

Artículo

Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: Evidencia de éxito de Prevención de Ciberacoso en una escuela primaria en Cataluña

[Beatriz Villarejo-Carballido](#) ¹

[Cristina M. Pulido](#) ²

[Lena de Botton](#) ³

[Olga Serradell](#) ⁴

¹ Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, Spain

² Departamento de Periodismo y estudios de comunicación, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Spain

³ Department de Sociologia, Universitat de Barcelona, 08034 Barcelona, Spain

⁴ Department Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Spain

Autora a la que debe dirigirse la correspondencia.

Recibido: 30 diciembre 2018 / Aceptado: 6 marzo 2019 / Publicado: 14 marzo 2019

Resumen

Este artículo analiza la evidencia obtenida de la aplicación del modelo de diálogo y de prevención y resolución de conflictos de comportamiento de ciberacoso en una escuela primaria en Cataluña. The Dialogic Prevention Model (Modelo de Prevención Dialógica) es una de las acciones más exitosas identificada por INCLUD-ED (FP6 proyecto de investigación). Este estudio de caso, basado en la metodología comunicativa, incluye los resultados obtenidos del análisis documental, observaciones comunicativas y entrevistas en profundidad. La evidencia recopilada indica que la implementación de este tipo de modelo puede ayudar a superar el acoso cibernético; los niños tienen más confianza en rechazar la violencia, los estudiantes apoyan más a las víctimas y la comunidad entera involucrada en la Tolerancia Cero a la violencia.

Palabras clave:

ciberacoso; intervención; escuela; menores de edad; familias; maestros; acción educativa exitosa

1. Introducción

Los datos sobre la prevalencia del ciberacoso entre los agentes indica una necesidad urgente de evidenciar científicamente cómo prevenir el ciberacoso tan pronto como sea posible [1,2,3], particularmente en la escuela primaria y secundaria. Hay abundante literatura científica [4,5,6] que describe cómo el ciberacoso afecta a los jóvenes en diferentes países. Sin embargo, no hay literatura científica que describe programas de prevención exitosos. Como indica Della Cioppa, O'Neil y Craig [7], hay una actual necesidad de desarrollar intervenciones educativas dirigidas a superar los programas de prevención basados en ciberacoso que han sido científicamente probados para tener éxito. [7] Evaluaron 20 programas de prevención, pocos de los cuales habían sido previamente evaluados y aún menos que los que utilizan evidencia científica. Esos programas que alcanzaron resultados científicamente aceptables coinciden con involucrar a la comunidad como un todo o incorporando los contextos más allá de la escuela [7].

Recientemente, la revisión sistemática y metanalítica conducida por Gaffney et al. [8] proporcionó evidencia de la eficacia de los programas de prevención del acoso cibernético. Este estudio se centró en el análisis de 24 publicaciones; la mayoría de los temas utilizados de manera aleatoria controlados para evaluar programas de prevención del ciberacoso y de otros diseños casi-experimentales con medidas antes y después. Algunas de las contribuciones seleccionadas para avanzar en este campo están relacionadas con el hecho de que los programas evaluados presentaron evidencia de reducción del acoso cibernético. Sin embargo, hay una investigación que necesita identificar los componentes de programas de intervención que son más eficaces en la reducción del ciberacoso y la victimización y para explicar la influencia de la superposición de la victimización en las redes sociales fuera de línea y en línea [8].

El objetivo de este artículo es responder a esta necesidad de investigación urgente. Basado en el análisis de la literatura científica, los elementos que un programa de prevención debe incluir para los resultados favorables fueron identificados. Nuestro estudio en profundidad de la literatura científica se centra en programas de prevención basándose en el comportamiento de los "espectadores", que en nuestro contexto es traducido como el papel de "observadores" o "espectadores". Además, examinamos modelos de intervención comunitaria y presentamos los resultados de la aplicación del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (DMPRC, en adelante) [9] en un caso específico. Este modelo ha sido aprobado como una iniciativa educativa exitosa por el proyecto de investigación integrado INCLUD-ED del sexto Programa Marco de la Comisión Europea. INCLUD-ED es el único proyecto de investigación en ciencias sociales que se encuentra en la lista de los diez proyectos de investigación más exitosos en Europa [10]. Además de esto, un estudio cualitativo fue conducido usando un método comunicativo [9].

1.1. Uso de los medios de comunicación de los niños, un enfoque de equilibrio

Hoy en día, los niños viven en una sociedad inundada de medios. Como se señaló por Aguade [11], la respuesta más inteligente y gratificante a tal sociedad requiere el desarrollo de la competencia de los medios de comunicación. La preocupación de las familias ha aumentado en los últimos años debido al uso que los menores hacen de los medios de comunicación y los riesgos que su uso implica. [12] Se ha vuelto imposible para los padres prohibir el uso de los medios de comunicación. Por lo tanto, según estudios conducidos por Livingstone y colegas,

