guías.

Gráfico 1. Definición de acoso

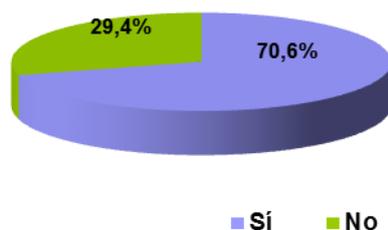
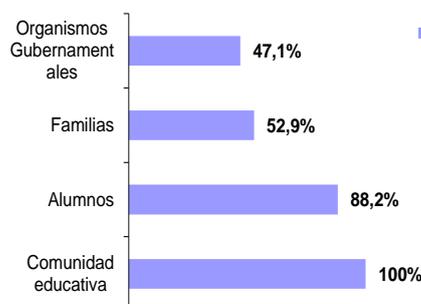


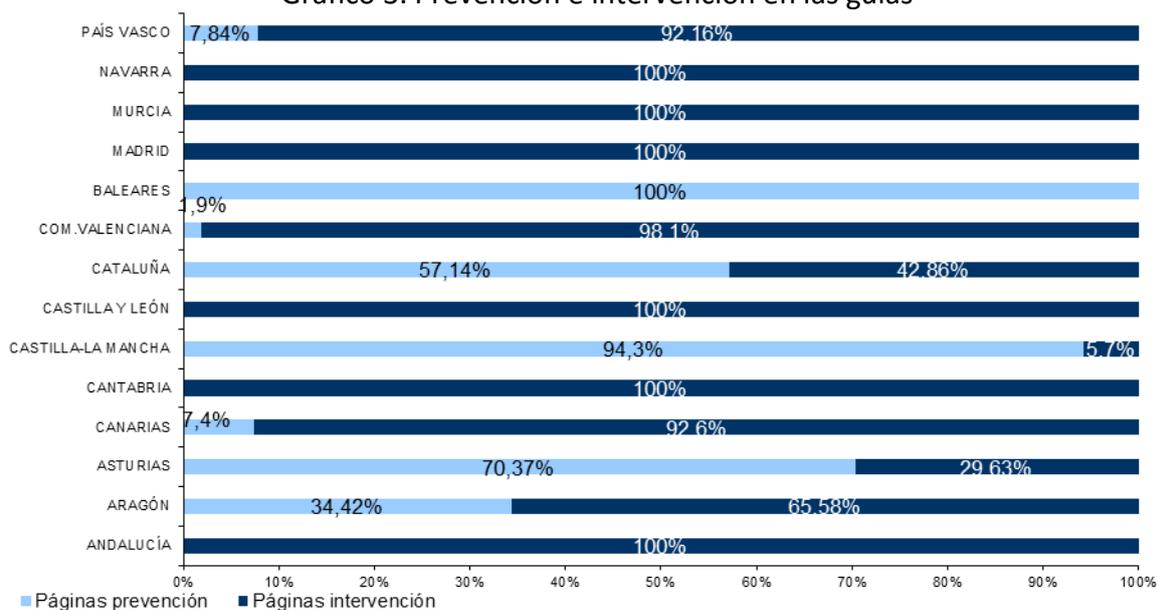
Gráfico 2. Públicos de las guías



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tipología de públicos (gráfico 2), la comunidad educativa es el colectivo con total predominancia, seguido de los alumnos en un 88,2%. Las familias aparecen en un 52,9% y las autoridades gubernamentales en el 47,1%. Sin embargo, cualitativamente, los alumnos alcanzan un lugar significativo cuando se trata de aplicar protocolos de actuación para la víctima, para el agresor o agresores y para los compañeros observadores. Las familias forman parte de ese mismo protocolo porque se entrevista a la familia de la víctima y a la del agresor o agresores.

Gráfico 3. Prevención e intervención en las guías



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 3 muestra un predominio de los protocolos de actuación y de sus medidas a adoptar en perjuicio de los contenidos sobre prevención o medidas proactivas ante el acoso escolar: destaca desde la prevención, Baleares y, desde la intervención, Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Madrid, Murcia y Navarra. Aun disponiendo de planes de convivencia, en las guías sobre acoso escolar solo se mencionan.

