



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado

Dña. Ana María Giménez Gualdo
2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

*Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre
estudiantes y percepciones del profesorado*

Doctoranda:

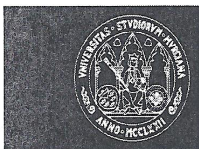
Dña. Ana María Giménez Gualdo

Directores:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Dr. Javier J. Maquilón Sánchez

2015



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D^a. Pilar Arnaiz Sánchez, Catedrática de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado", realizada por D^a. Ana María Giménez Gualdo, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 22 de Junio de 2015

Pilar Arnaiz



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, Doctor de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado", realizada por D^a. Ana María Giménez Gualdo, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 22 de Junio de 2015

A handwritten signature in ink, likely belonging to D. Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, the authorizing doctor.

AGRADECIMIENTOS

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
caminante, no hay camino se hace camino al andar”.*

Esta estrofa del poema de Antonio Machado ha sido mi principal guía y fuerza durante estos años en que se ha gestado la investigación doctoral que aquí se presenta. Un camino muy largo, lleno de obstáculos que en ocasiones parecían insalvables, pero que hoy *“al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca ha de volver a pisar”*.

Son muchas y muy queridas las personas a las que va dedicada esta tesis. A las que no están, por la protección que he sentido cada segundo. Sus recuerdos han sido mi principal fuerza impulsora para seguir apostando por este proyecto de presente y futuro.

A mi directora Dra. Pilar Arnaiz, porque desde el momento en que le planteé mi proyecto de tesis, a pesar de ser un tema de investigación apenas desarrollado en su trayectoria profesional, siempre me acogió con interés, ánimo y confiando en que tarde o temprano este proyecto tendría luz, logrando en el camino méritos compartidos y forjando una relación más allá de lo académico llamado compañerismo y amistad.

A mi director, Dr. Javier Maquilón, por acogerme desde que era una ingenua estudiante de diplomatura en su despacho y en sus proyectos que me han permitido gran parte de los méritos que conforman mi actual currículum. Gracias por estar disponibles mañanas, tardes y noches de semana y fines de semana. Por enseñarme que la estadística es algo más que un montón de números y expresiones raras a las que dar sentido.

A mi madre, a mi padre, a mi hermanos, tíos, primos y familia política, porque en cada gesto, palabra, llamada, mensaje, me han demostrado una vez más que la familia nunca falla, y que siempre, a pesar de los infortunios de la vida, con amor y confianza en uno mismo se puede llegar tan lejos como uno quiera apostar.

A todos a los que puedo llamar **amigos de verdad** que desde el primer minuto en que empecé en esta universidad han creído que saldría un día por la puerta grande. Gracias Jessica y Jose, Tere y Alex, Vero, Itsaso, M^a José, Tony, Jesús, Mavi, Laura, Anica, Juan Iglesias, Simón, Rogelio, Alein, M^a Carmen, Paloma, José Luis, Izaskun, Sarai, José Luis Carrión, M^a José Bartrina y tantos otros que me han demostrado amistad, compañerismo y sobre todo mucho amor y apoyo incondicional. Tengo la grandísima suerte de necesitar varias manos para poder contaros a todos como parte de mi vida.

A la persona que de manera más inesperada, y cuando más hundida estaba, apareció de repente y conquistó de nuevo mi corazón. A tí, José Eduardo, gracias por hacerme sentir la persona que verdaderamente soy, por creer en mí y en nosotros, por enseñarme que la mejor lucha es la que se continúa cada día, que es mejor no parar y que “lo crucial es sobrevivir”. Ojalá nuestros pasos anden siempre juntos en el camino del presente y del futuro.

Y por supuesto a todos los profesores que a lo largo de mi formación universitaria me han enseñado conocimientos, pero sobre todo, a ser docentes y personas de universidad. A todos ellos y a mis compañeros del grupo de investigación EDUIN por compartir estos últimos años de trabajo en pro de la mejora de la educación inclusiva.

Y gracias, gracias a la vida que me ha dado tanto...

Dedicado a:

**La estrella más brillante en mis noches
más oscuras.**

Siempre viva en mí.

ÍNDICE

RESUMEN EXTENSO	1
EXTENDED ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	27

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. AGRESIVIDAD HUMANA Y SU EXPRESIÓN EN LA ESCUELA: EL BULLYING

1.1. APROXIMACIÓN A LA CONDUCTA AGRESIVA	36
1.1.1. Teorías de agresividad humana	37
1.1.2. Taxonomía de la agresión	40
1.1.3. Variables influyentes en la conducta agresiva	43
1.2. EL BULLYING COMO EXPRESIÓN DE AGRESIVIDAD EN LA ESCUELA	46
1.2.1. Concepto y características definitorias	46
1.2.1.1. El bullying en la edad preescolar	50
1.2.2. Formas de presentación	51
1.2.3. Espacios de expresión del bullying y atribuciones causales	55
1.2.4. Contextos, factores y variables explicativas	58

CAPÍTULO II. CUANDO EL BULLYING SE TRASLADA AL ESPACIO VIRTUAL: EL CYBERBULLYING

2.1. MENORES Y TIC: CONSUMO Y RIESGOS ASOCIADOS	68
2.1.1. Menores, redes sociales	70
2.1.2. Consumo de medios	74
2.1.3. Riesgos asociados a las TIC	76
2.1.4. La supervisión parental como factor de protección	84
2.2. ACOSO EN EL CIBERESPACIO: EL CYBERBULLYING	86
2.2.1. Concepto y características	86
2.2.2. Tipologías y atribuciones causales	98

2.3. BULLYING Y CYBERBULLYING: ¿DOS CARA DE LA MISMA MONEDA?	110
2.3.1. Del <i>bullying</i> al <i>cyberbullying</i> : Características compartidas y roles de participación	110
2.3.1.1. Características compartidas	111
2.3.1.2. Roles de participación	113
2.3.2. Panorama actual del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	127
2.3.2.1. Estudios sobre la extensión del <i>bullying</i>	128
2.3.2.2. Estudios sobre la extensión del <i>cyberbullying</i>	149
2.3.3. Consecuencias asociadas al <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> y estrategias de afrontamiento	169

CAPÍTULO III. RESPUESTAS NORMATIVAS, PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO E INTERVENCIONES ANTE EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING

3.1. ABORDAJE LEGAL Y NORMATIVO SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR	192
3.1.1. Normativa penal	192
3.1.1.1. El caso de EEUU y Canadá	192
3.1.1.2. El caso de Europa y España	195
3.1.2. Normativa educativa española	199
3.2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR, NECESIDADES FORMATIVAS Y DE INTERVENCIÓN	203
3.2.1. Algunos ejemplos de propuestas formativas para el profesorado	205
3.2.2. Percepción docente sobre el acoso escolar y demandas formativas	212
3.2.3. Estrategias de prevención e intervención por parte del profesorado	217
3.3. EJEMPLOS DE ACTUACIONES ANTE EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING	221
3.3.1. El papel de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado	221
3.3.1.1. Objetivos y funcionamiento del Plan Director	221
3.3.1.2. El Plan Director en la Región de Murcia	227
3.3.1.3. Otros ejemplos de actuaciones policiales	232
3.3.2. Programas y buenas prácticas ante el acoso escolar y la mejora de la convivencia	234

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	249
--	-----

OBJETIVOS	253
------------------	-----

II. MARCO EMPIRICO

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1.	METODOLOGÍA	258
4.1.1.	POBLACIÓN Y MUESTRA	258
4.1.2.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	264
4.1.3.	INSTRUMENTO	264
4.1.4.	VARIABLES	271
4.1.5.	PROCEDIMIENTO	275
4.2.	PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	277

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS

DIMENSIÓN I.	Niños y jóvenes ante las TIC	286
DIMENSIÓN II.	Experiencias de <i>Bullying</i>	299
DIMENSIÓN III.	Experiencias de <i>Cyberbullying</i>	308
DIMENSIÓN IV.	Afrontamiento ante el <i>cyberbullying</i>	357
DIMENSIÓN V.	Percepción docente	373

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA FUTURA DE INVESTIGACIÓN

6.1.	DISCUSIÓN	388
6.2.	CONCLUSIONES/CONCLUSIONS	410
6.3.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	431
6.4.	IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN	434

REFERENCIAS	436
-------------	-----

LISTADO DE TABLAS	488
-------------------	-----

LISTADO DE FIGURAS	491
--------------------	-----

ANEXOS	496
--------	-----



RESUMEN EXTENSO

La agresividad, como elemento consustancial al ser humano, ha despertado un interés creciente desde la Psicología, Sociología y las Humanidades en las últimas décadas, con el objeto de comprender sus distintas manifestaciones, motivos, y factores que influyen en su aparición. Aunque existen visiones contrapuestas que tratan de explicar el porqué de su expresión, la postura más acertada es la que sostiene que la agresividad no es solo un elemento intrínseco al ser humano, un instinto, una tendencia básica primaria (Carrasco y González, 2006), sino que también está condicionado por el contexto ambiental que rodea al sujeto (familia, escuela, y sociedad) (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Los distintos planteamientos teóricos que han tratado de explicar la agresividad humana se dividen en dos corrientes (Pelegrín y Garcés, 2008a): las teorías activas que atribuyen la agresividad a impulsos instintivos, y las teorías reactivas que parten de la concepción de la agresividad como consecuencia del condicionamiento ambiental (Cerezo, 2009a). En cualquier caso, partamos de la teoría que partamos, la agresividad se convierte en peligrosa cuando deriva en comportamientos violentos que atentan contra la integridad de otra persona partiendo de una motivación o intencionalidad previa.

Son numerosos los factores que influyen en los comportamientos agresivos como los de ámbito personal, cognitivos, familiares, escolares y ambientales. Aunque tan solo una variable de entre estos factores puede llevar a la persona a un acto agresivo, de la acumulación de varios, se esperan comportamientos similares o más graves. Investigaciones como las de Deater-Deckard, Dodge, Bates y Pettit (1998) señalan que factores de riesgo individuales explican entre el 36%-45% de los problemas comportamentales externalizantes (violentos, antisociales), y los factores acumulativos entre el 19%-32%.

Sea cual sea la motivación que induce a una persona a violentar a otra, cuando la violencia se traslada al contexto escolar nos encontramos con circunstancias como es el ejemplo concreto del acoso escolar. Conocido internacionalmente como *bullying*, supone la expresión agresiva injustificada (Ortega, 2010) contra otro igual/es asentada en una dinámica de abuso de poder por parte del agresor¹ (Cerezo, 2006, 2008, 2009a; Ortega, 2010) y bajo la conspiración del silencio (Merino, Carozzo y Benites, 2011). La trayectoria investigadora de este fenómeno comienza a partir de los años 70 con Olweus que se convirtió en uno de sus máximos exponentes. Sin embargo, aunque el *bullying* ha existido desde siempre en las escuelas, el interés sobre el porqué de su extensión entre los escolares ha logrado un inusitado protagonismo en la última década, convirtiéndose en una de las prioridades en las agendas educativas de muchos países. Las explicaciones en torno a los motivos que lo justifican (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Cahuhan, 2004) y



las variables influyentes son similares a las citadas para el caso de la agresividad humana. Todo ello confluye en comportamientos violentos en los que un agresor o grupo de agresores amedrentan, humillan y veján a víctimas que consideran más débiles a partir de agresiones verbales, físicas, psicológicas y sociales de forma mantenida en el tiempo. Es de suponer que las consecuencias, que se derivan de su ejecución y padecimiento, afecten a todos sus implicados provocando efectos serios tanto a nivel personal y psicológico, como escolar y social (Cerezo, 2009a; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Kim y Leventhal, 2008; Olweus, 2004; Ortega, 2010; Rigby, 2007).

Pero ¿qué ocurre cuando el *bullying* traspasa los muros de la escuela? La respuesta a esta pregunta se remonta al año 2000 cuando Finkelhor, Wolak y Mitchell realizan el primer informe sobre victimización *online*. La utilización masiva de las TIC por parte de los niños y jóvenes, a veces sin la debida supervisión y carentes de ciertas competencias los hace desamparados y desprotegidos ante un panorama de múltiples riesgos entre los que destacan: el uso problemático y adictivo (Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013; Young, 1996, 1998); el *grooming* a partir de la solicitud de adultos a niños para actividades sexuales por internet (Berson, 2003; Kierkegaard, 2008); el *sexting* como ejemplo de acoso a partir del intercambio de imágenes personales semidesnudos o desnudos que luego son difundidas sin consentimiento para amedrentar a la víctima (D'Antona, Kevorkian y Russom, 2010; Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013); y el *cyberbullying*, en que se centra esta investigación desde la perspectiva de estudiantes y profesores.

El *cyberbullying*, también conocido como cibermatonismo (Durán, 2013), acoso cibernético (Mendoza, 2012), *bullying* electrónico (Kowalski y Limber, 2007) o ciberacoso (Avilés, 2009b), se presenta como un tipo de *bullying* indirecto (Calmaestra, 2011), en el que a partir del uso malintencionado de las TIC, el agresor (ahora "ciberagresor"), extorsiona a otro igual/es a través de la telefonía móvil, internet o *tablet*, bajo la misma dinámica de desequilibrio de poder, repetición en el tiempo e intencionalidad. Esta forma de acoso, para unos nueva y para otros un *bullying* enmascarado con las TIC (Campbell, 2005), ha logrado situarse en el panorama mediático educativo y social como un grave problema entre los escolares de urgente prevención y tratamiento psicoeducativo en las aulas y el contexto familiar. Comparte con el *bullying* el desequilibrio de poder, intencionalidad, repetición, como los principales roles de participación, aunque sus particularidades como el anonimato, una audiencia más amplia, variedad de formas de presentación cada vez más complejas y medios electrónicos por los que se sucede, le dotan de entidad propia.

Aunque los primeros indicios del *cyberbullying* surgen casi a la par que el desarrollo de internet, las revisiones más actuales al respecto dan cuenta de su incremento y extensión entre la población escolar (Slonje, Smith y Frisén, 2013;

Tokunaga, 2010; Patchin y Hinduja, 2012). En España, sin embargo, la tradición investigadora apenas alcanza una década con cifras de su prevalencia bastante inferiores (Álvarez et al., 2011; Calmaestra, 2011; García, 2013; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Giménez, Hunter, Durkin, Arnaiz y Maquilón, 2015; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014; Giménez, Maquilón y Arnaiz (en prensa), INTECO, 2011, 2013; Ministerio del Interior, 2014, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a) a las encontradas en EEUU, Canadá o Asia (Beran y Li, 2007; Huang y Chou, 2010; Li, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006, 2013; Ybarra y Mitchell, 2008). Sin embargo, como sucede en el caso del *bullying*, la diferencias muestrales, la diversidad metodológica, instrumentos de evaluación, y criterios temporales utilizados, han dificultado la tarea de poder hablar de cifras globales sobre su extensión provocando que este fenómeno haya sido en muchas ocasiones sobreestimado (Olweus, 2012).

Las consecuencias que se derivan del *cyberbullying* son similares a las encontradas para el *bullying*: problemas internalizantes (depresión, ansiedad, fobia, estrés, bajo rendimiento escolar, somatizaciones...) y externalizantes (conducta antisocial, delincuencia, problemas de comportamiento), afectando más gravemente a las víctimas que en los casos más graves llegan al suicidio (Bauman, Toomey y Walker, 2013; Hinduja y Patchin, 2010). De esto se deduce que a mayor demora en su prevención y tratamiento, el impacto será más grave (Carozzo, 2013). De este modo, los implicados en *bullying* y *cyberbullying* llevan a cabo una serie de estrategias de afrontamiento para combatirlos y evitar consecuencias más graves. Pero no solo los alumnos, sino también los docentes que ponen en marcha, o deben hacerlo, actuaciones para su prevención. Sin embargo, las investigaciones sobre su papel contra el *cyberbullying*, y demandas formativas aún son muy escasas, hecho que se ha considerado como una variable en la presente investigación.

Además de las estrategias de afrontamiento, las investigaciones sobre la violencia escolar entre iguales han derivado en importantes aportaciones en forma de programas de intervención específicos como el *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 2005; Olweus y Limber, 2010b) y *The KiVa Project* (Williford et al., 2012). En España encontramos: el Proyecto SAVE (Del Rey y Ortega, 2001) y ANDAVE (Ortega, 2006a), el Programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011), y los Programa ConRed (Casas, 2013) y *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a), específicos en *cyberbullying*. Una importante labor es la que vienen realizando desde el año 2006 las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado a través del Plan Director, que ha sido incluido en el marco teórico.

A pesar de los muchos avances que se han logrado en el conocimiento y detección del cyberbullying entre la juventud, aún quedan muchos aspectos por investigar. Con esta consideración, esta investigación tiene como objetivos generales: *analizar el cyberbullying en escolares de Educación Primaria, ESO y Bachillerato e identificar la percepción del profesorado sobre la violencia escolar*. Para el logro de este objetivo se formulan nueve objetivos específicos de acuerdo a cinco dimensiones de estudios propuestas: a) acceso y uso de las TIC por los menores, b) experiencias de *bullying*, c) experiencias de *cyberbullying*, d) estrategias de afrontamiento, y e) percepción docente.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 1914 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 21 años de 38 centros educativos de titularidad pública (61.4%), privada concertada (26%) y privada no concertada (12.6%) de la Región de Murcia. La distribución por nivel educativo fue: 6º de Primaria (29.3%), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (61.1%) y 1º de Bachillerato (9.6%). Por sexo, el 49.3% son chicos y el 50.7% chicas. La mayoría de los participantes son de nacionalidad española (88.1%). Dentro de los alumnos de la ESO, se consideró también al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (13.9% del total) que participaban en programas de Aulas de Acogida, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y Compensación Educativa. El cálculo de la muestra se obtuvo a partir de un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%, utilizando como criterio de selección una combinación entre el muestreo aleatorio estratificado y el muestreo por conglomerados o multietápico.

La muestra del profesorado estuvo compuesta por un total de 270 docentes y miembros de los equipos directivos de primaria, ESO y bachillerato, de los mismos centros en que se encuestó a los estudiantes (37.4% hombres, 62.6% mujeres). El criterio de selección muestral utilizado fue no probabilístico intencional, lográndose representatividad de la misma con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 6%. El rango de edad de los docentes osciló entre los 26 y los 61 años, y la experiencia profesional entre: menos de 5 años (10.6%), 5-10 años (24.2%), 10-15 años (2.3%), 15-20 años (26.9%) y más de 20 años (36%).



Instrumento

Para esta investigación se han elaborado dos cuestionarios de autoinforme diseñados *ad hoc* por el equipo investigador: el cuestionario *Cyberbull* validado a partir del método *Delphi* por juicio de expertos, y un cuestionario para aplicar al profesorado. El cuestionario *Cyberbull* consta de cinco dimensiones: a) relación con las TIC; b) experiencias de *bullying*; c) experiencias de *cyberbullying*; d) estrategias de afrontamiento; y e) testigos del *bullying* y el *cyberbullying*. Estas dimensiones están relacionadas con los objetivos específicos planteados, aunque la referida a los testigos no ha sido tratada para su análisis en esta investigación. Para la mayoría de las variables e ítems que componen los cuestionarios se utilizan escalas tipo Likert con cuatro o cinco opciones de respuesta (1=*nunca* a 5=*siempre*). En la dimensión del *cyberbullying*, aparte de examinar la frecuencia, duración, sexo del agresor/víctima, forma del acoso y medio utilizado, se introduce el impacto emocional asociado a estas experiencias para ambos roles, como también las atribuciones causales.

El cuestionario del profesorado profundiza en la percepción sobre la existencia de *bullying* y *cyberbullying* en sus centros educativos, formas de presentación, comunicación del acoso por parte del alumnado, atribuciones causales asociadas al *cyberbullying*, necesidades formativas y actuaciones que se desarrollan, la mayor parte de las cuestiones valoradas con una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta oscilando de 1=*totalmente en desacuerdo* a 5=*totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

Tras una amplia revisión de las fuentes bibliográficas empleadas para la redacción del marco teórico, se procedió al diseño y validación del cuestionario *Cyberbull*. Se contactó vía telefónica con los equipos directivos y Departamentos de Orientación de los diferentes centros educativos, siendo un total de 45 invitados. Finalmente, 38 centros aceptaron la visita de la doctoranda para la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los estudiantes entre febrero-junio del curso académico 2012/2013. Una vez recogidos los datos y utilizando el sistema de codificación establecidos para las variables del cuestionarios, se procedió al vaciado de los mismos en el programa estadístico SPSS versión 20.

La recogida de información del profesorado se realizó durante el curso académico 2012/2013. Esta vez los cuestionarios se enviaron a los mismos centros educativos vía postal en abril, estableciendo junio como periodo máximo para la recepción de los mismos. Se creó entonces otra matriz de datos independientes para los correspondientes análisis estadísticos.



Resultados

Dimensión 1: Relación de los menores con las TIC

El 89.2% de los escolares encuestados afirman disponer de un teléfono móvil propio con acceso a internet, porcentaje que aumenta hasta el 96.4% en el caso del acceso a un ordenador. El consumo diario que hacen los encuestados de ambos medios, es generalmente de 1-2 horas/día de móvil (68.9%) y de 1-2 horas/día de ordenador (67.1%). Sin embargo, cabe resaltar el porcentaje de alumnos que afirman dedicar más de cuatro horas al consumo de móvil (14.9%) y al ordenador (10.4%) diariamente. Se encontraron diferencias significativas por sexo siendo las chicas las que realizan un consumo significativamente mayor del teléfono móvil frente a los chicos. Por nivel educativo, son los escolares de 6º de primaria los que hacen un menor consumo que los de ESO y bachillerato. Respecto a los usos del móvil, destacan las llamadas, navegar por internet y el WhatsApp. En el ordenador, prevalecen las redes sociales, chatear y realizar tareas académicas, con diferencias por sexo y nivel educativo.

Los análisis sobre la supervisión parental durante la conexión a internet desprenden que el 69% de los menores no son supervisados por ningún adulto mientras están conectados a la red. Entre los que sí los están, es la familia quien ejerce prioritariamente esta labor, a partir de preguntarles qué hacen, por dónde navegan (46.1% “siempre”), o restringir el tiempo de conexión (39.1% “siempre”). En menor medida se les registra el móvil u ordenador o se revisa el historial. Las chicas son más supervisadas que los chicos y los menores de 6º de primaria respecto a sus compañeros de ESO y bachillerato.

La novedad frente a investigaciones doctorales previas fue incluir las conductas de uso problemático de la TIC y su posible relación con el *bullying* y *cyberbullying*. Entre los comportamientos que componen el factor que denominamos “ciberadicción”, es la ansiedad por no acceder al ordenador y al móvil las más comunes, seguidas de encerrarse en la habitación para utilizar las TIC. Este factor permitió dividir a los estudiantes en tres subgrupos encontrando que, el 37.3% se posiciona en el “grupo sin problemas”, el 32.7% como “grupo en riesgo” y un 30% como “grupo con conductas de uso problemático y posible adicción”. Los datos indican además que los estudiantes que presentan estas conductas participan más en *bullying* y en *cyberbullying*, que los no implicados

Dimensión 2: Experiencias de bullying

El 8.5% de los estudiantes escolares de ESO y Bachillerato confirman estar implicados en acoso escolar: un 5.7% como víctimas, un 1.5% como agresores y un 1.3% como agresor victimizado. Aunque los análisis descriptivos señalan mayor presencia de chicas como víctimas y chicos como agresores, las diferencias en cuanto a la variable sexo no fueron significativas, hecho que sí resulta en el rol de los agresores victimizados. Por nivel educativo, son los escolares de ESO los implicados en *bullying*, sobre todo los de 2º y 3º respecto a los compañeros de 1º, 4º, y 1º de Bachillerato. La nacionalidad, titularidad del centro y la presencia de NEAE también están asociadas de forma estadísticamente significativa con el *bullying*. Por su parte, el rendimiento académico correlaciona de forma significativa pero opuesta con el *bullying*.

Sobre las características de las dinámicas de acoso, los datos más relevantes indican que agresores y víctimas de *bullying* lo son de un acoso o bien prolongado en el tiempo de más de seis meses (47%, 47.2%, respectivamente) o por el contrario, de una coso muy reciente en el último mes (41% y 47.2%, respectivamente). Lo mismo sucede al considerar la variable duración. El *bullying* es mayoritariamente leve (1 ó veces/mes) o por el contrario es severo e intenso (varias veces/semana). Las víctimas afirman ser acosadas en su mayoría por chicos al igual que los agresores reconocen elegir a víctimas de su mismo sexo. El análisis sobre la direccionalidad del *bullying* según el sexo de los implicados, mostró que las víctimas que son chicas son acosadas por agresoras chicas, como los chicos víctimas por agresores chicos. La misma elección sexual aparece cuando opinan los agresores: si son chicos acosan a chicos, si son ellas las agresoras a chicas.

Por último, se analizaron las tipologías de acoso más comunes, siendo el *bullying* social (ignorar, rechazar, excluir, dejar en ridículo) lo más habitual entre los escolares, seguido de las agresores verbales y las de tipo físico. Implicados como víctimas y agresores coinciden en este discurso. También se aprecian diferencias al incluir la variable sexo y nivel educativo.

Dimensión 3: Experiencias de cyberbullying

La prevalencia de *cyberbullying* se sitúa en el 8.3% con un 5.6% que se confirma como cibervíctima, un 1.4% como ciberagresores y un 1.3% como ciberagresores victimizados. En este caso, las diferencias resultaron no ser estadísticamente significativas al considerar el sexo, siendo ellas objeto de las agresiones y ellos las que mayoritariamente las ejecutan. Aunque el nivel educativo no se mostró asociado de forma significativa, la mayor concentración de implicados vuelve a estar en la población de la ESO, en centros públicos, y entre los escolares autóctonos. En este caso, son los agresores que además tienen NEAE los que más



acosan a diferencia de sus compañeros agresores que no presentan tales necesidades. Como sucedía en el *bullying*, el rendimiento académico vuelve a mostrar correlación estadísticamente significativa con las experiencias de *cyberbullying*.

Estar en posesión de un teléfono móvil propio y acceder a un ordenador está asociado de forma estadísticamente significativa con la implicación en *cyberbullying*, y además cuando las conexiones se hacen en zonas wifi (espacios laxos de cualquier supervisión), las experiencias de *cyberbullying* son más numerosas. Respecto a la relación con los usos problemáticos y adictivos de las TIC, la participación en ciberacoso está asociada de forma significativa a conductas de ciberadicción, siendo los agresores los que puntúan más alto en las conductas de ansiedad, agresividad y cambio de intereses frente a las víctimas.

Respecto a las características propias del *cyberbullying*, su frecuencia es mayoritariamente leve (1 ó veces/mes) tanto cuando sucede vía teléfono móvil como cuando sucede por ordenador, según víctimas y agresores. En el caso de la duración, el 66.7% de las cibervíctimas opina que son acosadas en el último mes, en comparación con el 24.2% que lo son desde hace más de seis meses. Por el contrario, los ciberagresores afirman que suelen ejercer un acoso más prolongado en el tiempo (52.6%), que el que ejecutan en el último mes (47.4%).

La atribución sexual asociada al *cyberbullying* muestra que las víctimas son acosadas en su mayoría por chicos tanto por móvil como por ordenador, mientras que los que acosan eligen principalmente a chicos por ambos medios. Cabe resaltar aquí el importante porcentaje de cibervíctimas que afirma desconocer la identidad de su agresor cuando son acosadas por móvil (35.7%) y por ordenador (12.7%). En el caso de los agresores, el anonimato es menos común. Los análisis relacionados con la direccionalidad de la atribución sexual en *cyberbullying*, muestran resultados similares a los encontrados para el *bullying*: las chicas que son víctimas son acosadas por chicas, y los chicos víctimas por agresores chicos.

Otra variable es la referida a la naturaleza individual o grupal del ciberacoso. Los procesos de cibervictimización y los de ciberagresión son generalmente entre dos personas (1 vs. 1) tanto cuando se utiliza el móvil como el ordenador. En cuanto a la edad de los implicados, víctimas y agresores coinciden en que acosan o son acosados por iguales de su edad, y en menos ocasiones por otros mayores o menores.

Sobre las formas de presentación del *cyberbullying*, víctimas y agresores afirman que el acoso vía teléfono móvil y ordenador se sucede principalmente a través de insultos, amenazas, intercambio de imágenes y difamaciones. En menor medida aparece la suplantación de identidad que es más común vía ordenador. En algunos casos aparecen diferencias significativas por sexo y nivel educativo aunque no son muy notables. Lo que sí resulta relevante son las correlaciones estadísticamente significativas entre todas las formas de cibervictimización y ciberagresión. Respecto a



las aplicaciones utilizadas, las cibervíctimas afirman ser receptoras de acoso principalmente por WhatsApp y SMS cuando el medio es el teléfono móvil, y a través de las redes sociales cuando lo reciben a través del ordenador. Los ciberagresores coinciden con la opinión de las víctimas, afirmando acosar por móvil a través del WhatsApp y por llamadas, y por ordenador a través de las redes sociales y el Messenger. Las correlaciones entre las aplicaciones son estadísticamente significativas en todas las combinaciones.

El objetivo referido a la comunicación de las experiencias de *bullying* y *cyberbullying*, mostró que un porcentaje considerable de implicados comunica tales experiencias en vez de mantener el silencio, siendo menor en el caso del ciberacoso. Son las chicas las que más suelen buscar ayuda en este sentido frente a los chicos, y las personas a las que se recurre principalmente son: los amigos más cercanos y la familia. Igualmente se analiza el solapamiento y continuidad entre ambas experiencias de acoso, cuyos resultados al respecto dan cuenta precisamente de esta situación. Además, las víctimas de *bullying* suelen mantener ese rol en el ciberespacio, al igual que los agresores, aunque también se dan otras combinaciones.

Por último se analiza el impacto emocional entre los implicados y las atribuciones causales. El impacto emocional mostró resultados interesantes, como que las cibervíctimas informan que siempre se sienten mal (62.3%), rechazadas (20.8%), avergonzadas (17%), indefensas (17%) y prescindibles de este mundo (15.1%). En menor medida aparecen emociones como indiferencia (4.7%) o culpabilidad (2.8%). Además, los ciberagresores victimizados dan cuenta de un mayor impacto emocional que los que solo son víctimas o agresores. Los resultados de las emociones de los agresores indican que siempre se siente “fuertes” (38.5%), “superiores” (26.9%) o “mal” (30.8%), y en menor porcentaje rechazados (3.8%) pero nunca culpables. Aparecen diferencias significativas por sexo y nivel educativo tanto en cibervictimización como en ciberagresión. Los análisis también muestran que los implicados en ambas formas de acoso tienen niveles más altos de emociones negativas o impacto emocional que los que solo participan de uno u otro acoso, como en el caso específico de la empatía emocional evaluada para el rol del agresor, estos tienden a sobreestimar el impacto emocional que producen sus agresiones en las víctimas.

Sobre las atribuciones causales en el *cyberbullying*, los resultados indican que las cibervíctimas piensan que son acosadas porque al agresor le divierte, porque se siente superior a ellas y en tercer lugar, porque las perciben como más débiles. Por su parte, los agresores opinan que acosan por revancha, por la debilidad que asocian a las víctimas y porque les divierte.



Dimensión 4: Estrategias de afrontamiento

Para esta dimensión se hizo uso de la información cualitativa recabada con el instrumento Cyberbull. A nivel global, la primera estrategia que los escolares pondrían en marcha para prevenir el *cyberbullying* es la de “evitar a los desconocidos” (13.4%), seguida de denunciar a la policía (10.6%) y ayudar/defender a la víctima (9.9%). La clasificación de todas las estrategias en positivas (asertivas, búsqueda de ayuda) y negativas (reciprocidad negativas y pasivas), permitió un análisis más pormenorizado de todas las respuestas encontradas. Entre las estrategias asertivas, destacan: “denunciar a la policía” (10.6%), “ayudar/defender a la víctima” (9.9%), “preservar la privacidad” (8.4%) y “hablar con el agresor” (8.7%). Entre las de búsqueda de ayuda: “comunicarlo a los padres” (5.4%), “comunicarlo a los adultos” (4.7%), y “a los profesores” (1.5%). Entre las estrategias de reciprocidad negativa prevalece el “devolver la ciberagresión” (3.4%), y “enfrentarse físicamente al agresor” (1.5%). Por último, dentro de las estrategias pasivas, la más informada fue de la “evitar a los desconocidos” (13.4%), “evitar/ignorar al agresor” (6.8%), “evitar conflictos” (2.5%) y no hacer “nada” (3.3%).

Este análisis se realizó también por curso encontrando diferencias de elección de unas u otras estrategias, como también se les preguntó a los estudiantes qué otras personas deberían intervenir para prevenir el *cyberbullying* y que deberían hacer, codificando y clasificando sus respuestas.

Dimensión 5: Percepción docente de la violencia escolar

Los resultados dentro de esta dimensión indican, en primer lugar, que los docentes perciben el *bullying* y el *cyberbullying* como muy poco o poco frecuentes en sus centros educativos, percepción asociada de forma significativa con ser docente en un centro público. También, los docentes de mayor trayectoria profesional parecen asignar tasas más altas de prevalencia que los profesores más noveles. Las formas de violencia entre iguales que suceden con mayor frecuencia son el *bullying* verbal ($M = 2.85$, $DT = 0.71$) y el *bullying* de tipo social ($M = 2.20$, $DT = 0.59$) y, en menor medida, el *cyberbullying* ya sea por móvil ($M = 1.71$, $DT = 0.60$) u ordenador ($M = 1.78$, $DT = 0.61$). Sobre qué tipo de acoso creen que se les comunica más, destacan que el *bullying* frente al *cyberbullying*, al que asocian además como motivos por el que se suceden, en primer lugar por las características del agresor, por desequilibrio de poder entre ambas partes, y en tercer lugar por la diversión que produce a los agresores acosar a otros.

La variable relacionada con la percepción de competencia para dar respuesta al *cyberbullying*, indica que el 26.2% de los docentes se ven capaces o muy capaces de dar respuesta a esta problemática, frente al 32.2% que se muestran indiferentes y un 41.7% que se perciben incapaces y muy incapaces. Esta opinión se complementa con

las necesidades formativas que afirman tener el 94% de los miembros de los equipos directivos y el 67.2% del profesorado. Sobre el análisis de las estrategias de actuación que creen estar implementándose en sus centros educativos, la mayoría está de acuerdo con que se están desarrollando protocolos de actuación para combatir el *cyberbullying*, opinión que contrasta con que no se realizan actividades específicas o esta temática no está implícita en el currículum escolar.

Discusión y Conclusiones

Las TIC forman parte de la cotidianidad de los niños y adolescentes tal y como constatan los datos referidos a la accesibilidad a la telefonía móvil y al ordenador extendida a más del 90% de la población estudiantil encuestada, hecho también constado por investigaciones nacionales e internacionales (Ortega et al., 2013; Tully y Alfaraz, 2012). Entre los principales usos que los escolares hacen destacan los usos comunicativos por WhatsApp y redes sociales, seguidos de los lúdicos y académicos, hecho que contrasta con los resultados a nivel (Ólafsson, Livingstone, Haddon y EU Kids Online Network, 2013). Sin embargo, a pesar del consumo diario que los jóvenes afirman realizar del móvil y el ordenador (1-2 horas/día), sabemos que los porcentajes reales son mucho mayores, realidad que se ve complementada por casi el 70% de los encuestados afirman no ser supervisados por un adulto durante su conexión a internet, a pesar de haberse comprobado como un importante factor de protección ante los riesgos en la red (Çankaya y Odabaşı, 2009). Uno de estos riesgos es, precisamente, el uso problemático y adictivo a las TIC (Labrador et al., 2013). De los resultados destaca que el 33% se sitúa como grupo de riesgo de desarrollar conductas de posible ciberadicción a partir de comportamientos ansiosos, agresivos y de cambio de intereses (preferencia a las TIC frente a la socialización, prácticas deportivas, etc.), y un 30% ya presenta esta sintomatología, con diferencias encontradas por sexo y nivel educativo. Estas cifras superan a las señaladas por Estévez, Bayón, Cruz y Fernández-Liria (2009). Además, nuestros resultados indican que un mayor consumo de las TIC, tanto está asociado con mayores posibilidades de desarrollar conductas adictivas, tal y como señalan otros estudios (Cao, Sun, Wan, Hao y Tao, 2011; Kuss, van Rooij, Shorter, Griffiths y van de Mheen, 2013), como también se asocia a la implicación en *bullying* y *cyberbullying*.

Los datos resultantes de la participación en *bullying* y *cyberbullying*, indican que casi el 9% de los encuestados afirma estar implicado en una y otra forma de acoso, cifras inferiores a las encontradas a nivel nacional e internacional (Avilés y Monjas, 2005; Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Cerezo, 2009b; Kowalski y Limber, 2007; Patchin y Hinduja, 2012; Schneider et al., 2012; Whitney y Smith, 1993), y en el caso del *cyberbullying*, cercanas al promedio establecido por Calmestra et al. (2012).

Aparecen diferencias estadísticamente significativas por sexo y nivel educativo, con más implicación de las chicas como víctimas y los chicos como agresores tanto en *bullying* como en *cyberbullying* (Calmaestra, 2011; Cerezo, 2008, 2009a; Erdur-Baker, 2010; García, 2013; Houbre, Tarquinio, Thuillier y Hergott, 2006; Olweus, 2010; Piñero, Areñse, López y Torres, 2014; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996); y una concentración mayor de ambos tipos de acoso entre la población adolescentes de la ESO, similar a lo ya informado por investigaciones anteriores (Álvarez et al., 2011; Álvarez, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez Cerezo, 2014; Cerezo, 2009b; Díaz-Aguado et al., 2013; Garaigordobil, 2011), produciéndose un descenso en ambos casos conforme aumenta el curso y la edad (Solberg y Olweus, 2003; Tokunaga, 2010). Sin embargo, otros estudios confirman la estabilidad en el tiempo de las agresiones desde las etapas primarias hasta la adolescencia y adultez (Cappadocia, Craig y Pepler, 2013; Farrington, 1993).

Otras variables como la presencia de necesidades específicas y rendimiento académico también parecen estar asociadas a la participación en acoso escolar y ciberacoso tanto bajo el rol de agresores, como en el de víctimas, hecho que también sucede en caso del *cyberbullying* con la mayor accesibilidad y consumo de la TIC, resultados en la línea de los encontrados por Genta et al. (2012), entre otros.