familias y escuelas deberían encontrar maximizar las oportunidades de utilizar los medios de comunicación para aprender y divertirse. Es necesario minimizar los riesgos e invertir en la educación de las familias con el objetivo de crear estrategias comunes, enfrentar los riesgos y aumentar el uso positivo de los medios de comunicación. También debemos incluir la perspectiva de los derechos de los menores respecto a los medios digitales evitando una visión de minimizar los riesgos adoptando una alarma. Por tanto, se debe buscar un enfoque equilibrado [13]. Del mismo modo, otros investigadores han indicado una necesidad de reforzar la idea de enseñar a los niños a elegir con quien ser amigos en las redes sociales. Por ejemplo, esto incluiría elegir a los que tratan bien a otros e ignorar a los que tratan a otros compañeros de escuela con desprecio. Estos esfuerzos deben ser parte de un intento más amplio para crear un entorno en línea seguro para los menores [14]. Además, es necesario recordar que el ciberacoso, entre otros, no es el único riesgo al que los menores pueden enfrentarse en línea. Por ejemplo, los menores pueden encontrarse a sí mismos en situaciones de vulnerabilidad y quedar atrapados en la actividad ilegal a través de contactos iniciados en línea. La prevención de este problema es una parte de la lucha contemporánea para desarrollar un programa internacional que proteja a los menores [15]. Los menores también deben ser educados para utilizar las tecnologías de manera responsable para el cambio social y estar familiarizados con cómo este cambio es promocionado a través, por ejemplo, del uso de plataformas en línea para proteger los derechos de las mujeres jóvenes [16].

1.2. El ciberacoso no ocurre solo, convive con otros tipos de violencia

Hay una extensa literatura que aborda el tema del ciberacoso entre los menores. Las consecuencias del acoso pueden ser graves y, en los peores casos, pueden perturbar el feliz y armonioso desarrollo de niñas y niños, como lo demuestra el número de suicidios de jóvenes vinculados al ciberacoso [17]. Por lo tanto, varios autores enfatizan la importancia con respecto al ciberacoso como un asunto que también afecta a la salud [18]. Un estudio sobre los niños entre 14 y 17 en seis países europeos encontró que el 21,4% había sufrido episodios de acoso cibernético en los últimos doce meses. Según el estudio, tales experiencias eran más frecuentes entre chicas que chicos (23,9% vs. 18,5%) [18]. Además, los recientes desarrollos apuntan a la necesidad de ver la imagen entera de la violencia, desde el ciberacoso hasta la convivencia con otros tipos de violencia (acoso escolar, acoso sexual, etc.) y necesitan ser tratados en conjunto [19,20]. De hecho, el ciberacoso incluye diferentes tipos de interacciones violentas (flaming, acoso, ciberacoso, difusión de rumores, entre otros) [21]. En nuestro estudio, les prestamos atención. Todos estos tipos de violencia comparten una misma raíz; una socialización relacionada con la violencia [22]. Este tipo de socialización ocurre donde las interacciones sociales (medios de comunicación, grupo de compañeros, familia, escuela) generan un tipo de socialización que vincula el atractivo con violencia. Por lo tanto, los programas de prevención basados en esta contribución tienen como objetivo promover las interacciones sociales en los lugares donde el atractivo no está vinculado a la violencia. Según esta contribución, el factor clave para entender la imagen entera de violencia es el tipo de socialización que los niños están aprendiendo a través de sus interacciones diarias [22].

1.3. Intervención comunitaria e interacciones de todos los agentes implicados en centros educativos

Varios equipos de investigación han investigado la formación de ciudadanía digital para hacer frente a los riesgos violentos. Por ejemplo, Jones y Mitchell [23] demostraron cómo la capacitación que incluyó la instrucción sobre el comportamiento en línea respetuoso y la ciudadanía activa en línea animó a las personas a asumir una actitud de observador activo en situaciones de acoso, es decir, a no permanecer pasivas. En los últimos años, han surgido investigaciones que enfatizan la urgencia de programas de desarrollo que involucran un entorno social más amplio. Esto incluye, no dejar hijos víctimas de ciberacoso solos sino involucrar a toda su comunidad para averiguar por qué ocurre el ciberacoso [24,25]. Todos los tipos de violencia comparten una misma raíz; una socialización del atractivo vinculado a la violencia [22]. El ciberacoso existe debido a la mencionada socialización que vincula el atractivo con la violencia. Este resultado explica la tendencia de ciberacoso que sean los miembros más populares de su grupo [14]. Como forma de aprendizaje social, esta percepción puede cambiarse, y hay escuelas en las que la violencia ha sido rechazada participando toda la comunidad [9]. Por lo tanto, las estrategias para prevenir el acoso cibernético deben ir más allá de la recomendación de la supervisión parental [26] y centrarse en toda la comunidad. Los programas de prevención deben incluir todos los aspectos relevantes del problema: De la escuela a las familias, la intervención de los compañeros, y el uso de la información y la tecnología de las comunicaciones (TIC) y las redes sociales en la base de los modelos preventivos, no solo en los punitivos [24,27]. Además, la no trivialización de la violencia y la postura activa de toda la comunidad educativa son importantes [28]. Este esfuerzo transversal conocido como "0 violencia a partir de 0 años de edad" [29] comienza desde la infancia. The development of empathy is basic to educate individuals into adopting a position active and realistic in the face of cyberbullying, sin embargo, es una de las barreras encontradas en la literatura científica [30]. Las personas también deben aprender a actuar cuando se enfrentan con el ciberacoso [31]. En este sentido, también es necesario notar que en la prevención del ciberacoso debe considerarse a las víctimas y aquellos que las defienden. Estos últimos a menudo sufren represalias por su apoyo, que en la literatura científica es conocido como acoso sexual de segundo orden [32]. Otros autores coinciden en que los menores con mayor capital social, es decir, "riqueza" en sus relaciones sociales, son los que actúan con una actitud más proactiva en respuesta al ciberacoso. Dentro de un grupo de iguales, estos menores pueden alentar un cambio de actitud en respuesta a los acontecimientos [33].