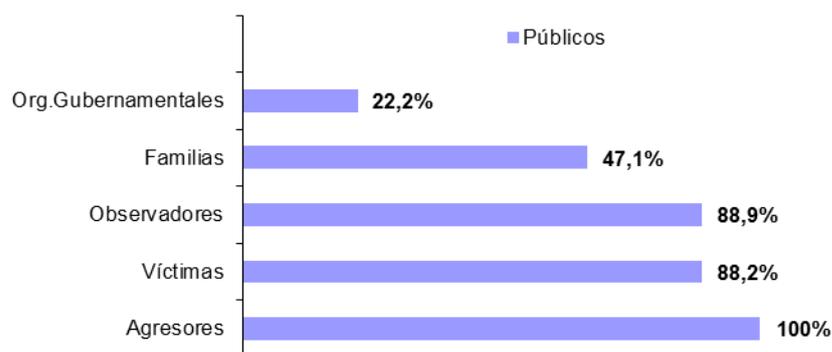
Informar sobre las consecuencias del acoso revela la importancia que se le otorga: el 64,7% no las menciona y el resto habla de consecuencias para el agresor, para la víctima y para los observadores (compañeros de clase), evidenciando un tratamiento intramuros sesgado del acoso escolar (no se tratan los perjuicios para el resto de alumnos o miembros de la comunidad educativa, ni el daño para las familias y para la sociedad en general).

5.1 Análisis desde la prevención

La prevención en las guías sobre acoso escolar aparece en el 58,8% de los casos, pero para muchas de estas guías la prevención no es más que su detección. Argumentar el por qué es importante prevenir no obstante, no aparece en todas ellas: más de un 30% habla de prevención sin entrar en la importancia de trabajar proactivamente, coincidiendo con las que aluden a la detección como prevención.

En este sentido, el análisis de los públicos en la parte destinada a la prevención (gráfico 4) identifica a los agresores en el 100% de los casos; víctimas y observadores (circunscrito a los compañeros), aparecen en el 89%; las familias lo hacen en el 66,7% y los organismos gubernamentales tan solo en un 22%.

Gráfico 4. Públicos en la parte de prevención



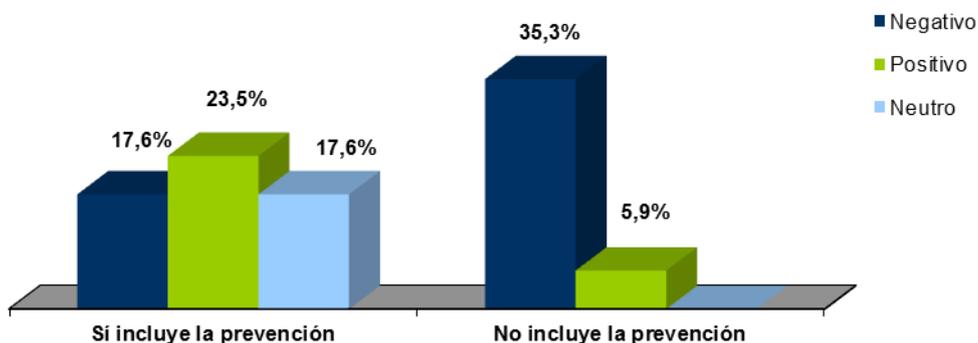
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las medidas preventivas también ayuda a identificar el peso de la prevención en las guías en su relación con los diferentes públicos.

Las medidas preventivas sitúan a los planes de convivencia, enseñanza, aprendizaje de la comunidad educativa, así como a las acciones tutoriales como las más comunes (87,5%), aunque no en todas las guías; es decir, algunas de estas guías indican planes de convivencia como recurso adicional a la guía sobre acoso pero no es contenido de esta. Los planes de ayuda entre iguales se encuentran en el 62,5%; la colaboración familiar, la formación del profesorado, la comunicación y mediación o la cohesión del grupo logran una frecuencia del 50% y la educación emocional con las habilidades sociales aparecen en el 25%, postergando a la educación en valores como la medida menos contemplada en las guías (12,5%).