Sobre la frecuencia y duración en que suelen sucederse ambas formas de acoso entre iguales, nuestros resultados se agrupan en categorías opuestas de acoso leve o severo, y de una duración de más de seis meses o por el contrario, muy reciente en el último mes. Pero cabe destacar que los porcentajes de *bullying* y *cyberbullying* severo son menos frecuentes. Respecto a las tipologías en que se manifiestan, el *bullying* más común es el de tipo social, seguido del verbal y físico, lo que contrasta con la mayor parte de las investigaciones que sitúan en primer lugar las agresiones verbales (Cerezo, 2009b; Child Helpline International, 2011, Garaigordobil y Oñederra, Herna, 2012). En el caso del *cyberbullying*, es más común el que sucede a través del ordenador, a la par con estudios similares en España (Calmaestra, 2011; García, 2013; Ortega et al., 2008a), en forma sobre todo de insultos, amenazas y difamaciones que suelen ser lo más común (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; García, 2014; Patchin y Hinduja, 2006, 2012). Sobre las aplicaciones más usuales utilizadas para la ejecución y padecimiento del *cyberbullying*, destacan vía teléfono móvil, el WhatsApp, los SMS y llamadas de voz, y por ordenador, las redes sociales y el Messenger.

Otro aspecto importante es la naturaleza social que sustenta las dinámicas *bullying* y *cyberbullying*. Sin embargo, los resultados obtenidos van en la línea contraria ya que víctimas, agresores, cibervíctimas y ciberagresores, opinan que lo más común es la agresión de uno contra uno, y en el caso del *cyberbullying*, también las situaciones en que impera el anonimato. Por otro lado, nuestros resultados van en

la línea de investigaciones previas que confirman el solapamiento entre el acoso y el ciberacoso, (Beran y Li, 2007; Juvonen y Gross, 2008; Menesini, Calussi y Nocentini, 2012; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012; Slonje, Smith y Frisén, 2013; Tokunaga, 2010), donde generalmente se mantienen los mismos roles.

Las consecuencias que se derivan de ambas dinámicas son negativas para todos los participantes, y entre ellas resalta el impacto de tipo emocional (Giménez et al., 2015; Ortega et al., 2012). Los datos al respecto constatan que las víctimas se sienten mal, rechazadas y tristes ante el *cyberbullying*, como los agresores también se sienten mal pero a la vez fuertes y superiores frente a las víctimas. Sin embargo, a pesar del reconocimiento emocional propio por parte de los ciberagresores, estos tienden a sobreestimar el impacto que sus actos generan en las víctimas, resultados comparables a la investigación de Campbell, Slee, Spears, Butler y Kift (2013).

Ante estas situaciones, las estrategias que se utilizan para afrontar y combatir el *cyberbullying*, están siendo objeto de análisis desde hace unos años. Según los estudiantes, la principal táctica que llevarían a cabo para afrontar el ciberacoso sería “evitar a los desconocidos”, seguida de “denunciar a la policía” y “ayudar a la víctima”. En menor medida se encuentran otras como “comunicar el ciberacoso”, tal y como han constatado estudios previos (García, 2013; Kwak, Blackburn y Han, 2015; Slonje y Smith, 2008), “devolver las agresiones”, u otras de carácter más técnico (“borrar conversaciones”, “mejorar la privacidad”, etc.).

En relación a la percepción docente sobre la violencia escolar, el profesorado afirma que la prevalencia de *bullying* y *cyberbullying* en sus centros educativos es relativamente baja, siendo más común la agresión verbal y social (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2007), y en menor medida el ciberacoso. Al indagar sobre las motivaciones que asocian al *cyberbullying*, aparecen características propias de los agresores y de las víctimas, hecho que también ha sido señalado para el caso del *bullying* (Benítez, Berbén y Fernández, 2006). Por otro lado, los docentes demandan más formación ante estas realidades por la falta de conocimientos específicos al respecto que puedan derivar en la inclusión del *cyberbullying* en el currículum del aula y en la verdadera implementación de protocolos de actuación.



EXTENDED ABSTRACT

Aggressiveness, as an inherent characteristic of the human condition, has attracted increasing attention from Psychology, Sociology and the Humanities in recent decades, with the objective of understanding its various manifestations, motivations and factors that influence its appearance. Although there are conflicting views that try to explain the reason for its expression, the most asserted position is that aggression is not only an element intrinsic to human beings, an instinct, a basic primary tendency (Carrasco and Gonzalez, 2006) but it is also influenced by the environmental context that surrounds the subject (family, school and society) (Garaigordobil and Oñederra, 2010). The various theoretical approaches that have tried to explain human aggression are divided into two strands (Pelegri and Garces, 2008a): active theories that attribute aggressiveness to instinctual drives, and reactive theories that are based on the concept of aggression as a result environmental conditioning (Cerezo, 2009a). In any case, both theories have the same consequences: aggression becomes dangerous when it leads to violent behavior that undermines the integrity of another person coming from a prior motivation or intent.

There are many factors that influence aggressive behavior such as personal, cognitive, family, school and environmental. Although any one variable among these factors can lead a person to an aggressive act, with the accumulation of several, similar or more serious behavior can be expected. Research such as Deater-Deckard, Dodge, Bates and Pettit (1998) suggest that individual risk factors explain between 36%-45% of externalizing behavioral problems (violent, antisocial), and cumulative factors between 19%-32%.

Whatever the motivation leads a person to inflict violence on another, when violence is transferred to the school context we encounter situations such as the specific example of school violence. This form of aggression internationally known as bullying, is an unjustified aggressive expression (Ortega, 2010) against another or others founded on a dynamic of abuse of power by the aggressor (Cerezo, 2006, 2008, 2009a; Ortega, 2010), and is carried out beneath a conspiracy of silence (Merino, Carozzo and Benites, 2011). The history of research into this phenomenon starts in the 70's with Olweus who became one of its greatest exponents. However, although bullying has always existed in schools, interest in the reason for its spread among students has achieved unusual prominence in the last decade, becoming a priority in the educational agendas of many countries. Reasons which justify this violence (Diaz-Aguado Martinez and Martin, 2013; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor and Cahuan, 2004) and several variables involved are similar to those cited for human aggression. All of these join together in violent behavior in which a bully or group of bullies intimidate, humiliate and harass victims considered weaker by verbal, physical,

psychological and social aggressions repeatedly over time. It is assumed that the consequences arising from these experiences affect all involved, causing serious effects on personal, psychological, social and academic level (Cerezo, 2009a; Garaigordobil and Oñederra, 2010; Kim and Leventhal, 2008; Olweus, 2004; Ortega, 2010; Rigby, 2007).

But what happens when bullying goes beyond the school walls? The answer to this question can be found back in 2000 when Finkelhor, Wolak and Mitchell made the first report on online victimization. The massive use of ICT by children and young people, sometimes without proper supervision and without particular skills, make them helpless and defenseless against a background of multiple risks such as: addictive and problematic use (Labrador, Villadangos Crespo and Becoña, 2013; Young, 1996, 1998); *grooming* by which adults request sexual activities with children online (Berson, 2003; Kierkegaard, 2008); *sexting* as example of harassment by the exchange of naked or semi-naked personal images that are disseminated without consent to intimidate the victim (D'Antona, Kevorkian and Russom, 2010; Fajardo, Gordillo and Regalado, 2013); and cyberbullying, which is the focus of this research from students' and teachers' perspective.

Cyberbullying, also known as "cibermatonismo" (Durán, 2013), "acoso cibernético" (Mendoza, 2012), "bullying electrónico" (Kowalski y Limber, 2007) and "ciberacoso" (Avilés, 2009b), is presented as a kind of indirect bullying (Calmaestra, 2011), where by the malicious use of ICT, the aggressor (now "*cyberbully*"), harasses a peer via a mobile phone, internet or tablet, under the same dynamic imbalance of power, repetition over time and intention. This form of harassment, new form some people but a type of bullying concealed by ICT for others (Campbell, 2005), has positioned itself in the educational and social media landscape as a serious problem which needs to be solved by intervention and psychoeducational intervention at school and family context. It shares with bullying the imbalance of power, intent, repetition over time as the main roles for participation, although its characteristics such as anonymity, a wider audience, a variety of increasingly complex forms of presentation and electronic media through which it happens, provide it with its own identity.

Although the first signs of cyberbullying arose almost on a par with the development of the Internet, the most current literature relates its growth and spread throughout the student population (Slonje, Smith and Frisén, 2013; Tokunaga, 2010; Patchin and Hinduja, 2012). However, in Spain, with a history of research barely a decade old, the figures show a significantly lower prevalence (Alvarez et al, 2011; Calmaestra, 2011; García, 2013; Garaigordobil and Martinez-Valderrey, 2014; Giménez, Hunter, Durkin, Arnaiz and Maquilón, 2015; Giménez, Maquilón and Arnaiz, 2014; Giménez, Maquilón and Arnaiz (in press), INTECO, 2011, 2013; Ministry of the



Interior, 2014, Ortega and Mora-Merchán Calmaestra 2008a) and those encountered in the USA, Canada and Asia (Beran and Li, 2007; Huang and Chou, 2010; Li, 2008a; Patchin and Hinduja, 2006, 2013, Ybarra and Mitchell, 2008). As in the case of bullying, the sample differences, the diversity of methodology, assessment tools, and timing criteria used, have hampered the task of being able to discuss global figures on the spread of cyberbullying with the result that this phenomenon has been on many occasions overestimated (Olweus, 2012).

The consequences of cyberbullying are similar to those found for bullying: internalizing (depression, anxiety, phobias, stress, poor school performance, somatization...) and externalizing problems (antisocial behavior, delinquency, behavioral problems), affecting most severely its victims and which in the most serious cases can lead to suicide (Bauman, Toomey and Walker, 2013; Hinduja and Patchin, 2010). It follows that the greater the delay in its prevention and treatment, the more serious will be its impact (Carozzo, 2013). Thus, those involved in bullying and cyberbullying use a number of coping strategies to manage with and prevent most serious consequences. But it is not only students but also teachers who can implement (or should implement) coping strategies to manage with school violence. However, research on their role dealing with cyberbullying and demands for professional training are still very scarce, a fact that has been considered in this study.

In addition to coping strategies, research on school violence among peers has resulted in important contributions in the form of specific intervention programs like the *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 2005; Olweus and Limber, 2010b) and *The KiVa Project* (Williford et al., 2012). In Spain there is the *SAVE Project* (Del Rey and Ortega, 2001) and *ANDAVE* (Ortega, 2006a), the *CIP Programme* (Cerezo, Calvo and Sanchez, 2011), the *ConRed Programme* (Casas, 2013) and *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil and Martinez-Valderrey, 2014th). Important work has been undertaken since 2006 by the State Security Forces through the "Plan Director" (prevention plan), which has been included in the theoretical framework.

Despite the many advances that have been made in the understanding and detection of cyberbullying among young people, there are still many issues to be investigated. With this in mind, this research has as the two following: *to analyze cyberbullying in schoolchildren at primary, secondary and sixth form (Key Stage 5) schools* and *to identify teachers' perception of school violence*. To achieve these goals we formulated nine specific objectives in accordance with five aspects proposed to research: a) access and use of ICT by young people, b) experiences of bullying, c) experiences of cyberbullying, d) coping strategies, and e) teachers' perception.



Method

Sample

The sample was a total of 1914 students aged between 11 and 21 years old in 38 schools in the Region of Murcia: state schools (61.4%), voluntary-aided schools ('faith schools') (26%), and private schools (12.6%). The distribution by stage of education was: Year 6 Primary (29.3%) Secondary Education (ESO) (61.1%) and Lower Sixth (Year 12 KS5) (9.6%). By gender, 49.3% were boys and 50.7% girls. Most of the participants were Spanish (88.1%). Among the students in secondary schools, students with special educational needs were also considered (SEN) (13.9% of the total) such as those were involved in Reception Class Programs, Curricular Diversification Programs, and Initial Professional Qualification Programs (PQPI) and Educational Support. The sample calculation was obtained with a confidence level of 95% and a sampling error of 5%, using as a selection criterion a combination of stratified random sampling and cluster or multistage sampling.

The teacher sample (37.4% male, 62.6% female) consisted of a total of 270 teachers and members of management teams at primary, secondary and sixth form level taken from the same schools where the students were surveyed. The sample selection criterion used was intentionally non-probabilistic, achieving representation of the sample with a confidence level of 95% but a sampling error of 6%. The age of the teachers ranged from 26 to 61 years old, and their professional experience: less than 5 years (10.6%), 5-10 years (24.2%), 10-15 years (2.3%), 15 -20 years (26.9%) and over 20 years (36%).

Instrument

For this research two self-reporting questionnaires were designed ad hoc and produced by the research team: the *Cyberbull* questionnaire validated using the Delphi expert judgment method and a questionnaire applicable to teachers. The *Cyberbull* questionnaire consists of five aspects: a) relationship with ICT; b) experiences of bullying; c) experiences of cyberbullying; d) coping strategies; and e) witnesses of bullying and cyberbullying. These aspects are related to specific objectives, although those referring to witnesses were not dealt with for analysis in this research. For most of the variables and items that compose the questionnaires the Likert scale was used with a choice of four or five answers (1=never to 5=always). In the aspect cyberbullying, apart from examining the frequency, duration, offender/victim gender, type of harassment and media used, we introduced the emotional impact associated with these experiences for both roles as well as reasons to engage in cyberbullying.



The teacher questionnaire explores the perception of the existence of bullying and cyberbullying in their schools, how it manifests itself, reporting of harassment by students, motives associated with cyberbullying, training needs and actions being undertaken. These variables were measured with a five points Likert scale, ranging from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree.

Procedure

After an extensive review of the literature sources used for drafting the framework, we proceeded to design and validate the questionnaire Cyberbull. Management teams and Counselling Departments of the different schools were contacted by phone, with a total of 45 invitations to participate were made. Finally, 38 centers agreed to the visit of the PhD student for the completion of the questionnaire by students from February to June of the academic year 2012/2013. Once the data was collected and using the coding system established for the variables of the questionnaire, we proceeded to load them into the SPSS statistical software version 20.

The collection of information from the teachers was conducted during the academic year 2012/2013. This time the questionnaires were sent to the schools by post in April, setting June as the deadline for returning them. Therefore, another matrix of independent data was created for the corresponding statistical analysis.

Results

Aspect 1: Relationship that Young people have with ICT

89.2% of students surveyed claim to have their own mobile phone with Internet access, a percentage that rises to 96.4% in the case of access to a computer. Daily use by the respondents of both media is usually 1 to 2 hours a day for mobile phone (68.9%) and 1 to 2 hours a day for computer (67.1%). However, it is worth highlighting the percentage of students who claim to spend more than four hours daily using both media which is, on the mobile phone (14.9%) and computer (10.4%). Significant differences were found in gender usage with girls making a significantly higher use of the mobile phone than boys. By educational stage, year 6 primary schoolchildren make less use of both media than secondary and sixth form students. Regarding mobile phone usage, calls, surfing the Internet and WhatsApp stand out. Prevalent on the computer were social networks, chat and performing academic tasks, with differences regarding gender and educational stage.

The analysis of parental supervision while using the internet reveals that 69% of children are not supervised by any adults while connected to the internet. Among those that are, it is primarily the family that carries out this role, from asking what they are



doing, where they are surfing (46.1% "always"), to restricting the connection time (39.1% "always"). Mobile phone and computer history and records are examined to a lesser extent. Girls are more supervised than boys and children in year 6 primary more when compared to their peers in secondary and sixth form schools.

New developments facing previous doctoral research included problematic behavior in the use of ICT and its possible relation to bullying and cyberbullying. Among the behaviors that make up the factor we call "cyber addiction", the most common was anxiety caused by not having access to the computer and mobile phone, followed by locking themselves in a room to use ICT. This factor let us divide the students into three subgroups and we found that 37.3% were positioned in the "group without problems," 32.7% as "at risk group" and 30% as "group with problematic behavior and possible addiction". The data also indicates that students who exhibit these behaviors are more involved in bullying and cyberbullying, than those not involved.

Aspect 2: Bullying experiences

8.5% of school students at secondary and sixth form confirmed they were involved in bullying: 5.7% as victims, 1.5% aggressors and 1.3% as victimized aggressor. Although descriptive analyses indicates a greater presence of girls as victims and boys as aggressors, the differences in the gender variable was not significant, a fact that is also seen in the role of victimized aggressors. By educational stage, it is secondary school students who are more involved in bullying, above all years 2 and 3 in comparison to years 1 and 4 and lower sixth form. Nationality, the type of school and the presence of NEAE were also statistically significantly associated with bullying. Meanwhile, academic performance correlated significantly but inversely with bullying.

Concerning the characteristics of the dynamics of harassment, the most relevant data indicates that percentage of bullies and victims of bullying experiencing harassment for longer than six months is (47%, 47.2%, respectively) or contrarily, it is a very recent thing within the last month is (41% and 47.2%, respectively). The same is true when considering the duration variable. Bullying is mostly mild (1 or 2 times a month) or else is severe and intense (several times a week). The victims claim to be harassed mostly by their peers, bullies acknowledge they choose same-sex victims. The analysis of the directionality of bullying by gender of those involved showed that victims who are girls are harassed by girl perpetrators, as boys victims are by boy perpetrators. The same gender selection occurs when the attackers state: if they are boys they bully boys, if they are girls they bully girls.

Finally, the most common types of harassment were analyzed, with social bullying (ignoring, rejecting, excluding, ridiculing) being common among students,



followed by verbal and physical aggression. Both victims and offenders agreed on this point. Differences can also be seen in the gender and educational stage variables.

Aspect 3: Cyberbullying experiences

The prevalence of cyberbullying stood at 8.3% with 5.6% being confirmed as cyber victims, 1.4% as cyber attackers and 1.3% as victimized cyberbullies. In this case, the differences were not statistically significant when considering gender, girls being the target of the bully and boys mainly being the aggressor. Although the educational stage did not show a significant association, the greatest concentration of those involved is once again in the secondary school community, in state schools, and between indigenous schoolchildren. In this case the aggressors who also have NEAE harass more than bullies who do not have such needs. As with bullying, academic performance again shows statistically significant correlation with the experiences of cyberbullying.

Being in possession of their own mobile phone and access to a computer is statistically significantly associated with involvement in cyberbullying, and also when connections are made in Wi-Fi zones (spaces lacking any supervision), experiences of cyberbullying are more numerous. Regarding the relationship with the problematic and addictive uses of ICT, participating in cyberbullying is associated significantly with cyber addiction behavior, with the aggressors rating higher than the victims in displaying the behaviors, anxiety, aggression and mood swings. Regarding the specific characteristics of cyberbullying, its frequency is mostly mild (1 or 2 times a month) whether it is through the mobile phone as through the computer, and whether victim or perpetrator. Regarding the duration, 66.7% of cyber victims stated they were harassed in the last month, compared with 24.2% who were harassed more than six months ago. By contrast, cyber attackers claim that they often carry out harassment over a longer time scale (52.6%), than those carried out in the last month (47.4%).

Gender attribution associated with cyberbullying shows that victims are mostly harassed by boys as much by mobile phone as by computer, while those who choose to mainly harass boys do so using both media. It should be noted here the significant percentage of cyber victims who claim not to know the identity of the attacker when they are harassed by mobile phone (35.7%) and computer (12.7%). In the case of offenders, anonymity is less common. Analyzes related to the directionality of the gender attribution of cyberbullying, shows similar results to those found for bullying: girls who are victims are harassed by girls, boys who are victims are harassed by boys.

Another variable is the individual or group nature of cyberbullying. The processes of being victimized through cyberbullying and cyber aggression itself are usually between two people (1 vs. 1) whether by mobile phone or by computer. As for the age of those involved, victims and offenders agree that whether harassing or being



harassed it is done to or by someone of the same age, and less often by someone younger or older.

On the manifestations of cyberbullying, victims and aggressors say that bullying via mobile phone and computer mainly happens through insults, threats, sharing images and defamation. To a lesser extent, the use of false identities appears to be more common via the computer. In some cases there appear to be significant differences by gender and educational stage although they are not very noticeable. What is clearly relevant is that there are statistically significant correlations between all forms of being victimized through cyberbullying and *cyber aggression itself*. Regarding the applications used, the cyber victims claim to receive harassment mainly by WhatsApp and SMS when the medium is the mobile phone, and through social networks when they receive it through the computer. The *cyberbullies* agree with the view of the victims, claiming they harass by mobile phone through WhatsApp and calls and on the computer through social networks and Messenger. Correlations between applications are statistically significant in all combinations.

The objective referring to the communication of the experiences of bullying and cyberbullying shows that a considerable percentage of those involved communicate such experiences rather than remain silent, being lower in the case of cyberbullying. Girls most often seek help in this regard compared to boys, the people they turn to are mainly their closest friends and family. Likewise analysis of the overlap and continuity between the two experiences of harassment reveals precisely this situation. In addition, victims of bullying often maintain that role in cyberspace, similarly the aggressors, although other combinations are also given.

Finally, we analyzed the emotional impact among those involved and the causal attributions. The emotional impact showed interesting results, as cyber victims reported that they, always feel bad (62.3%), rejected (20.8%), ashamed (17%), helpless (17%) and dispensable to this world (15.1%). To a lesser extent appear emotions such as indifference (4.7%) or guilt (2.8%). In addition, victimized cyberbullies reveal a greater emotional impact than those who are only victims or perpetrators. The results regarding the emotions of the perpetrators indicate that they always feel "strong" (38.5%), "superior" (26.9%) or "bad" (30.8%), and with a lesser percentage "rejected" (3.8%) but never guilty. Significant differences by gender and educational stage appear in both being victimized through cyberbullying and *cyber aggression itself*.

The analysis also shows that those involved in both forms of harassment have higher levels of negative emotions or emotional impact than those who participate in only one aspect of harassment, and in the specific case of emotional empathy evaluated for the role of the aggressor, they tend to overestimate the emotional impact of their aggression on the victims.



Regarding the causal attributions in cyberbullying, the results indicate that cyber victims think they are harassed because it amuses the aggressor, because they feel superior to them and thirdly, because they are perceived as weaker. For their part, the attackers harass for revenge, because of the weakness they associate with the victims and because it amuses them.

Aspect 4: Coping Strategies

For this dimension we used the qualitative information collected with *Cyberbull* instrument. At the global level, the first strategy that students would use to manage with cyberbullying was "to avoid strangers" (13.4%), followed by "report to the police" (10.6%), and "support/defend the victim" (9.9 %). The classification of all strategies in positive (assertive, seeking help) and negative (negative and passive reciprocity), allowed a more thorough analysis of all responses. Among the assertive strategies: "report to the police" (10.6%), "support/defend the victim" (9.9%), "preserve privacy" (8.4%) and "talk with the aggressor" (8.7%) were the most reported. Among those seeking help, "inform parents" (5.4%), "inform adults" (4.7%), and "inform teachers" (1.5%). Among the strategies for negative reciprocity prevails in first place "return the cyber aggression" (3.4%), and "physically confront the aggressor" (1.5%) secondly. Finally, in passive strategies, the most reported was "to avoid strangers" (13.4%), "to avoid / ignore the aggressor" (6.8%), "to avoid conflicts" (2.5%) and "do nothing" (3.3%).

An analysis was also made of the different processes used by school level, and we also asked students which other people should intervene to prevent cyberbullying and what they should do, coding and classifying their answers.

Aspect 5: Teachers' perception of school violence

The results in this dimension indicate that teachers perceived bullying and cyberbullying as rare or very rare in their schools, a perception significantly associated with being a teacher in a public school. Also, teachers with a longer career seem to perceive a higher prevalence rates than newer teachers. The forms of peer violence that occur most frequently are verbal bullying ($M = 2.85$, $SD = 0.71$) social bullying ($M = 2.20$, $SD = 0.59$) and, to a lesser extent, cyberbullying either by mobile phone ($M = 1.71$, $SD = 0.60$) or computer ($M = 1.78$, $SD = 0.61$). Regarding what kind of harassment they believe is reported more, they highlight that bullying is ahead of cyberbullying, and furthermore link the motives for this happening mainly because of characteristics of the bully, second because the imbalance of power between the two parts, and third, because the entertainment the bully gets in harassing others.



The variable related to the perception of competence to respond to cyberbullying indicates that 26.2% of teachers are capable or very capable of responding to this problem, compared with 32.2% who showed indifference and 41.7% perceived as very incompetent and incapable. This opinion is complemented by the need to have training on this issue as stated by 94% of the members of the management teams and 67.2% of teachers. Regarding the analysis of the strategies for action they believe are implemented in their schools, the majority agree with developing protocols to combat cyberbullying, a view that contrasts with the fact that they do not carry out specific activities or that this topic is not implicit in the school curriculum.

Discussion and Conclusions

ICT are part of children and adolescents daily lives as shown by the data relating to the widespread accessibility to mobile telephones and computers by over 90% of the surveyed student population, also made clear by national and international research (Ortega et al, 2013; Tully y Alfaraz, 2012). Among the main uses the students highlight are for communication using WhatsApp and social networks, followed by entertainment and academic use, which contrasts with the other results (Ólafsson, Livingstone, Haddon and EU Kids Online Network, 2013). However, despite the daily usage that young people say they make of the mobile phones and computers (1-2 hours / day), we know that the actual figures are much higher, which is complemented by almost 70% of respondents stating they are not supervised by an adult while connected to the internet, despite this having been proven to be an important protective factor against online risks (Çankaya and Odabaşı, 2009). One such risk is, precisely, the problematic and addictive use ICT (Labrador et al., 2013). The results highlighted that 33% of sample is at risk group for possibly cyber addiction behaviors such as anxiety, aggressive behavior and mood swings (preferring ICT instead of socializing, sports practices, etc.), and 30% who already have these symptoms, with differences found by gender and educational stage. These figures exceed those reported by Estevez, Bayon, Cruz Fernández-Liria (2009). Furthermore, our results indicate that increased consumption of ICT is associated with a greater chance of developing addictive behaviors, as pointed out in other studies (Cao, Sun Wan Hao and Tao, 2011, Kuss, van Rooij, Shorter, Griffiths and go Mheen, 2013), as it is also associated with involvement in bullying and cyberbullying.

The data resulting from participation in bullying and cyberbullying, indicates that nearly 9% of respondents claim to be involved in one form or another of harassment, lower than those found nationally and internationally (Avilés and Monjas, 2005 figures; Blaya, Debarbieux, Del Rey and Ortega, 2006; Cerezo, 2009b, Kowalski and Limber, 2007; Patchin and Hinduja, 2012; Schneider et al, 2012; Whitney and Smith, 1993), and in the case of cyberbullying, close to the average found by Calmestra et al. (2012).



There appears to be statistically significant differences by gender and educational stage, with more involvement of girls as victims and boys as aggressors in both bullying and cyberbullying (Calmaestra, 2011; Cerezo, 2008, 2009a;; Erdur-Baker, 2010, García, 2013; Houbre, Tarquinio, Thuillier and Hergott, 2006; Olweus, 2010; Piñero, Areense, Lopez and Torres, 2014; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman and Kaukiainen, 1996); and a higher concentration of both kinds of harassment among the adolescent population of secondary schools, similar to what has been reported by previous studies (Alvarez et al, 2011;. Alvarez Dobarro Alvarez Nunez and Rodriguez Cerezo, 2014; Cerezo, 2009b; Diaz-Aguado et al, 2013; Garaigordobil, 2011), resulting in a decrease in both cases with an increase in the students age (Solberg and Olweus, 2003; Tokunaga, 2010). However, other studies confirm the continuity over time of the attacks from the primary stage through to adolescence and adulthood (Cappadocia, Craig and Pepler, 2013; Farrington, 1993).

Other variables such as the presence of specific needs and academic performance also appear to be associated with involvement in bullying and cyberbullying both in the role of aggressor and the victim, a fact that also happens in the case of cyberbullying with greater accessibility to, and use of, ICT, results in line with those found by Genta et al. (2012), among others.

With regards to the frequency and duration of occurrences of both forms of harassment between peers, our results are grouped into opposing categories of mild or severe harassment, those lasting for more than six months or, conversely, very recent, within the last month. But it is noteworthy that the percentage of severe bullying and cyberbullying is less frequent. Regarding their different manifestations, the most common bullying is social, followed by verbal and physical, in contrast with most research which places verbal aggression in first place (Cerezo, 2009b; Child Helpline International, 2011, Garaigordobil and Oñederra, Herna, 2012). In the case of cyberbullying, it more commonly happens through the computer, along with similar studies in Spain (Calmaestra, 2011; García, 2013;. Ortega et al, 2008a), especially in the form of insults, threats and defamation which are usually the most common (Estevez, Villardón, Calvete, Padilla and Orue, 2010b; García, 2014; Patchin and Hinduja, 2006, 2012). Regarding the most common applications used for the execution and affliction of cyberbullying, for the mobile phone stand out, WhatsApp, SMS and voice calls, and on the computer, social networks and Messenger.

Another important aspect is that the dynamics of bullying and cyberbullying are supported by their social characteristics. However, the results obtained are contrary to the existing line of thinking and show that victims, perpetrators, cyber victims and cyberbullies believe that the most common aggression is one on one, and in the case of cyberbullying, also in situations where anonymity prevails. On the other hand, our results are in line with previous research that confirms the overlap between bullying



and cyberbullying (Beran and Li, 2007; Juvonen and Gross, 2008; Menesini, Calussi and Nocentini, 2012; Schneider, O'Donnell, Stueve and Coulter, 2012; Slonje, Smith and Frisé, 2013; Tokunaga, 2010), where generally they maintain the same roles.

The consequences of both dynamics are negative for all participants, among them is highlighted the emotional impact (Giménez et al, 2015; Ortega et al, 2012.). The data in this respect confirms that the victims feel bad, rejected and sad when confronted with cyberbullying, similarly the aggressors also feel bad but at the same time strong and superior when confronting the victims. However, despite emotional self-awareness on the part of cyber attackers, they tend to overestimate the impact that their actions have on their victims, comparable to the investigation of Campbell, Slee, Spears, Butler and Kift (2013).

Confronted with these situations, the strategies used to manage and deal with cyberbullying have been the object of analysis for several years. According to students, the main tactic to address cyberbullying would be to "avoid strangers", followed by "report to the police" and "help the victim." To a lesser extent we find others like "communicate with the cyberbully", as previous studies have found (Garcia, 2013; Kwak, Blackburn and Han, 2015; Slonje and Smith, 2008), "return the aggression" or others of a more technical character ("clear conversations," "enhance privacy," etc.).

In relation to teacher perceptions of school violence, teachers said that the prevalence of bullying and cyberbullying in their schools was relatively low, the most common being verbal and social aggression (Bradshaw, Sawyer and O'Brennan, 2007), and cyberbullying to a lesser extent. Examining the motivations they associated with cyberbullying they reveal the typical characteristics of aggressors and victims, a fact that has also been noted in the case of bullying (Benitez Berbén and Fernandez, 2006). On the other hand, teachers demand more training to confront these realities because they lack the specific expertise that may lead to the inclusion of cyberbullying in the classroom curriculum and the real implementation of action plans.



INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones de violencia entre iguales es una problemática que desde siempre ha formado parte de la vida de las escuelas, aunque no se le ha prestado tanta atención como la que se le viene dedicando en la última década por su preocupante extensión entre la población estudiantil (Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009), pasando de convertirse de un hecho aislado y esporádico a una realidad cada vez más habitual (Cerezo, 2008). Estos comportamientos agresivos tienen múltiples causas: desde ser la extrapolación de una violencia aprendida en el seno de la familia y el contexto social, un déficit en competencias y habilidades sociopersonales que dirige a la persona al logro de sus objetivos por abuso de poder, a ser una ejemplificación de los valores aprendidos de la sociedad actual. De una u otra forma, el *bullying* como se conoce en la literatura científica internacional, supone una agresión injustificada entre compañeros (Ortega, 2010) asentada en una dinámica de desequilibrio de poder entre agresores y víctimas. En este sentido, la escuela se sitúa como el escenario idóneo en el que violentar a otros iguales que sufren la mayor parte de las veces en silencio situaciones de acoso permanentes. Es de esperar que, las consecuencias que se derivan de su padecimiento, perjudiquen no solo a sus implicados y más gravemente a las víctimas, sino que también influyan negativamente en el clima de aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (van Lier et al., 2012).

Las investigaciones sobre el fenómeno *bullying* comienzan a desarrollarse de forma sistemática a partir de la década de los 70 con el objetivo de conocer la multiplicidad de variables implicadas y su extensión entre los estudiantes, permitiendo contar en la actualidad con diversos programas de intervención psicoeducativos dirigidos a su prevención y tratamiento en las aulas. Puesto que es un fenómeno eminentemente social configurado sobre la base de las relaciones del grupo de iguales (Salmivalli, 2010; Salmivalli y Peets, 2010), la intervención sobre el mismo exige que se amplíe no solo al trabajo con los alumnos, sino también a las familias, docentes y la comunidad educativa en general. Sin embargo, a pesar de lo mucho que se ha avanzado en su investigación, sigue ofreciendo oportunidades para su estudio en contextos como el de la Región de Murcia, además de las importantes aportaciones ya realizadas (Cerezo, 2009a,b; Cerezo y Ato, 2010; Cerezo y Méndez, 2013; Cerezo, Méndez y Ato, 2013; Méndez y Cerezo, 2010; Méndez, 2012), incluso con propuestas específicas de intervención (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011).

Si a esta realidad ya compleja se le suma la utilización de las tecnologías como medio de expresión de las agresiones, podemos deducir experiencias aún más



traumáticas para las víctimas y más sutiles en su ejecución para los agresores. Tal y como afirman Walker, Sockman y Koehn (2011, p. 31): “con el advenimiento de las tecnologías asequibles, fáciles de usar, aparece el *cyberbullying*, el *bullying* en el ciberespacio”. La utilización masiva y muchas veces inconsciente de los múltiples medios tecnológicos (*smartphones*, tablets, ordenadores), expone a niños y a jóvenes a numerosos riesgos en la red entre los que destaca el *cyberbullying*, cuyos protagonistas violentos, denigran y hostigan a sus iguales. Sus formas de expresión son más variadas y complejas que las del acoso tradicional, ofreciendo posibilidades tales como el anonimato, simultaneidad en la ejecución y recepción del acoso por distintos medios y de forma más constante y continuada, y conocimiento de las situaciones por una audiencia mucho más amplia, entre otras características. Si a ello le sumamos el consumo cada vez mayor de las tecnologías en este sector de la población, una supervisión parental durante la conexión en ocasiones demasiado laxa y la accesibilidad a las mismas cada vez más temprana, cabe esperar que el *cyberbullying* pueda sucederse con mayores posibilidades y además de forma más desapercibida.

Los estudios que han tratado de indagar en los porcentajes de prevalencia del *cyberbullying*, variables implicadas y otros aspectos tienen una tradición temporal más corta que la del *bullying* tradicional. Sin embargo, los avances hasta el momento con revisiones generales sobre el tema, ponen de manifiesto el incremento en las cifras de implicados, la urgencia en su tratamiento en las aulas (Li, Cross y Smith, 2012; Slonje, Smith y Frisén, 2013; Tokunaga, 2010; Patchin y Hinduja, 2012), y sus consecuencias tan perjudiciales para la salud mental y personal como las tentativas y suicidio consumado entre las cibervíctimas (Bauman, Toomey y Walker, 2013; Hinduja y Patchin, 2010).

Justificamos así que este trabajo contribuya en el avance de la investigación psicoeducativa dirigida a seguir conociendo los entresijos que caracterizan a los fenómenos *bullying* y *cyberbullying*, aún no demasiado conocidos ni estudiados en profundidad en el contexto de la Región de Murcia en que se contextualiza esta investigación. Intentos previos en nuestro contexto, concluyen que es una realidad confirmada por los propios estudiantes implicados como agresores, víctimas y espectadores (Giménez, Arnaiz y Maquilón, 2013a; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014; Giménez, Hunter, Durkin, Arnaiz y Maquilón, 2015; Giménez, Maquilón y Arnaiz, en prensa), lo que justifica que el presente trabajo ahonde más en sus características, variables influyentes y perfiles de implicación. Entre las novedades que se incluyen cabe destacar el estudio de las conductas de uso problemático y de posible ciberadicción como factor de riesgo para la implicación en *cyberbullying*. La adicción al



teléfono móvil y al ordenador es también otro dilema en la investigación que aunque comprobada entre la población joven (Carbonell, Fúster, Chamarro y Oberst, 2012; Douglas et al., 2008; Fu, Chan, Wong y Yip, 2010; Kuss, van Rooij, Shorter, Griffiths y van de Mheen, 2013; Llinares y Lloret, 2008) no ha sido tan estudiada en su relación con dinámicas de ciberagresión entre iguales. También, incluir el análisis de la percepción docente sobre las dinámicas de violencia escolar, y más extensamente sobre el ciberacoso, supone un primer acercamiento en nuestro contexto sobre cómo perciben los profesionales de la educación la existencia de estas situaciones, las motivaciones que atribuyen al *cyberbullying*, sus demandas formativas y estrategias de afrontamiento que llevan a cabo en su labor diaria. Estos y otros muchos aspectos en relación con el acoso y el ciberacoso son analizados en esta investigación entre escolares de último curso de educación primaria, secundaria y bachillerato.

Comenzando con el planteamiento teórico que parte del análisis de la agresividad humana, el primer capítulo de esta tesis doctoral revisa el fenómeno *bullying*, sus características, formas de presentación, culminando con una descripción de los contextos, factores y variables explicativas. El segundo capítulo se acerca a la realidad de las relaciones de los menores con las tecnologías, haciendo un repaso por investigaciones que ahondan en el consumo de medios y riesgos asociados, y la supervisión parental durante la conexión como importante factor de protección ante los peligros existentes en la red. Esto permite contextualizar el segundo apartado centrado en exclusiva en el *cyberbullying*, haciendo un repaso de la construcción conceptual del mismo, sus características definitorias, tipologías y atribuciones causales. Un tercer apartado de este mismo capítulo, focaliza la mirada en el solapamiento y continuidad existente entre las dinámicas *bullying* y el *cyberbullying*, examinando las características compartidas entre ambos y las asociadas con los roles de participación. A continuación, se describe el panorama actual en la investigación de ambas formas de acoso a partir de la mención de los principales estudios internacionales, nacionales y regionales que dan cuenta de su extensión entre los escolares. Se termina con una descripción de las consecuencias derivadas de la implicación en *bullying* y *cyberbullying* desde los distintos roles y las principales estrategias de afrontamiento que se ponen en marcha para combatirlos.



El tercer capítulo aborda la legislación jurídica y educativa existente sobre la violencia escolar en distintos países y en España, además de las investigaciones que analizan la percepción de los docentes sobre esta temática, sus necesidades formativas y estrategias de actuación. Seguidamente, se describen ejemplos de actuaciones y programas en la lucha contra el *bullying* y el *cyberbullying*, haciendo mención también a recursos web actualmente existentes que abordan el ciberacoso y aportan recursos útiles para educadores y escolares. Cabe resaltar como novedad, el abordaje del papel que las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado están realizando en su labor de concienciación y prevención de la violencia escolar, a partir del Plan Director que organiza las medidas de actuación en los centros educativos en España.