Cuando los niños conocen cómo jugar el papel de observadores en respuesta al ciberacoso, su efecto en frenar el acoso cibernético aumenta [34]. Otras investigaciones describen el impacto de involucrar a los jóvenes en modelos de colaboración comunitaria para prevenir el ciberacoso y la intimidación. Estas intervenciones obtienen resultados mayores porque reducen el miedo al acoso y aumentan la confianza de los menores en los adultos que los rodean [35]. Otros hallazgos indican la importancia de los mentores de formación para los jóvenes en los programas de liderazgo de prevención [36]. La necesidad de pertenecer y participar en la escuela mejora la salud de los niños [37].

El papel de los adultos es fundamental. Según un estudio, el 60% de las víctimas de cyberacoso buscan la confianza de un adulto cuando informan del abuso [38]. Basándonos en los resultados,

programas que incorporan un papel activo para adultos en la comunidad reducen los episodios de ciberacoso. La acción coordinada a través de un modelo de liderazgo dialogante desarrolla una transformación más eficaz [39]. Además, la participación de las familias no académicas [40], especialmente las mujeres no académicas, es crucial. Su participación se facilita creando espacios de participación de diálogo [41], así como la promoción de actos comunicativos que lo garanticen [42]. Por último, la comunicación debe destacarse como un elemento básico. Los menores requieren de adultos interlocutores que sean capaces de crear espacios de comunicación seguros y de confianza en los que los menores pueden comunicar los problemas a los que se enfrentan [43]. La revista muestra resultados positivos en la prevención del acoso y el ciberacoso a través del papel activo de observadores [25,44,45]. Entre estos programas, el Programa de Intervención Green Dot fue introducido en 26 escuelas secundarias en Kentucky y se ha demostrado que es eficaz en la reducción del acoso sexual y otros tipos de violencia en la comunidad [45]. A través de Cyber Friendly Schools (CFS) en Canadá, los investigadores señalaron que las escuelas y los profesores no pueden prevenir el ciberacoso solos. Las familias, los menores y la comunidad en general deben unirse para alcanzar el objetivo de acabar con el ciberacoso para ser prevenidos dentro y fuera de la escuela [44]. Otro ejemplo es el Programa Medienhelden de Alemania, basado en el vínculo entre la empatía cognitiva y afectiva y la prevención del ciberacoso. En este programa, 722 escuelas secundarias con estudiantes de entre 11 y 17 años fueron evaluadas, encontrando que la intervención en el tiempo redujo los episodios de ciberacoso y aumentó la sensación de empatía [46].

Los programas de prevención del ciberacoso con los mejores resultados involucran a toda la comunidad educativa, animando la tolerancia 0 hacia cualquier tipo de ciberacoso o interacciones violentas y capacitar a los menores, maestros y familias para colaborar en la creación de espacios para el diálogo. Se recomienda que los centros educativos apliquen sólo programas basados en evidencia científica y establezcan una línea transversal de acción en lugar de enseñar un comportamiento específico en el aula.

Teniendo en cuenta estas contribuciones anteriores, las preguntas de investigación que se abordan en este documento son:

a) ¿Promover un entorno donde los niños se sienten confiados para denunciar casos de ciberacoso? ¿La coordinación de adultos (maestros y familiares) que colaboran en un programa Tolerancia 0 a la Violencia crea un espacio más seguro? Y por último, ¿el DMPRC reduce las interacciones violentas, al tiempo que aumenta la solidaridad activa hacia las víctimas y quienes las apoyan?

2. Materiales y métodos

Esta investigación se basó en un estudio cualitativo del caso utilizando el enfoque de la metodología comunicativa [47]. El objetivo de esta metodología es encontrar aquellos resultados que mejoran las condiciones de vida de la gente, garantizando así el impacto social de la investigación [48]. La principal característica de este tipo de metodología la construcción dialógica del conocimiento. Esto significa establecer interacciones dialógicas mediadas entre el equipo de investigación y los participantes [49]. El objetivo es contrastar la evidencia científica

con el conocimiento del mundo de la vida y la experiencia de la gente entrevistada, con el fin de comprender en profundidad, la realidad social estudiada.

2.1. Selección del caso práctico

El caso práctico seleccionado fue basado en el análisis cualitativo de la aplicación de la prevención y resolución de conflictos. [9]. DMPC, que se caracteriza por la participación de toda la comunidad educativa (profesores, familiares, estudiantes y otros agentes sociales), tiene dos características principales. Por su parte, los acuerdos de coexistencia se alcanzan en una asamblea a través de un proceso de diálogo que involucra a estudiantes, familiares y profesores.