Existe una relación entre el sentido del lema de la guía y de si incluye o no la prevención en la misma; los lemas negativos se concentran en las guías que no incluyen la prevención a la vez que disminuyen los lemas positivos en este caso. Además, los lemas positivos también se desmarcan en las guías que sí incluyen la prevención (gráfico 5).

Gráfico 5. Relación lemas de las guías y la prevención del acoso



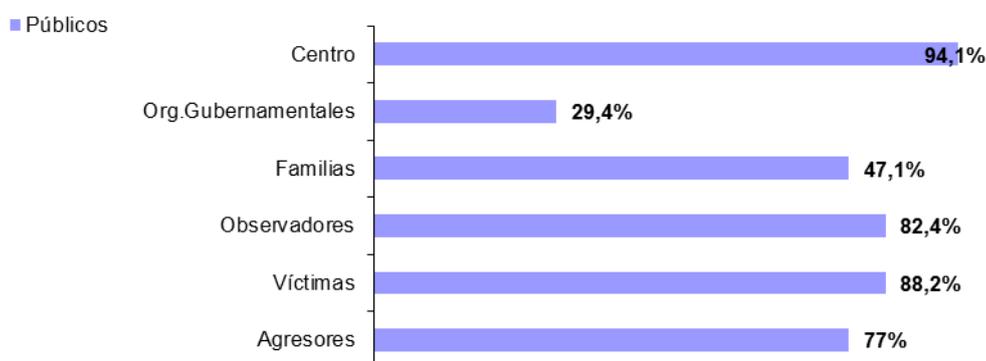
Fuente: Elaboración propia.

5.2 Análisis desde la intervención

La intervención, qué protocolo seguir ante un caso de acoso escolar, se encuentra en el 100% de los casos. Los públicos (gráfico 6) se concentran en el interior del centro escolar: 94,1% centro (profesores, dirección, departamento de orientación); poco más del 82%, los observadores (alumnos espectadores); 88,2%, las víctimas y el 77% los agresores.

Las familias son visibles en el 47% de las guías y los organismos gubernamentales (fiscalía de menores, policía nacional...) en un 29,4% y casi siempre, estos últimos, como recursos adjuntos a hojas de seguimiento del caso.

Gráfico 6. Públicos en la parte de intervención



Fuente: Elaboración propia.

Las medidas de intervención se agrupan en torno a la hoja de recogida de información y a su posterior análisis con las medidas a adoptar en un 87,5% de las guías. Le sigue la intervención del departamento de orientación específica con un 81,3% de frecuencia. La aplicación del protocolo y los registros de los acuerdos sobre medidas adoptadas logran un 68,8% de peso. Por otro lado, las medidas como la mediación, las técnicas de resolución de conflictos o la elaboración de normas son menos habituales en esta parte de las guías.

En cuanto a las consecuencias: para los agresores, para las víctimas e incluso para los observadores aparecen en un 35,3%.

Del análisis bivariado entre el sentido de la denominación de la guía y las consecuencias del acoso por tipo de público, se concluye que las guías con lemas negativos se caracterizan porque tratan las consecuencias para agresores, para víctimas y para compañeros (55,6%), frente a las que utilizan lemas positivos que muestran poco interés en las consecuencias (20% en las tres categorías). En las guías con denominaciones neutras, no se habla de ningún tipo de consecuencia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo, Identificar la prevención y la intervención en acoso escolar, de los resultados obtenidos se evidencia lo que tras la observación documental pensábamos: la intervención prima en las guías sobre el acoso escolar.

La mayoría de los planes de actuación recogen protocolos y recursos para registrar y hacer el seguimiento de casos de acoso escolar o conflictos entre escolares en detrimento de pautas de prevención. El carácter proactivo de las guías es prácticamente inexistente; incluso, a veces, se refieren a la prevención cuando en realidad se habla de detección. Hay que señalar que existen planes de convivencia cuya única finalidad es prevenir conflictos.

Si bien algunas guías sobre acoso escolar hacen referencia a estos planes de convivencia, echamos en falta una cohesión más cercana entre prevención e intervención. Parece que las guías sobre acoso escolar se centran en la reacción a la conducta manifiesta aunque hagan mención a planes de convivencia. Destaca, en este sentido, la guía de la comunidad autónoma de Aragón que engloba prevención e intervención de manera conjunta.