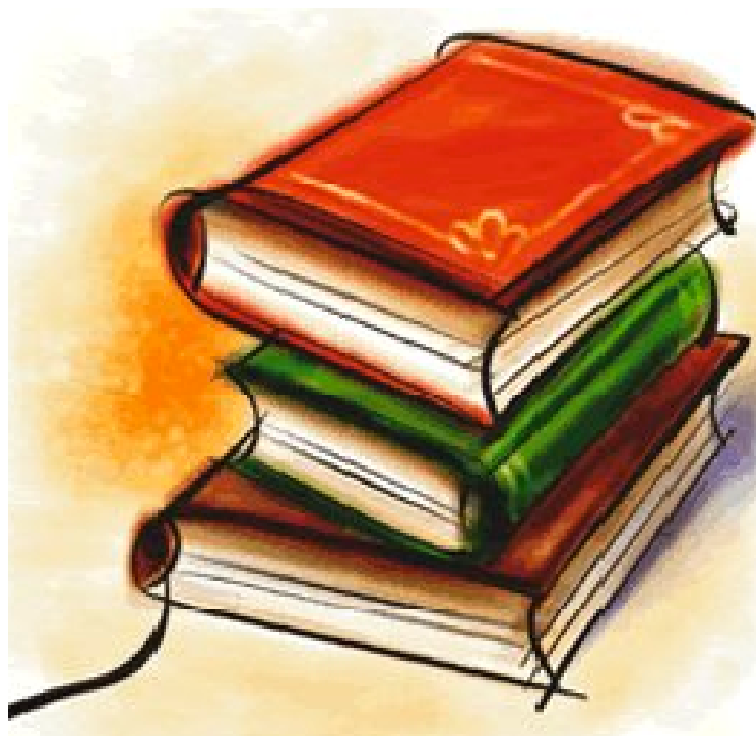
Para cerrar el marco teórico, se argumenta el planteamiento y justificación de esta investigación a partir de la formulación de la pregunta de investigación, y se concluye con la descripción de los objetivos generales y específicos.

El marco empírico comienza con el capítulo cuarto, centrado en la metodología de investigación utilizada para dar respuesta a los objetivos previamente planteados. En éste se comienza con la descripción exhaustiva de la muestra de estudiantes y profesorado, su proceso de selección, el diseño de investigación empleado, la descripción de las variables y los instrumentos de recogida de información, así como el procedimiento seguido, para culminar con el plan de análisis de los datos obtenidos en esta investigación.

En el quinto capítulo quedan expuestos los resultados de cada uno de los objetivos específicos planteados de acuerdo a las cinco dimensiones global de estudio. En primer lugar, aparecen aquellos que describen la relación de los menores con las tecnologías, para continuar en la segunda y tercera dimensión con la descripción de las experiencias de *bullying* y *cyberbullying*, respectivamente. La cuarta dimensión, muestra los resultados relacionados con las estrategias de afrontamiento que los menores (implicados o no) ponen en marcha ante situaciones de acoso cibernético. Para finalizar, se exponen los resultados de la percepción de los docentes sobre la violencia escolar.

El último capítulo de esta tesis doctoral está dedicado a la discusión de los resultados a partir de la comparación con otros estudios previos relacionados con los hallazgos de nuestro estudio, continuando con la exposición detallada de las principales conclusiones. Para completar este capítulo, se valoran las limitaciones más relevantes, concluyendo con las implicaciones socioeducativas y de investigación que se derivan de la investigación.

I. MARCO TEÓRICO



Capítulo I

Agresividad humana y su expresión en la escuela: El Bullying

Desperté una mañana con mucho miedo, era domingo y no quería que se llegara el lunes porque no quería ir a la escuela. Estoy en primero de secundaria, me sentía triste porque algunos compañeros pasan tiempo molestándome, pegándome y burlándose de mí. La verdad es que no sabía qué hacer, no podía comentarlo en mi casa porque estaba amenazado y además no quería darle más problemas a mis papás. (...) No le deseo a nadie eso que sentí... quería desaparecer del mapa, no quería volver a verle la cara a todos los de la escuela (...)
(Anónimo, Diciembre, 2012)

En este primer capítulo se lleva a cabo una revisión de las distintas teorías de la agresividad humana, y de los factores y variables que explican este comportamiento. Seguidamente, se centra la atención en la descripción del fenómeno *bullying* atendiendo a su definición, características, tipologías y lugares de presentación. También se describen brevemente algunas de las atribuciones causales por las que los implicados justifican su existencia, para finalizar enumerando los principales contextos, factores y variables que tratan de explicar de la existencia de este tipo de acoso entre iguales.



1.1. APROXIMACIÓN A LA CONDUCTA AGRESIVA

A pesar de que han transcurrido varias décadas desde los inicios de la investigación en torno a la violencia, y más concretamente al acoso entre iguales (en adelante “*bullying*”), aún siguen existiendo controversias relacionadas con el binomio agresividad vs. violencia, los subtipos de la misma y la unanimidad referente a las causas y motivos que la determinan. Bien es cierto que el *bullying* supone una expresión particular de la agresividad, para unos entendida como elemento innato al ser humano, para otros, consecuencia del ambiente. Sin embargo, establecerse en una u otra parte de la balanza produciría un reduccionismo simplista ya que la concepción más realista es aquella que concibe la agresividad como combinación de ambas posturas (Alonso, y Navazo, 2002; Cerezo, 2009a; Garaigordobil y Oñederra; 2010; Little, Henrich, Jones, y Hawley, 2003). Por ejemplo, en el discurso de Rebollo, Polderman y Moya (2010) se clarifican los supuestos de carga genética y la implicación de los neurotransmisores y sistema endocrino que trabajan en la regulación de la agresividad y la violencia.

Entre las múltiples definiciones existentes sobre agresividad, rescatamos la de Bushman y Anderson (2001), que la entienden como el comportamiento intencionado de causar daño a otra persona, de forma que el agresor parte de la creencia previa de que su conducta dañará a la víctima y que ésta tratará de evitarlo. En término similares Gerard (2002) la concibe como un estado emocional consistente en sentimientos de odio, furia e ira que propician deseos de dañar a otra persona (física, sexual o psicológicamente), animal u objeto. Este estado puede ser consecuencia de situaciones de alta tensión, presión o simplemente para responder a necesidades vitales como el sobrevivir de nuestra especie. En una aportación más reciente Cerezo (2009a) la define como el comportamiento resultado del constructo afectivo-cognitivo de la persona donde entra en juego la intención, la atribución de significados y la predicción de consecuencias, hasta el extremo de ser difícil de controlar por el individuo. Desde esta primera mirada se desprende que uno de los principales aspectos de la agresividad es la intencionalidad. Aparte, existen otros dos elementos que los investigadores relacionan con ésta como son las consecuencias que persigue su uso y el condicionamiento cultural (Arense, 2012).

Ante la utilización indistinta de los conceptos “agresividad” y “violencia” conviene establecer un intento de diferenciación semántica. Mientras que la agresividad es una tendencia básica, primaria (Carrasco y González, 2006) e impulsiva (en ocasiones difícilmente controlable) que surge como consecuencia de una frustración o insatisfacción previa, la violencia hace mención a la conducta hacia las que se dirige esa tendencia o comportamiento (Gómez et al., 2007). Un sencillo ejemplo: en un partido de fútbol cuando un jugador le da un codazo a otro de forma intencional decimos que le ha agredido, mientras que si al final del partido los ultras realizan disturbios, lo entendemos como un acto violento. Mientras que en el primer caso los jugadores se encuentran bajo un contexto normativo de las reglas del juego, por las

cuales pueden ser sancionados existiendo un equilibrio jerárquico de poder entre los jugadores; en el segundo caso, los ultras no se encuentran bajo ninguna normativa, sino que utilizan la violencia de forma abusiva, injusta e indiscriminada. En este sentido, la violencia aparece aquí como un paso más allá de la agresividad que puede darse sin la existencia de un conflicto previo y que supone un acto agresivo de naturaleza diversa, injustificada, contra natura, frente a una persona o grupo aprovechando las ventajas que supone enfrentarse a alguien en una posición de mayor debilidad (dominio-sumisión) (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Revisando lo aportado, se desprenden tres importantes conclusiones: a) toda violencia es agresión y por ello es intencional; b) no toda agresión es violenta pudiendo ser natural cuando se utiliza para defenderse o como instinto de supervivencia; y c) la agresión puede ser puntual (Arense, 2012). Este último aspecto será rescatado en el apartado 2 cuando hablemos ampliamente del *bullying*.

1.1.1. Teorías de la agresividad humana

Partiendo de las dos principales perspectivas de la agresividad arriba descritas, los grandes avances en la investigación multidisciplinar han permitido la generación de diversas posturas teóricas que tratan de explicar esta forma de comportamiento humano. Con el ánimo de evitar un discurso demasiado extenso sobre las mismas, pues no es nuestra pretensión exponemos brevemente los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

Desde una doble diferenciación, diversos autores (Gerard, 2002; Pelegrín y Garcés, 2008a) distinguen entre las teorías activas y reactivas. Las teorías activas atribuyen el origen de la agresión a tendencias e impulsos internos e instintivos, mientras que para las segundas, la agresividad es fruto del condicionamiento ambiental, esto es, un elemento social (Cerezo, 2009a). Así, entre las teorías activas se encuentran las siguientes:

- ✖ *Teoría psicoanalítica.* Descrita y defendida por S. Freud, la agresión se concibe como reacción ante la frustración de no ver satisfecha la libido o instinto sexual (Palomero y Fernández, 2001). Sosteniendo la teoría dual de los instintos: “instinto de muerte” (Thanatos) e instinto de vida (“Eros”), la agresividad trata de dirigir ese impulso hacia fuera (en forma de violencia, destrucción, hostilidad), o hacia uno mismo (autocastigo). La relación entre agresividad-frustración sería más tarde descrita con mayor amplitud en los trabajos de Dollard, Miller y colaboradores (Berkowitz, 1989). La cultura juega un importante papel regulador a través de las normas sociales para limitar la expresión del Thanatos. Freud señalaba además la necesidad de dar salida a estas pulsiones agresivas, pues de lo contrario se incrementan los niveles de tensión y malestar y la correspondiente expresión violenta.
- ✖ *Teoría catártica.* Esta teoría parte de la idea de catarsis como la necesaria liberación de la agresividad de forma canalizada para evitar manifestaciones

agresivas extremas, logrando con ello transformarlas en conductas aceptables y ayudando al proceso de relajación. Esta descarga de tensión, sentimientos y afectos que amenazan al “yo” puede hacerse de forma verbal o física (ej.: la fatiga), logrando reducir el impulso agresivo primario. Sobre la fatiga se ha comprobado que la práctica deportiva ayuda a reducir los niveles de ansiedad o estrés asociados a la agresividad (Rodríguez, Araya y Salazar, 2007).

- ✖ *Teoría etológica.* En una línea muy similar a la anterior, Lorenz (1966, citado en Baron y Richarson, 1994), retoma la concepción de la agresividad como elemento innato al ser humano y sus posibilidades de expresión aunque obviando la idea de una provocación previa por la cual se manifiesta la conducta agresiva. Para este autor, la agresividad se va acumulando con el paso del tiempo y su expresión está condicionada a la cantidad, presencia e influencia de un estímulo ambiental, de forma que cuanto mayor sea la agresividad acumulada, menor la posibilidad de que el estímulo externo evite su manifestación. Además, si ha transcurrido un tiempo determinado desde el último comportamiento agresivo, la siguiente expresión agresiva podría ser espontánea sin la necesidad de un estímulo externo.
- ✖ *Teoría biologicista.* Según esta teoría la agresividad surge por deficiencias hormonales, genéticas (cromosomas) y de los neurotransmisores (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En el primer caso pueden aparecer desajustes en la testosterona o en los esteroides de la corteza suprarrenal del cerebro. Respecto a los cromosomas, se ha estudiado la influencia del doble cromosoma X e Y aunque las investigaciones apuntan en direcciones contrarias pues, en general, los efectos puramente genéticos sólo pueden explicar en determinados casos una parte de la expresión agresiva (Rebollo et al., 2010). Los neurotransmisores como la noradrenalina, serotonina, catecolaminas, acetilcolina y/o ácido gama-aminobutírico (Gama) son agentes mediadores en la conducta agresiva, en unión a la actividad global del sistema nervioso central y sistema límbico (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En un segundo grupo, nos encontramos con las teorías reactivas que comprenden las siguientes:

- ✖ *Teoría de la frustración-agresión.* Dollard y colaboradores (1939, citados en Baron y Richardson, 1994), intentaron aunar la conducta con el psicoanálisis, entendiendo que son las situaciones frustrantes las que generan agresividad ya sea directa o indirecta. Palomero y Fernández (2001, p. 23) sintetizan sus dos principales supuestos: “la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y, a su vez, la agresión es tan sólo consecuencia de la frustración”. En esta línea, cuanto más frustrada se sienta la persona, más agresivo se vuelve. Sin embargo, esta idea no siempre sucede así pues dependerá de la capacidad personal de gestión y respuesta, aparte de los condicionantes ambientales, que limitan la posible conducta agresiva.



- ✖ *Teoría clásica del dolor:* El dolor es un justificante claro para la agresión hacia otra persona pues la propia naturaleza humana lo rehúye. Esto supone poner en relación directa la intensidad del estímulo doloroso con la intensidad de la respuesta. Los estudios revisados por Flores (2008) señalan diferencias sexuales sobre la capacidad de resistencia al dolor de hombres y mujeres. Parece que las mujeres presentan mayor tolerancia al dolor, entre otros motivos porque el área del cerebro relacionada con el placer está más desarrollada que en los hombres, lo que podría explicar en pequeño porcentaje la mayor disposición de estos a manifestar reacciones agresivas.
- ✖ *Teoría de la señal-activación.* Esta teoría cuestiona la relación establecida por Berkowitz (1989) entre la frustración y la agresión, sosteniendo que la frustración conduce no tanto a la agresión sino a una especie de estado emocional de ira e insatisfacción, que sumados a la presencia de elementos cognitivos (interpretación de la situación como amenazante) y la capacidad de persona para autocontrolarse, supondrá o no una respuesta violenta. Esta teoría, también supone la influencia de la experiencia previa y los estímulos ambientales en la generación final de la respuesta. De esta forma, las atribuciones previas de no ver satisfechas las pretensiones hace que las personas frustradas reaccionen de forma más agresiva.
- ✖ *Teoría del condicionamiento.* Garaigordobil y Oñederra (2010) distinguen entre las teorías del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social.
 - o Condicionamiento clásico. La agresión se aprende cuando un estímulo se asocia a otro, de forma que unos actúan como condicionantes de otros para la expresión de la conducta violenta.
 - o Condicionamiento operante. Si la conducta agresiva se ve beneficiada por un resultado, refuerzo o respuesta positiva a la misma, ésta pasará a formar parte del repertorio comportamental del individuo. Por el contrario, cuando la agresión es castigada tiende a inhibirse.
 - o Aprendizaje social. Especialmente desarrollada por Bandura, esta postura sostiene que ciertos comportamientos violentos son resultado del aprendizaje por imitación al asumirse además que están aceptados socialmente. Así, cuando un niño está expuesto a comportamientos agresivos por parte de personas cercanas o representativas para él, no sólo influye en que su conducta agresiva aumente, sino que por imitación la acaba asumiendo e incorporando a su repertorio conductual que luego generaliza a otros contextos. Investigaciones clásicas (Bandura, Ross y Ross, 1963) corroboran este supuesto al comprobar el aumento en las reacciones agresivas observadas en un grupo de niños tras la imitación que hacen de los comportamientos violentos observados en películas.
- ✖ *Teoría de las habilidades sociales:* Las conductas agresivas provienen de un déficit en habilidades y competencias sociales sobre todo las referidas a la interpretación correcta de las situaciones o la limitación en el número de

respuestas. Entre estas habilidades se encuentran la capacidad de empatía, desconfianza, miedo al rechazo, asertividad, manipulación, deseos de dominio, autoestima, etc. Dodge y Frame (1982) exploraron la relación entre el sesgo cognitivo (procesamiento de la información) y los comportamientos agresivos en niños, encontrando que ante una situación de supuesta provocación, los niños agresivos atribuyen mayor hostilidad al comportamiento de los otros que los no agresivos.

Otras teorías dentro de este segundo grupo son: la mimética, ecológica/contextual y la sociológica. La primera se sustenta en la idea de que las relaciones humanas son violentas y conflictivas por lo que la agresividad surge de la imitación del deseo de los demás, esto es de “copiar el deseo de otro por un objeto se lucha por ese objeto” (Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 84), pudiendo ser éste real (persona o cosa) o metafísico (un valor).

Para la teoría ecológica/contextual la agresividad es siempre resultado de la confluencia de las características personales y el ambiente que rodea, desde el microsistema más inmediato como la familia o la escuela, al macrosistema conformado por el sistema de valores sociales y culturales (Díaz-Aguado, 2001). En último lugar, las teorías sociológicas abogan por la influencia que los hechos sociales tienen en el comportamiento agresivo y violento de las personas no tanto a nivel individual sino grupal.

1.1.2. Taxonomía de la agresividad

Tras el breve repaso por las diferentes corrientes de pensamiento, en este apartado se incide en los diferentes tipos de conductas agresivas. Comenzando por la clasificación de acuerdo a sus fines y motivaciones, Cerezo (2009a) distingue entre: agresividad reactiva-hostil-afectiva, y agresividad proactiva o instrumental. En la primera se verían inmersos componentes afectivos y emotivos, mientras que la agresividad del segundo tipo se encontraría más en los procesos cognitivos e intencionales. Velasco (2013) comparte esta doble distinción añadiendo más características de ambos tipos. La reactiva está ligada a una baja capacidad de resistencia a la frustración, autocontrol y escasa planificación, que da pie a comportamientos defensivos ante alguna provocación interpretada real o de forma ficticia por el sujeto. Por su parte, la violencia instrumental no tiene tanto como meta causar daño, sino que el acto sirve como conducto para resolver situaciones, controlar el comportamiento de otros o conseguir determinadas metas. Es precisamente en este segundo tipo de agresión donde se incluirían los individuos que carecen de arrepentimiento o sentimiento de culpa ante sus acciones, pues valoran la violencia como medio efectivo de conseguir objetivos.

Si consideramos el sexo, estudios con adolescentes clínicamente diagnosticados como agresivos (Connor, Steingard, Anderson y Melloni, 2003), no encuentran diferencias entre niños y niñas, ni un mayor uso de agresión reactiva o proactiva por algunos de ellos. Por su parte, estudios como los de Murray-Close y Ostrov (2009) señalan que estudiantes con rasgos de dominancia social, y en concreto las niñas, tienden más a la agresión relacional, mientras que los más mayores hacen menor uso del ataque físico. Ramírez, Andreu y Fujihara (2001) también sostienen estas diferencias apuntando mayor agresión física, verbal y hostilidad en varones frente a las mujeres.

Con una muestra de universitarios españoles, Sánchez, Moreira y Mirón (2011) estudian la relación entre los tipos de agresión y el género, encontrando que hombres y mujeres difieren significativamente en agresión física directa y proactiva a favor de los hombres, mientras que en la agresión verbal e indirecta los resultados no son tan claros. Añaden además la interesante distinción entre la percepción de masculinidad y feminidad y cómo puntuar alto en masculinidad está asociado con la realización de diversos tipos de agresión, hecho contrario en el caso de la feminidad.

En una profunda revisión meta-analítica en busca de diferencias por sexo, entre otras variables, Archer (2004) concluye que afectivamente aparecen en agresión verbal y física con una mayor tendencia en hombres, mientras que la agresión indirecta es más notable en las mujeres. En la comparativa entre agresión directa o física (AD) e indirecta (AI), Côté (2007) concluye que el sexo masculino es más propio de la AD a lo largo de la infancia mientras que la AI está más representada por las féminas, sobre todo, en la adolescencia media. En la evolución de ambos tipos de agresión son determinantes tanto los atributos evolutivos, como los biológicos y el aprendizaje social. Un experimento de investigación en esta línea (Tremblay et al., 2004) analiza la trayectoria de agresividad durante la primera infancia en más de 500 familias con bebés de cinco meses de edad, logrando identificar tres tipos de trayectorias: a) la compuesta por niños que no mostraban apenas agresividad física (28%), b) un 58% con una trayectoria de agresividad media y c) un restante 14% con una trayectoria con niveles altos de agresividad física. Entre los factores de riesgo destacaban: tener otro hermano menor, edad de la madre, fumar durante el embarazo, la crianza monoparental y una situación económica de bajos ingresos.

Retomando las tipologías de agresión, Garaigordobil y Oñederra (2010) realizan una división tripartita entre agresión instrumental, agresión proactiva y agresión reactiva. Además incluyen otras como la agresión emocional/colérica, la violencia “en frío” y la violencia “en caliente”:

✱*Agresión instrumental* (fría): Es la motivada por interés de conseguir un objetivo específico. Parte de un planeamiento previo aunque no va ligado a la emoción, por ejemplo, la violencia mafiosa.

- ✱ **Agresión reactiva:** Conducta vengativa o respuesta ante un hecho considerado amenazante o provocador. Ejemplo: insultos o peleas entre personas de la misma índole (en posición equilibrada de fuerza y poder).
- ✱ **Agresión proactiva:** Supone una conducta instrumental ligada a comportamientos de coerción, intimidación e imposición de poder ante la víctima.
- ✱ **Agresión emocional/colérica:** Tiene como finalidad causar daño y va directamente ligada a una emoción de enojo, enfado o displacer, por ejemplo: violencia de género a consecuencia de celos.
- ✱ **Violencia “en caliente”:** El individuo enfadado actúa sin pensar en las consecuencias. La impulsividad juega aquí un papel preponderante.
- ✱ **Y violencia “en frío”:** Es resultado de una ideación previa. Existe un deseo de venganza permanente que induce al individuo a sentirse violentado y querer actuar de esta forma. Esta tipología es común en terroristas, genocidas, grupos ultra que dividían al colectivo humano en “nosotros los buenos, vosotros los malos”.

Una última clasificación pormenorizada es la apuntada por Carrasco y González (2006) (Figura I.1). Como se observa, estos autores clasifican los distintos tipos de agresión según una serie de criterios como la función, consecuencias que se derivan de la misma, motivación, modalidad, estímulos que la generan, etc.

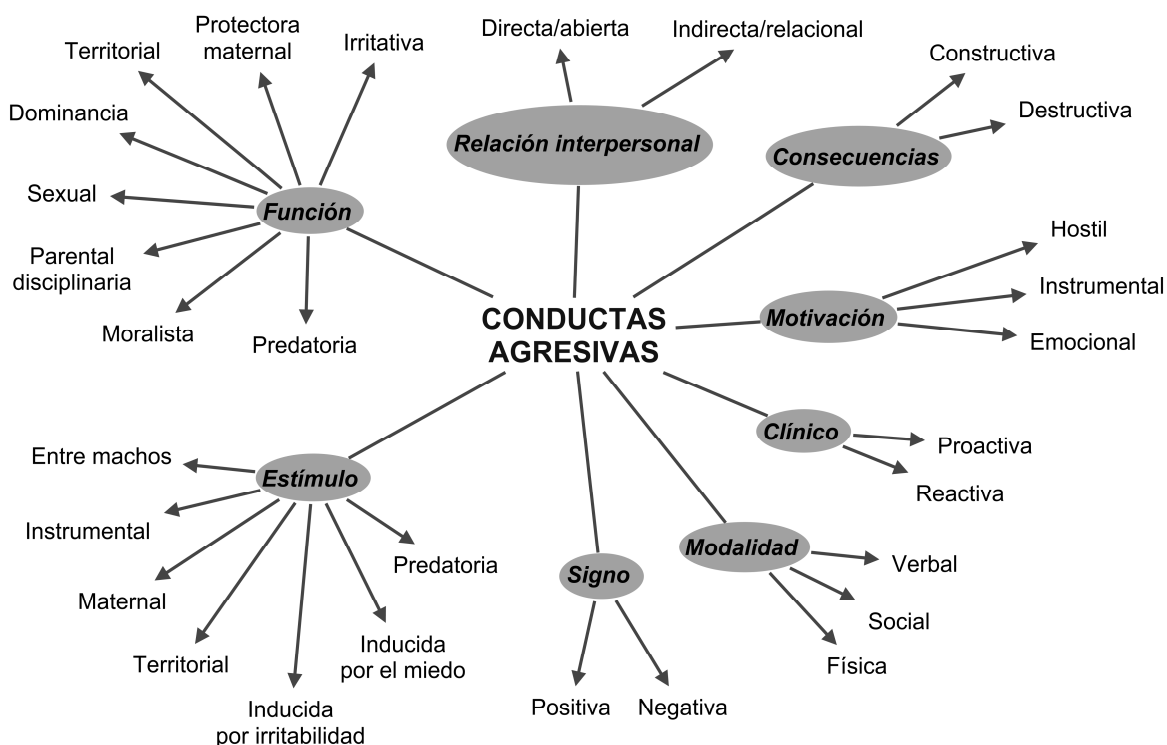


Figura I.1. Tipos de agresión (Carrasco y González, 2006)



De lo aportado podemos deducir que la agresividad, y su expresión más negativa como es la violencia, no se circunscriben ni a un marco teórico único ni a una sola manifestación sino que, condicionada por diversos factores predisponentes, se expresa de formas variadas que a su vez derivan en diferentes consecuencias para el agresor y la víctima.

1.1.3. Variables influyentes en la conducta agresiva

Reiterando la idea de la multicausalidad de la agresividad humana, son diversos los elementos que predisponen a la persona a actuar de esta forma, y que a su vez se encuentran relacionados entre sí. Estos factores de riesgo o vulnerabilidad (Arroyave, 2012) pueden ser intrínsecos al sujeto (biológicos, psicológicos y personales), como extrínsecos donde destacan la familia (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin y Tremblay, 2006), la escuela (Wilson, 2004) y el contexto social en que se desenvuelve la persona.

Aunque en el apartado 1.2 analizamos los factores relacionados con el *bullying*, en la Tabla I.1 se resumen ejemplos de estos elementos influyentes en la manifestación de comportamientos agresivos. En este sentido, Pelegrín y Garcés (2008b) identifican distintas de variables asociadas con las conductas agresivas y violentas en escolares entre 11-18 años, señalando que los sujetos con mayor nivel de desadaptación social y escolar, baja consideración de los demás y escaso autocontrol, están más predispuestos a desarrollar conductas antisociales y agresivas. Un resumen general de factores de riesgo, podría ser el siguiente (Cerezo, 2009a; Hubbard, McAuliffe, Morrow y Romano, 2010; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007; Pelegrín y Garcés, 2008a, b):

Dentro de los factores personales no hay que obviar la presencia de trastornos o desórdenes conductuales (diagnosticados o no). La última actualización del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el DSMV (APA, 2014) incluye ahora dentro de la nomenclatura “Trastornos destructivos, del control de los impulsos y de la conducta”, todos aquellos desórdenes conductuales como el Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno Explosivo Intermitente, Trastorno Antisocial de la Personalidad, Trastorno de la Conducta (disocial), etc., que pueden estar relacionados con las manifestaciones impulsivo agresivas de los menores.



Tabla I.1

Factores de riesgo en la conducta agresiva

Tipos	Descripción
Personales	Sexo, edad, variables biológicas, generalización de la situación, ira, temperamento, agresión física, bajo autocontrol, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, falta de empatía, sesgos cognitivos, extroversión, neuroticismo, psicoticismo/psicopatía, justificación cognitiva, desensibilización emocional, hostilidad...
Cognitivos	Experiencias previas de aislamiento, exclusión, victimización, privación social, o la asociación entre emocionalidad-agresividad.
Familiares	Aprendizaje de comportamientos, creencias o actitudes, estrés en la familia (separación/divorcio), estilos educativos, maltrato físico y emocional en la infancia
Escolares	Inadaptación escolar, vigilancia inadecuada, rechazo de los iguales, cambios en la escala de valores
Ambientales	Nivel socioeconómico, consumo de sustancias nocivas. señalan la extrapolación de una violencia aprendida y la asunción de valores sociales a través de las TIC, temperatura ambiental, el hacinamiento y el ruido.

Un mayor inciso merecen las variables unidas al contexto familiar desde los propios estilos de crianza y educación, conflictos maritales, relación padres-hijos, hasta las condiciones socioeconómicas que la rodean. En un estudio longitudinal con una muestra de niños y adolescentes canadienses, Côté et al. (2006), observaron que el 16.6% de la muestra continuaba una trayectoria al alza en cuanto al uso específico de la agresión física a lo largo de los años (mayoritariamente niños) cuando además provenían de familias de nivel económico bajo, con niveles de estudios de la madre básicos y uso de estrategias parentales de crianza hostiles e inefectivas. Por su parte, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) subrayan la influencia de la percepción del clima familiar, no sólo con el comportamiento violento de los adolescentes sino inclusive con la actitud hacia la autoridad escolar representada por los profesores. Respecto de los estilos de crianza y educativos parentales, distintas investigaciones han estudiado la vinculación existente entre los factores de crianza parental (comunicación, disciplina, apoyo, autonomía) y la agresividad (Raya, Pino y Herruzo, 2009), y otros problemas de conducta exteriorizados e interiorizados (Tur, Maestre y Del Barrio, 2004). Así, los comportamientos exteriorizados son más comunes entre los menores con estilos educativos parentales indiferentes que con madres exigentes y democráticas (Oliva, Parra y Arranz, 2008). También, el apego que el menor establece con los progenitores resulta de gran importancia en los comportamientos. Oliva (2004), revisa los postulados de la teoría del apego de Bowlby y Ainsworth señalando que, según la calidad del apego establecido con las figuras de referencia, el sujeto genera su representación de cada persona, determinando con ello su posterior relación con



ella. También señala la importancia de la transmisión intergeneracional de padres a hijos sobre la seguridad del apego y las diferencias culturales existentes.

Dentro de los factores ambientales, no se puede dejar de mencionar la presión social existente por la necesidad de pertenencia al grupo (Pronk y Zimmer-Gembeck, 2009, citados en Calmaestra, 2011), que puede conllevar la adopción de comportamientos agresivos, violentos y antisociales para el logro de la aceptación y popularidad social. De hecho, numerosas investigaciones ponen de manifiesto la importancia que el grupo de iguales tiene en el soporte de las conductas agresivas, de forma que incluso los alumnos agresivos gozan de mayor valoración y popularidad, respecto de las víctimas (Sánchez y Cerezo, 2011).

No cabe obviar la procedencia cultural del sujeto que también se ha comprobado como influyente en la expresión de conductas agresivas. En el estudio de Ramírez et al. (2001) se aprecian diferencias claras entre japoneses y españoles, mostrando los japoneses más agresión física que los españoles. Por género también aparecieron diferencias, encontrándose mayores índices de agresión física entre las mujeres japonesas que sus coetáneas españolas. Sin embargo, la muestra española superaba a la japonesa en agresión verbal, hostilidad e ira. En la misma línea van los resultados de Torregrosa et al. (2010) que aprecian diferencias entre estudiantes chinos, mexicanos y españoles. Los estudiantes chinos (hombres y mujeres) puntúan más alto en agresividad que la muestra española y mexicana, los estudiantes de 12-13 años son más agresivos que los de 14-15 años, donde además los chicos vuelven a superar a españoles y mexicanos en agresividad.

En conclusión a este apartado cabe señalar que, al igual que en la agresividad y la violencia intervienen factores elicidores, también aparecen otros que contribuyen a su mantenimiento como la autopercepción o la percepción atribuida externamente (Cerezo, 2009a). En cualquier caso, de todo ello se deduce que las conductas agresivas no son estrategias adecuadas ni para la convivencia, ni para la gestión de conflictos interpersonales (Gómez et al., 2007), exigiéndose la necesaria intervención multimodal (De la Peña y Palacios, 2011) para un tratamiento completo de estos menores. Las propuestas para el control, catarsis y eliminación son igualmente variadas. A modo de ejemplo, desde el punto de vista químico a los sujetos diagnosticados clínicamente bajo un parámetro de comportamiento violento y antisocial se les pueden administrar fármacos como neurolépticos, ansiolíticos, hipotensores, litio, cafeína y alertizantes, opio, heroína, metadona, o MDMA (que mejora la empatía). Desde la perspectiva de la psicoterapia y la educación: tratamientos en habilidades sociales, gestión de conflictos, ejercicios para el desarrollo de la empatía, técnicas de relajación y visualización, mejora de la autoestima y la percepción social, establecimiento democrático de normas, role-playing, y ejercicios de autocontrol/autorregulación.



1.2. EL *BULLYING* COMO EXPRESIÓN DE AGRESIVIDAD EN LA ESCUELA

La violencia escolar entre iguales, conocida internacionalmente como *bullying*, ha existido desde siempre en el seno de los centros educativos. Pero la preocupación y sensibilidad social por su aumento evidente en los últimos años (Camodeca, 2003; Demaray, Malecki, Secord y Lyell, 2013; McEachern, Kenny, Blake y Aluede, 2005; Farrington y Ttofi, 2009; Vlachou, Andreou, Botsoglou y Didaskalou, 2011), convirtiéndose en el problema actual más serio de la escuela (Carozzo, 2013). Ello se ha visto alentado por la repercusión mediática que han provocado las situaciones más graves (Gómez et al., 2007), llegando a convertirse en una amenaza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y del desarrollo social y personal de los escolares (Calmaestra, 2011). Sin embargo, no ha sucedido a la par con el abordaje educativo que se ha prestado a los implicados, reducido muchas veces a acciones puntuales ligadas a la aplicación de una disciplina más severa o al cambio de colegio del alumno (Collell y Escudé, 2006).

Si bien en los últimos años se ha avanzado mucho en investigación y programas de prevención para el *bullying* (Cerezo et al., 2011; Del Rey y Ortega, 2001a; Olweus y Limber, 2010a), cada vez son más las herramientas que tienen como destinatarios al profesorado, familia y alumnos para prevenir e intervenir ante esta problemática evitando sus graves consecuencias.

A lo largo de este segundo apartado, damos cuenta de sus características, formas de presentación, factores de riesgo, roles implicados, cifras actuales sobre su extensión y consecuencias derivadas para sus implicados.

1.2.1. Concepto y características definitorias

Las primeras investigaciones sobre el *bullying* surgen en Suecia a finales de la década de los 60 y principios de los 70, a partir de los trabajos de Heinemann que introducen el concepto de “*mobbing*” para referirse a este tipo de dinámicas de agresión en el contexto de la discriminación laboral (Olweus, 2010). Unos años más tarde, el noruego Dan Olweus comienza a sistematizar la investigación sobre el *bullying* a raíz del suicidio de varios jóvenes a consecuencia de los continuos maltratos y vejaciones sufridos por sus compañeros. Este dato ya pone en evidencia la importancia que tal fenómeno tenía décadas atrás, publicándose el primer informe sobre el mismo en 1987 a raíz de la celebración del seminario del Consejo de Europa en Noruega (Farrington, 1993). A finales de los años 70, en Inglaterra tiene lugar una investigación pionera a manos de Lowenstein. Entre 1979-1981 se desarrollará el primer proyecto de prevención del *bullying* contextualizado en una institución de menores. En nuestro país, sin embargo, el primer acercamiento a esta problemática

no será hasta los finales de los años 80 a partir con el estudio de Vieira da Fonseca, Fernández y Quevedo, 1989 (Farrington, 1993). Si bien, el impulso en la investigación de este fenómeno será a primeros de los años 90 con importantes contribuyentes como Ortega (Andalucía), Cerezo (Murcia), Díaz-Aguado (Madrid), Avilés (Castilla y León), Garaigordobil (País Vasco) y a nivel institucional, el Defensor del Pueblo en Madrid.

Previo a entrar de lleno en la conceptualización del *bullying*, debemos clarificar conceptos de “conflicto” y “violencia”. Para Salinas, Posada y Stella (2002) el conflicto es “expresión de complejidad, de interconectividad, dinámica de movimiento y transformación, motor de vida” (p. 246). Es por tanto natural, inherente y consustancial al ser humano (Pino y García, 2007; Viñas, 2004), permitiendo el crecimiento personal y social de los individuos (Carozzo, 2013). Todas las instituciones y la escuela en especial se caracteriza por ser un escenario de conflictos continuos de distinta naturaleza e intensidad, aunque la mirada desde la que se conciba dista mucho para su resolución positiva o por el contrario, para su retroalimentación. En este sentido, Jares (1997) señala tres concepciones sobre el conflicto: a) *visión tecnocrática-positivista* en la que se parte de una visión negativa del conflicto (no deseable, destructivo y disfuncional); b) *visión hermenéutico-interpretativa*, donde se trata de comprenderlo de acuerdo a la circunstancia concreta; y c) *visión crítica*, el conflicto se admite como natural y se afronta de forma democrática. Cerezo (2008, 2009a) distingue los tipos de conflictos más comunes en las escuelas:

- ✖ *Conflictos entre valores culturales exteriores al aula y expectativas dentro del aula.*
- ✖ *Conflictos entre las expectativas del rol que cada persona ocupa y la propia personalidad.*
- ✖ *Conflictos de roles* (entre la idea individual que cada uno tiene de las funciones y tareas de los agentes dentro de la institución escolar).
- ✖ *Y conflictos de personalidad* derivados de las discrepancias entre las necesidades personales y las posibilidades de satisfacción.

Por su parte, Viñas (2004) los clasifica como:

- ✖ *Conflictos de relación.* Puede surgir entre alumnos entre sí, alumnos con profesores, entre profesores, entre las familias o familias con los profesores. Implican un alto grado de emocionalidad y afectividad por lo que a veces son complicadas de solucionar.
- ✖ *Conflictos de rendimiento.* Hacen mención a los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula y que en ocasiones pueden no satisfacer a algunas de las partes, ya sea porque el alumnado no consigue los resultados esperables, porque uno destacan sobre otros, o porque el profesorado sufre de impotencia al ver la desmotivación del alumnado.



- ✖ *Conflictos de poder*. Sinónimo de los conflictos de rol señalados por Cerezo (2009a). Se refieren a los relacionados con la autoridad del profesor/a, la obligatoriedad del alumnado, etc.
- ✖ Y *conflictos de identidad*. Hacen referencia a los conflictos surgidos de las discrepancias de las expectativas entre el alumnado y profesorado sobre la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones entre ambos, la autopercepción profesional del docente, etc.

La violencia puede ser la manifestación más extrema y negativa de un conflicto mal gestionado, y que según los agentes que estén implicados supone formas distintas de violencia escolar, donde el *bullying*, se presenta como aquella que se sucede entre iguales.