Por otra parte, se crean espacios para el diálogo con el objetivo de rechazar la violencia y promover interacciones que construyen un tipo de socialización que vincula el atractivo con modelos no violentos [5]. La escuela crea una comisión de convivencia que está compuesta por diferentes miembros comunitarios (estudiantes, familia, profesores), por lo que monitorean la implementación del acuerdo y contribuyen a la creación de un espacio más seguro para todos. El modelo se aplicó en un centro educativo para la educación anual y primaria en Terrassa, una ciudad de Cataluña (España). Esta escuela ha implementado DMPC desde el año escolar 2014-2015. En este caso práctico, la investigación se centró en analizar los resultados de la aplicación de este modelo en la detección y prevención de ciberacoso. El centro educativo, que es una comunidad de aprendizaje, había sido previamente estudiado debido de los resultados positivos obtenidos en una colaboración entre profesores y familias, incluyendo su impacto en la mejora de los residentes del barrio [50]. Sin embargo, este estudio proporciona los primeros resultados en prevención de ciberacoso obtenido en esta escuela.

2.2. Recopilación de datos

El centro educativo había estado implementando un programa educativo exitoso en el que participaba la DMPC durante cuatro años académicos. El equipo de investigación monitoreó los resultados del programa en términos de mejorar la coexistencia durante diez meses en 2017. Entre los diversos resultados obtenidos, este artículo presenta aquellos resultados referentes a las medidas tomadas en respuesta al ciberacoso que ocurrió en una clase específica del último curso de una escuela de educación primaria. Los datos analizados fueron recopilados utilizando tres técnicas: Análisis documental de los datos sobre el programa, la observación comunicativa de la comisión de existencia y entrevistas en profundidad. El análisis documental incluyó, básicamente, los documentos relacionados con los resultados obtenidos por la escuela, y la documentación relacionada con la implementación de DMPC. La "disposición comunicativa" de la comisión en el centro (N 6), fue conducida por uno de los investigadores, que participaron en todos ellos. Cinco comisiones observadas fueron retenidas en el centro educativo y fueron atendidas por 18 personas en promedio: estudiantes, maestros y familiares. La sexta observación comunicada se llevó a cabo en el taller "Violencia Cero", y 90 personas atendidas. Los estudiantes que participaron en estas reuniones explicaron cómo se estaba implementando el acuerdo de convivencia y que eran los problemas que tenían para garantizar el medio ambiente libre de violencia. Entonces, se desarrolló un diálogo abierto entre estudiantes, maestros y familiares, para abordar los problemas encontrados. Por último, desarrollamos entrevistas en profundidad (N n.o 4) con miembros de la comunidad educativa directamente involucrados en el caso de seguimiento sobre el ciberacoso. Las observaciones comunicativas

facilitaron el análisis de las interacciones entre estudiantes, familias y profesores en la Comisión de Convivencia. En estas sesiones, los problemas más relevantes fueron abordados y se encontraron soluciones conjuntas. En una sesión de observación, surgió un caso de ciberacoso. Este caso se discute con mayor detalle en este artículo. Se realizaron entrevistas en profundidad con varios habitantes: La persona responsable de promover la convivencia, el maestro de la clase en la que ocurrió el caso del ciberacoso, el director del centro y la madre de un estudiante. El objetivo de las entrevistas fue aumentar nuestra comprensión de los diferentes roles de responsabilidad adoptados con respecto a la medida tomada, y los resultados que se lograron.

2.3. Cuestiones éticas

El caso práctico fue desarrollado siguiendo los criterios éticos desarrollados en la investigación "Saleacom. Superación de las desigualdades en las escuelas y Comunidades de Aprendizaje: Educación innovadora para un nuevo siglo" financiado por la Comisión Europea (número de referencia: 645668).

3. Resultados

Nuestros resultados de investigación sugieren tres logros. El primero fue cómo la implementación del DMPC ayudó a romper el silencio en situaciones de acoso. En el episodio específico de ciberacoso analizado, rompiendo el silencio e involucrando y empoderando a los niños para que denuncien los casos de ciberacoso. El segundo logro fue la mejor intervención por la comunidad adulta en respuesta al ciberacoso, que fomentó la creación de un ambiente seguro donde los menores obtuvieron suficiente confianza para plantear problemas que ocurrieron fuera de la escuela. El tercer logro fue una solidaridad activa con las víctimas y los individuos que los apoyan, lo que tuvo éxito en la prevención de la victimización.

3.1. Del silencio a una postura activa contra el ciberacoso

La comisión de convivencia fue una asamblea en la que se implicaba a las familias, profesores y estudiantes. Abordaron los problemas diarios con respeto a la convivencia, cómo hacerlo ante tales problemas y cómo prevenirlos. La comisión de convivencia se puede describir como el espacio para el diálogo donde se supervisa la aplicación de DMPC. Uno de los objetivos apoyados por los estudiantes, miembros de la familia (que eran principalmente no académicos) y maestros se logró; la convivencia se mejoró en todas las áreas desde que comenzaron a aplicar DMPC. Otro resultado muy importante fue que tanto las niñas como los niños habían desarrollado confianza para informar sobre ciberacoso u otros tipos de interacciones violentas. Según los participantes investigados, tales informes no habían ocurrido en el pasado. Por lo tanto, la primera investigación está confirmada, ya que el diálogo icmodelode prevención de conflicto ayuda a los niños a denunciar el ciberacoso y sentirse más seguros de hacerlo. Un ejemplo de este informe fue compartido por el maestro de un grupo de clases en el que se identificó el ciberacoso.