Para el segundo objetivo, identificar a los públicos que contemplan dichas guías, destaca el uso de términos en referencia a diferentes públicos: agresores en el 100% de la prevención y víctimas en casi el 90%; en la intervención se utiliza también el término alumnos implicados disminuyendo el de agresores al 77% y el de víctimas al 82%.

Los organismos gubernamentales, sobre todo, se hayan en las normativas de educación o como recursos a los que el centro y/o las familias pueden recurrir en caso de acoso escolar. Las familias en la prevención, y teniendo en cuenta que se habla más de la detección, juegan un rol menor. En el caso de la intervención, se centra, excepto en casos puntuales como la guía de Aragón, en las familias de la víctima y en las del que agrede.

Además, señalar que las guías hablan de observadores como compañeros espectadores pasivos de los hechos de acoso e incluyen dentro del centro o comunidad educativa a los profesores, dirección del centro y servicio de orientación.

Del análisis y a partir de que "los públicos surgen cuando la gente reconoce las consecuencias como problemas y se organiza para hacer algo respecto a ellos", se desvela el papel activo o no de los diferentes públicos contemplados en las guías sobre acoso escolar.

Padres y madres no pueden ser un no-público: las familias son públicos activos cuando están sus hijos implicados en una conducta sobre acoso y, algunas son públicos informados sin llegar a ser activos. Deben ser capaces de reconocer que el acoso escolar es un problema social y que estén o no sus hijos implicados, hay que trabajar desde la prevención y la proactividad.

En el caso de la comunidad educativa (profesores, dirección y servicio de orientación) es público latente porque teniendo el problema delante no lo detectan hasta que es informado por familias o por alumnos víctimas; y, sin embargo, se trabaja poco desde la prevención. Tampoco se perciben las consecuencias negativas para el centro o para la comunidad educativa. Si la OMS reconoce que 1 de cada 4 alumnos sufre acoso escolar, solamente por estadística, más que detectarlo, habría que gestionar su prevención para evitar el acoso. La conducta activa de los públicos de la comunidad educativa se haya en la actuación por lo que prima su conducta de reacción (intervención con agresor/es, víctimas, observadores y familias de los dos primeros) en detrimento de su conducta proactiva. Es decir, los

observadores como testigos que contribuyen a cumplimentar formularios de registro y, las familias implicadas que informan del suceso y de medidas a adoptar.

Nuestra propuesta, para alcanzar el tercer objetivo, proponer un mapa de públicos (agentes interpenetrantes) del acoso escolar siguiendo la Teoría Situacional de Grunig y Hunt, parte de la premisa de que los públicos deben ser públicos informados y públicos activos desde la prevención; de manera que estos son:

1. Alumnos del centro
2. Comunidad educativa: profesores del centro, dirección, monitores de comedor y actividades extraescolares, servicio de orientación
3. Padres y madres de los alumnos del centro
4. Medios de comunicación
5. Autoridades gubernamentales
6. Asociaciones y confederaciones de padres y madres
7. Sociedad en general
8. Profesionales del sector sanitario: pediatras, psicólogos, psiquiatras...
9. Alumnos de las facultades de Educación de las universidades

Este mapa de públicos hace partícipes a todos los actores que intervienen, de manera directa e indirecta, en la prevención del acoso escolar a través de guías que recojan medidas proactivas en función de la segmentación de públicos. Es posible diseñar una estrategia de concienciación que, con la implementación de acciones proactivas y afirmativas reales y medibles, hace de estos colectivos, públicos informados y públicos activos desde la prevención.

El acoso escolar no es un problema de aulas, es un problema de nuestra sociedad y, definiendo a sus públicos nos acercamos al éxito de la campaña de concienciación. Se logra, por tanto, el objetivo general de este artículo.

Estas conclusiones ayudan a reformular la hipótesis de partida de manera que dicte de la siguiente forma: la gestión del mapa de públicos desde la prevención del acoso escolar promoverá la aceptación de cogniciones, el cambio de actitudes y la conducta manifiesta.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMERO, P.; BERNARDINO, B. Y BONET, C (2011). "Acoso escolar". *Revista Pediatría Atención Primaria*, Vol XIII, 52, 661-670.