Definir el *bullying* no es sencillo por la multiplicidad de sus formas de presentación y elementos que lo constituyen, aunque entre las concepciones existentes todas coinciden en señalarlo como un tipo de conducta agresiva de naturaleza psicosocial, interpersonal e injustificada, donde una persona o grupo es insultada, atemorizada, amenazada, físicamente agredida o excluida de forma impune por otro/s (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Smorti, Menesini y Smith, 2003). Literalmente, Farrington (1993) lo define como la “opresión repetida, psicológica o física, hacia una persona más débil por parte de otra más fuerte” (p. 381), para generar miedo, daño y sufrimiento. Pero sin duda la acepción de Olweus (2004) es la más aceptada por la comunidad internacional. Este autor contextualiza el *bullying* o acoso entre iguales cuando un alumno es violentado a partir de acciones negativas reiteradas y mantenidas en el tiempo por parte de otro/s compañeros/as, existiendo una clara relación de dominio y sumisión donde la víctima escogida es más débil y vulnerable. El término de “acción negativa” implica por sí mismo intencionalidad previa de causar daño ajeno (hostilidad), por lo que estaríamos hablando de un tipo de agresión instrumental y proactiva que se diferencia de lo que puede ser un conflicto de intereses o de agresiones puntuales.

Otra definición al respecto es la de Avilés y Monjas (2005) que matiza no sólo sus principales características sino también sus formas de presentación:

Conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal (p. 27).

Rigby (2007) establece una importante distinción entre los términos *bullying* y *“harassment”*. *Harassment* hace mención a un tipo de acoso menos violento y abusivo de naturaleza social ligado a motivos raciales, orientación sexual o religiosa, mientras que el *bullying* está cimentado sobre la base de la dominancia de poder, el desequilibrio de fuerzas y la vulnerabilidad (Olweus, 2004), distinguiendo ambos términos si se consideran las causas y motivos.

Si estas son las definiciones de los investigadores sobre el tema, cabe esperar que los propios implicados también entiendan el *bullying* de la misma forma, pero no siempre sucede así. Un ejemplo de ello lo encontramos en el estudio de Monks y Smith (2006) que comparan la noción de este fenómeno en alumnos de 4 a 14 años y sus padres. Los resultados muestran diferencias de atribución conceptual por edad siendo los más pequeños los que tienen una noción más limitada de que lo que es *bullying* (acto agresivo/no agresivo), mientras los adolescentes incluyen en la definición la intencionalidad, intereses y motivaciones, diferenciando además entre tipos de agresión. Resultados similares se encuentran con los encontrados por Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe (2002) al comparar entre países.

En otro estudio, Ortega et al. (2001) analizan las etiquetas verbales utilizadas por los escolares de primaria para definir el *bullying*. Entre los términos para referirse a este fenómeno sobresalen: “maltrato”, “abuso”, “rechazo”, “meterse con” o “egoísmo”. De entre ellos, es el término “maltrato” el que parece más cercano al concepto definido de *bullying* (sobre todo si es de tipo físico e indirecto). Para el acoso de tipo verbal los menores lo definen como “meterse con” o “rechazo”, más que como “maltrato”.

Con este breve esbozo se va concretando el concepto de *bullying* como ejemplo de agresión gratuita e injustificada entre iguales (Ortega, 2006b), con distintos niveles de gravedad, y que perjudica la reciprocidad moral y relaciones sociales que se establecen a nivel de aula y del centro (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Características como la presencia de una agresividad hostil, intencionalidad, el esquema de dominio-sumisión, desequilibrio de poder entre el agresor (fortaleza) y la víctima (debilidad), y el factor de repetición y mantenimiento en el tiempo de la violencia (Carozzo, 2013; Monks y Smith, 2006; Olweus, 2004), son elementos fundamentales para conceptualizar el *bullying* y distinguirlo de otros episodios puntuales de agresión y conflictos entre iguales. Expertos nacionales en el tema han denominado al esquema de dominio-sumisión existente entre los implicados como el “triángulo de la violencia” (Del Rey y Ortega, 2007; Ortega, 1997) que se retroalimenta por la ley del silencio que impera entre los implicados y el apoyo grupal (Cerezo, 2009a), contribuyendo a la consecución en el tiempo de las agresiones.

Aparte de estas características básicas, otra muy importante es el hecho de que el *bullying* es un fenómeno eminentemente grupal que nace de las relaciones entre los iguales (Marenco-Escudero y Tilano, 2013; Salmivalli et al, 1996; Salmivalli, 2010;

Salmivalli y Peets, 2010), y que tiene por objeto dañar el estatus de la víctima debilitando sus relaciones con el resto a través de la expansión de rumores o la exclusión social (Ortega y Monks, 2005). La mayoría de las veces se sucede a partir de la violencia que varios agresores dirigen contra una víctima, aunque también es notable aquella que se sucede entre un agresor/a y una víctima (Rigby, 2007). Un ejemplo de ello es que el 62.5% de los agresores reconoce acosar a una víctima solo en situaciones grupales en comparación con el 37.5% que ejerce tal violencia de forma individual (Seals y Young, 2003).

1.2.1.1. El *bullying* en la edad preescolar

Mención aparte merece el análisis de las dinámicas *bullying* en edades preescolares. Y es que, la mayor parte de las investigaciones sobre este fenómeno han estado focalizadas en las etapas últimas de la educación primaria o en secundaria obviando su presencia en edades más tempranas (Vlachou et al., 2011; Ortega, Monks y Romera, 2013). Uno de los motivos para ello ha sido por la propia definición de *bullying* que exige, como hemos visto anteriormente, de un sistema de relaciones interpersonales y atribuciones causales más propia de edades mayores. Por ello, para la etapa preescolar es más correcto emplear el término de “*agresividad injustificada*” (Ortega y Monks, 2005; Ortega et al., 2013; Vlachou et al., 2011), ya que la mayor parte de las agresiones que se producen son físicas y en revancha por un ataque anterior, y no tanto una violencia más sutil y sofisticada de tipo indirecto y social (Monks, 2011). También Ortega et al. (2013) apuntan que, aunque pueden distinguirse los distintos roles implicados, otras características como la periodicidad y la repetición en el tiempo de las agresiones, o agravar las agresiones hacia formas más dañinas no son tan propias en la etapa infantil.

Considerando esta situación, a continuación pasamos a presentar una serie de estudios que dan cuenta de la agresividad injustificada entre iguales en edades infantiles. El estudio de Crick, Casas y Mosher (1997), por ejemplo, da cuenta de la primera evidencia de la agresividad de tipo relacional y directa entre escolares de 3-5 años de edad. Los resultados destacan que son más las niñas que los niños quienes tienden a conductas agresivas de tipo relacional, mientras que los niños se decantan por las de tipo directo. Estos resultados apoyan los de otras investigaciones posteriores (Ortega y Monks, 2005; Monks, Palermi, Ortega y Costabile, 2011). Además, se establece un nexo de unión entre ambos tipos de agresión con altos niveles de exclusión social y bajos en comportamiento prosocial. En un estudio longitudinal posterior, Crick et al. (2006) corroboran estos resultados previos, añadiendo que la agresión directa se desarrolla generalmente entre miembros del mismo sexo, y que la de tipo relacional se mantiene estable y asociada a problemas de exclusión futuros en el grupo de niñas.

Resultados similares en cuanto al género se obtienen en Ortega y Monks (2005) entre preescolares de Sevilla, donde los niños aparecen más representados en agresión física directa (golpes, peleas, empujones), y las niñas en relacional directa (exclusión directa del grupo). En ambos casos la agresión relacional indirecta (expansión de rumores para dañar la imagen de la víctima) fue la menos reseñada, mientras que la agresión física directa y la verbal eran las más comunes. A nivel transnacional, Monks et al. (2011) comparan los roles y formas de agresión entre preescolares de España, Italia e Inglaterra. Entre los resultados cabe señalar que la prevalencia de agresores y víctimas fue menor en España (15.2% y 15.2%) en comparación con Italia (20.7% y 32.4%) e Inglaterra (25% y 22.1%), mientras que en nuestro país la mayor parte de los implicados eran los defensores (34.8%) y espectadores (32.6%). Por sexo, los chicos eran los principales protagonistas de las agresiones en los tres países. Por tipo de agresión, en España (50.6%) e Italia (42.5%) la más común era la agresión verbal, mientras que los menores ingleses destacaban en la de tipo físico (31.7%).

Lo planteado en este apartado deja entrever que, si bien no es correcto hablar de *bullying* en edades de infantil, sí que niños y niñas a estas edades comienzan a manifestar comportamientos agresivos de distinta índole, los cuales pueden tornarse en *bullying* en las etapas de primaria y secundaria. He aquí un ejemplo de ello:

Un profesor de jardín de infancia vio a algunos alumnos que recogían piedras en una bolsa de plástico. Lo que al principio se interpreta como una conducta normal después se descubre que eran los preparativos de un plan preconcebido: esos compañeros de clase de Susana han estado haciendo acopio de piedras para apedrearla en su camino de vuelta a casa desde el jardín de infancia (Alsaker y Vilén, 2010, p. 139).

1.2.2. Formas de presentación

La distinción de las formas de *bullying* puede realizarse de acuerdo a diversos criterios. Desde un punto de vista más terminológico, Rigby (2007) distingue entre “*bullying* maligno” y “no maligno”. El primero supone su expresión más extrema donde confluyen una serie de elementos, como son:

- ✱ *Deseo de causar daño*: Intención del agresor de causar daño ajeno.
- ✱ *Deseo materializado en la acción*: Entre el pensamiento intencional de causar daño y la propia acción median multitud de factores.
- ✱ *Alguien resulta dañado*: El agresor suele considerar la intensidad y gravedad del acto según la vulnerabilidad de la víctima y su capacidad para defenderse.
- ✱ *De alguien más poderoso hacia alguien más débil*: Desequilibrio de poder entre las partes, esquema de dominio-sumisión.



- ✗ *Acción injustificada*: Aunque el agresor anteponga justificaciones a sus actos por haber considerado ser provocado, en ningún caso, el *bullying* queda justificado.
- ✗ *Mantenida en el tiempo*.
- ✗ *y con disfrute aparente*: El agresor disfruta ejerciendo el daño y ante la disparidad latente entre él y la víctima.

El *bullying* “no maligno” aunque confiera desazón a la víctima no incluye las anteriores características y sobre todo la malicia. Aquí se incluyen dos subtipos: el *bullying* sin sentido y *bullying* educacional. El *bullying sin sentido* se refiere a aquel que se toma como un juego donde el agresor no es consciente de que sus actos están ocasionando daño a la víctima o pueden hacerlo. El *bullying educativo* sí implica una ofensa deliberada hacia otra persona pero con el objeto no tanto de perjudicarla sino de educarla o enseñarle algo.

Desde un punto de vista más observable y no tanto conceptual, las formas más comunes de presentación del *bullying* quedan recogidas en la Tabla I.2:

Tabla I.2
Tipologías de bullying

Benítez y Justicia (2006)	Directas/explicitas	- <i>Físicas</i> : patadas, puñetazos, empujones, amenazas - <i>Verbales</i> : insultos, chantajes
	Indirectas/encubiertas	- <i>Físicas</i> : esconder/dañar propiedades materiales, robar - <i>Verbal</i> : poner motes, expandir rumores
	Relacionales indirectas: tendentes a desprestigiar a la víctima para destruir sus amistades y demás relaciones	
Cerezo (2009a)	Físico	Formas varias de agresión y ataques a la propiedad
	Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones	
	Verbal	Motes, insultos, malas contestaciones, comentarios racistas
	Social	Expansión de rumores humillantes para lograr la exclusión y aislamiento del grupo de referencia
	Indirecto	Se induce a agredir a una tercera persona
Ciberbullying (mensajes insultantes, grabaciones, etc.)		



Defensor del Pueblo (2007)	Agresión verbal (insultos, motes ofensivos, críticas)	
	Agresión física directa (pegar)	
	Agresión física indirecta (esconder, romper, robar objetos materiales de la víctima)	
	Exclusión social (ignorar, no dejar participar)	
	Amenazas/chantajes (amenazas para intimidar, obligación para realizar una acción, amenazas con armas)	
Garaigordobil y Oñederra (2010)	Acoso sexual	
	Físico	- <i>Directas</i> : pegar, empujar - <i>Indirectas</i> : robar, ensuciar, romper o esconder pertenencias
	Verbal	Insultos, motes, críticas, burlas, calumnias
	Social	Excluir de actividades, exclusión del círculo de amistades, ignorar
	Psicológico (todas las anteriores también tienen un componente psicológico)	
Smith y Ananiadou (2003)	<i>Ciberbullying</i>	
	<i>Dating violence</i> (acoso entre parejas)	
	Físico: peleas, puñetazos, coger/robar pertenencias	
	Verbal; burlas, insultos	
	Exclusión social	
Sullivan et al. (2005)	Indirecto: expansión de rumores, inducir a otros a que excluyan a la víctima	
	Físico	
	Daños materiales	
	Social	- <i>Verbal</i> : amenazas, motes, burlas, rumores - <i>No verbal</i> : gestos groseros, exclusión

De entre los distintos tipos de *bullying* mencionados, la mayor parte de las investigaciones concluyen que las formas más comunes son las de tipo verbal y social, y en menor medida los ataques físicos (Avilés y Monjas, 2005; Díaz-Aguado et al., 2013; Horna, 2012; Limber, Olweus y Luxenberg, 2013; Méndez, 2012; Pereira, Mendonça, Neto, Valente y Smith, 2004; Whitney y Smith, 1993). El estudio de Farrington (1993) analiza además diferencias por países donde los escolares de Dublín destacan en *bullying* social a partir de la exclusión de la víctima (45.6%), las bromas y provocaciones (28.9%), mientras que en Escocia, Madrid y Sheffield la agresión verbal aparece en primer lugar. Otra variable diferenciadora también estudiada ha sido el sexo. García (2013) encuentra una mayoría de chicos como víctimas y agresores de *bullying* directo, diferencias no tan claras para aquel de tipo indirecto. O investigaciones que indican mayor notoriedad de las mujeres en el *bullying* de tipo social (Crick y Nelson, 2002; Nansel et al., 2001; Olweus, 2004; Rivers y Smith, 1994).



Un tipo de acoso que ha merecido una atención específica es el que lleva intrínseco tintes racistas, como también el *bullying* homofóbico. Sullivan (2000) define el *bullying* racista como aquel abuso de poder de tipo físico, psicológico o ambos, infringido contra una víctima para menospreciarla y dañarla por pertenecer a un grupo étnico diferente al del agresor. El racismo que se manifiesta de forma directa o indirecta a través de insultos, exclusión, agresiones físicas, etc., no solo proviene del propio agresor contra la víctima, sino que en los mismos currículos escolares y la sociedad actual también imperan numerosos valores que tienden a generar distancias entre culturas favoreciendo que se suceda este tipo de *bullying*. De la reflexión de Sullivan (2000) se desprende precisamente la necesidad de que la cultura escolar luche contra estos valores imperantes favoreciendo otros de aceptación de la diversidad. La revisión de investigaciones recientes al respecto trae a colación algunos datos sobre su extensión. Aunque es de los tipos de *bullying* menos comunes, un 3.5% de agresores afirman acosar por estos motivos, y un 4.4% según las propias víctimas. En otro estudio más actual, Schumann, Craig y Rosu (2013) encuentran que la pertenencia a un grupo cultural y además religioso son motivos que justifican el *bullying*, si además el grupo en concreto representa una minoría étnica dentro de la comunidad. En España, Gil y Clares-López (2014) encuentran que los niños inmigrantes superan en la media al resto de sus compañeros que son víctimas de *bullying*, siendo objeto de abuso verbal, exclusión, agresión física, expansión de rumores o coacción. Un 27.5% de los inmigrantes sufren *bullying* verbal una vez por semana, un 23.9% es objeto de rumores falsos y un 18.7% son excluirlos de juegos y actividades grupales.

Sobre el acoso homofóbico, el sexismo se combina con la homofobia para recordar a las víctimas que trasgreden los esquemas que parecen estipuladas para cada género y que si se muestran como gays, lesbianas, transexuales o bisexuales son objeto de rechazo, aislamiento y burla. La reflexión de Platero (2008) incluye el testimonio de voz de jóvenes de Madrid sobre este tipo de acoso y cómo luchan día a día contra estas situaciones. Rivers (2001) encuentra que este colectivo de personas son objeto de acoso verbal (82%), ridiculización (71%), bromas (58%) y agresión física (60%). Aparecen también asociaciones con el género, siendo los chicos gays, bisexuales y transexuales en mayor medida víctimas de *bullying* físico respecto a las chicas lesbianas y bisexuales, que sobre todo sufren de rumores falsos y habladurías. Los insultos van referidos principalmente a su orientación sexual encontrando el autor hasta 31 formas distintas de moteos. Berlan, Corliss, Field, Goodman y Austin (2010) reiteran que el colectivo de chicas lesbianas sufre de mayor acoso que aquellas otras heterosexuales, como también el ser gay era un factor de riesgo para la victimización en comparación con los chicos hetero.

1.2.3. Espacios de expresión del *bullying* y atribuciones causales

Otros aspectos a considerar de forma específica son los lugares en que el *bullying* se hace notar y las motivaciones o atribuciones causales que parecen justificarlo. Respecto al primero cabe decir que, aunque el *bullying* puede estar más a la vista, no siempre es así ya que en ocasiones se da en los espacios de los colegios o alrededores del mismo alejado de la mirada y supervisión de otros iguales o adultos, dificultando con ello su detección e intervención inmediata. Entre los lugares de más difícil acceso aparecen aseos (Avilés y Monjas, 2005; Sullivan et al., 2005; Whitney y Smith, 1993): las aulas cuando están vacías, los pasillos, los espacios ocultos del patio del recreo, las inmediaciones del colegio, o las rutas de camino a casa. Otros espacios propicios para el *bullying* son los comedores escolares durante los tiempos de comida y descansos (Seal y Young, 2003). Distintas investigaciones señalan entre los espacios donde más concurre el *bullying*, por este orden: las aulas, el patio y los pasillos (Día-Aguado et al., 2013; Méndez, 2012; Méndez y Cerezo, 2010), mientras que otros estudios encuentran como lugar preferente los pasillos (Horna, 2012) y el patio de recreo (Pereira et al., 2004), por delante de las aulas.

Sobre las motivaciones y atribuciones por las que se justifica el *bullying*, los estudios arrojan diferentes conclusiones según quién sea el informante y esté implicado o no en la agresión. Glover, Gough, Johnson y Cartwright (2000) distinguen cuatro grandes motivos según los estudiantes: a) características personales (etnia, religión y sexo) (8%); b) estatus socioeconómico (zona de residencia, economía familiar, calidad de la vestimenta) (17%); c) actitudes escolares (trabajador, inteligente, dificultades de aprendizaje) (8%-14%), y d) ser diferente (intolerancia, ser nuevo en el centro, apariencia física) (10%-13%). Sin embargo, el elemento más señalado es precisamente el desconocimiento, es decir, el no saber el motivo por el que es víctima (66%), seguido de los problemas de relación interpersonal (63%).

La investigación de Smith et al. (2004), clasifica las respuestas encontradas en otras cuatro justificaciones:

- ✖ *Autoatribuciones*: apariencia física, comportamientos (ej.: decir algo erróneo, hacer algo mal), aislamiento (ej.: carecer de amistades, soledad, rechazo social).
- ✖ *Relación entre agresor-víctima*: mala relación entre ambos (ej.: competitividad, antipatía hacia la víctima).
- ✖ *Causas relacionadas solo con el agresor*: diversión, apetencia, aburrimiento, revancha...).
- ✖ *Y sin motivo conocido*: desconocen el motivo.

En 2007 Frisén, Jonsson y Persson encuentran resultados similares con un 40% de escolares que entienden que las víctimas son acosadas por su apariencia, un 36% debido a su comportamiento, un 8% por su origen social, 7% por las características de los agresores, y un 5% por otros motivos. En respuesta a la pregunta: “¿por qué crees



que los compañeros acosan a otros?”, las respuestas son más variadas, entre las que destacan: porque el agresor tiene baja autoestima (28%), porque se siente superior (26%), porque tienen problemas (15%) o porque se dejan llevar por la presión grupal (9%).

Del propio testimonio de los agresores, Salmivalli (2010) encuentra que una de las principales motivaciones es la búsqueda de estatus social en el grupo de iguales para lograr respeto ante los demás. Otra motivación es contar con el respaldo de su pandilla de seguidores que sirven de refuerzo directo e indirecto.

Una aproximación más actual a partir de la metodología cualitativa, encuentra las siguientes atribuciones (Chiu, 2013): a) debilidad de la víctima; b) dificultad de la víctima para hacer amigos y mantenerlos; c) que la víctima haya tenido alguna disputa previa con el agresor; d) ser mal estudiante o sacar buenas notas.

Estudios con muestras españolas encuentran además diferencias significativas según el rol de implicación. En la Tabla I.3, se muestran dos ejemplos donde puede observarse cómo entre las motivaciones más mencionadas aparece el molestar a otros, la provocación, el desequilibrio de poder representado por la afirmación “porque soy/es más débil”, y el hecho de gastar una broma.

En la comparación entre agresores y no agresores realizada por Gutiérrez, Benítez, Machado y Justicia (2012) aparecen diferencias entre ambos grupos. Entre los resultados se destaca que los agresores atribuyen más intencionalidad y venganza a las situaciones de acoso y por ello justifican más el *bullying*, mientras que los no agresores diferencian entre el conflicto (desligado de la intencionalidad) y la violencia aprendida como acto de venganza, distinguiendo también entre el *bullying* que se ejerce por diversión y aquel otro como expresión de venganza.



Tabla I.3
Atribuciones causales en bullying según Avilés

Autor	Agresores	Víctimas	Víctima agresiva	Testigos
Avilés y Monjas (2005)	- Me provocan (49.3%) - Por gastar una broma (22.3%) - Por molestar (10%) - Otros motivos (6.6%)	- Por molestarte (26.6%) - Por gastarme una broma (22.2%) - No lo sé (16%) - Porque soy más débil (15.5%)		- Por molestar (54%) - Porque el agresor es más fuerte (34%) - Porque se sienten provocados (22%) - Por gastar una broma (22%)
Avilés (2009)		- Los motivos señalados por las distintas víctimas son: desconocimiento, provocación, asimetría por diferencias, asimetría de poder, intencionalidad, minimización y culpabilización. - El desconocimiento es el motivo que diferencia a víctimas de no víctimas - La asimetría de poder presenta diferencias significativas entre las víctimas sistemáticas y las agresivas - Las víctimas ocasionales resaltan la minimización en mayor medida que las víctimas sistemáticas		

En otro estudio, Díaz-Aguado et al. (2013) analizan diferentes motivaciones por las que las víctimas se atribuyen el ser objeto de acoso, encontrando las siguientes:

- ✖ Ser diferente (no comportarse igual a la mayoría de los compañeros) (34.7%).
- ✖ Por envidia (34.1%).
- ✖ Por no defenderme (34.1%).
- ✖ Porque soy nuevo en el centro (24.4%).
- ✖ Porque saco buenas notas (22.6%).
- ✖ Porque estoy más gordo (20.1%).
- ✖ Porque me llevo bien con los profesores (18.9%).
- ✖ Porque estoy aislado y no tengo amigos (16.7%).
- ✖ Porque soy inmigrante (11.4%).
- ✖ Por ser gitano (5.9%).

Como puede observarse, entre las principales causas por las que las víctimas entienden que son acosadas, la asimetría respecto al agresor, la apariencia física y la procedencia cultural tienen un peso importante para justificar el acoso.

1.2.4. Contextos, factores y variables explicativas

Como sucedía en el estudio de la agresividad humana, el *bullying* es igualmente muticausal, y en su explicación confluyen numerosos elementos que podemos enmarcar en cuatro principales contextos (Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, 2010; Leiva, 2009; Pelegrín y Garcés, 2008b; Welsh, 2000; 2003): familia, escuela, contexto social y contexto personal. La revisión de la literatura muestra diferentes clasificaciones según el autor y la concepción sobre la que se trate de dar explicación a este fenómeno. En la Tabla I.4, se presente un resumen de las aportaciones consultadas.

Tabla I.4

Contextos, factores y variables influyentes en el bullying

Autor (año)	Clasificación
	VARIABLES
	1) Variables grupales
	- Posición sociométrica
	- Estructura socio-afectiva del grupo
	- Grado de cohesión
	- Postura del grupo ante la dinámica agresor-víctima
Cerezo (2009a)	2) Variables escolares
	- Relación profesor-alumno
	- Ámbito institucional
	CONTEXTOS
	1) Historia personal
	2) Familia
	3) Grupo de iguales
	CONTEXTOS
	1) Familiar
	2) Escolar
	3) Ocio en las pantallas
	4) Socioeconómico y cultural
Garaigordobil y Oñederra (2010)	FACTORES
	1) Características personales físicas y psicológicas
	2) Grupo de iguales
	3) Otros
	FACTORES
	1) Ambiente familiar
	2) Ambientes escolar
Méndez (2012)	3) Grupo de amigos
	4) Ambiente social
	5) Elementos personales
	FACTORES
	1) Factores personales e interpersonales
	2) La edad y el género
García (2013)	3) Ajuste social con los iguales
	4) Autoestima
	5) Ajuste a las normas sociales
	6) Rendimiento académico



	FACTORES
Serrano (2013)	1) Personales
	2) Escolares
	3) Familiares
	4) Sociales

Al eco de lo anterior, vamos a utilizar la triple diferenciación (contexto, factores y variables como las unidades más específicas) en la siguiente exposición de argumentos.

Centrándonos en el *contexto personal*, éste incluye factores físicos y psicológicos tales como (Cerezo, 2008; Pelegrín y Garcés, 2008b): género, edad, nacionalidad, fortaleza física, labilidad emocional, liderazgo, autoestima, resistencia a la frustración (baja tolerancia), impulsividad, hiperactividad, introversión, timidez, escasa empatía cognitiva y emocional, distorsión/sesgos cognitivos, déficit en habilidades sociales, etc. El sexo y la edad han sido las variables tradicionalmente más estudiadas en su relación con el *bullying*, a lo que se suma la nacionalidad, la impulsividad, trastornos conductuales, distorsión cognitiva o hiperactividad.

Respecto al sexo, los resultados encontrados son contradictorios y es difícil establecer conclusiones globales (Espelage y Swearer, 2003). La mayor parte de las investigaciones han encontrado mayor implicación de los chicos como agresores, las chicas como víctimas y diferencias entre ambos según el tipo de acoso (Archer, 2004; Avilés y Monjas, 2005; Cerezo, 2008; 2009a, b; Crick et al., 1997; Crick y Nelson, 2002; Erdur-Baker, 2010; Li, 2006; Piñero et al., 2014; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Sánchez et al., 2011). Estas diferencias también se han comprobado en la comparación entre países (Craig y Harel, 2004; Craig et al., 2009). Por el contrario, otros estudios (Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012; Farrington, 1993), se decantan por una paridad en la implicación en *bullying* en los distintos roles según el sexo.

En cuanto a la edad, los resultados son más clarificadores encontrándose una relación curvilínea por la cual la incidencia del *bullying* aumenta desde los últimos años de la enseñanza primaria (10-12 años) hasta llegar a su punto más álgido en la adolescencia media (12-14 años), y a continuación descendiendo conforme aumenta la edad (Barboza et al., 2009; Cerezo, 2009a, b; Due et al., 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Nansel et al., 2001; Olweus, 2004; Oñate y Piñuel, 2006; Seals y Young, 2003). Sin embargo, otros autores observan cierta estabilidad a lo largo de la escolaridad (Camodeca, Goossens, Meerum y Schuengel, 2002; Solberg y Olweus, 2003), incluso hacia nuevas formas de acoso como el *cyberbullying* (Erentaité, Bergman y Žukauskienė, 2012). Farrington (1993) confirma tal continuidad en el tiempo del *bullying* encontrando que la presencia de éste a la edad de 14 años es predictor de la agresividad posterior en otros términos a los 32 años.

También la nacionalidad o procedencia cultural se ha visto como una variable influyente, hallándose diferencias significativas por países (Fandrem, Strohmeier y Jonsdottir, 2012; Lai, Stevens y Ye, 2009; Nansel et al., 2001, 2004), mientras que en otros casos no se constata tal influencia (Bosworth et al., 1999), o las diferencias apenas son notables (Borntrager, Davis, Bernstein y Gorman, 2009). Cuando las diferencias se hacen apreciables, en algunos casos se comprueba cómo son los grupos pertenecientes a minorías culturales los que reciben mayor victimización respecto a los nativos del país objeto de estudio (Monks et al., 2011). Durkin et al. (2012) profundizan a este respecto encontrando que los niños pertenecientes a grupos minoritarios sufren de mayor victimización discriminatoria de forma que: a) la agresión de tipo discriminatoria es mayor cuando el grupo minoritario está representado por un grupo reducido de alumnos, o alternatively, esta agresión es mayor conforme más amplio es el número de sujetos pertenecientes a minorías étnicas.

Otra variable importante es la propia apariencia física de la persona. La estatura, el uso de gafas, correctores dentales o el peso pueden valerse de motivos que marquen la diferencia para mofarse de la víctima y atacarla. Diversos estudios encuentran asociación entre ser víctima de *bullying* y el sobrepeso y obesidad del sujeto (Jankauskiene, Kardelis, Sukys y Kardeliene, 2008; Janseen, Craig, Boyce y Pickett, 2004).

La autoestima y la empatía también han sido ampliamente tratadas. Sobre la primera, numerosas investigaciones indican que niveles bajos y estados de ánimo negativos se encuentran asociados con la victimización (García, Pérez y Nebot, 2010; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013; Jankauskiene et al., 2008; Houbre et al., 2006), mientras que los agresores parecen mantener niveles más altos en comparación con las víctimas (Seals y Young, 2003). La empatía (cognitiva y emocional), sobre todo la carencia de la misma, también parece estar relacionada con mayores índices de agresión (Jolliffe y Farrington, 2006). Otro aspecto también es la satisfacción vital. Martínez, Povedano, Muñoz y Moreno (2012) encuentran que altos niveles de satisfacción vital se relacionan con menos victimización, a la vez que sentirse satisfecho con la vida correlaciona positivamente con una percepción más positiva del clima escolar, la relación con el profesorado y la reputación social.

Mención aparte merece la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Monjas, Martín, García y Sanchiz (2014) encuentran que los alumnos con estas necesidades son los más rechazados e ignorados dentro del grupo clase, los que informan de mayor victimización, los menos aceptados y los considerados como poco competentes por sus profesores. Sin embargo, no se ha comprobado que las consecuencias y efectos de la implicación en estas dinámicas sean más graves entre los alumnos con NEAE y los que no las tienen (Houbre et al.,



2006), pero sí que tener las necesidades supone un factor de riesgo para padecer acoso (Chatzitheochari, Parsons y Platt, 2014).

Igualmente, determinados tipos de trastornos de conducta como TDAH, Trastornos del Espectro Autista (TEA) y el Síndrome de Asperger, han sido asociados con el *bullying* (Humphrey, Storch y Geffken, 2007; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner y Cooper, 2012). Los menores con TDAH parecen ser más proclives tanto a acosar por su repertorio conductual impulsivo e hiperactivo (aunque no tanto con intención de dañar), como a ser victimizados (Humphrey et al., 2007). Incluso se han encontrado diferencias por sexo siendo los niños con TDAH más agresores y las niñas con el mismo trastorno más víctimas (Bacchini, Affuso y Trotta, 2008). En niños con TEA, Kloosterman, Kelley, Craig, Parker y Javier (2013), señalan que estos informan de más victimización que sus compañeros sin tal trastorno, sobre todo de *bullying* tipo verbal, físico y exclusión social.

En segundo lugar, aparece el *contexto familiar*. La familia es el principal entorno de socialización donde la persona adquiere sus valores más básicos y donde se adquieren las primeras normas sociales de relación. Es sin duda, el contexto para la educación integral (Moral y Ovejero, 2013) con mayor determinación e influencia para el ajuste psíquico personal, escolar y social, y con ello, uno de los contextos con los que se pueden explicar, no solo las conductas violentas entre iguales, sino también los comportamientos disociales adolescentes y el consumo de sustancias tóxicas (Cerezo et al., 2013). Tomando la cita de Garaigordobil y Oñederra (2010, p. 96):

La familia, fuente primaria de seguridad, estabilidad, espacio natural para la convivencia y el afecto es imprescindible para un desarrollo sano y equilibrado del niño, es también, de forma paradójica, el lugar donde se producen muchas de las agresiones que sufren los menores.

Bajo esta premisa, son numerosas las investigaciones que han tratado de delimitar qué elementos del contexto familiar son más influyentes en la explicación del *bullying*, entre los que se encuentran (Cerezo, 2009a; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Joffre et al., 2011; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Olweus, 2004):

- ✕ Estilos de educación parental.
- ✕ Personalidad y trayectoria vital de los padres.
- ✕ Calidad de las relaciones intrafamiliares.
- ✕ Apoyos y recursos sociales.
- ✕ Tiempos de disfrute y cuidado de los hijos.
- ✕ Actitudes emotivas hacia los hijos.
- ✕ Sensación de apoyo del padre y la madre.
- ✕ Valoración parental de la escuela.
- ✕ Y percepción familiar de la violencia escolar.

Una primera investigación es la de Tremblay et al. (2004), que advierte que la ausencia de un aprendizaje del control de la agresividad durante la infancia, madres con un comportamiento antisociales en su etapa de juventud, embarazos prematuros, problemas de pareja o el consumo de sustancias tóxicas, explican el comportamiento de niños agresores y otros como víctimas. A ello cabe sumar el bajo nivel socioeconómico de la familia (Vlachou et al., 2011), el contexto económico-político que le rodea (Chaux, Molano y Podlesky, 2009), el reforzamiento de las conductas violentas o experiencias de maltrato (Cerezo, 2009a).

Respecto a los estilos parentales, Vlachou et al. (2011) anotan que los comportamientos de los niños agresores vienen influenciados por estilos parentales punitivos, abusivos, autoritarios, negligentes e inconsistentes, como también la vivencia de violencia doméstica. Por su parte, la victimización (sobre todo la de tipo pasivo) va ligada a la sobreprotección o relación de afecto y cohesión entre madres-hijos de carácter dependiente. El tipo de educación filoparental en la que vaya creciendo el menor, puede convertirse en un factor protector y/o de riesgo determinando el comportamiento futuro del menor que generalizará a otros contextos (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Monks, 2011). En el estudio de Casas et al. (2006) se da cuenta además de la relación entre los estilos educativos parentales, las conductas agresivas y el sexo de hijos y progenitores. De sus resultados se destaca que los niños que muestran agresión de tipo relacional provienen de estilos maternos permisivos y paternos autoritarios, mientras que las niñas que acosaban de igual forma habían sido educadas por ambos progenitores de forma autoritaria y permisiva.

Otro elemento importante es el referido a las relaciones filoparentales y la calidad de las mismas. Revisiones como las de Berdondini y Genta (2001), analizan la percepción que los niños tienen de su estructura familiar a partir del FAST (*"The Family System Test"*). Con este test, el menor posiciona en un tablero parecido al del ajedrez a los miembros de su familia representados por figuras o símbolos. El análisis de las posiciones dentro del tablero, y la distancia entre unas figuras y otras ofrece información de la percepción que la persona tiene sobre la estructura relacional intrafamiliar. Los resultados de este estudio indicaron que los niños agresores muestran una cohesión parental más baja, mientras que las víctimas acercan más la figura materna a la suya propia y alejan otras que representan personas externas a la familia.

También, se ha comprobado que las actitudes positivas de aceptación y justificación de la violencia por parte de la familia como sobre todo por parte del menor, predisponen a los niños a desarrollar con más facilidad comportamientos de acoso hacia otros iguales (Moral y Ovejero, 2013). A ello se suman, la valoración que la familia haga de la escuela y las expectativas de los padres hacia el éxito escolar de los hijos (Barboza et al., 2009).

Entre los condicionantes del *contexto escolar* que pueden influir en la consecución del *bullying*, son quizás los elementos configuradores de la propia institución escolar (Welsh, 2000; 2003) y el clima de aula y centro (Cerezo, 2010; Thomas, Bierman, Powers y The Conduct Problems Prevention Research Group, 2011) los factores que cobran mayor protagonismo. Entre estos cabe destacar multitud de variables como (Kasen, Berenson, Cohen y Johnson, 2004; Melero, 1993, citado en Pino y García, 2007; Noel, 2009):

- ✖ La política y normativa escolar.
- ✖ Los procesos de enseñanza-aprendizaje y metodologías utilizadas.
- ✖ La obligatoriedad en la enseñanza y asistencia al centro educativo.
- ✖ La jerarquía organizacional estricta.
- ✖ Las actitudes y comportamientos entre los profesores, el equipo directivo y del alumnado hacia la institución.
- ✖ El clima social emocional y motivacional.
- ✖ El desconocimiento de la normativa escolar por parte del profesorado y el alumnado.
- ✖ El desacuerdo a cuándo y cómo aplicar las normas de conducta y convivencia.
- ✖ Falta de respuestas inmediatas y precisas ante las conductas disruptivas.
- ✖ Relaciones conflictivas entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- ✖ Percepción del equipo directivo como algo lejano, poco activo e implicado en el buen funcionamiento del centro.
- ✖ Alta ratio de alumnado por aula.
- ✖ Y escasez de autoridad docente o una autoridad docente laxa.

Otras variables del contexto escolar son las referidas al sentido de pertenencia a la escuela (Bosworth et al., 1999) y la percepción de seguridad o de injusticia. Ante la ausencia de tal sensación, se da paso a la insatisfacción, falta de esfuerzo, comportamientos disruptivos, actitudes negativas hacia el profesorado, hacia el aprendizaje y hacia la propia institución, y otras circunstancias que se han comprobado están asociadas a la violencia escolar, y en concreto al *bullying* (Martínez et al., 2008; Postigo, González, Mateu y Montoya, 2012).

El último de los contextos es el *contexto social*. Dentro de éste la variedad de factores y variables son muy numerosas. Un primer factor es el referido al sistema de relaciones interpersonales que el sujeto mantiene con otros iguales, relaciones que contribuyen al ajuste psicosocial del sujeto (Véronneau, Trempe y Paiva, 2014), actuando como factor de protección ante amenazas o experiencias negativas, o por el contrario, inducirlo a conductas violentas tipo *bullying*, disociales o delictivas (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Marengo-Escuderos y Tilano, 2013). Y es que, el grupo de amigos, es junto con la familia y la escuela el espacio donde más tiempo pasa el sujeto y el más influyente en la conformación de su identidad y personalidad sobre todo, en la época de la adolescencia. Joffre et al. (2011) señalan que pertenecer

a una pandilla determinada o tener amigos que pertenezcan a una de ellas es un factor de riesgo para la implicación en *bullying*, pues es en estas donde a veces se promocionan la puesta en práctica de conductas disociales. Dentro de este factor, una variable a resaltar es la presión grupal (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010) y la gestión que el individuo hace de la misma, de forma que cada persona de acuerdo a sus características personales y valores se deja influenciar en mayor o menor medida por los comportamientos y actitudes de los demás.