"Un día, un niño de mi clase me dice que quiere hablar conmigo y que vendrá con otro compañero de clase. Entonces, me dicen que ha habido una situación de ciberacoso a través de la herramienta de chat de la tarea que tienen en clase, y luego, me dice que a las tres te traeré

el móvil y te lo mostraré. (...). Y sí, cuando mostraron la conversación, algunas chicas estaban insultando a otra diciendo que nadie podía soportarla, que era fea y estúpida, y se seguían riendo de ella. Y él intervino, diciendo, 'lo que estás haciendo es ciberacoso', y otro respondió que era una mentira; y como vio que no se detenían, decidió decírmelo".

(Antonia)

Según lo explicado por el maestro en una entrevista, este estudiante intervino en la conversación grupal de WhatsApp debido al diálogo constante que se mantiene en la escuela con respecto a tales interacciones y cómo actuar de una manera valiente. Según su maestro, cuando se le preguntó por qué estaba tan decidido a denunciarla situación, el estudiante respondió, "porque eres valiente si no lo haces, no lo eres" (María). Esta es una acción que empodera a la comunidad educativa a actuar, y que puede mejorar el bienestar físico y emocional de la víctima y la gente que lo apoya. Su maestro también agregó: "La víctima está bien; los compañeros la tratan con respeto. (...) en el caso de los niños que informaron de ciberacoso, la clase lo admira" (María, profesora). Según la entrevista, de esta manera, ha sido posible crear un clima en la escuela donde silencio no deseado cuando ciberacoso u otros tipos de interacciones violentas ocurren.

Por el contrario, en lugar de silencio, enfrentar activamente el acoso se ha vuelto atractivo. Según los entrevistados, niñas y niños que perciben este nuevo clima se sienten empoderados y atreverse a hablar sobre ciberacoso o otras interacciones agresivas, algo que no ocurrió en la escuela antes de que se implementara el DMPRC.

3.2. Entornos más seguros y confiables cuando los adultos están trabajando en la misma dirección con la evidencia

En cuanto a la cuestión de la coordinación de los adultos (maestros y familiares) que colaboran en Zero Tolerance Violence crea un espacio más seguro, el respuesta, en línea con los hallazgos científicos en este campo. Según los datos analizados, los estudiantes se sienten seguros en la escuela, tratan los problemas de convivencia como una preocupación y el hecho de ver sus familias y profesores aumenta por completo su confianza. Una de las contribuciones explicadas por el coordinador de la comisión de la coexistencia fue que los estudiantes también hablan de los problemas que tienen fuera de la escuela:

"¿Crees que el aumento en la seguridad feelingisduetothe fact que ahora también se vuelven a los problemas que ocurren con otros niños en el barrio". Del mismo modo, el director del centro destacó la confianza de los estudiantes en la comunidad educativa: "Los estudiantes sienten que tienen el apoyo de los adultos que los cuidan y los protegen, un ambiente con el que pueden contar". En otro ejemplo, la madre entrevistada señaló que, "siempre que el problema del ciberacoso fue discutido en la reunión, los maestros, los estudiantes, los miembros de la familia, los niños son mucho mejores".

(Hamida)

En este sentido, los entrevistados indicaron que trabajar juntos para erradicar la violencia crea una buena atmósfera lograda en varios dominios dentro de la escuela: En la comisión de coexistencia, en la formación de familiares y maestros, y en los diálogos diarios que ocurre en la escuela. El efecto positivo logrado en todos estos dominios ha sido guiado por evidencia científica que apoya la DMPPRC y la validez de las reuniones pedagógicas diálogo. Coordinador de convivencia, el papel desempeñado por este tipo de discusión era clave para establecer la armonía en el enfoque de la escuela para prevenir la violencia y las acciones de los maestros de acuerdo a este principio:

"(...) El proceso de lectura es fundamental: Evidencia científica, lectura e intercambio, e implementación. Sin esa parte de la formación, no tendríamos éxito porque todo el mundo iría con sus propias ideas preconcebidas, y no tendríamos tanto éxito. (...)"

(Montserrat)

Por lo tanto, una de las claves para el éxito fue dirigir el problema usando evidencias científicas. Otra de las claves era atraer a toda la comunidad en el diálogo como un acuerdo en común criterio para la acción, tanto en la familia como en la escuela.

3.3. Solidaridad activa hacia las víctimas y las personas que las apoyan

Por último, hemos supuesto un resultado importante con respecto a un cambio de actitud hacia las víctimas y las personas que las apoyan. En cuanto a la cuestión de si DMPPRC reduce o no el ciberacoso y aumenta la solidaridad activa con las víctimas y quienes las apoyan, la respuesta es afirmativa. Según los entrevistados, en el pasado, cuando un estudiante intimidaba a otro, otros estudiantes que vieron este comportamiento eligieron estar callados porque sentían miedo de las consecuencias de apoyar a la víctima, por ejemplo, también ser intimidados.

Algunos estudiantes incluso decidieron participar en el acoso para ser más populares. Ahora, desde la aplicación de DMPPRC, este comportamiento ha cambiado. Un maestro explicó un ataque a un niño que informó de un episodio de ciberacoso: "El día después de denunciar el ciberacoso y hacerla pública, uno de los niños fue atacado; alguien había escrito "rata" en su libro" (Antonia). Según el maestro, en respuesta, la clase se detuvo y los estudiantes discutieron el problema. El grupo de la clase demostró solidaridad con el niño que había denunciado el caso de ciberacoso porque el niño había mostrado valor, y el estudiante que escribió el insulto se quedó sin apoyo. De esta manera, los estudiantes aprenden a rechazar el comportamiento violento practicando la solidaridad, y los matones cambian más rápidamente porque no encuentran el reconocimiento social de sus compañeros, de las familias o los maestros. Nadie apoyó el comportamiento violento, según los entrevistados.