Asociación Española para la Prevención del acoso escolar. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de <http://aepae.es/>.

AVILÉS, JM.; IRURTIA, MJ.; GARCÍA-LOPEZ, LJ. Y CABALLO, VE. (2011). "El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.

BARRI, F. (2007). "SOS Bullying, acoso escolar, propuestas para la convivencia". *I Congreso Internacional: Conflictos, Conflictología y Paz*. Barcelona: UOC.

BERG, C. Y BREHENY, S. (2014). "A social problem, not a technological problem: bullying, cyberbullying and public policy". *Institute of Public Affairs*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de <http://apo.org.au/node/40647>.

BULLYING: según las últimas estadísticas hay relación entre los casos de acoso escolar y el suicidio juvenil (2013). Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de <http://mediacionyviolencia.com.ar/bullying-segun-las-ultimas-estadisticas-hay-realacion-entre-los-casos-de-acoso-escolar-y-el-suicidio-juvenil/>.

CALMAESTRA, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

CARRETÓN, M.C. (2014). "La molécula conductual de relaciones públicas en la comunicación gubernamental con los inmigrantes en España." *Revista Chasqui*, 126, 42-56.

CEPEDA, E.; PACHECO, P.; GARCÍA, L. Y PIRAQUIVE, C. (2008). "Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media." *Revista de salud pública*, 10 (4), 517-528.

DEL BARRIO, C.; MARTIN, E.; ALMEIDA, A. Y BARRIOS, A. (2003). "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

GRUNIG, J. Y HUNT, T. (2000). *Dirección de relaciones públicas*. Barcelona: Gestión 2000.

GRUNIG, J.Y HUNT, T. (2003). *Dirección de relaciones públicas*. Barcelona: Gestión 2000.

HOLT, M.; FINKELHOR, D. Y KANTOR, G. (2006). "Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance". *Child Abuse & Neglect*, 31, 503–515.

KLINGEMANN, HD. Y RÖMMELE, A. (2001). *Public Information Campaigns and Opinion Research*. Londres: SAGE.

LINES, D. (2008). *The bullies: understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

MÍGUEZ, M.I. (2006). "Teoría situacional de los públicos: las nuevas aportaciones desde la década de los noventa". *Comunicación y Sociedad*, XIX (2), 133-162.

MÍGUEZ, M.I. (2010). *Los públicos en las relaciones públicas*. Barcelona: UOC.

MUÑOZ, M.P. Y FRAGUEIRO, M.S. (2013). "Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención". *Escuela Abierta*, 16, 35-49.

NICOLÁS, J.J. (2011). "Acoso escolar". *Archivos de Criminología, criminalística y Seguridad privada*, Vol III, 1-9.

OLWEUS, D. (1999). "Sweden". En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective*, (7-27). London: Routledge.

OLWEUS, D. (2005). "Bullying en la escuela: datos e intervención". En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

ORTEGA, R. (1994). "Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros." *Revista de Educación*, 304, 253-280.

ORTEGA, R. (1997). "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313, 143-158.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHÁN, J (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato", *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 95-113.

PIÑUEL I.; OÑATE A. (2009). *Informe Cisneros VII. "Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, eso y bachiller". Informe preliminar*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado el 1 de febrero de 2016, de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>.

PIÑUEL, J.L.; GAITÁN, J.A. (1999). *Metodología general, conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.

RIGBY, K.; SLEE, P.; MARTIN, G. (2007). "Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health". *Journal of Adolescence*, 30 (5), 801-812.

SIERRA BRAVO, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SRABSTEIN, J.C. Y LEVENTHAL, B. L. (2010). "Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies." *Bulletin of the World Health Organization*, 88, 403-403.

SWEARER, S.; ESPELAGE, D. Y NAPOLITANO S. (2012). *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. Nueva York: Guilford Press.

Forma de citar este artículo:

CARRETÓN-BALLESTER, M.C. Y LORENZO-SOLÁ, F. (2016). La Teoría Situacional de los públicos en las guías sobre acoso escolar. Análisis para una campaña sobre el acoso escolar como problema social. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, Vol. VI, Nº 11, 05-26. Recuperado el ____ de _____ de ____, de <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-11-2016-02-05-26>.