Otro factor dentro de este contexto es el referido al ocio y como variable, las actividades que el menor desarrolla en los tiempos dedicados al mismo. Véronneau et al. (2014) destacan que las actividades de ocio cuando perjudican a uno mismo (consumo de drogas) o a los demás se convierten en factor de riesgo para una posible participación en *bullying*. Sobre el consumo de sustancias tóxicas tales como el alcohol y drogas, Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä (2000) encuentran que las víctimas de *bullying* no muestran tales pautas de consumo pero sí es más notable entre los agresores, hecho confirmado, por ejemplo, con el tabaco donde se encuentra relación entre agresores fumadores frecuentes y los no fumadores (Jankauskiene et al., 2008) o no participan de otras conductas de riesgo como las drogas o conducir bajo los efectos del alcohol (Méndez y Cerezo, 2010). Sin embargo, otras investigaciones no encuentran asociación significativa entre el consumo de tabaco y el acoso escolar (García et al., 2010).

También es importante comentar la influencia de los medios de comunicación como factores de riesgo en la expresión de conductas violentas tipo *bullying*. Junto a variables de índole personal, el visionado reiterado y frecuente de contenidos violentos a través de las tecnologías (TV, ordenador, tablets, teléfonos móviles...) junto a una supervisión y control parental laxa, se constituyen como variables que pueden condicionar el comportamiento del menor a partir de un aprendizaje por modelado e imitación. En general, el mensaje que transmiten los medios de comunicación presenta la violencia como algo cotidiano en las relaciones interpersonales (Díaz, 2012), lo que contribuye a que el menor lo internalice como algo natural en el trato con los demás, a lo que se suman los valores culturales que se transmiten por los cuales la violencia queda justificada y legitimada a través de estereotipos, y por la desinformación y trivialización que se hace de la misma (Penalva, 2002).

Un último factor es el relacionado con los valores culturales. Determinados actos pueden ser considerados violentos en una cultura, mientras que en otras formar parte de su propia identidad, o para ganarse la posición social en el grupo. Una variable es por ejemplo la construcción cultural de la masculinidad. A pesar de que se ha avanzado notablemente en la lucha por la igualdad de género, aún son muchas las creencias y estereotipos sexistas asentados en nuestra cultura occidental que



modelan la propia educación y que va distinguiendo a hombre de mujeres. A este respecto, Lomas (2007) apunta:

...los «dividendos patriarcales» de la dominación masculina no son el efecto *natural* de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el *efecto cultural* de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y en el ámbito público que se sustenta en una presunta naturaleza superior de los hombres, que «justifica», en nombre de la razón y del *orden natural* de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos (p. 85).

Con todo lo expuesto queda claro que, la conducta agresiva y su manifestación más extrema en la escuela en el *bullying*, suponen un punto de inflexión para el logro de la convivencia escolar, mermando la integridad de todos sus implicados y demás agentes de la comunidad escolar. Pero además, este acoso está viendo sus puertas más abiertas en la última década con el uso generalizado de las tecnologías que le aportan multitud de formas y modos presentación, fenómeno que ya se conoce internacionalmente como *cyberbullying*, que estudiaremos extensamente en el siguiente capítulo.

Capítulo II

Cuando el *bullying* se traslada al espacio virtual: El Cyberbullying

“La tecnología es algo extraña. Nos hace grandes regalos con una mano y nos apuñala por la espalda con la otra”

(C.P. Snow)

A lo largo de este segundo capítulo, nos acercamos al fenómeno del *cyberbullying*, en el que los menores vuelven a ser los protagonistas de expresiones agresivas y violentas aunque ahora a través de los medios tecnológicos. Para contextualizar esta realidad, partimos primero de la reflexión sobre la relación de los menores con las TIC, la frecuencia y formas de consumo y los riesgos a los que se enfrentan en el mundo virtual. Uno de estos es precisamente el *cyberbullying*, cuyas características, formas de presentación, y atribuciones causales serán tratadas en el segundo apartado. Finalmente, se realiza una extensa revisión sobre la relación que mantienen *bullying* y *cyberbullying* a partir del análisis de sus semejanzas y diferencias, para concluir con la descripción del panorama actual en la extensión de ambos fenómenos, sus consecuencias y estrategias de afrontamiento.

2.1. MENORES Y TIC: CONSUMO Y RIESGOS ASOCIADOS

La introducción masiva de las TIC en la vida cotidiana ha generado nuevas formas de comunicación y de relación interpersonal, moldeando nuestras vidas (Malo, Navarro y Casas, 2012) y, de forma más notable, la de los niños y adolescentes. Paralelamente a esta realidad, en los últimos años se ha acrecentado la preocupación por parte de los padres, educadores y legisladores sobre el impacto negativo que las TIC tienen en el desarrollo social y emocional de los menores (Kirwil, 2009), sobre todo, cuando éstas se han configurado como herramientas a través de las cuales definir la personalidad e identidad, tratando de lograr aceptación social (Gil, Feliu, Rivero y Gil, 2003).

En la generación de estas identidades, el anonimato ofertado por las TIC permite un yo “polisémico” (Cáceres, Ruiz y Brändle, 2009) de forma que el sujeto crea uno o varios perfiles afines o ficticios y distorsionados de su yo real. En ese estudio de Cáceres et al. (2009) se confirma que las distintas finalidades del uso de internet (hacer amigos, búsqueda de relaciones afectivas, compartir aficiones, entretenimiento...), va ligado significativamente a multiplicidad de identidades para cada sujeto, de forma que los jóvenes van modificando sus perfiles según la finalidad para la que usen la red. En este sentido, podemos suponer que las identidades en el ciberespacio estén condicionadas al contexto y a la interacción social que el sujeto establezca con los demás, ya sea a través de un avatar, vía chat o cualquier otra herramienta que permita la expresión de su yo. Las identidades virtuales son por tanto construcciones plurales y variables según la posición que la persona vaya adquiriendo consigo mismo y con los demás. Además, la visibilidad que permiten las tecnologías es determinante para la construcción y desarrollo del yo, hecho que sólo se logra si se está en la red y no tanto en otros espacios (Ruiz y Oliva, 2013).

Con estas ideas es necesario hablar brevemente del “efecto de desinhibición *online*” que ya describiera Suler (2004), por el que determinadas personas actúan de forma más extrovertida y con mayores habilidades que cuando interaccionan cara a cara. Parece que las TIC les desinhiben de ciertos miedos o inseguridades que se ven acrecentadas en la relación directa. Pero tal desinhibición puede sucederse en dos direcciones: a) la “desinhibición benigna”, por la que el sujeto comparte información personal sobre sí mismo, emociones, pensamientos y grandes dotes de amabilidad y generosidad; y b) la “desinhibición tóxica o maligna”, manifestada a través de mensajes rudos, duras

críticas, enfados, amenazas y participación en actividades tipo terrorismo, pornografía, violencia, a los que no se afiliarían en el mundo real.

Desde una u otra perspectiva, en este proceso de desinhibición influyen una serie de factores que merecen ser mencionados previamente a la reflexión sobre el comportamiento y actitudes de los menores en el ciberespacio (Tabla II.1).

Tabla II.1

Factores asociados al efecto de desinhibición online (Suler, 2004)

Anonimato disociativo ("no me conoces")	La persona se refugia en un yo real o irreal a través del cual operar o comportarse, en ocasiones distorsionado de su yo del mundo real. Las personas pueden ocultar su verdadera identidad gracias al anonimato que ofertan las TIC, de forma que podemos ser y dar a conocer de nosotros lo que nos interese, y conocer de los demás lo que solo ellos quieran mostrarnos. Esto conlleva que determinadas personas establezcan una disociación entre lo que hacen, dicen y son en la realidad con respecto al mundo virtual, sintiéndose menos vulnerables, menos desinhibidos e incluso responsables de sus actos y palabras.
Invisibilidad ("no puedes verme")	Complementario al anterior, la invisibilidad que ofertan las TIC permite que la persona navegue o haga cosas que de otra forma no haría. Por otro lado, aunque la persona conozca de los demás y otros de él/ella, el ser invisible amplifica la sensación de desinhibición para expresar o decir lo que cara a cara no se haría o diría.
Asincronía ("luego te veo")	Aunque a través de determinadas herramientas la comunicación puede ser sincrónica, en correos electrónicos, redes sociales, etc., la comunicación es asincrónica de forma que no existe una reacción inmediata al comentario como sucede en la comunicación cara a cara, lo que contribuye a la desinhibición.
Introspección solipsística ("todo está en mi mente")	Se refiere al hecho de la influencia que sobre nuestros propios pensamientos tiene lo que la otra persona que escribe, piensa y dice. Supone el proceso inconsciente de introspección del otro a lo que yo pienso y siento, de forma que es como si lo que el otro dice fuera una voz en mí mismo (el sujeto "escucha" las palabras de la otra persona desde su propia voz).

Imaginación disociativa ("es solo un juego")	En este sentido, la persona crea un personaje imaginario que existe en ese espacio virtual alejado de las demandas y exigencias del mundo real. Es esta imaginación disociativa, el yo expresado pero separado tiende a ser más elaborado
Autoridad minimizada ("somos iguales")	Con independencia del estatus de la persona en el mundo real, el ciberespacio facilita una horizontalidad entre los usuarios que facilita una comunicación bis a bis más igualitaria.
Diferencias individuales y predisposiciones	La desinhibición <i>online</i> va ligada a las múltiples personalidades varias de las personas que interactúan en el ciberespacio. Las personas se expresan y manifiestan de mejor o peor forma en la red, ayudando a configurar su yo y canalizando su personalidad. La misma persona puede actuar de forma correcta o diferente influida por ese efecto desinhibitorio.
Autorepresentación a través de las TIC	El efecto de desinhibición nos ayuda a liberar aspectos profundos de nuestra estructura intrapsíquica que de otra forma no se vería manifiesta. Nuestro yo interactúa con el ambiente de forma que en el contexto real y virtual manifestamos cómo somos a veces de forma diferente. Por ejemplo, diferentes formas de comunicación y personas con las que tratamos nos permiten expresar diferentes partes de nuestro yo, permitiéndonos ir forjando nuestra identidad.

2.1.1. Menores y redes sociales

En el proceso de relación interpersonal en el ciberespacio, también conocido como "sociabilidad virtual" (Cáceres et al., 2009), las redes sociales se erigen como la principal herramienta por antonomasia. Pero, ¿por qué tanta afinidad de los menores con las redes sociales? Una posible respuesta es la de Bernete (2009) quien señala que es precisamente por este medio y no tanto por otros como el correo electrónico, donde los jóvenes contactan con los iguales, con personas afines a sí mismos cercanas en gustos e intereses, facilitándose el intercambio y la sensación de bienestar durante el tiempo de conexión a las mismas a modo de comunidad. Tanto que incluso en ocasiones se convierten en una extensión de su yo (Ruiz y Oliva, 2013). Si bien, existen diferentes tipos de redes sociales, como motivos y formas de consumo de las mismas. Caldevilla (2010) establece la siguiente clasificación:

- ✕ *Generales*: donde se incluiría Facebook, Hi5, Netlog, Twitter, etc.

- ✖ *De fans*: circunscritas a determinadas temáticas como por ejemplo la música: MySpace, Nvivo; sobre bloggers: Alianzo, Bitácoras...
- ✖ *De estados vitales*: focalizadas en los jóvenes: Tuenti, Wamba; para niños: Club Penguin; o para padres: Lazoos, Pequelia.
- ✖ *Sobre Contenidos (varios)*: Youtube, Flickr, Fotolog, Amazon.
- ✖ *Y profesionales y activistas*: de tipo profesional como LinkedIn, Xing, activistas como Change.org, Tuplanet, o políticas como Las Ideas, Red Liberal

De la revisión de estudios sobre el acceso y consumo de las redes sociales, Ruiz y Oliva (2013) destacan las siguientes conclusiones:

- ✖ Del 2009 al 2011 el porcentaje de afiliación de los adolescentes a las redes sociales ha aumentado del 51% al 75%, gracias también al acceso a las mismas a través de los dispositivos móviles.
- ✖ La terminología de “amigos” suscita la necesidad psicológica de que la persona construya cuantas más relaciones mejor para tener una red amplia con independencia de que realmente conozca a esas personas o no.
- ✖ Facebook es sin duda la red social con mayor número de usuarios, seguida por MySpace y Twitter, sobre todo para los de edad joven entre los 18-35 años. En el territorio nacional, Tuenti ha ganado muchos adeptos en los últimos años sobre todo entre la población adolescente más joven de 14-20 años (Espinar y González, 2009).
- ✖ La mayor parte de la personas cuenta con varios perfiles en distintas redes sociales, o va evolucionando de una a otra ajustándolas más a sus intereses y necesidades.

Con datos igualmente actuales, García, López de Ayala y García (2014) encuentran en una muestra de jóvenes españoles que en torno al 87% de los adolescentes dispone de uno más perfiles en la red social Tuenti, y casi un 73% tiene cuenta en Facebook. Por edad, el acceso a las mismas se concentra mayoritariamente entre los 15-17 años (84.1%), frente al 68% de los menores entre 12-14 años, donde son las chicas usuarias más asiduas que los chicos. Entre las actividades que realizan destacan el chatear, ver vídeos y fotos, enviar mensajes y actualizar el perfil. El tema concreto de compartir fotos va muy ligado a la imagen que la persona quiere mostrar de sí mismo ante los demás por diversos motivos, las cuales no están en su mayoría retocadas y suelen ser de uno mismo y/o con los amigos.

Un estudio profundo sobre la influencia del género en el uso y finalidades de las redes sociales, señala los siguientes resultados interesantes (Espinar y González, 2009):

- ✖ Hombres y mujeres no difieren significativamente respecto al número de contactos aunque sí aparecen diferencias por edad. Son los más mayores entre 30-35 años los que menor número de contactos tienen, frente a los más jóvenes con casi un 39% entre los 18-23 años que tiene más de 100 contactos, y un porcentaje algo menor (34%) entre los 24-29 años.
- ✖ Tampoco se aprecian diferencias por género sobre la oferta de datos reales y ficticios que se exponen en la red, donde el 88.1% da información veraz, el 9.4% mezcla datos reales y ficticios y el 2.5% falsea su información.
- ✖ El 68% de los usuarios tiene su perfil protegido y sólo accesible a sus amigos frente al 32% que lo tiene abierto. Aunque las diferencias no fueron significativas por género, las mujeres tienden más a proteger su privacidad. Esto contrasta con otro estudio posterior donde la mayor parte de los adolescentes con perfiles en Facebook reconoce ofrecer todos sus contenidos de forma abierta (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013).
- ✖ Entre las principales razones por las que los usuarios acceden a tener un perfil en una red social destacan de mayor a menor: mantener el contacto con los amigos (65.2%), por invitación de otros (45.6%) y por diversión (26.6%). De estas tres razones las mujeres superan a los hombres a excepción de por ser invitados más común entre los hombres. En el estudio posterior de Colás, González y de Pablos (2013), el principal motivo era el compartir experiencias (82.8%), seguido de conocer lo que dicen otros amigos (51%), y para hacer nuevas amistades (45.6%). Considerando el género, estos autores concluyen que mientras que los chicos acceden más para cubrir necesidades emocionales y reforzar su autoestima (“me gusta saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo”, “me hace sentir bien cuanto estoy triste”), las chicas cumplen un objetivo de tipo más relacional (“para hacer amigos nuevos”).

Pero en las redes sociales no todo son posibilidades y ventajas, sino que en otra cara ocultan riesgos y desventajas que también cabe señalar (Caldevilla, 2010; Flores, 2009). En la Figura II.1 pueden apreciarse unas y otras.

Posibilidades/Ventajas
•Permiten nuevas formas de pensar y relacionarse con los demás •Modifican las forma de exponer la información •El campo de contacto con otras personas es mucho más amplio •Permiten mejorar y practicar idiomas •Facilitan el ocio diverso a partir de grupos de aficiones similares y comunidades •Interactividad casi sincrónica
Riesgos/Desventajas
•Predomina lo inmediato, no se valora la reflexión sino la expresión rápida de sentimientos e ideas •Posible uso compulsivo •Perfiles virtuales a veces muy distorsionados del yo real •Todo se hace público por lo que aparece la necesida de preserva la intimidad •Cyberbullying •Acceso a pornografía y redes de pederastia •"Gossiping" a partir de la creación de espacios tipo blogs, webs, foros donde de veja y rumorea con criterio falso a alguien para hundir su reputación •"Phishing", revelación de datos personales confidenciales o expropiación del material cargada •Suplantación de la identidad •Laxitud del lenguaje •Pertenencia a colectivos y/o personas con intenciones ideológicas, delictivas...

Figura II.1. Posibilidades y riesgos asociados al consumo de las redes sociales

Considerando lo anterior, Ruiz y Oliva (2013) aportan una serie de consejos a considerar por la familia y educadores:

1. Favorecer la creación de una identidad digital personal como una representación certera de la personalidad propia.
2. Evitar compartir todos nuestros datos, sino ser coherente con el yo analógico.
3. Ser consciente con lo que se publica puesto que pasa a ser de dominio público influyendo en la futura reputación personal.
4. Y generar credibilidad a partir de una información aportada veraz y responsable.

2.1.2. Consumo de medios

Retomando la idea del principio de que las TIC, y sobre todo internet forman parte de la vida de los jóvenes, cifras recientes a nivel europeo ponen de manifiesto que el 93% de los menores entre los 9-16 años acceden a la red (un 60% diariamente) (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011). En el contexto americano, Lenhart, Purcell, Smith y Zickuhr (2010) encuentran resultados muy similares, con un 63% de adolescentes entre 12-17 años que afirman acceder cada día a internet, de los que un 36% además lo hace varias veces al día. Estos porcentajes disminuyen al 74% cuando el acceso se realiza vía teléfono móvil o tablets (Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi y Gasser, 2013). Lee y Chae (2007) subrayan que los menores coreanos entre los 10-12 años dedican una media de 85 minutos diarios a estar conectados. En España nos encontramos cifras no muy dispares a las del panorama internacional. Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2012) señalan que el 56% de los menores entre los 9-16 años acceden a internet todos o casi todos los días, cifra que aumenta al 82% en la franja de los 15-16 años, con una media diaria de 71 minutos frente a la media europea de 88 minutos. Datos más actuales, indican un 58.8% de acceso diario a internet con una frecuencia de más de 3horas/día (22.5%), entre 2-3horas/día (22.3%) y entre 1-2horas/día (41.9%) (Ministerio del Interior, 2014). Únicamente entre escolares de primaria, los porcentajes son ligeramente inferiores a los encontrados junto con la población adolescente. Fernández, Peñalva e Irazabal (2015) encuentran que un 49.5% de los estudiantes de sexto curso de primaria de Navarra dedica menos de una hora/día a la conexión a internet, un 19.9% entre 1-2horas/día y un 1.5% más de dos horas.

Respecto a las actividades o finalidades para las cuales se utilizan las TIC (y sobre todo internet), aparecen la comunicación, el entretenimiento y los usos académicos. Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la preferencia por los usos lúdicos y de comunicación (Aslanidou y Menexes, 2008; INTECO, 2009; Malo et al., 2012) por parte de los adolescentes frente a los usos académicos. En una muestra española, García-Martín y García-Sánchez (2013) estudian el patrón de uso de la Web 2.0 de los escolares confirmando que son las redes sociales las que se anteponen a otras actividades (75.3% muy frecuentemente), a las que le siguen los vídeos compartidos (48.6%), navegar por la web (45.7%) y la descarga de archivos (37.1%). Además, encuentran una asociación positiva entre el mayor tiempo de conexión a la red y el acceso a las redes sociales. Datos similares se confirman en otros estudios (Devine y Lloyd,

2012; Martínez y Espinar, 2012), donde esta herramienta destaca incluso en edades preadolescentes (Fernández et al., 2015). Estos resultados contrastan con los encontrados a nivel europeo (Ólafsson et al., 2013) y nacional (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011; Ministerio del Interior, 2014) donde se concluye que el uso de internet parece prioritario y entre los usos del mismo aparecen, por este: realización de tareas escolares, búsqueda información, visionado de vídeos, comunicación por mensajería instantánea y las redes sociales, y jugar.

En este contexto, se ha establecido un interesante debate sobre la influencia del sexo en según qué actividades se realizan con las TIC. Los resultados apuntan hacia un patrón de uso diferente entre hombres y mujeres. Parece que los chicos se decantan más por el juego y la descarga de música y vídeos, incluso para fines académicos, mientras que las chicas anteponen la comunicación en primer lugar y en segundo en realizar tareas escolares (Garmendia et al., 2011; Hunley et al., 2005; Lee y Chae, 2007; Volman, van Eck, Heemskerk y Kuiper, 2005). Otros por su parte no han encontrado tales diferencias por sexo (Gross, 2004; Li y Kirkup; 2007).

A este respecto, Tisseron (2006) indica tres grandes diferencias en los comportamientos por género a la hora del uso de internet:

- ✱ La mayor parte de los videojuegos son concebidos para los chicos en cuanto que vanaglorian los enfrentamientos y la competitividad (valores culturalmente ligados al sexo masculino).
- ✱ Las chicas dedican más tiempo y dan más importancia a la construcción de su identidad a través de actividades mediadas por la palabras, mientras que ellos van forjando su perfil a través de la acción.
- ✱ Las chicas dan un sentido más personal a las tecnologías incluso como parte de su proceso madurativo, cuando los chicos las utilizan como elemento para su maduración, por ejemplo, tratando de terminar un juego o alcanzado la máxima puntuación como elemento de integración en el grupo de iguales.

Siguiendo el discurso de Devine y Lloyd (2012), una posible explicación a tales diferencias estaría ligada a la teoría social del rol por la que chicos y chicas se posicionan en roles diferentes de acuerdo a la construcción social y cultural del género.

Por último, otra variable que también parece estar influyendo en las actividades con las TIC es la edad. Rial, Gómez, Braña y Varela (2014)

comprueban este hecho al encontrar que los adolescentes entre los 13-17 años acceden a internet prioritariamente para usar las redes sociales y descargar contenidos, mientras que a edades más tempranas prolifera la búsqueda de información y el uso complementario de la red como herramienta de estudio.

2.1.3. Riesgos asociados a las TIC

A pesar de las múltiples posibilidades que ofrecen las TIC, como ya vimos con las redes sociales, también entrañan un “lado oscuro” (Campell, 2005). Y es que el ciberespacio sitúa a los menores en un escenario de numerosos riesgos, a saber: acceso a contenidos inapropiados, contacto con desconocidos, participación en juegos de rol, *grooming* o acoso sexual de niños a través de internet, amenazas contra la privacidad, suplantación de la identidad, pérdida y robo de información personal (“*phishing*”), *sexting*, riesgos económicos asociados a la participación en juegos de apuestas y fraudes; *cyberbullying*, y la problemática creciente de la adicción a internet, a los móviles y tecnologías en general (Carbonell et al., 2012; Choo, 2009; Espinar y López, 2009; Fajardo et al., 2013; Garaigordobil, 2011; Garmendia et al., 2011; 2012; Kuss et al., 2013; Wolak y Finkelhor, 2011). Este último riesgo, incluso ha logrado ser incluido como trastorno en la reciente edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) por su peligrosa extensión entre los jóvenes (Kuss et al., 2013). De todo ello cabe esperar consecuencias emocionales y sociales graves que ya han sido constatadas (Marciales y Cabra, 2011; Young, 1998).

Esta variedad de riesgos ha provocado una cierta alarma social acrecentando la preocupación de padres y docentes por el consumo, cada vez más excesivo, de las TIC por parte de niños y adolescentes. Ochaita, Espinosa y Gutiérrez (2011) encuentran, aparte del consumo notable de internet entre los jóvenes, que un porcentaje elevado manifiesta diversos síntomas derivados de ese uso prolongado como son: a) navegación sin un rumbo fijo (31%); sensación de necesidad constante de conexión (12%); o sentirse disgustado si se dejan de usar los medios electrónicos (16%).

Comenzando por el acceso a contenidos inapropiados, destacan sobre todo los de naturaleza violenta y pornográfica. En el primer caso, Liceras (2006) advierte que internet se ha convertido en un gran escaparate de violencia donde gran parte de ella queda justificada como medio para conseguir un fin. Hace más de una década, reflexiones como las de Cabero y Romero (2001) ya centraban la mirada en los contenidos violentos que mostraba la televisión que “salpica

moralmente” a todo espectador impactando en sus creencias y valores, y dejando una huella emocional de cierta permanencia (Fernández, Revilla y Domínguez, 2011). Este impacto se acrecienta cuando hablamos de menores y jóvenes con la consiguiente posibilidad de que lo que ven y escuchan se traduzca en comportamientos igualmente violentos ante situaciones que comprometan sus intereses y actitudes, influyendo en sus estilos de vida y haciéndolos más insensibles a la violencia real (Carnagey, Anderson Bartholow, 2007).

Para el caso del material sexualmente explícito y pornografía, investigaciones como la de Mitchell, Finkelhor y Wolak (2003) destacan que un 42% de menores americanos entre los 10-17 años ha sido consumidor de material pornográfico (sobre todo los de 14 a 17 años), situándose en un 38% los que además reconocen haberlo hecho conscientemente. En 2006, Peter y Valkenburg encuentran que un 53% de menores entre los 13 y 18 años se reconoce consumidor de imágenes sexuales y un 65% de vídeos, mientras que en las chicas los porcentajes son más bajos (20% y 30%, respectivamente). En España destacamos varios estudios en esta línea. Entre estudiantes universitarios, Labay-Matías, Labay-Guerrero y Labay-Guerrero (2011) señalan que el 82% reconoce haber accedido a páginas de sexo sobre todo desde el ordenador personal de los que un 39% lo hace de forma habitual. Un segundo estudio indica que más del 60% de chicos y el 30% de chicas universitarias ha sido consumidor durante su etapa adolescente de pornografía infantil e imágenes de violaciones. El consumo es más común y premeditado entre los chicos y de forma más involuntaria por parte de ellas, provocando excitación sexual en ellos y repulsa y preocupación en ellas (González y Orgaz, 2013). Datos recientes con población menor entre los 10-17 años (Ministerio del Interior, 2014) indican que, un 6.5% afirma haber visto mensajes o contenidos sexuales colgados en la red, 3.5% han enviado mensajes con contenido sexual y un 1.5% ha visto a otras personas practicar actividades sexuales. Las herramientas por las que se accede a estos contenidos son principalmente WhatsApp, Messenger y las redes sociales.

En un interesante estudio comparativo, INTECO (2009) analiza la diferencia de percepción entre el acceso a contenidos inapropiados por parte de los padres e hijos. Mientras que un 30% de los menores reconoce haber accedido a este tipo de contenidos, la opinión de los padres reduce su existencia al 15%. En el caso concreto de los teléfonos móviles y en concreto los smartphones, INTECO (2011), el acceso a contenidos inapropiados se sitúa en

el 5.5% y de material sexual en un 3.8%. De nuevo los padres parecen infravalorar la existencia de este riesgo con un porcentaje bastante inferior al reportado por sus hijos.

A nivel europeo, Garmendia et al. (2011) encuentran que un 3% de niños y adolescentes entre los 9-16 años son consumidores de imágenes sexuales más de una vez por semana, siendo Youtube el principal canal de acceso y consumo a las mismas.

El contacto con desconocidos es otro riesgo común entre la población joven. Garmendia et al. (2011) sitúan la media europea de menores entre los 9-16 años en un 34% respecto al 21% de estos sucesos en España, más común entre los adolescentes de 15-16 años. Un 9% de los menores españoles confirma además haber tenido un encuentro personal con esa persona conocida en la red (Martínez, Sendín y García, 2013), porcentaje que asciende hasta el 41.7% según los datos del Ministerio del Interior (2014). Estos datos contrastan con los de otros estudios en años anteriores que ratifican que la mayor parte de las comunicaciones que los menores establecen son con personas de su entorno conocidas fuera de la red (Gross, 2004). En ello se puede ver precisamente la evolución de las comunicaciones y los intereses de los menores en su relación con las TIC y la peligrosidad que van entrañando, lo que debe poner en alerta a padres y educadores.

El siguiente riesgo a comentar brevemente es el conocido como *grooming*, consistente en el contacto real o a través de una perfil falso de un adulto con un menor para captar su atención, interés y confianza con fines sexuales. En muchas ocasiones los adultos conocen a las víctimas (Berson, 2003), aunque en otros casos las captan durante la conexión a internet, aprovechando la información que la víctima comparte abiertamente. En la revisión de estudios y estado de la cuestión realizada por Choo (2009), se indican algunas las principales características que ayudan a identificar a víctimas potenciales y a agresores de este tipo de acoso. Un ejemplo de ello puede verse en la Tabla II.2.



Tabla II.2

Características de víctimas de grooming y sus agresores (adaptado de Choo, 2009)

Características	Víctimas	Agresores
Género	>70% son mujeres	> del 70% son hombres
Edad	Más común en plena adolescencia entre los 13-17 años	18-25 años (11%); 26-39 años (41%); >40 años (45%)
Estado civil		Solteros (41%); casados o con pareja (38%); separados/divorciados (20%)
Nivel educativo	Educación básica/obligatoria	Educación obligatoria/Bachillerato (38%); educación técnica/universitaria (16-21%)
Diagnóstico de desorden mental y/o sexual	Depresión (22%), bipolaridad (2%); trastornos durante la infancia (disrupción, TDAH, dificultades de aprendizaje...): 23%	Mental: sí (5%), no (89%); sexual: sí (3%), no (87%); no se sabe: 6-10%
Antecedentes de comportamiento		Abuso de sustancias: sí (18%), no (75%); violencia: sí (11%), no (85%); arresto por acoso sexual previo a un menor: sí (11%), no (87%)
Impacto	Consumo de sustancias, ansiedad, depresión, estrés, desórdenes cognitivos, baja autoestima, culpabilidad, ideación suicida, conflictos parentales, dificultad para las relaciones sociales	Suelen ser objeto de agresiones sexuales y violentas en la cárcel

Por citar algunos ejemplos de investigaciones que muestran resultados de su incidencia, Ybarra, Espelage y Mitchell (2007) encuentran un 35% de menores americanos entre los 10-15 años víctimas de agresión online y solicitudes sexuales no deseadas. Con datos más recientes, Ybarra, Mitchell y Espelage (2012) encuentran un 26% de víctimas, un 18% lo fueron dentro de la escuela y un 18% en la red. Al considerar la frecuencia con que suceden tales solicitudes sexuales, los porcentajes descienden a un 0.4% "todos los días", 1.3% "una o dos veces/semana" y 2.9% "una o dos veces/mes".

A diferencia del *grooming*, el *sexting* implica el intercambio comunicativo a través de dispositivos electrónicos de imágenes y textos con contenido sexualmente explícito entre iguales de la misma edad o edades similares (Wolak y Finkelhor, 2011). Este acoso puede derivar o preceder a la "*sextorsión*" por la

que la persona de mayor o menor de edad, chantajea y amenaza a otra con la difusión de material (texto, imágenes, vídeos). Fajardo et al. (2013) subrayan una serie de criterios a considerar que permiten diferenciarlos de otros riesgos ya comentados:

- ✖ Las imágenes pueden tener un origen propio o ser producción ajena pero siempre con un consentimiento previo del protagonista al que se les roba y difunden
- ✖ El contenido de las imágenes es variable en según sean más o menos explícitas (atrevidas, eróticas, pornográficas...)
- ✖ El protagonista de las imágenes puede ser o no identificable
- ✖ La edad del protagonista incurre en ciertas dificultades para su determinación por el anonimato a veces de las mismas

Por su parte, los riesgos relacionados con la ausencia de privacidad en internet, el robo de información personal o incluso la suplantación de identidad vienen relacionados por la propia expansión de internet y la profusión de las redes sociales, habiéndose pasado de la intimidad a la “extimidad” (Gutiérrez, 2011), es decir, la exteriorización permanente de información cada vez más personal y cotidiana a una audiencia virtual. Cada vez es más común que las personas y entre ellos, los menores, sin conciencia de las consecuencias que pueden suceder de compartir información muy personal y sensible, lo suban a la red, como también otra información insignificante pero que deja entrever la necesidad de contacto y aceptación social.

En último lugar mencionamos de forma más extensa, porque de ello nos ocupamos en el capítulo de resultados, el riesgo asociado al uso adictivo de las TIC. Conocido en la literatura científica como “adicción a las nuevas tecnologías”, “uso problemático de las nuevas tecnologías” (Labrador et al., 2013) o “ciberadicción” (Llinares y Lloret, 2008), forma parte del conjunto de las denominadas adicciones “sin droga” (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009). Esta situación supone la afición patológica hacia las TIC por la cual se genera dependencia y se resta libertad a la persona al estrecharse su campo de conciencia y amplitud de intereses (Echeburúa y De Corral, 2010). La dificultad para determinar qué supone un uso adictivo hace que no existan definiciones precisas, siendo los criterios para su detección y diagnóstico: a) la dedicación temporal excesiva; b) la pérdida de control y c) la interferencia con las actividades cotidianas de la persona (Echeburúa et al., 2009). Young, uno de los principales exponentes sobre esta problemática, en 1998, basándose en los

criterios que identifican el juego patológico, diseña un cuestionario de ocho ítems que permite diagnosticar a una persona como adicta/dependiente a internet respecto a los no dependientes. El punto de corte se encuentra en la aparición de cinco o más de los ítems planteados que implican emociones y conductas como:

- ×Preocupación por la última conexión o la siguiente.
- ×Necesidad de mayor tiempo de conexión para lograr satisfacción.
- ×Esfuerzos vanos para controlar y/o parar la conexión a internet.
- ×Cansancio, cambios de humor, depresión o irritabilidad al parar la conexión.
- ×Permanencia en internet más tiempo del previsto.
- ×Mentir a la familia, terapeuta u otras personas respecto a la duración de la conexión en internet.
- ×Y uso de internet como forma de escapar de los problemas o alivio ante sensaciones como culpabilidad, depresión o ansiedad.

En términos similares, el manual de la Block (2008) contextualiza la adicción a internet como un trastorno de índole impulsivo-compulsivo relacionado con el ordenador que se manifiesta en las formas de juego excesivo, obsesión e inquietudes sexuales. En el año 2000, Young, Pistner, O'Mara y Buchanan, se refieren a esta problemática con el término desórdenes cibernéticos ("*cyber-disorders*") que incluyen cinco tipos de adicción a internet: a) adicción al sexo *online*; b) adicción a las relaciones *online* que van reduciendo los contactos cara a cara del sujeto con otras personas; c) compulsiones en la red a partir de la obsesión por juegos de apuestas, compras electrónicas o negocios online; d) saturación informativa que implica las búsquedas compulsivas en la red o bases de datos; y e) adicción al ordenador (principalmente por los juegos).

De la primera aproximación realizada por Young (1998), se desprende que los usuarios dependientes dedican alrededor de 39 horas semanales a internet respecto a las 5 horas de los no dependientes, concentrándose dicho tiempo en actividades como las salas de chat (35%) y los juegos de rol (28%). Mientras tanto, los no dependientes hacen un uso mayor del email y la búsqueda de información. Cifras actuales ponen de manifiesto la extensión de esta problemática entre la población joven de Asia con un 8.1% de adolescentes que se reconocen (Cao et al., 2011), un 4% en Norteamérica (Liu, Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo y Potenza, 2011), y algo menos (3.7%) entre jóvenes holandeses (Kuss et al., 2013). Incluso se ha comprobado que determinados usos de internet

como el juego, chats y redes sociales se relacionan positivamente con la predisposición a conductas adictivas (Cao et al., 2011; Kuss et al., 2013).

Es de esperar el impacto negativo que se deriva de esta situación tales como: consumo de sustancias, depresión, trastornos del sueño e inmunológicos, malestar psicológico, agresividad, aislamiento, problemas de adaptación social, reducción del rendimiento académico (Cao et al., 2011; Carbonell et al., 2012; Liu et al., 2011; Young y Rogers, 1998), e incluso ideación suicida (Fu et al., 2010). Por otro lado, estudios como los de Yen, Ko, Yen, Wu y Yang (2007) confirman la comorbilidad de la adicción a internet con otros síntomas como TDAH, depresión, fobia social y agresividad. Además vislumbran diferencias por género en cuanto a mayor comorbilidad entre los chicos con adicción a internet y altos niveles de TDAH, depresión y agresividad, y sólo altos índices de TDAH y depresión entre las chicas. Shaw y Black (2008) también señalan la asociación existente entre IA y la introversión, aislamiento, depresión y la comorbilidad con ansiedad, control de los impulsos y abuso de sustancias.

Una breve mención aparte merece el caso concreto de la adicción al juego y los videojuegos *online*. Sobre el primer caso, la revisión de Zapata, Torres y Montoya (2011) advierten del peligro del crecimiento de esta problemática entre la población joven debido a la profusión actual de los casinos online y juegos de apuestas en la red. Entre una muestra representativa de estudiantes de secundaria de Colombia, encuentran que, tanto hombres como mujeres, están expuestos de forma similar al juego patológico donde ya un 13.8% de los encuestados se sitúa en el grupo de probables jugadores patológicos. Además, los resultados indican que a este grupo se asocian síntomas como ansiedad, impulsividad, irritabilidad, comportamiento violento, depresión, consumo de sustancias e incluso tentativas suicidas. Por otro lado, analizado el contexto de los jóvenes, se observaron factores de riesgos ligados al comportamiento de juego patológico como las malas relaciones con los docentes o la vivencia de mala cohesión familiar.

Sobre la adicción a los videojuegos, Young (2009) habla de que a través de los mismos se genera un mundo virtual paralelo en el que, en solitario o en modo multiplataforma, el sujeto se infunda en un escenario cuya historia le convierte en protagonista en el logro de una meta. En muchos casos, los protagonistas son los mismos avatares que el sujeto crea de sí mismo. Según Young (2009, p. 357) “ellos pasan muchas horas viviendo como la otra persona de forma que llegan a identificarse con el avatar que va adquiriendo mayor realismo cuanto más tiempo juegan”. En el mismo discurso, la autora incluye una



serie de signos de alarma a modo de diagnóstico e indicios de un posible problema de adicción a los juegos *online*:

- ✱Preocupación constante por el juego que les lleva a perder la concentración en otras actividades.
- ✱Mentiras y ocultación del acceso al juego.
- ✱Pérdida de interés en otras actividades.
- ✱Aislamiento social.
- ✱Actitud a la defensiva y de enfado.
- ✱Inestabilidad psicológica a partir de síntomas como ansiedad, irritabilidad o depresión cuando no pueden estar jugando.
- ✱Uso del juego como vía de escape a los problemas y obligaciones rutinarias.
- ✱Y uso continuado a pesar de las consecuencias. Estos jugadores quieren ser los mejores en su misión, sentirse reconocidos por los otros, a pesar de que ello suponga evitar continuar con sus vidas y demás consecuencias ligadas a estas situaciones.