4. Discusión

El punto de vista de la literatura sugirió que la investigación necesita proporcionar más evidencias en programas exitosos dirigidas a prevenir los casos de acoso en las escuelas [7,8]. Hallazgos recientes sugieren la necesidad de centrar la atención en los componentes que de intervención de los programas los cuales son más efectivos en reducir la perpetración del

ciberacoso y la victimización [8]. Este estudio de caso proporcionó evidencia que contribuye a los avances en este campo de investigación. El modelo de prevención dialógica y resolución de conflictos recomendó implicar a toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores y familiares) [24,25,45] y obtuvo excelentes resultados.

Esta participación se caracteriza por un diálogo proceso donde los miembros de la comunidad llegan a acuerdos para supervisar la aplicación de tales acuerdos a través de la comisión de coexistencia. En esta comisión, los estudiantes tienen un papel prominente apoyado por los adultos de la comunidad (maestros y familia) [9]. Al ver que sus adultos de referencia trabajan juntos por la erradicación de todos los tipos de violencia, los niños se sienten más seguros de reportar ciberbullyings. Las familias de la escuela no prohibieron el uso de los medios de comunicación; de hecho, en este caso los estudiantes tienen un grupo de WhatsApp para la tarea. Fue en este grupo que el ciberacoso ocurrió. Sin embargo, los adultos no dejan a los estudiantes solos con esas interacciones en línea pero aplicar el enfoque de equilibrio de los niños uso de medios [13,14]. Los adultos acompañan este uso a través de la intervención dialógica. Por la causa, cuando un niño vio el episodio de ciberacoso, sintió el valor de explicarlo al maestro, porque las actitudes de standstand [25,44,45] son alentadas por la comunidad todos los días. Sin embargo, uno de los componentes que ninguno de los programas analizados en la literaturareviewexplainisthesecondcharacteristicde DMPRC. Este segundocaracterísticafocusesonthepromotionofinteractionsthatrejectviolence, mientras que promueve las interacciones que construyen un tipo de socialización que vincula el atractivo con modelos no violentos [9].

Esta contribución supera una de las barreras encontradas en la revisión de la literatura; el hecho de que el ciberacoso tiende a ser considerado entre los miembros más populares de sus grupos de compañeros [14]. Si los niños sienten que ser un ciberacosador te hace más atractivo y popular, el programa de prevención siempre fallará.

Por esta razón, uno de los componentes de éxito encontrado en la aplicación de este modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos es que direcciona este problema incluyendo interacciones que promueven el atractivo hacia las actitudes no violentas. Por lo tanto, el escenario se revirtió, y los estudiantes valientes y populares son aquellos que rechazan la violencia. Un ejemplo de esto se puede ver en el hecho que uno de los estudiantes aumentó su atractivo después de rechazarla violencia en el grupo de WhatsApp y denunciara el caso de ciberacoso. Uno de los ciberacosadores trató de atacarlo diciendo que era una rata, pero en lugar de ser intimidado por los otros compañeros, el grupo se enfrentó a éste ataque apoyándolo a él y a la víctima del ciberacoso. Por lo tanto, la actitud solidaria aumentó entre compañeros, y el niño que acosó se enteró de que no tenía más apoyo entre pares para su comportamiento.

Esta es una de las formas más efectivas de cambiar este comportamiento de acuerdo con el análisis de la revisión de la literatura y el trabajo de campo realizado. Esta última contribución ayuda a promover la investigación de la eficacia de los componentes en programas de prevención del ciberacoso.

La limitación de esta investigación se refiere al hecho de que las entrevistas en profundidad fueron conducidas sólo con adultos. A pesar de que las voces estudiantiles fueron escuchadas indirectamente en las observaciones y entrevistas, las futuras investigaciones deben buscar las

opiniones de los estudiantes de una manera más directa, por la seguridad a través de grupos de discusión comunicativos. Esto permitiría obtener conocimiento en la contribución de sus resultados para la prevención y resolución de conflictos que enfrenta el ciberacoso, así como otros tipos de interacciones violentas.

5. Conclusiones

A pesar de esta limitación, el artículo contribuyó a la literatura científica ofreciendo evidencia cualitativa del impacto de aplicar el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Sin el programa, la chica que fue ciberacosada en el grupo de WhatsApp continuaría sufriendo esta violencia hoy. Sin embargo, ahora, se siente protegida y tiene más amigos dispuestos a mostrar su apoyo. Al mismo tiempo, la evidencia contribuyó al papel crucial de los transeúntes, mostrando que cuando su acción se considera valiente y atractiva, su efectividad aumenta. Además, todos los niños de la escuela se sienten más seguros que antes en su entorno adulto. No ocultan lo que ocurre, y muestran confianza. Saben que denunciar es ser valientes y al enfrentar un problema, buscan el apoyo de sus maestros y familias para encontrar una solución en conjunto, como lo declararon en las entrevistas. La investigación futura puede examinar más en profundidad el tipo de las interacciones que logra con éxito la erradicación de todos los tipos de violencia, incluyendo las interacciones de ciberacoso.