La investigación de Brian y Wiemer-Hastings (2005) señala una dedicación semanal de los jugadores con problemas de adicción entre 11-40 horas (59%), frente al 6% de usuarios de juegos no en red. Este primer grupo, incluso llega a dedicar una media de ocho horas de forma ininterrumpida afectando con ello a su tiempo de sueño, descanso y amistades quienes acababan siendo sus contrincantes y aliados en este mundo irreal. En otra investigación posterior, Smahel, Blinka y Ledabyl (2008) no sólo encuentran relación significativa entre la adicción a los videojuegos y la edad de los usuarios (más común entre los 12-19 años), sino también entre el tiempo de dedicación y mayores niveles de adicción. Otro dato curioso de este estudio es la relación que los jugadores establecen con sus avatares. Un 26.3% crea un avatar con mejores características y habilidades que las suyas frente a un 17.1% cuyo avatar es muy parecido a su yo real.

Como se desprende de este discurso, los riesgos en la red están ahí y los menores en mayor o menor medida están expuestos a los mismos, pasando desapercibidos en muchas ocasiones al conocimiento de los adultos. Los niños de ahora “nacen con una tablet bajo el brazo” por lo que advertirles, concienciarles y educarles desde pequeños en el uso responsable y crítico de las TIC puede servir de cierta defensa ante el lado oscuro que entrama el ciberespacio.

2.1.4. La supervisión parental como factor de protección

En la última década se han acrecentado las investigaciones que analizan las diferentes estrategias que padres y educadores llevan a término para proteger a los menores de los múltiples riesgos en la red. Un ejemplo de ello es el estudio de Kirwill (2009) donde se analizan las distintas estrategias de mediación parental en varios países europeos. Entre los resultados encontrados cabe resaltar que, con independencia de la cultura de crianza en los diferentes países, los padres tienden más al uso conjunto de internet con sus hijos que a restricciones de tipo técnico referidas al bloqueo de determinadas webs o al control del tiempo de conexión. La mayor o menor efectividad de las distintas estrategias está supeditada a la cultura de cada país y no tanto a la forma en que se ejerce control sobre los menores. Por ejemplo, en países donde impera una cultura u orientación más individualista (países nórdicos, Reino Unido), las estrategias de mediación más proliferantes son las de co-uso y reglas no restrictivas favoreciendo con ello la mayor autonomía de los menores. Por el contrario, entre los países más conservadores (Europa del Este o Portugal), se desarrollan las técnicas restrictivas de limitación temporal de la conexión. Pero en cualquier caso, se concluye que con independencia de las diferencias entre países y culturas, la mediación parental se erige como factor de protección que minimiza las posibilidades de la exposición de los menores a los riesgos en internet, sobre todo, los relacionados con la preservación de la privacidad (Steeves y Webster, 2008).

Cifras concretas sobre las estrategias más comunes de control parental las encontramos en el estudio de Mitchell et al. (2003), que señalan que solo un 33% de los padres instalan filtros y bloqueos de forma permanente y un 5% de forma interrumpida, siendo además más común cuando los hijos son menores y existe baja confianza en sus actividades *online*. Por otro lado, llama la atención que la gran mayoría de los jóvenes afirmen no ser supervisados durante su acceso a las redes sociales y solo un 22% confiese tener algún tipo de regulación (Colás et al., 2013).

A modo de cierre, retomamos la idea de Tisseron (2006) que entiende que el principal peligro de la red es precisamente dejar que los menores creen que lo que hay detrás de ella es real, por lo que la solución no es tanto prohibir el acceso a las TIC, establecer filtros de evitación o limitar el tiempo de conexión, sino comunicar con ellos y concienciarlos que el ciberespacio, como cualquier lugar, entraña posibilidades y peligros de los que deben ser conscientes, ofreciéndoles el apoyo y confianza para que la comunicación de la experiencia



de situaciones negativas sea el primer recurso al que acudir. A este respecto, Carbonell, Castellana y Oberst (2010) adelantan pautas específicas para evitar los usos desadaptativos de internet y la telefonía móvil (Tabla II.3).

Tabla II.3

Pautas para evitar los usos desadaptativos del móvil e internet

Internet (Ordenador)	Teléfono móvil
Participar y compartir: Aconsejar a las familias para que enseñen a los adolescentes aplicaciones más útiles y divertidas.	Comprar el móvil en el momento evolutivo adecuado
Colectivizar/socializar: Evitar el aislamiento del menor dentro del hogar/habitación	Asumir la responsabilidad de los gastos
Agrupar: Invitar a los amigos de los hijos a jugar en casa y moderar sus discusiones	Educar para autorregular el placer inmediato
Educar por un uso de Internet como fuente de información y formación	Permitir la personalización marcando límites
Programar los tiempos de uso	Conversar sobre el tiempo que invierten hablando
Hablar de Internet con el adolescente	El adolescente debe tener claro dónde puede utilizar el móvil
Entender el exceso de Internet como una forma de reaccionar al malestar psicológico	La edad marca pautas de uso diferencial
Recurrir a interruptores externos	El uso del móvil difiere en función del género
Informarse sobre los instrumentos limitadores	
Romper la rutina de acceso y proponer nuevos horarios y tiempos	
Animar a realizar actividades alternativas	
Desarrollar un diario personal para recapacitar sobre las actividades y personas que quedan en segundo plano por estar con las TIC	

2.2. ACOSO EN EL CIBERESPACIO: EL *CYBERBULLYING*

Que las tecnologías forman parte de la cotidianeidad de los niños, adolescentes y jóvenes ya ha quedado constatado, como también las posibilidades y peligros asociados a su consumo. Es precisamente en el contexto de los riesgos existentes en la red donde enmarcamos el *cyberbullying* a través del cual, la telefonía móvil, el ordenador, y las tablets se utilizan con intención malévola para vejar, humillar y denigrar a una víctima aprovechando el abuso de poder ejercido por un agresor o grupo de agresores (Slonje et al., 2013).

En los sucesivos apartados nos acercamos al concepto y características de este tipo de acoso, sus formas de presentación, atribuciones causales y factores influyentes, continuando con la comparación del *bullying* y *cyberbullying* de acuerdo a las semejanzas y diferencias entre ambos, panorama actual de su extensión entre los escolares, estrategias de afrontamiento y consecuencias asociadas.

2.2.1. Concepto, características y factores influyentes

Concepto

Tanto la terminología para referirse al *cyberbullying* como las definiciones sobre el mismo son variadas. Conceptos como “cibermatonismo” (Durán, 2013), “acoso cibernético” (Garaigordobil, 2011; Mendoza, 2012), “ciberagresión” (Wright y Li, 2013), “victimización *online*” (Finkelhor et al., 2000), “*bullying* electrónico” o “agresión electrónica” (Kowalski y Limber, 2007; Law, Shapka, Hymel, Olson y Waterhouse, 2012; Raskauskas y Stoltz, 2007), “*e-bullying*” (Lam y Li, 2013), “ciberacoso” o “*cyberbullying*” (Avilés, 2009a; Félix-Mateo, Soriano, Godoy y Sancho, 2010; Smith, 2006), son empleados indistintamente para referirse a este tipo de acoso aunque con distintos significados. En los mismos términos sucede para el caso de las definiciones no existiendo un consenso internacional sobre una u otra.

De este modo, mientras unas definiciones se centran más en el acto del acoso en sí mismo, incluyendo sus características y elementos más importantes, otras incluyen los medios y formas en que éste se manifiesta e incluso el impacto que produce en los implicados. Para el primer caso, destacamos dos de las definiciones más comúnmente utilizadas. Una de ellas es la de Smith et al.

(2008) que define el *cyberbullying* como “un acto agresivo intencional desarrollado por un individuo o grupo, usando las formas electrónicas de contacto, de forma repetida en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse por sí misma” (p. 376). La segunda acepción lo caracteriza como un daño deliberado y repetido infringido a través del ordenador, la telefonía móvil y otros medios electrónicos (Hinduja y Patchin, 2008; Patchin y Hinduja, 2006). Sin embargo, fue Belsey quien en 2005 ya hiciera el primer intento por definir el *cyberbullying* como el uso deliberado, hostil y permanente de las TIC contra un individuo o grupo para provocar daño.

Otras definiciones incluyen además los medios específicos a través de los cuales se sucede el ciberacoso. En este sentido, Kowalski, Limber y Agatston (2010) lo entienden como las amenazas, intimidación y acoso dirigido contra otros a través de internet y medios digitales, como son los mensajes de texto o mensajería instantánea. Willard (2006) incluye el envío de mensajes, vídeos, email con contenidos dañinos, u otras tecnologías como las PDA (Li, 2006); si bien, todas estas acepciones podrían completarse por la constante evolución de las tecnologías implicando tipos de ciberacoso cada vez más sofisticados y por la multiplicidad de medios a través de los cuales sucederse. Acercamientos más actuales al fenómeno rescatan tanto algunas de sus características básicas como el impacto que tal acoso provoca en las víctimas. Tal es el caso de la definición aportada por Torres, Robles y de Marco (2014): “tipo de práctica digital en la que el agresor ejerce dominación sobre la víctima mediante estrategias vejatorias que afectan a la privacidad e intimidad de las víctimas” (p. 21). Esa dominación se manifiesta en forma de desigualdad digital en la que un sujeto, aprovechando sus mayores habilidades, redes de contacto, etc., limita las posibilidades de otros para disfrutar de internet libre y autónomamente. En cualquier caso, el *cyberbullying* supone un forma muy dañina de crueldad social (Willard, 2006) sostenida en la razón del “tú no puedes verme, yo no puedo verte y todo el mundo lo hace” (Willard, 2007). Tal concepción supone a su vez la extensión entre la población joven de ideas erróneas como: “la vida online es sólo un juego”, “no soy yo, es mi identidad *online*” o “lo que ocurre en la red se queda en la red” que sirven para justificar y eludir estos comportamientos agresivos.

Diferentes investigaciones han tratado de conocer la terminología utilizada para referirse al *cyberbullying*, comprobándose cómo la variedad de acepciones influye en los porcentajes de su incidencia. Desde un acercamiento cualitativo, Vandebosch y Van Cleemput (2008) encuentran que los adolescentes lo definen

como el *bullying* a través de internet o como prácticas concretas que suponen malos usos de internet. En otro estudio, Nocentini et al. (2010) analizan los términos utilizados entre estudiantes de tres países europeos a partir de preguntarles en torno a cuatro tipos de escenarios: a) actos verbales y escritos (envío de mensajes ofensivos); b) actos visuales (envío de fotos comprometidas; c) robo de identidad (acceso y uso de contraseñas e información personal ajena); y d) exclusión (excluir de un grupo *online*). Para cada uno de estas situaciones, los escolares de los distintos países utilizan variedad de términos como por ejemplo: *bullying*, *bullying virtual* o *cyberbullying* solo utilizado por los estudiantes germanos. En España, los escolares son más proclives a utilizar palabras como acoso o abuso. En cualquier caso, la influencia cultural parece determinar tanto la terminología utilizada para definir el ciberacoso como los significados atribuidos al mismo. Sin embargo, sí que aparecen más similitudes entre las tres muestras a la hora de concebir la gravedad de según qué tipos de *cyberbullying* como es el de tipo visual (escenario b) reseñado por todos los alumnos. De este estudio se desprende que las propias características atribuidas al fenómeno como la intencionalidad, desequilibrio de poder o repetición de los actos, son percibidos de formas diferentes entre países e incluso entre las partes implicadas: lo que para el agresor puede ser una broma para la víctima puede ser considerado una afrenta.

En el contexto americano, Ybarra, Boyd, Korchmaros y Oppenheim (2012) sostienen la necesidad de incluir el término “*bully*” (intimidación, acoso, matoneo) en las definiciones que se aporten a los estudiantes para estudiar la presencia del *cyberbullying*, pues ello permite una medición más exacta de su incidencia que cuando únicamente se valoran estas experiencias respondiendo a una escala con distintos ejemplos de escenarios de ciberacoso.

Características

Estas y otras definiciones dejan entrever tres de las principales características que el *cyberbullying* comparte con el *bullying* tradicional y que tratamos más adelante en el apartado 2.3.1. No obstante, el hecho de que el acoso cibernético se enmarque en el contexto de las TIC, le confiere unas particularidades que lo dotan de entidad propia marcando diferencias respecto al *bullying* y otros tipos de agresiones en la red (Benzmiller, 2013; Kowalski et al., 2010; Lenhart, 2007; Torres et al., 2014; Willard, 2006, 2007):

- ✖ Potencialidad mayor de la agresividad al no presentarse de forma física directa.

- ✖ Pasa más desapercibido a ojos de los adultos por el silencio de sus implicados y la falta de supervisión en el uso cotidiano de las tecnologías.
- ✖ Mayor inseguridad de la víctima al trasladarse la agresión más allá de los muros de la escuela (hogar y otros contextos). Supone un “canal siempre abierto” (Calmaestra, 2011, p. 107), de forma que el daño puede infringirse las 24 horas del día, los 7 días de la semana incluso de forma simultánea en los distintos contextos y situaciones en que se encuentre la víctima.
- ✖ El anonimato e invisibilidad proporcionan mayor seguridad e impunidad al agresor/es, acrecentando las posibilidades de ejercer el acoso y otros comportamientos antisociales en la red.
- ✖ Permanencia más prolongada de las agresiones por la atemporalidad que rodea al ciberespacio permitiendo que las agresiones puedan ser vistas en cualquier momento, de forma que parece no existir escapatoria para las víctimas.
- ✖ La audiencia de la que puede servirse el ciberacoso es mucho más amplia por la difusión que permiten determinadas herramientas como la mensajería instantánea, salas de chat y redes sociales.

Distintas aportaciones (Calmaestra, 2011; Dooley, Pyżalski y Cross, 2009; García, 2013; Grigg, 2010; Heirman y Walrave, 2008; Nocentini et al., 2010) han examinado profundamente algunas de estas características definitorias que permiten comprender su sentido y naturaleza. El *anonimato* es quizás una de las características más propias de este tipo de acoso (Dehue, Bolman y Völlink, 2008; Huang y Chou, 2010; Menesini et al., 2012), según afirman los mismos menores (Mishna, Saini y Solomon, 2009) e incluso los propios agresores (Vandebosch y Van Cleemput, 2008). A diferencia del *bullying*, la víctima desconoce en algunas ocasiones la identidad del agresor alimentándose con ello su temor, indefensión y sensación de frustración (Dooley et al., 2009), y empoderando a aquellos que, sin esta ventaja, quizás no acosarían cara a cara. En palabras de Fest y Quandt (2013): “la gente asume que el anonimato de la web posibilita u obstaculiza las fronteras del comportamiento social y ello facilita situaciones como las del *cyberbullying*” (p. 104). Estudios al respecto confirman la presencia del anonimato con porcentajes del 20.7% (Smith et al., 2008), 34.8% (Dehue et al., 2008), o entre un 13%-27% de desconocimiento del género y edad del agresor (Finkelhor et al., 2000). En la revisión más actual de Sticca y Perren (2013) no solo se confirma esta característica sino que además los

encuestados perciben que las experiencias anónimas de ciberagresión son peores y más dañinas que aquellas otras en que se conoce la identidad.

Muy de cerca al anonimato y al efecto de desinhibición que acompañan a las TIC, cabe mencionar las escasas o nulas posibilidades de *feedback* que impide a los agresores conocer los efectos e impacto que sus actos provocan en la víctima. Si en el *bullying* la respuesta puede ser más inmediata por el contacto más o menos directo con la víctima, en el *cyberbullying* tal conocimiento puede ser tanto inmediato como a través de los espectadores o la intuición que el agresor tenga de lo que haya podido ocasionar con su comportamiento. En el caso contrario, el hecho de que el agresor no vea los efectos de su acoso en la víctima, ayuda a mantener la desconexión moral con la víctima reduciendo las posibilidades para la empatía.

Heirman y Walrave (2008) comentan que esta situación puede conllevar a que los actos por parte del agresor sean cada vez más sofisticados y dañinos para la víctima, y servirles de grata justificación al autoconvencerse de que no están haciendo nada malo por ser otra persona en el ciberespacio, hecho que se conoce en Psicología como imaginación disociativa. Perren y Gutzwiller-Helfenfinger (2012) realizan una interesante comparativa sobre la desconexión moral y emocional asociada al *bullying* y *cyberbullying* comprobando que ambos correlacionan negativamente con los valores y emociones morales (culpabilidad) y de forma positiva con las justificaciones de desconexión. Sin embargo, no aparece que la desconexión moral del agresor sea mayor en *bullying* electrónico que en el tradicional.

Otra característica a destacar es la *publicidad* que los actos de ciberacoso logran a través de las TIC y, sobre todo, las redes sociales. El llegar a una audiencia mucho más amplia casi infinita (Shariff y Hoff, 2007), permite que esté accesible a un mayor número de personas de cualquier parte del mundo a diferencia de cuando el *bullying* sucede en un espacio escondido o a la vista del grupo de iguales. Este hecho agrava la severidad y negatividad con que son percibidos estos actos por parte de los escolares (Sticca y Perren, 2013). Es quizás esta particularidad la que convierte al acoso cibernético en un problema social en tanto que agresores y víctimas participan de amplias estructuras de relación social gracias al consumo permanente de las TIC (Festl y Quandt, 2013). Sin embargo, a pesar de esta esfera pública, el *cyberbullying* también puede sucederse en el ámbito privado. En este caso, solo tendrían acceso a la agresión los directamente implicados a partir, por ejemplo, de una conversación

entre el agresor y la víctima vía SMS, MMS, sala de chat, o con la presencia de algún espectador (Calmaestra, 2011).

Aunque el *desequilibrio de poder* no aparece tan definido y claro en el *cyberbullying*, como sucedía para el caso del acoso tradicional, la analogía entre agresor y víctima puede observarse en la mayor competencia digital en el manejo de las TIC por parte del acosador (creación de blog contra la víctima, manipulación de fotos y vídeos, difusión del acoso...), o por ejemplo cuando un grupo de personas comienzan a acosar a otra/s que entran por primera vez a una sala de chat (Grigg, 2010).

El caso de la *repetición* de las agresiones también presenta unas virtualidades propias en el caso del *cyberbullying* que difieren de las del *bullying*. Mientras que en este segundo caso la repetición se refiere a la duración en el tiempo del acoso, en la red la repetición va unida a la cantidad de veces que puede ser reproducido un vídeo donde se recrea una agresión contra una víctima (*happy slapping*), o las veces en que se intercambian fotos con contenido sexual (*sexting*). Según Grigg (2010), los espectadores adquieren ahora mayor protagonismo en la perpetuación de las ciberagresiones en tanto que contribuyen en muchos casos a la difusión de la información.

Pero que tales elementos contribuyan a definir el *cyberbullying*, no indica que estos sean igualmente considerados por los estudiantes. En un acercamiento a conocer la percepción sobre este fenómeno entre escolares de seis países europeos, Menesini et al. (2012) concluyen que para ellos, no todas las características son similarmente consideradas, sino que en sus definiciones incluyen principalmente los criterios de desigualdad de poder entre ciberagresor y cibervíctima y la intencionalidad. Por su parte, el anonimato, aun siendo una de las características más distintivas del *cyberbullying*, cobra menor protagonismo como también el criterio de la repetición temporal de las agresiones. Todas estas características conllevan a intuir que las consecuencias que se deriven de su padecimiento sean más intensas, graves y con mayor impacto que las derivadas del acoso escolar tradicional (Heirman y Walrave, 2008).

Un último apunte que permite concluir el discurso sobre las características del *cyberbullying*, es el que corresponde a los mitos que lo vienen alimentando desde los inicios de su investigación y que irremediamente influyen en la percepción que se tiene del mismo de la perspectiva de los escolares, profesorado, familia y la sociedad en general. Es en el estudio de Sabella,



Patchin y Hinduja (2013) donde se analizan el conjunto de los siete mitos y realidades que dictan así:

- ✖ *Mito 1: Todo el mundo sabe qué es el cyberbullying:* Las múltiples formas de referirse al mismo tanto en términos como en definiciones hace más complejo entender qué es y qué no es el ciberacoso, pues mientras unos dan una definición más general, otros incluyen en su acepción distintas formas en que se presenta o las tecnologías usadas para el mismo. Si bien la variedad en que éste puede presentarse y los numerosos medios a través de los cuales ejercerlo o sufrirlo hace difícil poder incluirlo todo en una única definición. Esto también ha influido a la hora de no poder hablar de cifras aproximadas de su extensión.
- ✖ *Mito 2: El cyberbullying es una epidemia:* La publicidad de ciertas experiencias de ciberacoso en las noticias, redes sociales o periódicos acrecienta la idea de que está muy extendido entre la población joven. Esto se alimenta también con la idea de que es algo normal entre la población joven de “ahora” enganchada a las TIC. Igualmente, las escalas con que se mide la presencia de este fenómeno permiten hablar de cifras altas, cuando en realidad se les pregunta si “alguna vez” han ejercido o padecido acoso, mientras que cuando se utilizan criterios de frecuencia más exigentes los porcentajes reales se reducen sobremanera.
- ✖ *Mito 3: El cyberbullying causa el suicidio:* De forma similar al anterior mito, las noticias de varias experiencias de *cyberbullying* que han culminado en el suicidio de la víctima se han extendido de forma que éste se incluye como un factor de riesgo asociado a las situaciones de victimización/cibervictimización, cuando en realidad la mayor parte de las víctimas no se suicidan, sino que manifiestan otros síntomas o incluso piden ayudan al respecto.
- ✖ *Mito 4: El cyberbullying sucede más frecuentemente que el bullying tradicional:* La proliferación en el uso de las tecnologías, al igual que la publicidad de algunas situaciones de ciberacoso, han llevado a pensar que es más común que el *bullying* tradicional. Sin embargo, las cifras de numerosos estudios concluyen todo lo contrario: que estas situaciones puedan ser más visibles en los casos más extremos no significa que estén más generalizadas que el acoso cara a cara. Si bien existe un solapamiento entre ambos fenómenos y cada uno presenta porcentajes específicos.



- ✖ *Mito 5: Como el bullying tradicional, el cyberbullying es algo que todo adolescente debe experimentar:* Estas y otras expresiones son utilizadas por niños y adultos con la intención de normalizar estas situaciones y con ello minimizar la gravedad de los actos. Por el contrario, estas ideas infundadas no hacen más que alimentar la sensación de impunidad: “todo vale en la red” por la que los agresores justifican agresiones presentes y futuras al sentir que estos comportamientos son aceptados por la etapa evolutiva en que se encuentran. Las consecuencias asociadas a la implicación en *cyberbullying* son muy dañinas para todos y por ello se debe luchar contra estas ideas tradicionalmente aceptadas.
- ✖ *Mito 6: Los ciberagresores están marginados o simplemente son mezuquinos.* El ciberacosar a otros, al igual que hacerlo en el centro educativo, no va unido únicamente a factores de índole personal como es la intención de infringir daño, o por trastornos conductuales, sino que son muchos los motivos que pueden llevar a este acto como la venganza por haber sido víctima, frustración, ira u otro estado emocional, características de la víctima o la búsqueda de reputación y aceptación social, entre otras muchas.
- ✖ *Mito 7: Para acabar con el cyberbullying, solo basta con apagar el móvil y el ordenador:* Tal visión es totalmente surrealista y falsa pues las agresiones continuarán cuando el menor vuelva a acceder a las mismas. Tampoco prohibirles acceder a las mismas como táctica de evitar convertirse en víctimas, les puede provocar precisamente el sentirse aisladas de su grupo social, obviándoles de esa necesidad de sentirse interconectados. Esto además puede acrecentar las posibilidades de buscar ayuda y comunicar el acoso cuando suceda. Por el contrario concienciar a los menores sobre este riesgo con las TIC y darles estrategias para saber lidiar con tales situaciones puede ser mucho más efectivo.

Factores influyentes

Los factores y variables que participan en la consecución de las dinámicas de ciberacoso son numerosos y responden a los ámbitos personal, psicológico, social y familiar, como ya estudiamos en el capítulo anterior para el caso del *bullying*. El solapamiento existente entre ambas formas de agresión permite que la mayoría de los factores y variables influyentes estudiados en el acoso escolar sean igualmente aplicables al contexto del *cyberbullying*. Es por ello que en este apartado damos cuenta únicamente de la descripción de algunos de ellos,

prestando más interés a aquellos otros que aportan cierta particularidad al ciberacoso por enmarcarse en el contexto de las TIC.

Comenzando con los factores de índole personal, cabe mencionar en primer lugar la influencia del sexo y la edad o nivel educativo que se ha venido comprobando desde los inicios de la investigación en *cyberbullying*. Al igual que sucedía con el *bullying*, la variable del sexo presenta resultados contradictorios no pudiendo llegar a conclusiones clarificadoras al respecto (Slonje et al., 2013; Tokunaga, 2010). En la mayor parte de las ocasiones, se encuentra que los varones siguen siendo los principales protagonistas de episodios de ciberagresión vía teléfono móvil y ordenador, frente a las mujeres que vuelven a estar representadas en el papel de cibervíctimas (Almeida, Correia, Marinho y Garcia, 2012; Berger y Blaya, 2012; Hoff y Mitchell, 2009; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2006; Ortega et al., 2008a; Steffgen y König, 2009). Por el contrario, otros estudios no encuentran tales diferencias por sexo (Beran y Li, 2007; Juvonen y Gross, 2008; Lenhart et al., 2011; Livingstone et al., 2011; Slonje y Smith, 2008), otros destacan la mayor implicación de los varones en los distintos roles (Ang y Goh, 2010; Erdur-Baker, 2010; Wang, Iannotti y Luk, 2012), mientras menos estudios apuntan la mayor participación de las chicas (Rivers y Noret, 2010) o el aumento considerable como perpetradoras de acoso (Shariff, 2008). A pesar de estos resultados, estudios como el de Dadvar, de Jong, Ordeman y Trieschnigg (2012) concluyen la importancia del acercamiento del *cyberbullying* basado en el género, ya que hombres y mujeres difieren en la conceptualización y percepción del mismo, lo que a su vez influye directamente en las posibilidades para su detección.

Respecto a la edad y nivel educativo, las conclusiones parecen menos enfrentadas aunque también varían entre los distintos estudios. En algunos casos, se comprueba que la edad del alumnado no influye en la mayor o menor participación en *cyberbullying* (Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Ortega et al., 2008a), mientras que otras investigaciones concluyen que el ciberacoso se concentra de nuevo en la etapa de la adolescencia media (12-15 años), siendo más bajos los porcentajes de participación en escolares de educación primaria (Garaigordobil, 2011; Kowalski y Limber, 2007). De la revisión de Tokunaga (2010) se desprende la relación curvilínea que parece existir en el acoso electrónico y la edad, indicando un ascenso desde los 10-11 años con un punto más elevado entre los 12-15 años para de nuevo descender conforme aumenta la edad. Incluso se ha visto que a distintas edades las formas de ejecución y padecimiento del *cyberbullying* también varían (Smith et al.,

2008). Por otro lado, investigaciones recientes destacan que este fenómeno de acoso entre iguales no solo es propio de edades adolescentes sino que también se hace notar entre estudiantes universitarios (Baldasare, Bauman, Goldman y Robie, 2012; Schenk y Fremouw, 2012; Zacchilli y Valerio, 2011).

Otra variable influyente que se reitera en el *cyberbullying* es la carencia de empatía que sigue estando presente en la persona del ciberagresor. Estudios realizados en Luxemburgo confirman este dato siendo los ciberagresores quienes presentan niveles mucho más bajos de empatía hacia las víctimas respecto a los que afirman no ciberacosar (Steffgen y König, 2009; Steffgen, König, Pfetsch, y Melzer, 2009) y frente a los que participan también de agresión en *bullying* (Steffgen, König, Pfetsch y Melzer, 2011). Considerando el género, Ang y Goh (2010) añaden que chicos y chicas presentan similitudes y diferencias en sus comportamientos de ciberagresión según sus niveles altos o bajos de empatía afectiva y cognitiva. Esta variable deducimos que va ligada al efecto de desinhibición presente en las relaciones interpersonales mediatizadas por las tecnologías de forma que se reducen las posibilidades de que los acosadores perciban el efecto negativo de sus acciones en la víctima y, por tanto, puedan sentirse responsables de sus actos.

Otra variable de índole personal-psicológica es la autopercepción de soledad por parte de las víctimas que parece predictora a la hora de convertirse en objeto de acoso electrónico (Şahin, 2012). En un estudio que analiza la autoestima y la soledad percibida en víctimas de *cyberbullying* en tres países europeos, Brighi et al. (2012) concluyen que ambas variables puntúan más o menos alto en función de la severidad del acoso al que la víctima esté sometida. En este sentido, cuando la cibervictimización se hace más severa y más daña la reputación de la persona, mayor es la sensación de soledad. Además, las víctimas que lo son tanto de *bullying* como de *cyberbullying* obtienen valores más bajos en todas las dimensiones de la autoestima (a excepción de la referida al ámbito escolar), y más altos en soledad.

Centrando la mirada en aspectos concretos de la sintomatología psiquiátrica, Aricak (2009) añade que la hostilidad, el psicoticismo, la sensibilidad interpersonal, la ansiedad fóbica y la somatización predicen de forma significativa la participación en *cyberbullying*. Otros autores como Cappadocia et al. (2013), analizan la influencia de factores individuales como el éxito escolar, la implicación en *bullying* tradicional, ansiedad y sintomatología somática, consumo de alcohol y drogas, depresión, frecuencia de uso de internet, etc., encontrando que, aunque todos ellos son influyentes, los que presentan índices de

significación estadística más altos son el consumo frecuente de alcohol y bajos niveles de prosocialidad para la participación como ciberagresores, y la victimización en *bullying* y estados depresivos para convertirse en víctimas de *cyberbullying*.

Un último aspecto a mencionar, que también parece explicar la implicación de los estudiantes en *cyberbullying*, es el relacionado con el modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP). El estudio de Heirman y Walrave (2012) hace un análisis profundo de la misma por la cual se entiende que el comportamiento humano es una respuesta directa proveniente de la intención previa comportamental que tenga la persona compuesta por tres variables: a) las actitudes; b) la norma subjetiva; y c) el control del comportamiento percibido. Permite explicar cuáles de estas variables son más influyentes para que el sujeto se comporte de una u otra determinada forma. Considerando tal explicación, la conclusión general de este estudio muestra que según la TCP la implicación en *cyberbullying* está determinada por la intención previa del adolescente de acosar a otros. Entre los resultados más relevantes resaltan los siguientes:

- ✱El 89.4% manifiesta una actitud negativa hacia el *cyberbullying*.
- ✱Los tres factores conformantes de la TCP explican el 44.8% del total de la varianza sobre la intención de llevar a cabo ciberacoso, y entre ellos, la actitud es el mejor predictor sobre la intención del alumnado de perpetrar acoso cibernético. En este sentido, cuanto más favorable sea la actitud hacia el *cyberbullying*, mayores son las posibilidades de que exista intención de ejercerlo.
- ✱La norma subjetiva (atribución a partir del significado que los demás tienen en mi vida, esto es, la presión social) está asociada de forma significativa con el *cyberbullying*, de forma que si estos actos se desaprueban entre el círculo de relación social existen menos posibilidades de implicación.
- ✱El control del comportamiento percibido se asocia a la intención de ciberacosar, de forma que si el menor percibe que es fácil acosar a otros está más condicionado a lograrlo.

Similar a esta variable se encuentra el pensamiento de aceptación/repulsa que los escolares tengan respecto al ciberespacio y con ellos las relaciones interpersonales y expresiones violentas en el mismo. A este respecto, Li y Fung (2012) encuentran qué pensamientos más positivos sobre el ciberespacio están asociados significativamente con menores probabilidades de ciberacosar a otros estudiantes, como a la vez condicionan las acciones de las cibervíctimas hacia



una mayor o menor comunicación de los hechos o respuestas más pasivas que indiquen silenciar el acoso.

Por supuesto, la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo, tales como la sordera o baja audición, Síndrome de Asperger y TDAH se encuentran asociadas con la participación en *cyberbullying*. En el primer caso, Bauman (2012) encuentra un 17% de víctimas con problemas de sordera y baja audición entre un total de 30 niños evaluados. Un 14% afirmó haber recibido el acoso de otro compañero con las mismas necesidades y un 7% de niños sin necesidades. Entre una muestra de 42 escolares entre 10-20 años diagnosticados de TDAH y Síndrome de Asperger, Kowalski y Fedina (2011) encuentran una extensión del 21.4% de cibervíctimas que afirmaban serlo en los últimos dos meses, la mayoría con una frecuencia moderada de una o dos veces (9.5%). El porcentaje de agresores desciende al 5.8%.

Trasladándonos al contexto familiar, variables como la comunicación entre los miembros, calidad del apego, estilos educativos parentales, la estructura familiar o la vivencia de violencia (Low y Espelage, 2013) juegan un papel muy importante. Palacios, Polo, Castaño, León y Fajardo (2013) analizan la relación entre la tipología familiar y la participación en *bullying* y *cyberbullying*. Sus resultados indican asociación entre tales variables y, concretamente, entre los estudiantes que son víctimas y agresores en ambas formas de acoso y la pertenencia a familias extensas (monoparentales, reconstituidas, etc.) que los no están implicados. No se aprecia tal relación en el caso de los testigos del acoso. Otras variables estudiadas al respecto han sido la autoestima familiar y la percepción de soledad por parte de los padres (ligada a situaciones de estilos permisivos, negligentes, abandono...). La percepción negativa de la autoestima familiar incrementa las posibilidades de cibervictimización en chicos y la soledad parental percibida en chicas (Brighi, Guarini, Melotti, Galli y Genta, 2012).

Desde el contexto social que rodea al sujeto, de nuevo muchos de los factores estudiados para el *bullying* son aplicables al *cyberbullying* pues las relaciones interpersonales que la persona mantiene en el centro educativo se trasladan al ciberespacio. En palabras de Mora (2008, p. 61): “las relaciones que los alumnos establecen con sus compañeros dentro de la escuela, normalmente positivas y, en ocasiones negativas, se generalizan a la red”. Así, factores como las experiencias de delincuencia con los iguales, la posición sociométrica dentro del grupo aula, la presión grupal, contar con amistades más cercanas, participar de conductas antisociales o la baja calidad de las relaciones de amistad,

predisponen al sujeto en la participación en *cyberbullying* bajo el papel de agresores y de víctimas (Cappadocia et al., 2013; Festl y Quandt, 2013). Si bien, la mediación de las tecnologías ofrece un cariz diferente a estos factores que se magnifican en tanto que la red social del sujeto se amplía mucho más en el espacio virtual.

Cabe esperar que el mayor acceso a las TIC y su consumo diario cada vez mayor exponga a los menores a numerosos riesgos donde destaca el *cyberbullying* (Guan y Subrahmanyam, 2009). Son numerosas las investigaciones que apoyan que un mayor acceso a internet y con ello los consumidores regulares, tienen mayores posibilidades de verse inmersos en *cyberbullying* en los distintos roles (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daciuk, 2012), de forma específica como blanco de las agresiones (Holfeld y Grabe, 2012; Kowalski y Limber, 2007; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Ybarra, 2004) o por el contrario, como ejecutores del acoso (Genta et al., 2012; Li y Fung, 2012). Igualmente se ha comprobado la asociación significativa entre la implicación en *cyberbullying* y el uso problemático y adictivo a las TIC (Casas, Del Rey y Ortega (2013; Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013; Giménez et al., en prensa). Otro elemento a destacar que reitera lo ya expuesto en el apartado anterior, es el referido a la supervisión parental y las estrategias que padres y educadores implementen con los menores en su relación con las TIC. Son más las investigaciones que concluyen la protección que la puesta en marcha de estrategias de mediación, supervisión y control parental supone para la implicación de los menores en *cyberbullying* y otros riesgos en la red (Low y Espelage, 2013; Mishna et al., 2012; Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

2.2.2. Tipologías, atribuciones causales

Revisadas las características y factores influyentes que delimitan el *cyberbullying*, en este apartado se da cuenta de la multiplicidad de formas y medios en las que se hace presente este fenómeno según indican las investigaciones consultadas. En segundo término, hacemos un análisis breve de algunos de los muchos motivos que implicados y no implicados atribuyen al ciberacoso y por el que justifican su existencia.

Tipologías

En la literatura consultada, los autores diferencian las tipologías de *cyberbullying* en distintos criterios: a) la vía, el medio o la herramienta tecnológica por la que se sucede; b) las acciones y conductas por las que se manifiesta; y c) si se trata de un ataque directo o indirecto (Raskauskas y Stoltz, 2007). Si bien dentro de la distinción entre *cyberbullying* de naturaleza directa o indirecta podrían incluirse los tipos que se aglutinan en los dos primeros criterios. Aftab (2006, citado en Kowalski et al., 2010), distingue entre:

- ✱ *Acoso cibernético directo*: El agresor/a es el ejecutor directo a partir del envío de mensajes, llamadas, ridiculizaciones, etc. hacia la víctima.
- ✱ *Acoso cibernético por delegación o indirecto*: Supone utilizar o convencer a otras personas para que ejerzan de agresores o para que colaboren en estos actos con o sin su consentimiento.

Vandebosch y Van Cleemput (2009) también se acogen a esta doble clasificación entendiendo como el acoso directo aquel en que la víctima se ve envuelta directamente, mientras que en el indirecto la cibervictimización puede ser más asíncrona y enterarse una vez que se ha producido el acoso. Ejemplos de acoso directo serían: físico (daño a la propiedad de la víctima, en este caso, el ordenador a través del envío de virus...), no verbal (a través de imágenes y vídeos), verbal (mensajes escritos en correos electrónicos, páginas webs, llamadas telefónicas....), y social (excluyendo a la víctima de grupos de chat, conversaciones y juegos). El *cyberbullying* indirecto incluye por ejemplo enviar correos con información confidencial, suplantar la identidad de la víctima o expansión de rumores.

En referencia a los tipos de *cyberbullying* según el medio electrónico por el que se sucede, una clasificación simple y general es la que distingue entre aquel que se sucede a través de la telefonía móvil o por internet (entiéndase ordenador) (Calmaestra, 2011; García, 2013; Ortega et al., 2008a; Patchin y Hinduja, 2006). Ampliando un poco más en las posibilidades de las distintas herramientas, encontramos los siguientes tipos (Dehue et al., 2008; Kowalski et al., 2010; Smith et al., 2006; Smith et al., 2008; Willard, 2006):

- ✱ *Cyberbullying* vía mensajería instantánea tipo Windows Live Messenger, Google Talk, Hangouts, Yahoo Messenger y salas de chat. Son de los medios más utilizados para ejercer el acoso en tanto que por su sincronía permiten un contacto directo en tiempo real con la víctima.

- ✖ *Cyberbullying* vía correo electrónico: En este caso la víctima recibe el acoso de forma asíncrona aunque la persecución y el hostigamiento por parte del agresor puede ser constante y en escalada. Además ofrece la posibilidad de que el correo dañino y amenazante pueda ser también distribuido a una lista infinita de espectadores a los que hacer también partícipes del acoso.
- ✖ *Cyberbullying* vía mensajes de texto (SMS) y multimedia (MMS): Los primeros son más comunes que los segundos en tanto que la cuantía que supone el envío de los mismos. La evolución de la tecnología permite además que el texto pueda ser acompañado de audio y vídeo de forma que el mensaje para la víctima pueda ser más hiriente y denigrante.
- ✖ *Cyberbullying* a través de llamadas telefónicas.
- ✖ *Cyberbullying* a través de fotografías: El intercambio de material fotográfico entre agresor y la víctima no solo añade un plus del daño que pueda provocar la imagen sobre el que puede ejercer un texto, sino que el contenido de las mismas ha alcanzado actualmente el ámbito de lo más privado e íntimo, acoso que se conoce de forma específica como *sexting* explicado en páginas previas.
- ✖ *Cyberbullying* a través de grabaciones y vídeos: De forma similar al anterior y con contenido muy variado, la difusión y visionado de vídeos donde vejar y humillar a la víctima están cada vez más de moda entre los jóvenes para ejercer el ciberacoso. El daño potencial que producen es incluso mucho mayor que las agresiones que se pueden recibir a través de SMS, correo electrónico o llamadas, como también su contenido herir muy de lleno en la psicología e intimidad de la víctima. La principal herramienta utilizada para la difusión de estos videos es Youtube permitiendo llegar a una audiencia muy amplia a la par que diversa. Un ejemplo concreto de *cyberbullying* a través de los vídeos se conoce internacionalmente como *happy slapping* (bofetada feliz). Tuvo sus primeras manifestaciones en 2005 en Reino Unido y a partir de ahí se ha expandido peligrosamente a otros países como Francia o España. Consiste en la grabación y posterior difusión de un vídeo donde la víctima pillada in fraganti es humillada y agredida físicamente o sexualmente. La revisión de Chan et al. (2012) sobre este tema profundiza en las fases de este fenómeno que comienza con el acorralamiento y ataque a la víctima (de tipo físico, emocional, sexual...), continúa con la filmación del vídeo por parte del agresor o compinches del agresor, y ultima con la difusión del vídeo en la red.

- ✱ *Cyberbullying* a través de páginas web y blogs: De forma asíncrona, permite que el agresor/es creen un espacio único tipo web o blog donde vejar y humillar a la víctima a través de textos, imágenes, enlaces a vídeos y multitud de posibilidades. En muchos casos incluyen votaciones contra la víctima que alienta a los espectadores a participar activamente del acoso a través de concursos, preguntas, etc.
- ✱ *Cyberbullying* a través de las redes sociales: Es uno de los medios actualmente más apreciados por los ciberagresores para llevar a término el acoso por la expansión y visibilidad del mismo a una gran audiencia. Además, por ser precisamente una de las herramientas fundamentales en que los adolescentes de ahora circunscriben sus relaciones interpersonales y parte de su tiempo, dañan justo en un espacio muy valioso para la víctima. Facebook, Tuenti, MySpace, son algunas de las redes sociales más utilizadas para el *cyberbullying*.
- ✱ Y *cyberbullying* a través de juegos por internet, multijugador y de rol: A través de estos se puede fácilmente excluir a la víctima de partidas compartidas, y en el caso concreto de los juegos multijugador y plataforma donde los menores se caracterizan a través de un avatar, manifestar sus intenciones violentas hacia la víctima. Estos juegos en concreto, logran que los agresores puedan llegar a asumir una personalidad que no es la suya pero sí la de su avatar y decir o hacer cosas que no harían en la vida real, complejizando aún más las posibilidades para el acoso, además de provocar alteraciones psicológicas y emocionales.

Datos actuales al respecto señalan que el *cyberbullying* sucede en un 41% de las ocasiones de forma asidua en los juegos multijugador y un 21% de las veces en todas las ocasiones. Con una muestra de 1033 usuarios entre los 12-70 años, un 79% reconoce haber sido víctima de ciberacoso en este contexto y un 91% se posiciona como espectador (Fryling, Cotler, Rivituso, Mathews y Pratico, 2012).

Pero de todos los medios por los que se ejerce y padece el *cyberbullying*, son quizás las redes sociales las que se convierten en un lugar idóneo y de los más utilizados para la sucesión de este fenómeno (Giménez et al., 2014; Kowalski y Fedina, 2011). Del estudio de Lenhart et al. (2011) con escolares de 12-17 años de Inglaterra y España, se desprenden los siguientes resultados que ponen de manifiesto esta realidad comentada:



- ✱ Un 88% de los adolescentes afirma haber visto a alguien siendo cruel con otra persona en alguna red social de los que un 12% lo ha presenciado frecuentemente.
- ✱ Un 15% ha experimentado amenazas y ataques en las redes sociales en el último año.
- ✱ Y un 9% reconoce haber sido objeto de *cyberbullying* en el último año vía SMS, 8% a través de correos electrónicos, redes sociales o mensajería instantánea y 7% a través de llamadas.

Centrando la mirada ahora en el criterio referido a las acciones y conductas a través de las que el *cyberbullying* se hace presente, estas son igualmente numerosas y cada vez más sofisticadas. Un primer ejemplo, es el que mantiene Willard (2006) quien realiza la siguiente clasificación:

- ✱ *Insultos electrónicos*: A través de correos electrónicos, mensajería instantánea salas de chat, foros..., el ciberagresor insulta, denigra y amenaza a la víctima jugando con la ventaja de su rápida difusión.
- ✱ *Hostigamiento*: Supone el envío de mensajes ofensivos reiterados a una persona en concreto que se convierte en el blanco de la agresión a partir del intercambio de correos privados o mensajes de texto. Se diferencia del anterior en cuanto al tiempo de permanencia de estas conductas y la unilateralidad de la situación: uno/más ciberagresores contra una sola víctima (no existe reciprocidad o defensa).
- ✱ *Denigración*: Sucede cuando el agresor expande rumores falsos, información cruel o chismorreos sobre la víctima para herir su reputación o amistades.
- ✱ *Robo o suplantación de la personalidad*: El agresor entra en la cuenta de la víctima previo robo de su contraseña o cedida ésta por medio de chantaje o coacción, y haciéndose pasar por la víctima envía mensajes de mal gusto a otras personas poniendo en peligro su círculo de amistades y logrando que los demás la rechacen.
- ✱ *Desvelamiento y sonsacamiento*: Supone revelar información personal o comprometida de la víctima a otras personas a las que jamás se había pensado contárselo a través de correos electrónicos, SMS, MMS y otras aplicaciones. Previamente la víctima ha sido convencida con argucia del agresor aprovechando su relación de amistad, o directamente por coacción y amenazas.
- ✱ *Exclusión u ostracismo*: El agresor protege con clave un dominio de red para evitar que la víctima pueda participar del juego o conversaciones

logrando con ello su exclusión del grupo. También supone eliminarla de la lista de contactos de forma que quede desligada del resto.

×Y *ciberpersecución*: Se refiere al uso de las herramientas tecnológicas para perseguir a otra persona de forma reiterada para hostigarle y amenazarle. Se diferencia del hostigamiento en que supone más bien una amenaza hacia la víctima.

Con ciertas similitudes con la anterior clasificación, autores españoles exponen los siguientes ejemplos (Tabla II.4)

Tabal II.4

Tipos de cyberbullying según las acciones y conductas

Martínez y Ortigosa (2010, citados en Torres et al., 2014)	Flores (2008)
Distribuir en Internet una imagen comprometida de contenido sexual (real o trucada), o datos susceptibles de perjudicar a la víctima.	Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
Dar de alta a la víctima en un sitio Web donde puede estigmatizarse y ridiculizar a una persona. Por ejemplo, donde se escoge a la persona más tonta, más fea, etc.	Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, y cargarle de “puntos” o “votos” para que aparezca en los primeros lugares.
Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima en el que ésta comparte intimidades, realiza demandas y ofertas sexuales explícitas, etc.	Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, etcétera.
Usurpar la identidad de la víctima y, en su nombre, hacer comentarios ofensivos o participaciones inoportunas en chats de tal modo que despierte reacciones adversas hacia quién en verdad es la víctima.	Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
En la misma línea, provocar a la víctima en servicio Web que están vigilados de tal forma que ésta tenga una reacción desproporcionada y se vea excluida del chat, comunidad virtual etc. en la que estaba participando.	Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos...



Con frecuencia los ciberacosadores engañan a las víctimas haciéndose pasar por amigos o por una persona conocida con la que conciertan un encuentro digital para llevar a algún tipo de acoso online.

Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que le llegan a su buzón violando su intimidad.

Divulgar por Internet grabaciones con móviles o cámara digital en las que se intimida, pega, agrede, persigue, etc. a una persona. El agresor se complace no sólo del acoso cometido sino también de inmortalizarlo, convertirlo en objeto de burla y obtener reconocimiento por ello. Algo que se incrementa cuando los medios de comunicación se hacen eco de ello.

Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos *online*, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.

Dar de alta en determinados sitios la dirección de correo electrónico de la persona acosada para convertirla en blanco de spam, contactos con desconocidos, etc.

Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.

Asaltar el correo electrónico de la víctima accediendo a todos sus mensajes o, incluso, impidiendo que el verdadero destinatario los pueda leer.

Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio.

Hacer correr falsos rumores sobre un comportamiento reprochable atribuido a la víctima, de tal modo que quienes lo lean reacciones y tomen represalias en contra de la misma.

Enviar mensajes ofensivos y hostigadores a través de correos, SMS o redes sociales.

Perseguir e incomodar a la persona acosada en los espacios de Internet que frecuente de manera habitual.

Acosar a través de llamadas telefónicas silenciosas, o con amenazas, insultos, con alto contenido sexual, colgando repetidamente cuando contestan, en horas inoportunas, etc.

Si consideramos el contexto de las relaciones sociales en que se enmarca el *cyberbullying*, Hoff y Mitchell (2009) añaden una doble clasificación según se trate de un “abuso fuera del grupo” o un tipo de “abuso-objeto”. El primer caso está referido a aquel acoso que sucede del intento de un individuo o individuos de despreciar o competir contra alguien que se encuentra fuera del grupo por su carencia de amigos, apariencia física, orientación sexual, etnia u otras características personales. El abuso-objeto es indirecto e independiente de la membresía de la víctima, tratando a la persona como un objeto. Este tipo de acoso es muy común por ejemplo, cuando las chicas son víctimas de *sexting* a partir de mensajes, recepción de fotos o páginas webs.

Por último, no podemos obviar el acoso electrónico que se está sucediendo cada vez con más profusión entre iguales pero que además mantienen una relación de noviazgo y afectiva. Entre un grupo de jóvenes de 18 a 29 años, Torres et al. (2014) comprueban de la existencia de estas prácticas que suceden generalmente a partir de: a) difusión de información (textos e imágenes) previamente intercambiadas de forma privada entre la pareja y que el agresor difunde públicamente; b) revelación de intimidades; c) críticas continuadas; d) localizar la dirección de la víctima para luego acosarle físicamente; e) el ejemplo concreto del *sexting*, etc. En otro estudio más actual, Durán-Segura y Martínez-Pecino (2015) encuentran porcentajes del 57.2% y 27.4% de victimización por parte de la pareja a través del móvil y el ordenador, y 47.6% y 14%, respectivamente según el testimonio de los agresores. Sorprende además el hecho de que las diferencias significativas por sexo sitúan a los hombres como principales víctimas a la vez que agresores de sus parejas. Además, se aprecia correlación significativa entre el ciberacoso ejercido por móvil e internet, encontrándose que a mayor victimización por móvil mayor también el nivel de acoso por el mismo medio e igual para el caso de internet.

Como veíamos en el caso del *bullying*, las tipologías en que se manifiesta el ciberacoso son mucho más numerosas y cada vez más dañinas suponiendo todas ellas un fuerte impacto para la víctima. Además, el sucederse a través de las TIC supone que el acoso no solo pueda sufrirse en el hogar donde se supone que la víctima está más segura y alejada de las posibilidades del acoso, sino que cualquier contexto en el que encuentre sea el momento para convertirse en diana de las ciberagresiones. Son muy escasas las investigaciones que han evaluado el porcentaje de *cyberbullying* que se sucede dentro de los centros educativos y cuánto fuera del mismo. Cabe suponer que la prohibición del uso de los móviles y otros dispositivos electrónicos propios contribuyan a que en ese

tiempo de permanencia en los centros la víctima pueda eludir el acoso que seguramente luego reciba una vez vuelva a estar conectada. Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) obtienen entre sus resultados que, aunque las llamadas telefónicas, SMS y correos electrónicos son formas menos comunes de ciberacoso, suceden tanto dentro como fuera de la escuela aunque existe una mayor incidencia de tales actos fuera del recinto escolar, hecho también constatado por Steffgen y König, 2009).

Atribuciones causales

El conocimiento de las motivaciones que justifican la presencia del *cyberbullying*, sea en su ejecución o padecimiento, ha sido otra de las variables más estudiadas en la comprensión de este fenómeno. Al igual que sucedía en el *bullying* tradicional, investigaciones al respecto muestran distintos resultados según quiénes sean los informantes y la no implicación o no implicación directa en los distintos roles.

Un primer ejemplo es el de Raskauskas y Stoltz (2007). En el mismo un total de 16 estudiantes identificados como ciberagresores señalan como principales motivos la diversión, venganza o represalia por haber sido previamente acosados y la falta de autoestima (sentimientos negativos sobre sí mismo). Cinco de los encuestados desconocían el motivo que les había inducido a acosar. Aunque en este caso el vengar un acoso previo aparece en segundo lugar, investigaciones posteriores han analizado en concreto esta motivación entre víctimas de *bullying* que aprovechando el ciberespacio se transforman en agresores.

Este es el caso de la investigación de König, Gollwitzer y Steffgen (2010), que encuentran que el 41.4% elegía como víctimas a compañeros que les habían acosado previamente, frente al 58.6% que había escogido como cibervíctimas a otros. También señalan que a mayor frecuencia de la victimización sufrida mayores índices de venganza a la hora de acosar.

Wilton, Courtney y Marilyn (2011) utilizan también como fuente informante a ciberagresores, encontrando distintos motivos según si están implicados únicamente en actos de ciberagresión o también en *bullying*. Para aquellos partícipes en ambos contextos las razones que señalan son: “porque me hace sentir bien”, “por seguir siendo agresor” y “porque son diferentes”. Para los ciberagresores la principal razón por la que acosan es “para ser una persona diferente”, que vendría a alimentar el efecto de desinhibición del que hablábamos en páginas anteriores. En la misma línea, Gradinger, Strohmeier y

Spiel (2012) encuentran que: a) los que son solo ciberagresores justifican su acoso en primer lugar por enfado o ira, seguido de la diversión que les produce y en menor medida por sentirse excluidos (llamar la atención y lograr mayor afiliación grupal) y búsqueda de poder; b) los acosadores en *bullying* y los que lo están en ambas dinámicas actúan movidos principalmente por la ira y en segundo lugar por diversión; y c) los agresores victimizados en *bullying* y *cyberbullying* puntúan más alto en los motivos de búsqueda de poder, afiliación y diversión en comparación con los que son agresores victimizados únicamente en *bullying*.

De los anteriores ejemplos puede comprobarse cómo la mayor parte de las motivaciones que parecen justificar la consecución del *cyberbullying* provienen de factores internos a la propia persona. Sin embargo, los resultados de Hoff y Mitchell (2009), aparte de encontrar como causas la frustración del agresor (16%), obtiene el principal motivo el anonimato (52%) y en segundo lugar la inseguridad que representa la víctima (29%). Precisamente es la distinción entre motivaciones internas y externas la que realizan (Varjas, Talley, Meyers, Parris y Cutts, 2010) en una aproximación cualitativa a la percepción de los escolares de secundaria sobre el *cyberbullying*. En la Figura II.2 puede verse la doble clasificación donde las motivaciones internas provienen del propio agresor y las extrínsecas se deben a las características de la víctima o del contexto que se perciben como amenazadoras.



Figura II.2. Motivaciones en la justificación del *cyberbullying* (Varjas et al., 2010)

La anterior figura merece una breve explicación al respecto de algunas de las atribuciones causales. Los “sentimientos redirigidos” hacen referencia a que el agresor trata de hacer sentir a una víctima vulnerable aquello que él sintió y sufrió al ser acosado en el pasado, mientras que la “venganza” se explica porque el agresor se siente provocado, molestado o furioso y toma represalias. Ciberacosar porque “me hace sentir mejor” se distingue de los sentimientos redirigidos en que el agresor puede haber o no haber sido acosado en el pasado pero no existe provocación como sí sucede en el caso de la actuación por venganza. El motivo “provocación” responde a que el agresor trata simplemente de encontrar una respuesta en la víctima sin que exista un motivo claro como en los anteriores casos. Las últimas dos motivaciones (“tratar de ser otra persona” y “anonimato/desinhibición”) están relacionadas con las posibilidades que ofertan el utilizar las TIC para infringir el acoso.

En un estudio más actual, Compton, Campbell y Mergler (2014) analizan las motivaciones asignadas al *cyberbullying* entre docentes, padres y estudiantes. Entre las respuestas dadas es la diferencia de poder y estatus, como ver a otros como diferentes por razones de etnia, peso o habilidades académicas los dos motivos que reciben más nominaciones por parte de los tres grupos. A título individual, la presión de grupo es la atribución causal más resaltada por el grupo de iguales, mientras que los padres se decantan por la ira o frustración por haber sido previamente acosado, o la diversión en el caso del profesorado.

Si volvemos la mirada al contexto nacional, son varias las investigaciones que han incidido también en este aspecto en aras de conocer por qué sucede el ciberacoso entre los escolares. Un primer ejemplo de ello son los resultados encontrados por Pons, Buelga y Martínez (2009) a partir del testimonio de las propias víctimas. En la Figura II.3 pueden observarse todas las atribuciones causales encontradas ordenadas de mayor o menor frecuencia.

Categoría	Frecuencia
1. No lo sé	147
2. Porque me tienen envidia, celos	81
3. Por diversión, se divierten molestando	62
4. Por rencillas, enfados, venganzas	52
5. Porque les caigo mal, me tienen manía	47
6. Por su propia malicia, son así	45
7. Por azar, me ha tocado a mí	31
8. Porque me fié, fui imprudente (di mi contraseña,...)	29
9. Porque soy diferente en gustos, forma de vestir, aficiones	26
10. Porque soy extranjero, de otra raza	25
11. Porque soy débil, blando, vulnerable	23
12. Porque soy pacífico, bueno, formal	20
13. Le ocurre a mucha gente, es normal a nuestra edad	19
14. Por mi aspecto físico, soy gordo, feo	19
15. Porque se creen superiores o quieren parecerlo	12
16. Porque son inmaduros, tontos	10
17. Porque creen que soy mala persona	8
18. Porque dicen que hago tonterías, soy infantil	7
19. Por culpa de otros (genérico)	6
20. Porque soy nuevo	6
21. Porque se aprovechan de la ocasión (anonimato, grupo)	6
22. Porque soy homosexual o dicen que lo parezco	5
23. Por un rumor que circuló sobre mí	5
24. Porque defendí a otra persona	3
Otros: respuestas no clasificables	12
Otros: respuestas contradictorias o incomprensibles	26

Figura II.3. Atribuciones causales según las cibervíctimas (Pons et al, 2009, p. 4)

Unos años más tarde, García (2013) señala como la principal motivación en las conductas de *cyberbullying* la minimización: “lo hacen sin querer” (27.9%), seguido de la intencionalidad (27.8%), porque la víctima es diferente (23.8%) y por último, por sentirse provocados/as (20.4%). Datos en el contexto de la Región de Murcia encuentran entre alumnado de último curso de primaria, ESO y Bachillerato, que el principal motivo por el que las cibervíctimas justifican el acoso es porque al agresor le divierte (45.7% según los chicos, 44.7% según las chicas), porque se perciben como más débiles (19.6% chicos, 21.3% chicas), y porque son diferentes (19.6% y 21.3%, respectivamente) (Maquilón, Giménez, Hernández y García, 2011). En opinión de los agresores, la provocación se sitúa en primer término, seguida de la diversión, la percepción de debilidad de la víctima o la exclusión de la misma (Giménez, Arnaiz y Maquilón, 2013b).

2.3. **BULLYING Y CYBERBULLYING: ¿DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA?**

2.3.1. **Del *bullying* al *cyberbullying*: características compartidas y roles de participación**

Tanto el acoso escolar cara a cara como el mediatizado por las TIC, comparten distintas características que hacen que se pueda hablar de un solapamiento entre ambos fenómenos (Beran y Li, 2007; Campbell et al., 2012; Dehue et al., 2008; Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Erdur-Baker, 2010; Erentaité, Bergman y Žukauskienė, 2012; García, 2013; Gradinger et al., 2009; Ortega et al., 2008a; Vandebosch y Van Cleemput, 2009), o de la extensión del *bullying* hacia el *cyberbullying* (Campbell, 2005; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2007a,b; Patchin y Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010; Ybarra, Mitchell y Espelage, 2012). Investigaciones recientes, como las de Wright y Li (2013), confirman la asociación existente entre la victimización tradicional y la ciberagresión, y consecuentemente, entre la cibervictimización y ciberagresión. Concretamente encuentran que las víctimas de *bullying* y *cyberbullying* en un momento temporal concreto protagonizan episodios de ciberagresión seis meses más tarde incluso con formas concretas de acoso como son las de tipo verbal y relacional. Tal permanencia en el tiempo de las agresiones también se ha comprobado con población estudiantil de niveles superiores (Bachillerato y universidad) (Beran, Rinaldi, Bickham y Rich, 2012). Igualmente, Kowalski, Morgan y Limber (2012) y Raskauskas y Stoltz (2007) concluyen en su estudio que la participación en *bullying* se convierte en un importante predictor para la participación en *cyberbullying*, incluso la relación entre ambos fenómenos se sucede de acuerdo a tipologías concretas (ej.: entre *cyberbullying* por internet y *bullying* físico y verbal) (Williams y Guerra, 2007). Está claro que este hecho debe alentar a que futuras investigaciones no solo centren la mirada en el análisis de uno u otro fenómeno sino que incluyan a ambos para seguir conociendo su relación.

El solapamiento no solo está referido a características que ambas problemáticas comparten o la estructura de roles, sino también a consecuencias asociadas como la depresión (Bauman et al., 2013) y otros aspectos de orden psicológico, físicos y académicos (Kowalski y Limber, 2013). Incluso, a nivel terminológico, se han ido adoptando conceptos similares ya utilizados en *bullying* para referirse a agresores y víctimas pero anteponiendo ahora el prefijo “ciber/cyber” (Calmaestra, 2011).

En los siguientes dos apartados se describe por un lado, las características compartidas y diferencias entre ambos tipos de acoso y por otro, las características asociadas a los distintos roles de participación.

2.3.1.1. Características compartidas

Un primer aspecto a mencionar, es el referido a las similitudes que se establecen entre ambas dinámicas de acoso que parten de la propia concepción terminológica: el hecho de entender el *cyberbullying* como una extensión del *bullying* tradicional, como el *bullying* que se presenta de modo virtual (Ybarra et al., 2012). Si bien el *bullying* sucede la mayor parte de las ocasiones a escondidas de los ojos adultos, el ciberespacio se convierte ahora en el nuevo patio de recreo de internet donde la intromisión de los adultos es aún más laxa (Benzmiller, 2013), y la impunidad asociada a las acciones perversas que se realizan, mayor. A nivel general, Kowalski et al. (2010) sostienen que ambas dinámicas comparten tres aspectos: a) la agresividad e intencionalidad de los actos; b) la permanencia en el tiempo del acoso; y c) el desequilibrio de poder y esquema de dominio-sumisión entre agresor y víctima que la sitúa a ésta en una posición de vulnerabilidad e indefensión. Nocentini et al. (2010) apuntan al respecto de estos tres elementos, algunas diferencias que se observan para el caso del *cyberbullying*:

- ✱*Intencionalidad*: Por la naturaleza indirecta del ciberacoso parece difícil conocer en muchos casos la intención que subyace a este comportamiento, si en realidad hay intención previa de ejercer daño o si un hecho incidental puede ocasionar la misma molestia en la víctima.
- ✱*Repetición*: A diferencia del *bullying*, una sola acción como subir un vídeo y compartirlo en la red permite que éste sea accesible en numerosas ocasiones y que sin la necesidad de seguir acosando a la víctima, los efectos y daño causado sean iguales o peores que si el acoso se mantiene de forma continuada en el tiempo.
- ✱*Desequilibrio de poder*: La diferencia de fortaleza física o apoyo social se sustituye ahora por una mayor competencia digital, desconocimiento de la víctima para borrar el material y contenidos publicados, o la extensiva aceptación y apoyo del agresor a través de múltiples herramientas como salas de chat, mensajería instantánea o las redes sociales.

La reflexión de Law et al. (2012) también incide en las diferencias entre ambos contextos de acoso, distinguiendo las siguientes ideas: a) que ambos

fenómenos discrepan sobre todo en las formas de presentación, de forma que los análisis factoriales muestran que la ciberagresión y cibervictimización conforman un único constructo hecho que no sucede para el caso del *bullying*; b) que el *cyberbullying* no es simplemente una “nueva forma de *bullying* social” sino que es un constructo más complejo; y c) que la distinción de roles no es tan clara para el caso del *cyberbullying* como sí puede serlo en el *bullying*, lo que significa que un acercamiento más profundo al ciberacoso debe hacerse considerando sus formas de presentación más que desde las distintas perspectivas de rol.

Como es de suponer, estos elementos compartidos y diferenciados se magnifican en el contexto del *cyberbullying* por tener como medio de difusión de las agresiones las TIC con las ventajas y posibilidades que ofertan como son la mayor extensión en el tiempo y una mayor audiencia (Shariff y Hoff, 2007) que a su vez genera mayor sensación de tensión, miedo e inseguridad en la víctima (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a). Schenk y Fremouw (2012) en un esfuerzo por sintetizar de forma simple los comportamientos de *bullying*, *cyberbullying* y otros comportamientos de persecución, introducen el siguiente esquema (Figura II.4).

Otra importante característica compartida es el código de silencio que sabemos que rodean a este tipo de dinámicas (Benzmiller, 2013; Ortega, 2005). Ni las víctimas, agresores o espectadores informan de tales acontecimientos a la familia, profesores y autoridades policiales para poder emprender acciones contra los agresores. En estos casos, el efecto acumulativo del ciberacoso es básico. La sensación de inseguridad, de indefensión y de temor aumenta en la medida en que el acoso persiste en el tiempo y a pesar de tratar de mantenerlo oculto, llega a ser conocido por una audiencia amplia que participa directa e indirectamente del mismo.

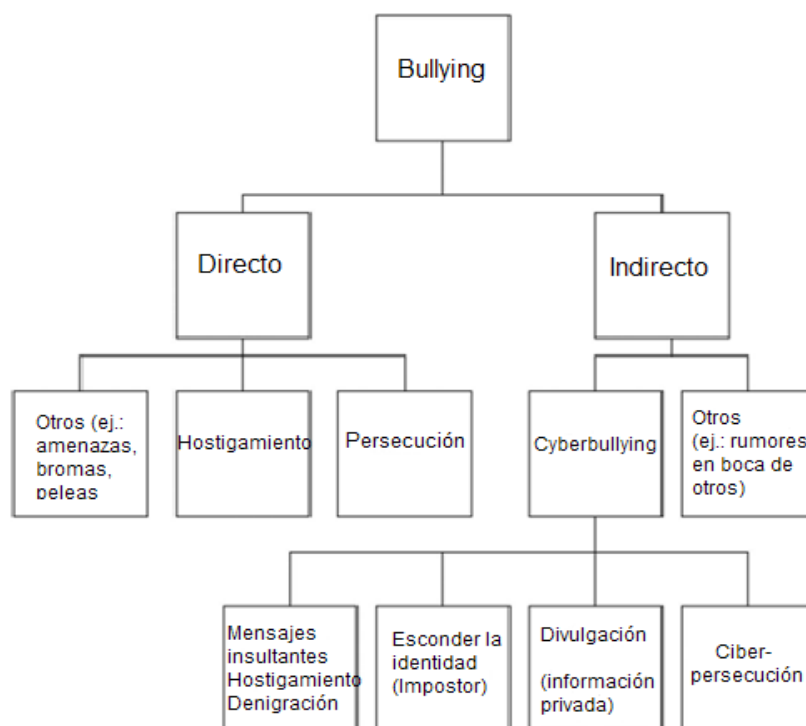


Figura II.4. Relación entre *bullying*, *cyberbullying* y comportamientos persecutorios (traducción de Schenk y Fremouw, 2012, p. 22)

2.3.1.2. Roles de participación

El recorrido en la investigación del *bullying* y *cyberbullying* ha permitido delimitar las características psicosociales atribuidas a agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores. Aunque las TIC sabemos que ofrecen nuevas ventajas para la ejecución del acoso, los distintos roles mantienen y comparten una serie de características de personalidad, escolares, familiares y de ajuste psicosocial que los van perfilando en sus distintas posiciones dentro de cada una de las dinámicas de intimidación. Por citar un ejemplo, Sourander et al. (2010) concluyen que los que participan como ciberagresores presentan un mayor nivel de dificultades de tipo conductual como hiperactividad y son consumidores frecuentes de alcohol y tabaco, puntuando más bajo en conductas prosociales. Por su parte, las cibervíctimas presentan: mayores niveles de sintomatología somática, se autoperciben con mayores dificultades (baja autoestima), tienen mayores problemas emocionales y con los iguales y perciben el clima escolar de forma más negativa (se sienten más inseguras y desprotegidas por parte de los docentes). Los que están implicados en ambos bandos llevan asociados todos estos problemas agravando aún más su doble condición y consecuencias asociadas.

Como apuntábamos anteriormente los roles de implicación en *bullying* y *cyberbullying* han mostrado una elevada continuidad y solapamiento, lo que significa que, en muchas ocasiones, los que participan en experiencias de acoso escolar tradicional se implican en *cyberbullying* ya sea manteniendo el mismo rol o cambiando a otro. En palabras de Festl y Quandt (2013), “los agresores en la vida real suelen ser ciberagresores y las víctimas normalmente cibervíctimas” (p. 104). Un posible esquema para el caso es el expuesto a continuación que da cuenta de las múltiples combinaciones que se pueden suceder de la implicación en ambas problemáticas de acoso (Figura II.5). Si bien las tres combinaciones más comunes son: a) perpetuación y continuidad del mismo rol en *bullying* que en *cyberbullying*; b) cambio de rol dentro de cada una de ambas dinámicas; y c) cambio de rol del *bullying* a otro diferente en *cyberbullying*.

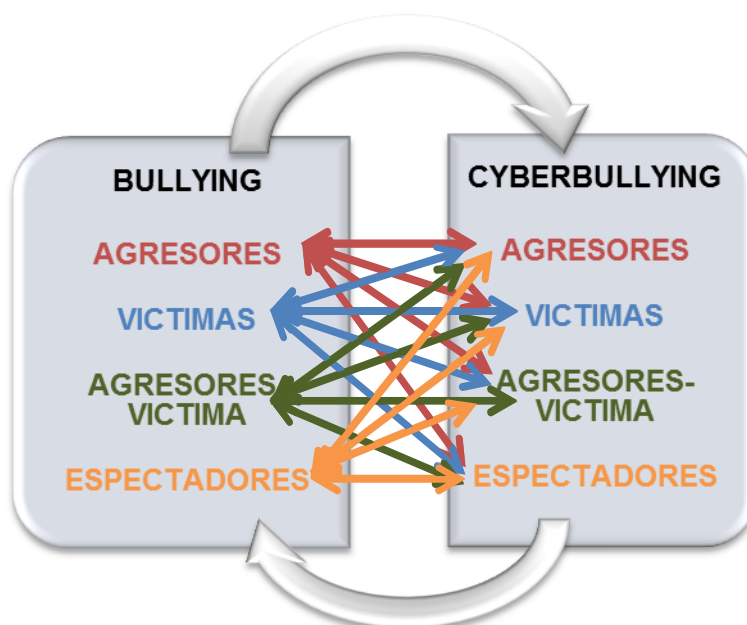


Figura II.5. Solapamiento y combinaciones de rol en *bullying* y *cyberbullying*

La continuidad en los distintos roles a lo largo de la escolaridad se ha comprobado pasados los años, incluso en la edad adulta para el caso de los agresores y las víctimas (Card y Hodges, 2008; Farrington, 1993; Smith et al., 2004). Ya Kumpulainen, Räsänen y Henttonen, en 1999, encontraron que la mayor parte de los agresores victimizados en un momento temporal continuaban participando del *bullying* tras cuatro años aunque solo uno de cada cuatro bajo el mismo estatus. Otra parte pasaba a ser agresor y un pequeño porcentaje se convertía únicamente en víctima. Camodeca et al. (2002) comprueban no solo la mayor estabilidad en el tiempo de la agresión frente a la victimización, sino

diferencias por sexo siendo los chicos más que las chicas los que prevalecen como víctimas. Por el contrario, otras investigaciones no corroboran la estabilidad de roles (Schäfer et al., 2003).

Antes de pasar a la descripción de las características de cada uno de los roles aplicables a ambos contextos de acoso entre iguales, cabe hacer mención breve a las posiciones sociométricas y de estatus grupal que sabemos se generan dentro de los grupos de iguales, y que nos van a permitir entender en parte los comportamientos y actitudes que van asociados a cada uno de los roles. En este sentido, Olweus (2003) esquematiza lo que ha denominado “*círculo del bullying*”, asignando a cada rol un determinado comportamiento que varía en función de la percepción del apoyo social entre los iguales (Figura II.6). Como puede observarse, la víctima se sitúa en el centro de toda la dinámica de acoso, rodeada del resto de posiciones de rol y sus determinados comportamientos, hecho que también se comprueba para el caso del *cyberbullying* aunque con ciertas matizaciones por la mediación de las TIC, donde por ejemplo parte de ellos juegan con la posibilidad del anonimato.

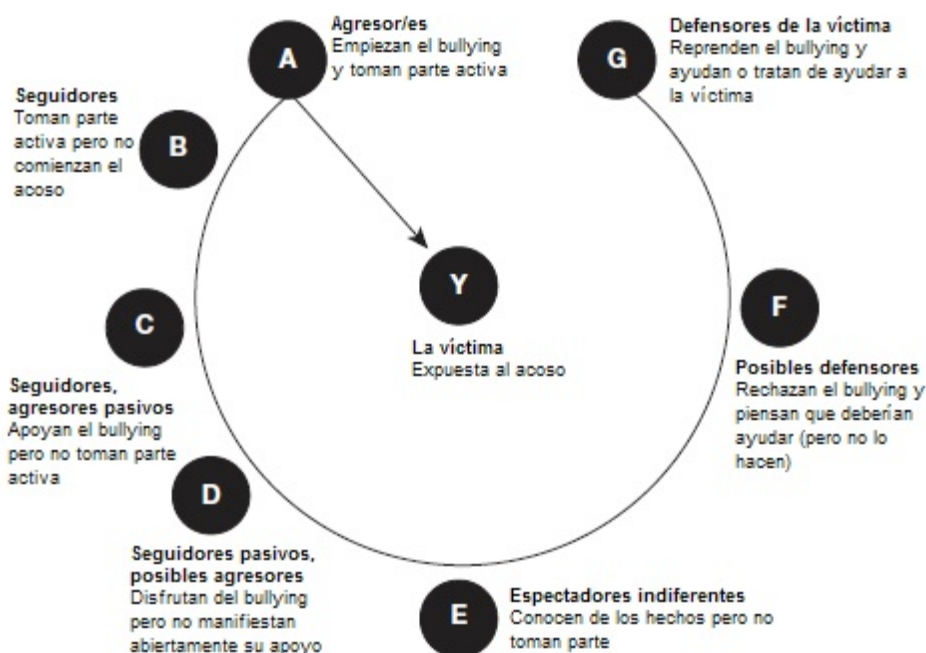


Figura II.6. Roles dentro del círculo del *bullying* (traducido de Olweus, 2003)

Del estudio de Salmivalli et al. (1996) también se desprenden distintos roles como los señalados por Olweus (2003), distinguiendo aparte de los tres principales protagonistas (agresor, víctima y testigo), a los asistentes/ayudantes, reforzadores/animadores del agresor y defensores de la víctima. Para estos

autores, estos tres forman parte del grupo de espectadores diferenciándose entre sí por su intervención activa o pasiva en el acoso. Los asistentes son aquellos que aunque participan y asisten al acoso no lo han comenzado como sí hacen los agresores y víctimas agresivas. Los reforzadores cumplen un papel más activo en tanto que apoyan y refuerzan las conductas del agresor, permitiendo con ello que la violencia se perpetúe hacia la víctima. Por el contrario, los defensores sirven de apoyo y ayuda a las víctimas. De este rol en concreto, varias investigaciones han encontrado diferencias por sexo, siendo las chicas las que más apoyo brindan a las víctimas frente a los chicos (Monks, Smith y Swettenham, 2003; Pozzoli y Gini, 2010; Salmivalli et al., 1996).

Retomando la idea de que cada posición dentro de las dinámicas de acoso está asociada a mayores o menores niveles de aceptación por el resto del grupo de iguales, Sánchez y Cerezo (2011) encuentran que las víctimas y agresores victimizados obtienen puntuaciones medias más altas en rechazo, mientras que los agresores son tanto aceptados como rechazados, observándose diferencias en tales aspectos según la etapa educativa (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz, 2003). Para Ortega y Mora-Merchán (2008, p. 525), “esta debilidad social de la víctima, percibida por el resto de sus compañeros, podría estar alimentando el esquema de dominio-sumisión y las atribuciones de supuesta vulnerabilidad e incompetencia social de la víctima”.

En términos generales, podemos deducir que tanto en el *bullying* como en *cyberbullying* las posiciones sociométricas y estatus dentro de la red de iguales no son algo estático, sino que van unidas a ciertas características de personalidad de los sujetos de forma que los sitúa como externos, rechazados o excluidos del grupo en el caso de las víctimas/cibervíctimas, o por el contrario con mayores índices de centralidad en el caso de los agresores y agresores victimizados (Festl y Quandt, 2013).

Agresores

A nivel personal, este grupo exhibe una agresión proactiva en tanto que es premeditada, intencional y persigue un objetivo instrumental, generalmente la intimidación y dominación de otro igual al que eligen de acuerdo a una serie de características concretas (Vlachou et al., 2011). Los agresores se diferencian de las víctimas en muchos aspectos pero a grandes rasgos los más notables son: su fortaleza física, baja empatía, falta de habilidades sociales para interactuar con los demás sin establecer diferencias de poder, necesidad de liderazgo grupal, reactividad emocional negativa e impulsividad, entre otras. Algunas

investigaciones referencian también que, algunos menores muestran una especie de desconexión moral que les impide ponerse en el lugar de la víctima y reconocer que están causando mal ajeno. Esta falta de empatía y cierta frialdad cognitiva les aleja de sentimientos de culpa o vergüenza tras ejercer la agresión contra la víctima (Ortega y Monks, 2005; 2007). Vlachout et al. (2011) añaden además que los comportamientos agresivos y dominantes de los agresores provienen de sentimientos de infelicidad, insatisfacción vital, depresión y altos niveles de enfado e ira.