Contribuciones de autores

Investigación, L.d.B.; Conceptualización y Metodología, O.S.; Análisis Formal y Escritura De Borrador Original, B.V.-C.; Análisis Formal, Escritura, Revisión, C.M.P.

Financiación

Esta investigación "Saleacom. Superación de las desigualdades en las escuelas y el aprendizaje Comunitario: Educación innovadora para un nuevo siglo" fue financiado por el Programa Marie Curie RISE de la Comisión Europea. Horizonte 2020 (2015-2017). Número de referencia: 645668.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

1. Machimbarrena, J.M.; Calvete, E.; Fernández-González, L.; Álvarez-Bardón, A.; Álvarez-Fernández, L.; González-Cabrera, J. Internet Risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyberDating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2018**, *15*, 2471. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]

2. Urrea Canales, M.; Acosta Oidor, C.; Salazar Baena, V.; Ruiz, J. Bullying. Description of the roles of victim, bully, peer group, school, family and society. *Int. J. Sociol. Educ.* **2018**, *7*, 278–299. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
3. UNESCO. School Violence and Bullying Global Status Report. Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf> (accessed on 12 November 2018).
4. Athanasiou, K.; Melegkovits, E.; Andrie, E.K.; Magoulas, C.; Tzavara, C.K.; Richardson, C.; Greydanus, D.; Tsolia, M.; Tsitsika, A.K. Cross-national aspect of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health* **2018**, *18*, 800. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
5. Baldry, A.C.; Farrington, D.P.; Sorrentino, A.; Blaya, C. Cyberbullying and cyber victimization. In *International Perspectives on Cyberbullying*; Palgrave Macmillan: Cham, Switzerland, 2018; pp. 3–23. [[Google Scholar](#)]
6. Palladino, B.E.; Menesini, E.; Nocentini, A.; Luik, P.; Naruskov, K.; Ucanok, Z.; Dogan, A.; Schultze-Krumbholz, A.; Hess, M.; Scheithauer, H. Perceived severity of cyberbullying: Differences and similarities across four countries. *Front. Psychol.* **2017**, *8*, 1524. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
7. Della Cioppa, V.; O’Neil, A.; Craig, W. Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggress. Violent Behav.* **2015**, *23*, 61–68. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
8. Gaffney, H.; Farrington, D.P.; Espelage, D.L.; Ttofi, M.M. Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggress. Violent Behav.* **2018**, in press. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
9. Aiello, E.; Puigvert, L.; Schubert, T. Preventing violent radicalization of youth through dialogic evidence-based policies. *Int. Sociol.* **2018**, *33*, 435–453. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
10. European Commission. Added Value of Research, Innovation and Science Portfolio. MEMO/11/520; European Commission: Brussels, Belgium, 2011; Available online: [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-11-520_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm) (accessed on 25 October 2018).
11. Aguaded, J.I. Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar* **2014**, *XXI*, 7–8. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
12. Livingstone, S.; Ólafsson, K.; Helsper, E.J.; Lupiáñez-Villanueva, F.; Veltri, G.A.; Folkvord, F. Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *J. Commun.* **2017**, *67*, 82–105. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
13. Livingstone, S.; Third, A. Children and young people’s rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media Soc.* **2017**, *19*, 657–670. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[Green Version](#)]
14. Wegge, D.; Vandebosch, H.; Eggermont, S.; Walrave, M. The strong, the weak, and the unbalanced: The link between tie strength and cyberaggression on a social network site. *Soc. Sci. Comput. Rev.* **2015**, *33*, 315–342. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
15. Limoncelli, S.A. The global development of contemporary anti-human trafficking advocacy. *Int. Sociol.* **2017**, *32*, 814–834. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
16. Matos, C. New Brazilian feminisms and online networks: Cyberfeminism, protest and the female ‘Arab Spring’. *Int. Sociol.* **2017**, *32*, 417–434. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[Green Version](#)]
17. Bauman, S.; Toomey, R.B.; Walker, J.L. Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *J. Adolesc.* **2013**, *36*, 341–350. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]

18. Kowalski, R.M.; Limber, S.P. Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *J. Adolesc. Health* **2013**, *53*, S13–S20. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
19. Mercer Kollar, L.M.; Leemis, R.W.; Davis, J.P.; Basile, K.C.; Espelage, D.L. Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggress. Behav.* **2018**, *45*, 181–192. [[Google Scholar](#)]
20. Hamby, S.; Taylor, E.; Jones, L.; Mitchell, K.J.; Turner, H.A.; Newlin, C. From poly-victimization to poly-strengths: Understanding the web of violence can transform research on youth violence and illuminate the path to prevention and resilience. *J. Interpers. Violence* **2018**, *33*, 719–739. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
21. Capurso, S.; Paradžik, L.; Čale Mratović, M. Cyberbullying among children and adolescents—An overview of epidemiological studies and effective preventive programs. *Kriminologija Socijalna Integracija* **2018**, *25*, 127–137. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
22. Puigvert, L. Preventive socialization of gender violence: Moving forward using the communicative methodology of research. *Qual. Inq.* **2014**, *20*, 839–843. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
23. Jones, L.M.; Mitchell, K.J. Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media Soc.* **2016**, *18*, 2063–2079. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
24. Cassidy, W.; Faucher, C.; Jackson, M.; Jackson, M. Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *Sch. Psychol. Int.* **2013**, *34*, 575–612. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
25. Storer, H.L.; Casey, E.A.; Herrenkohl, T.I. Developing “wholeschool” bystander interventions: The role of school settings in influencing adolescents’ responses to dating violence and bullying. *Child. Youth Serv. Rev.* **2017**, *74*, 87–95. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
26. Khurana, A.; Bleakley, A.; Jordan, A.B.; Romer, D. The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents’ risk of online harassment. *J. Youth Adolesc.* **2015**, *44*, 1039–1047. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
27. Ortega Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.J. Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar* **2016**, *24*, 57–65. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
28. Duque, E.; Teixidó, J. Bullying and gender. Prevention from school organization. *Multidiscip. J. Educ. Res.* **2016**, *6*, 176–204. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
29. Oliver, E. Zero violence since early childhood: The dialogic recreation of knowledge. *Qual. Inq.* **2014**, *20*, 902–908. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
30. Nickerson, A.B.; Aloe, A.M.; Werth, J.M. The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *Sch. Psychol. Rev.* **2015**, *44*, 372–390. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
31. Nickerson, A.B.; Aloe, A.M.; Livingston, J.A.; Feeley, T.H. Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *J. Adolesc.* **2014**, *37*, 391–400. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
32. Vidu, A.; Valls, R.; Puigvert, L.; Melgar, P.; Joanpere, M. Second order of sexual harassment—SOSH. *REMIE Multidiscip. J. Educ. Res.* **2017**, *7*, 1–26. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
33. Jenkins, L.N.; Fredrick, S.S. Social capital and bystander behavior in bullying: Internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *J. Youth Adolesc.* **2017**, *46*, 757–771. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
34. Brody, N.; Vangelisti, A.L. Bystander intervention in cyberbullying. *Commun. Monogr.* **2016**, *83*, 94–119. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

35. Gibson, J.E.; Flaspohler, P.D.; Watts, V. Engaging youth in bullying prevention through community-based participatory research. *Fam. Community Health* **2015**, *38*, 120–130. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
36. Patterson, L.J.; Allan, A.; Cross, D. Adolescent perceptions of bystanders' responses to cyberbullying. *New Media Soc.* **2017**, *19*, 366–383. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
37. Arslan, G. Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *Int. J. Educ. Psychol.* **2018**, *7*, 21–41. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
38. Jones, L.M.; Mitchell, K.J.; Turner, H.A. Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *J. Youth Adolesc.* **2015**, *44*, 2308–2320. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
39. Redondo, G. Dialogic Leadership and new alternative masculinities: Emerging synergies for social transformation. *Masculinities Soc. Chang.* **2016**, *5*, 70. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
40. Vanderhoven, E.; Schellens, T.; Valcke, M. Decreasing risky behavior on social network sites: The impact of parental involvement in secondary education interventions. *J. Prim. Prev.* **2016**, *37*, 247–261. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
41. Tellado, I. Bridges between individuals and communities: Dialogic participation fueling meaningful social engagement. *Res. Ageing Soc. Policy* **2017**, *5*, 8–31. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
42. Rios-Gonzalez, O.; Peña Axt, J.C.; Duque Sanchez, E.; De Botton Fernández, L. The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Front. Sociol.* **2018**, *3*, 19. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
43. Larrañaga, E.; Yubero, S.; Ovejero, A.; Navarro, R. Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Comput. Hum. Behav.* **2016**, *65*, 1–8. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
44. Cross, D.; Shaw, T.; Hadwen, K.; Cardoso, P.; Slee, P.; Roberts, C.; Thomas, L.; Barnes, A. Longitudinal impact of the Cyber-Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggress. Behav.* **2016**, *42*, 166–180. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
45. Coker, A.L.; Bush, H.M.; Cook-Craig, P.G.; DeGue, S.A.; Clear, E.R.; Brancato, C.J.; Fisher, B.S.; Recktenwald, E.A. RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *Am. J. Prev. Med.* **2017**, *52*, 566–578. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
46. Schultze-Krumbholz, A.; Schultze, M.; Zagorscak, P.; Wölfer, R.; Scheithauer, H. Feeling cyber victims' pain.-The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggress. Behav.* **2016**, *42*, 147–156. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
47. Flecha, R.; Soler, M. Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Curr. Sociol.* **2014**, *62*, 232–242. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
48. Reale, E.; Avramov, D.; Canhial, K.; Donovan, C.; Flecha, R.; Holm, P.; Larkin, C.; Lepori, B.; Mosoni-Fried, J.; Oliver, E.; et al. A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Res. Eval.* **2017**, *27*, 298–308. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
49. Soler-Gallart, M. Dialogic relations and interactions as an alternative to power. In *Achieving Social Impact: Sociology in the Public Sphere*; Springer International Publishing: Cham, Switzerland, 2017; pp. 21–42. ISBN 978-3-319-60270-7. [[Google Scholar](#)]
50. Girbés-Peco, S.; Renta, A.I.; De Botton, L.; Álvarez, P. The Montserrat' neighbourhood dream: Involving Moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Soc. Cult. Geogr.* **2018**, 1–23. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

© 2019 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).