Otros aspectos de orden psicológico son la baja tolerancia a la frustración y la distorsión cognitiva que supone el procesamiento erróneo de la información del exterior, sobre todo la que procede de la víctima, que les lleva a percibir cualquier acción de la misma como una afrenta de la que defenderse (Sutton, Smith, Swettenham, 1999), aumentando con ello sus niveles de tensión, ansiedad y psicoticismo.

En algunos casos, los niños y niñas agresores padecen de unas circunstancias intrafamiliares determinadas como la violencia doméstica, maltrato infantil, estilos educativos autoritarios, permisivos y negligentes, falta de apoyo y compromiso parental, problemas de comunicación o insatisfacción de ambos padres, que pueden estar influyendo en su comportamiento violento con los iguales (Raya, Pino y Herruzo, 2009). Igualmente, ciertas actitudes de la madre como la responsabilidad en la crianza van asociadas a una mayor adaptación social del menor y su éxito escolar, mientras que valores bajos se relacionan con agresividad y conductas disruptivas (Georgiou, 2008).

Sin embargo, a pesar del déficit para establecer relaciones interpersonales sanas, cabe destacar que poseen cierto carisma para lograr liderazgo y popularidad dentro del grupo. Pero existen dos tipos de popularidad que merecen ser descritas. La popularidad sociométrica y la popularidad percibida. La primera se refiere al grado en que el niño es aceptado, agrada o desagrade a otros iguales. La popularidad percibida se refiere al estatus social en términos de poder, impacto y visibilidad dentro del grupo de acuerdo a la percepción que los demás tienen del agresor. Sobre este segundo tipo, la mayoría de las investigaciones coinciden en que existe una percepción negativa por parte del grupo de iguales hacia los agresores (Calvete et al., 2010), aunque ello no difiere con que mantenga un alto estatus en el grupo gozando de una amplia red de amistades al contrario de que lo sucede con las víctimas (Vlachou et al., 2011). También se muestran como buenos estrategas y manipuladores que saben salir

de situaciones comprometidas con falsas promesas, mentiras y persuasiones a los adultos.

A nivel académico son niños que no suelen tener un buen rendimiento o éxito escolar sino que por el contrario muestran actitudes negativas y de insatisfacción hacia el estudio, el profesorado y la institución escolar en general (Díaz-Aguado, 2005; Estévez et al., 2010b). De ahí quizás que entre sus víctimas se encuentren aquellas cuyos resultados académicos son más brillantes. Según Hernández (2006), son niños que deben ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales, lo que exige una intervención psicoeducativa complementaria que les dote de habilidades sociales y emocionales.

Otro aspecto documentado en la bibliografía científica es que, son menores con altas probabilidades de incurrir en conductas delictivas y de riesgo como consumo de alcohol, tabaco y otras drogas (Méndez y Cerezo, 2010; Méndez, 2012).

Aunque todas estas características pueden observarse para ambos contextos de acoso, estudios específicos sobre *cyberbullying* encuentran también la mencionada desconexión moral entre los agresores (Heirman y Walrave, 2008; Pornari y Wood, 2010), y la asociación con pensamientos afines al uso de la violencia (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010). Otros aspectos es que los ciberagresores parecen gozar de menor supervisión parental, mayores competencias digitales, son usuarios más frecuentes de internet y las TIC en general (Li, 2007; Smith et al., 2008; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Ybarra y Mitchell, 2004). Tales habilidades digitales presentes en los ciberagresores quedan manifiestas en la expresión de Hernández y Solano (2007) que afirman que “*no sólo viven en una sociedad red, sino que hacen de su comportamiento la máxima expresión de la misma*” (p. 26).

Tomando en consideración todo lo aportado sobre las características de los agresores en *bullying* y *cyberbullying*, cabe añadir dos clasificaciones propuesta por distintos autores. En primer lugar, Sullivan et al. (2005) distinguen entre los acosadores inteligentes y los poco inteligentes:

- ✱ *Agresor inteligente*: Enmascara su comportamiento intimidatorio ante los adultos eludiendo posibles acusaciones. Suelen ser populares, tener buen estatus social dentro del grupo-clase e incluso buen rendimiento. Son egoístas, muestran habilidades de liderazgo, control y se muestran seguros de sí mismos. La característica más notable es la frialdad

cognitiva y baja empatía, por lo que le es difícil reconocer emociones ajenas y ponerse en el lugar de la víctima.

- ✖ *Agresor poco inteligente*: Atrae a otros por sus comportamientos antisociales y de intimidación a otros. Su inteligencia puede estar distorsionada por experiencias vitales, situación familiar y social desestructurada, etc., razón por la que actúa de manera disfuncional. Considera a su grupo de amigos como su principal apoyo para ejercer el acoso, ejerciendo dominancia y temor sobre ellos que apoyan sin dilación su comportamiento. Suelen ser mezquinos, tener una visión negativa del mundo, baja autoestima, poca confianza en sí mismos, fracasan a nivel escolar y se muestran crueles con los más débiles. A diferencia de los agresores inteligentes, mantienen sus comportamientos por carecer de habilidades y recursos empeorando incluso su conducta hacia otras personas dentro y fuera de la escuela.

Por su parte Aftab (2008, citada en Fegenbush y Olivier, 2009) diferencia cinco tipos de agresores en la red basándose en las motivaciones que parecen alentarlos a cometer tales actos:

- ✖ El “*ángel vengador*”: Victimizan a aquellos que por sus propias características son un fácil blanco y con ello justifican su acto. El problema con la víctima puede sucederse por cualquier motivo fuera o dentro de la escuela pero ellos toman la venganza en la red. No se ven a sí mismos como agresores sino como defensores del resto incluso aunque perciban cierta negatividad en los demás por sus acciones. Generalmente suelen mantener el anonimato excepto con sus amistades más cercanas de quien hacen cómplice de la situación. A pesar de estas características parecen ser los más fáciles con quien intervenir puesto se trata de hacerles ver que ellos no son jueces de los actos de nadie y por ello no deben tomar autovenganza.
- ✖ El “*hambriento de poder*” y el “*vengador de los excluidos*”: Ambos suelen tener motivos y respuestas similares al ciberacoso. El primero de ellos es el más parecido al agresor tradicional en *bullying*: quiere ser el líder, el fuerte, pelear con otros y sembrar terror. Se sienten orgullosos de lo que hace y si no ve sus actos reconocidos pueden incluso agravar el acoso, ya que junto con los vengadores de los excluidos suelen ser además víctimas de *bullying*. Fuera de la red son débiles, pequeños, pesados, raros, con alguna discapacidad y demás características que los alejan de los otros más populares. Por el contrario, en la red se arman de poder y se muestran muy hábiles, convirtiéndose en los tipos de agresores en la red

más peligrosos, pues su acoso parte de una motivación claramente intrínseca focalizada en una o varias víctimas a la que van a acosar de forma muy repetitiva.

- ✖ Las “*niñas malas*”: Actúan generalmente en grupo y buscan hacer algo sin importarles el daño que pueden ocasionar a otros mientras realizan el acoso, generalmente alentadas por el deseo de diversión. Además buscan reconocimiento por sus actos y con ello ganar poder en la red. Suelen ser identificables, es decir, no ocultarse en el anonimato porque creen en lo que creen y en lo que tienen permitido hacer para formar parte del grupo. Si obtienen reconocimiento, sus actividades de acoso pueden aumentar y ser más complejas y dañinas, sino tratan de parar y buscar otra manera de ganar popularidad.
- ✖ El “*inadvertido*”: No entienden que sus actos puedan ser entendidos como *bullying* pues generalmente lo hacen bajo el contexto del juego o tal pretensión. Sus acciones por tanto no son tan premeditadas como en los casos de agresores anteriores, ni tampoco para saciar ninguna venganza. Tampoco aprecian que sus acciones sean vistas como *cyberbullying* y se sienten mal una vez que se dan cuenta que han provocado daño a la víctima.

Víctimas

Las víctimas han sido comúnmente diferenciadas en dos grandes grupos: víctimas “activas” y “pasivas”. Las víctimas pasivas, a grandes rasgos, han sido tipificadas por manifestar una personalidad más introvertida que les lleva a encerrarse en su mundo de familia y escasas amistades para protegerse del acoso (Ortega, 2005), altos niveles de timidez, debilidad física respecto a la fortaleza del agresor (o en el caso del *cyberbullying* con menores competencias digitales), mayores niveles de ansiedad, falta de habilidades sociales y de interacción, escasa popularidad, pocas habilidades de comunicación, etc. Por el contrario, las víctimas activas son las que manifiestan una conducta más reactivo-agresiva por la cual son capaces de sobreponerse al acoso a partir de ejercer la misma o mayor violencia contra otro igual. Otra forma de distinción es la que atiende al criterio temporal, diferenciando entre los no implicados en el momento del estudio, las víctimas “nuevas”, las “crónicas” y las “fugadas”. Estas últimas son aquellas que fueron en un momento determinado víctimas de *bullying* pero que han dejado de serlo con el tiempo. Smith et al. (2004) analizan la existencia de diferencias entre estos cuatro subtipos encontrando que, las víctimas que peores efectos muestran derivados de la victimización son

obviamente las crónicas quienes además gozan de menos amigos, mayores dificultades de relación social, aislamiento, soledad, problemas emocionales y psicológicos.

Si bien, cualquier persona puede convertirse en víctima de *bullying* y *cyberbullying* aunque existen determinados rasgos distintivos que predisponen a ciertas personalidades a ser objeto de acoso. Garaigordobil y Oñederra (2010), hacen una selección de éstas:

- ✗ Baja popularidad y rechazo intergrupar.
- ✗ Sentimientos de culpabilidad, soledad, marginación, tristeza.
- ✗ Miedos varios.
- ✗ Temperamento débil y tímido, falta de asertividad y seguridad.
- ✗ Baja autoestima.
- ✗ Niveles altos de ansiedad, estrés y angustia que puede provocarles ataques de pánico.
- ✗ Tendencia a la somatización.
- ✗ Aceptación pasiva de la frustración y sufrimiento, lo que les lleva a no tratar de competir y enfrentarse al agresor y a la situación de acoso en general.
- ✗ Sobreprotección de la familia y alta dependencia emocional.
- ✗ Creencias irracionales (milagros, horóscopo o magia para la solución de problemas).

Una características muy notable entre las víctimas y cibervíctimas es la sintomatología depresiva ligada a bajos niveles de autoestima (Estévez et al., 2010b; Gámez-Guadix, 2013; Patchin y Hinduja, 2010). Un hecho concreto en el contexto del espacio virtual es, como indicábamos para los agresores, que el mayor consumo de tecnologías y de internet provocaban comportamientos de dependencia, como la necesidad de búsqueda de aprobación y aceptación social que les lleva a compartir información personal en la red, les sitúa como francos fáciles de recibir acoso (Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

Al igual que veíamos en los agresores, las víctimas y cibervíctimas pueden provenir de circunstancias familiares específicas en donde imperen determinados estilos educativos parentales, como son los de tipo hiperprotector por parte de la madre (Georgiou, 2008), permisivo o sacrificante. Bajo estas formas de educar se evita que los niños desarrollen sus propias capacidades y habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas de forma autónoma, haciéndolos más vulnerables ante situaciones conflictivas como son las situaciones de acoso escolar. Sin embargo, otros autores como Santamaría

(2013) indican que también un estilo educativo autoritario está asociado a convertirse en víctima de *bullying*. Por otro lado, el análisis de las estructuras ponen de manifiesto que el convivir en una familia nuclear se convierte en factor de protección, mientras que los menores víctimas y agresores proviene en gran parte de familias monoparentales, reconstituidas, delegantes en los abuelos, etc. (Palacios, Polo, Felipe, León y Fajardo, 2013).

Respecto al estatus social dentro del grupo de iguales, investigaciones actuales muestran que las víctimas siguen siendo las que puntúan más bajo en valoración y aceptación social y por tanto las más excluidas respecto a los no implicados, agresores y víctimas agresoras (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015). Ello les lleva a carecer de una amplia red de amistades que más bien es pequeña y de similares características. Pero incluso el nivel de rechazo se ha comprobado que varía según las etapas educativas, siendo las víctimas más aceptadas cuando pertenecen a la educación primaria, y sin embargo, propiciando más rechazo cuando son victimizadas en la etapa de secundaria (Schäfer et al., 2003). En cuanto a su éxito escolar, antes de padecer el acoso suelen ser sujetos con buen expediente académico que se ve abocado hacia peores notas durante el transcurso de la victimización.

Un último apunte nos lleva a comparar todas estas características con la percepción que sobre ellas tienen el resto de sus iguales. El estudio de Almeida, Caurcel y Machado (2006), señala precisamente que las opiniones de los iguales respecto a las víctimas se encuentra entre dos extremos contrapuestos. Por un lado, una parte de los compañeros perciben a las víctimas como obedientes (86.4%), tranquilas (86.3%), buenas personas (82.3%), amables (79.2%), sensibles (75.6%), humildes (75.5%) y sinceras (71.1%). Por el otro, son percibidas como cobardes (56.7%), aburridas (38.6%) y horterías (38.2%). Tales percepciones incluso presentan diferencias por países, siendo los escolares españoles los que muestran una percepción más aceptable de las víctimas de *bullying* respecto a sus coetáneos de Portugal.

Agresores victimizados

Las distintas nomenclaturas que se utilizan para definir a este rol como por ejemplo: “víctimas agresivas”, “agresor victimizado” “agresor-víctima”, “víctima activa” (Cerezo, 2009a,b; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Postigo et al., 2012; Schäfer et al., 2003), presentan a menores que participan como agresores en unas situaciones y como víctimas en otras. En la mayor parte de las veces, cuando ejercen la agresión lo hacen contra una víctima de menor edad

manteniendo con ello la ley de dominio-sumisión y desequilibrio de poder en la que también ellas se ven envueltos. Cuando son victimizadas reciben el acoso tanto de compañeros de igual como de mayor edad. En general, muestran menor compasión en sus actos violentos que los agresores, sus actos muestran más carga de venganza y premeditación, y por esto también se muestran más irritables, reactivas e impulsivas (Méndez, 2012; Vlachou et al., 2011).

Las investigaciones que han identificado los diferentes roles de participación en *bullying* o que se han centrado en este rol en concreto (Solberg, Olweus y Endresen, 2007) coinciden en señalar que este grupo es porcentualmente minoritario (1.6%) respecto a los implicados solo como víctimas, agresores o espectadores (16% de implicación global). Sin embargo, en los estudios en *cyberbullying*, aunque en la mayor parte de las ocasiones este grupo sigue siendo el minoritario, ya hay investigaciones que encuentran la tendencia contraria con mayores porcentajes de agresores victimizados (Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult, 2015). Otro ejemplo es el de Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daciuk (2012) que encuentra un 25.7% de ciberagresores victimizados, con incluso mayor presencia de chicas que de chicos (26.9% y 24.3%, respectivamente), sobre el total de agresores (8%) y de víctimas (23.8%).

Estudios con muestras españolas analizan los factores intervinientes en esta doble combinación de rol. Estévez, Jiménez y Moreno (2010) encuentran que ser victimizado está estrechamente relacionado con la percepción y actitudes negativas hacia la escuela, familia, las leyes y la policía, como ser agresor lo está con la necesidad de mantener la reputación social frente al resto de compañeros y no parecer conformista (más propio de la víctima pasiva). Entre los que participan en este rol en *cyberbullying* se aprecian características como una mayor competencia digital y conocimientos sobre tecnologías, menor supervisión por parte de los cuidadores, como mayor consumo de internet (Ybarra y Mitchell, 2004).

A nivel de reputación social, las víctimas agresivas presentan mayor puntuación en recelo, niveles más bajos de aceptación, y puntuaciones más altas en rechazo, manía y exclusión respecto a los no implicados, agresores y víctimas (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015; Sánchez y Cerezo, 2011; Sullivan et al., 2005). Esto se contradice con lo apuntado por Marengo-Escuderos y Tilano (2013) que apuntan que las víctimas agresivas cumplen un papel importante en la dinámica *bullying*, en cuanto a que son los actores que

más se relacionan diariamente con otros iguales logrando cierto margen de centralidad y en ocasiones, popularidad. También son el grupo de mayor riesgo en el desarrollo de problemas psiquiátricos internalizantes tales como depresión, tensión, ansiedad, neuroticismo y psicoticismo (Jiménez, 2007), y problemas externalizantes como trastornos de oposición desafiante y TDAH (Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001). Por ello, las consecuencias que se derivan de su implicación en *bullying* y *cyberbullying* son más negativas (Hayne et al., 2001; Postigo et al., 2012; Sullivan et al., 2005; Ybarra y Mitchell, 2004).

En la escuela muestran un rendimiento académico bajo y tienen dificultades para concentrarse (Calmaestra, 2011). A nivel familiar, no se ha encontrado asociación entre este rol y un estilo educativo familiar concreto, aunque las víctimas agresivas perciben más implicación y aceptación positivas del padre que de la madre (Cerezo et al., 2015).

Retomando la idea de Law et al. (2012) sobre la dificultad de distinguir con la claridad los roles en *cyberbullying*, es precisamente en el caso de los agresores victimizados donde se aprecia con más facilidad. Por ejemplo en el sentido de si el simple hecho de que una cibervíctima contraataque de forma inmediata (sin que medie tanto la intencionalidad) con el envío de fotos, mensajes, etc. al agresor, supondría que esa persona se convierta en cibervíctima agresora en similitud a las que lo son del *bullying* tradicional.

Espectadores

Por último encontramos a los testigos o espectadores de la agresión, quienes desde una actitud activa o pasiva juegan un papel fundamental para acabar con las dinámicas de acoso, o por el contrario contribuir a perpetuarlas. Twenlow, Fonagy y Sacco (2004) lo entienden más como una figura activa que como meros observadores pasivos de cuya actuación se derivarán consecuencias más o menos graves. La importancia de este rol en la coyuntura del *bullying* y *cyberbullying* supone que ya no podamos hablar tanto de diada formada por agresor y víctima, sino de triada donde aparte de ambos dos, el espectador se sitúa en una posición privilegiada. Benzmler (2013) establece una curiosa comparación de este rol con el “mal samaritano”, pues conoce de la situación y el peligro que sucede a la misma pero se obvia, en muchas ocasiones, de ofrecer ayuda. En la actualidad se sigue debatiendo precisamente en torno a la obligación moral y cobertura legal de participar de estas situaciones como espectadores ya que el mero hecho de pinchar en “me gusta” a comentarios del agresor ya supone reforzar la violencia contra la víctima, aunque

a la vez se hace difícil distinguir entre acto u omisión. Es por ello que los espectadores pueden verse más fácilmente inmersos en dinámicas de *cyberbullying* que en *bullying*. En la investigación de Barlińska, Szuster y Winiewski (2013) se analiza el comportamiento negativo de los espectadores ante el *cyberbullying* de acuerdo a una serie de variables influyentes como son: las condiciones del ciberespacio, la privacidad del acto y la experiencia de ser ciberagresor, mientras que la activación de la empatía afectiva y cognitiva aparecen como factores protectores ante la pasividad como espectador. En este sentido, es más común el comportamiento negativo de los espectadores en el contexto del ciberespacio que cuando el acoso sucede cara a cara, como los niveles altos de empatía cognitiva y emocional se asocian a actitudes proactivas y de ayuda a los cibervictimizados.

La terminología anglosajona utiliza distintas acepciones según el papel más o menos activo en el acoso, como por ejemplo: “*bystander*”, “*outsider*”, “*witness*”, “*onlooker*” “*passerby*”, y en el caso del *cyberbullying* precedidos por los prefijos “*cyber*” u “*online*”. Al igual que en el resto de los roles, los espectadores llevan asociadas consecuencias a nivel de salud psicológica como la ansiedad y la paranoia (Paull et al., 2012). En esa idea de la implicación más o menos activa en las agresiones, Sullivan et al. (2005) distinguen entre:

- ✱ *Espectadores compinches*: Son los seguidores directos y amigos más íntimos del agresor.
- ✱ *Espectadores reforzadores*: Siguen en el escalafón a los compinches aunque no mantienen tal relación directa de apoyo y amistad con el agresor pero refuerzan sus acciones violentas.
- ✱ *Espectadores ajenos*: Se muestran impasivos ante las agresiones no participando de las mismas ni a favor de unos ni de otros, tolerando con ello que se siga sucediendo la intimidación.
- ✱ *Espectadores defensores*: Apoyan y defienden a la víctima, aunque no mantengan con ella relación de amistad.

Se aprecia por tanto una clara diferencia entre los tres primeros tipos de espectadores y estos últimos a partir de actitudes que delatan responsabilidad y empatía hacia el mal que provoca el acoso, o por el contrario, impasividad y reforzamiento de la violencia. Otra distinción es la propuesta por Paull et al. (2012) a partir de la revisión de otros trabajos que diferencian hasta 13 tipos de espectadores según su nivel de implicación y posición que tomen en el acoso (Tabla II.5):

Tabla II.5

Tipos de espectadores (adaptado de Paull et al., 2012)

Tipo espectador	Descripción
Instigador	Crea la situación propicia para que el agresor lleve a cabo el acoso.
Manipulador	Trata de influenciar en las acciones del agresor y sacar beneficio de la situación
Compinche	Participa activamente del <i>bullying</i> , asiste al agresor
Reforzador	Se encarga de proporcionar audiencia para cuando sucede el acoso, aunque a la vez trata de pasar inadvertido cuando sucede
Abdicador	Silencia el <i>bullying</i> y con ello permite que se perpetúe sin tomar parte activa
Ajeno/esquivo	Conoce del acoso pero mira hacia otro lado
Activo/entrometido	Toma partida para parar el acoso o previene las represalias
Distendido	Se involucra en prevenir que el acoso se agrave en futuras ocasiones
Defensor altruista	Apoya a la víctima (aunque no es su amiga)
Empatizador pasivo	Se identifica con la víctima pero no hace nada
Empatizador activo	Se identifica con la víctima manteniendo el silencio para evitar convertirse también en diana de la agresión, aunque le ofrece apoyo en privado
Defensor amigo	Apoya a la víctima llegando a convertirse en su compañero/a y amigo
Entregado	Sustituye a la víctima del acoso

Tal nivel de implicación puede ser activo o pasivo. Es así que Paull et al. (2012) agrupan la anterior clasificación en dos grandes grupos de espectadores, a saber:

- ✱ *Espectadores constructivos*: Considerando su implicación activa estarían los defensores amigos, empatizadores activos, activos/entrometidos y espectadores distendidos. Y por otro lado, estarían los empatizadores pasivos.
- ✱ *Espectadores destructivos*: Dentro de los activos están los instigadores, manipuladores, reforzadores y compinches. Los de actitud más pasiva comprenden a los defensores altruistas, espectadores entregados, abdicadores y ajenos/esquivos.

En el intento de conocer las motivaciones que llevan a los espectadores a tener esas actitudes más pasivas o activas, en el caso del *bullying*, Cerezo (2009a), lo resume en el siguiente esquema (Figura II.7):

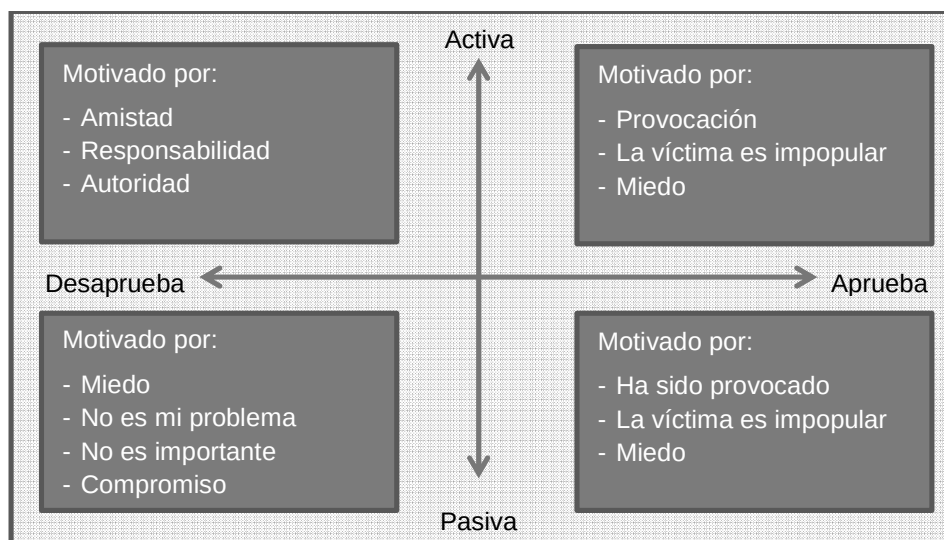


Figura II.7. Reacción del alumno observador y actitud (Cerezo, 2009, p. 51)

Hasta aquí, podemos comprobar cómo los protagonistas implicados en agresión y ciberagresión comparten cantidad de similitudes y no tantas diferencias, que más bien vienen alentadas por el contexto de las tecnologías, de forma que cada una de ellas van delimitando distintos perfiles de sujetos que de acuerdo a sus personalidades y comportamientos se implican de una u otra forma en experiencias de acoso entre iguales.

2.3.2. Panorama actual de la extensión del *bullying* y *cyberbullying*

Una vez descritas las características que definen al *bullying* en el primer capítulo y las referidas al *cyberbullying* en las páginas anteriores, es interesante conocer la prevalencia y extensión de ambos fenómenos entre los escolares, a partir de la descripción y síntesis de los principales resultados encontrados en estudios a nivel internacional y nacional. Aunque en nuestro país la cultura de la investigación sobre el *bullying* da cuenta desde los años 90 y la del *cyberbullying* es aún más reciente, en continentes como Estados Unidos (EEUU), Asia o Europa, la tradición investigadora en *bullying* se remonta a finales de los '90 en Noruega con Dan Olweus y se extiende al resto del mundo, como también en el caso del *cyberbullying* los primeros datos ya son del año 2000 desde el *National Center for Missing & Exploited Children* en EEUU.

2.3.2.1. Estudios sobre la extensión del *bullying*

Estudios internacionales sobre bullying

La ingente cantidad de investigaciones al respecto de la incidencia del fenómeno *bullying* puede llevarnos a pensar de su crecimiento preocupante entre los escolares en los últimos años. Sin embargo, importantes aportaciones actuales realizan una revisión exhaustiva de estudios en países como Inglaterra, Wales, España, Estados Unidos, Noruega, Finlandia o Australia, concluyendo más bien el descenso en su incidencia entre 1990 y 2009 que un aumento en sus cifras (Rigby y Smith, 2011). Posibles explicaciones al respecto serían la puesta en marcha de programas de intervención, la variabilidad en las metodologías de investigación, la selección de participantes y sobre todo, la multiplicidad de instrumentos de evaluación utilizados en su detección. Es precisamente este último motivo lo que hace complejo el poder establecer cifras globales sobre su prevalencia (Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011; Furlong, Sharkey, Félix, Tanigawa y Green, 2010).

Un primer ejemplo de investigación comparativa entre países es la de Craig y Harel (2004) con un total de 35 países. De sus resultados se deduce un porcentaje de agresión en torno al 35% cuando la frecuencia es baja (1 vez/mes), y del 11% cuando la frecuencia es mayor (varias veces/semana). Al considerar la edad, las cifras se muestran de la siguiente forma: 30% (11 años), 38% (13 años), 36% (15 años), cifras que se reducen al 9%, 12% y 13%, respectivamente, cuando la violencia es más frecuente. Por países, Estonia, Letonia, Lituania y Ucrania aparecen en los primeros puestos junto con Portugal y Groenlandia, mientras que Croacia, República Checa, Eslovenia y Suecia informan de porcentajes de *bullying* menores. En 2009, Craig et al. realizan otro análisis comparativo por países encontrando cifras no muy diferentes. Otro intento es el de Molcho et al. (2009) que analizan la evolución del *bullying* desde 1994 a 2006 en Europa y Norteamérica, concluyendo en la reducción de los porcentajes de agresión conforme el paso del tiempo en mayor parte de países, con la salvedad de Inglaterra donde las cifras se mantienen más estables o incluso aumentan. Por último mencionamos la trayectoria realizada por la organización Child Helpline International –CHI– (2012) sobre la evolución del *bullying* en la última década. Como se aprecia en la Figura II.8, el 25% de las llamadas que reciben de los menores son para denunciar experiencias de abuso y violencia que incluyen categorías como *bullying*, abuso emocional, físico, sexual y abandono.

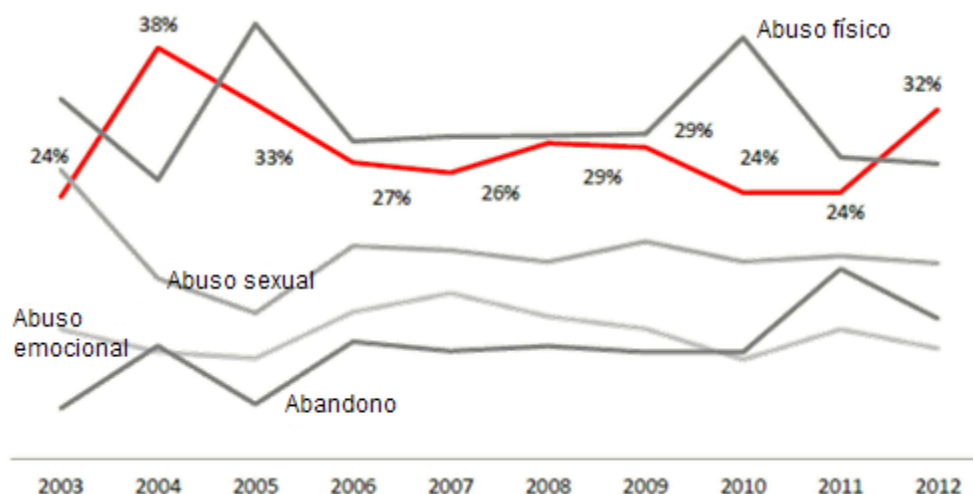


Figura II.8. Proporción de los contactos de denuncia de *bullying*

A continuación pasamos a describir cifras sobre el *bullying* en distintos puntos de la geografía mundial.

África

El continente africano es quizás el menos estudiado en cuanto a la existencia de *bullying* aunque existen diversas investigaciones que dan cuenta de su prevalencia en distintos países. Ndeti et al. (2007) encuentran porcentajes entre el 63.2% y el 81.8% en una muestra de 1024 estudiantes de Nairobi (Kenia). Entre las tipologías más comunes destacan las agresiones físicas y el robo de pertenencias. En Sudáfrica los estudios han sido más numerosos. Liang, Flisher y Lombard (2007) encuentran un 36.3% de *bullying* sobre un total de 5074 escolares entre 14-17 años (8.2% agresores, 19.3% víctimas y 8.7% víctimas agresivas) de escuelas gubernamentales. Porcentajes similares son los reportados por Wilson, Bovet, Viswanathan y Suris (2012) en las islas Seychelles, con un 38.8% de adolescentes que afirman haber sido objeto de acoso en el último mes.

Asia y Oceanía

Al contrario de cómo sucedía para el caso de África, las investigaciones en estos dos continentes son más numerosas. Un primer es la comparativa de Lai, Ye y Chang (2008) sobre la prevalencia de acoso escolar en diez países de Asia Pacífica. En todos ellos el porcentaje es notable con los índices más altos en Filipinas y los más bajos en Japón y Corea. Entre los tipos de acoso más



comunes destaca el verbal y entre los de menor porcentaje la exclusión social y coacción. También se atisban diferencias significativas por sexo con mayor protagonismo de los chicos frente a las chicas. Entre escolares chinos, Cheng, Newman, Qu, Mbulo y Chai (2010) encuentran un 25.7% de víctimas reconocidas en el último mes con diferencias significativas entre las distintas regiones del país con los porcentajes más bajos en Beijing. Las formas más notables de acoso fueron por este orden: ser golpeado, recibir burlas por la apariencia física y recibir burlas homófobas.

Hong Kong y Corea también han sido objeto de estudio. En la revisión de las principales problemáticas que afloran entre los adolescentes de Hong Kong, Shek, Ma y Sun (2011) señalan el *bullying* en unión a la adicción a internet, consumo de drogas o identidad sexual. En la región coreana, Kim, Koh, Bennet y Leventhal (2004) señalan un 40% de participación en *bullying* de los que el 14% se reconoce como víctimas, 17% como agresores y 9% como víctimas agresivas. En este caso, el *bullying* más común es la exclusión (23%), seguido de insultos, amenazas y burlas (22%), coacciones (20%) y ataques físicos (16%).

Otros estudios son los que han estudiado a la población de Turquía. Por ejemplo, Alikasifoglu et al. (2004) indican un porcentaje de agresores del 19% en el último año y un 30% de víctimas, todos ellos escolares entre los 9 y los 11 años. Cuando se compara esta población con estudiantes de otros países como Irán, aparecen diferencias a favor de los escolares de iraníes en victimización pero mayores las cotas de agresión entre los turcos (Cheraghi y Piskin, 2011).

Australia que también ha sido analizada en cuanto a la extensión del *bullying* desde hace años. Entre las investigaciones más antiguas cabe mencionar la de Rigby y Slee (1991) que ya encuentran que 1/10 escolares era víctima de *bullying*. En 1999, Forero, McLellan, Rissel y Bauman señalan porcentajes de victimización del 12.7%, 23.7% de agresión y 21.5% de estudiantes implicados en ambos bandos. A nivel de todo el país, la investigación de Cross et al. (2009) advierte cifras de prevalencia del 27%, siendo la forma más extendida el acoso de tipo verbal. El 61% de los que afirman ser víctimas de *bullying* manifiesto (físico, verbal) también lo son de *bullying* encubierto. Por último, Perren, Dooley, Shaw y Cross (2010) señalan porcentajes sobre una muestra de 1259-1307 estudiantes del 2.8% de agresores victimizados chicos y 4.4% de chicas; 9.6% de chicas víctimas y 9.1% de chicos; y 4.2% de chicas agresoras y 11.5% de agresores.

América

En EEUU, la tradición investigadora y preocupación por este problema ha llevado a contar con una cantidad muy numerosa de trabajos que dan cuenta del panorama actual de esta problemática. En primer lugar, traemos a colación la investigación que Nansel et al. (2001) realizan a gran escala. Entre sus resultados se advierte una implicación global en *bullying* del 29.9% (13% agresores, 10.6% víctimas y 6.3% agresores victimizados). Al diferenciar la frecuencia del acoso, el 10.6% de los agresores afirma intimidar a otros de forma moderada (“algunas veces”) y el 8.8% frecuentemente. Según las víctimas, el 8.5% reciben un acoso moderado y el 8.4% de forma más frecuente. Resultados similares a estos son los obtenidos por Nansel et al. (2003) en la comparativa de la prevalencia del *bullying* entre 25 países, donde se encuentra una victimización algo menor del 10% en comparación con los que se reconocen como agresores y agresores victimizados (más del 20%).

Desde el Departamento de Educación de los EEUU (U.S. Department of Education, 2011) se analiza a gran escala (>7 millones de estudiantes entre los 12 y 18 años) la extensión del *bullying* y *cyberbullying*, de cuyos resultados más relevantes destacamos los siguientes:

- ✖ 28% de victimización global nacional.
- ✖ El tipo de *bullying* más extendido son las agresiones verbales y bromas (18.8%) seguido de la expansión de rumores (16.5%), empujones, desprecios, hacer zancadillas (9%).
- ✖ Las chicas superan a los chicos como víctimas de acoso.
- ✖ Por etnia, los blancos y negros son las principales víctimas (29.3% y 29.1% respectivamente).
- ✖ Las conductas derivadas de la victimización según las víctimas tras sufrir el acoso son: participar en una pelea (15.1%), miedo a ser atacado (10.8%), evitar determinados espacios dentro del colegio (10.7%), llevar una pistola a la escuela (4.1%), evitar ciertas actividades escolares (3.6%), abandono escolar (2%), saltarse las clases (1.5%).

La misma encuesta a nivel de los EEUU dos años más tarde (U. S. Department of Education, 2013) muestra resultados muy parecidos con un 27.8% de victimización, un ligero aumento del acoso consistente en la expansión de rumores (18.3%), seguido de las agresiones verbales en forma de insultos, bromas y amenazas (17.6%) y el ataque físico (7.9%).

Otro informe reciente sobre el *bullying* en las escuelas estadounidenses muestra cifras generales bastante menores que en el caso anterior, con un 16%

de víctimas y un 7% de agresión (Limber, Olweus y Luxenberg, 2013). Sin embargo, el descenso por edad solo es notable en el caso de la victimización que sí disminuye a mayor nivel educativo y edad, hecho que no ocurre para la agresión (ver Figuras II.9). Porcentajes algo mayores son los encontrados por Kann et al. (2013) en el informe sobre comportamientos de riesgo entre la población joven estadounidense. Entre los datos, señalan un 19.6% de victimización en el último año a nivel nacional, encontrando diferencias por sexo, etnia y nivel educativo.

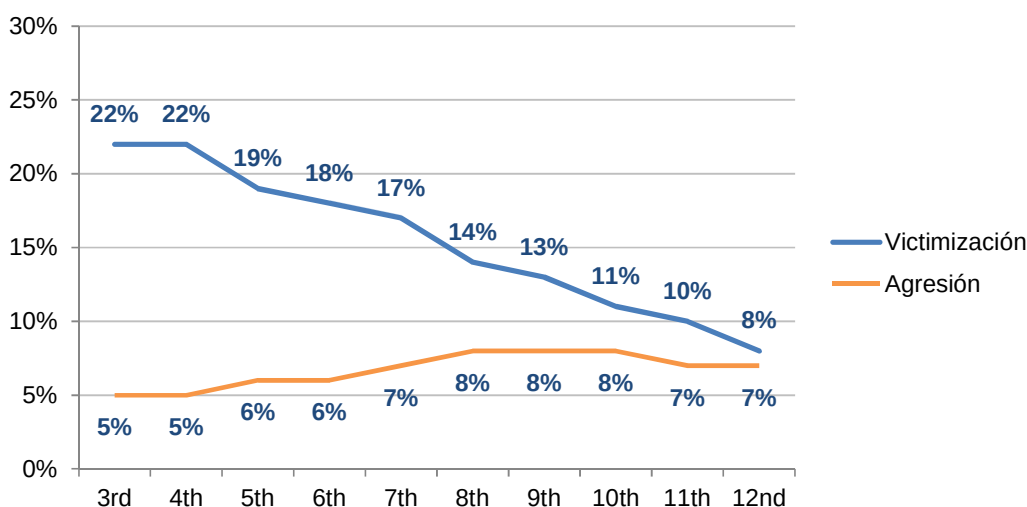


Figura II.9. Implicación en *bullying* en EEUU por curso (Limber et al., 2013, p. 5)

Considerando este panorama global de la extensión del *bullying* en EEUU, Finkelhor (2013), resalta la reducción de hasta el 74% en las tasas de victimización escolar desde 1992 a 2010, con un ligero ascenso del 50% en las cifras entre 2005 y 2007 (Figura II.10).

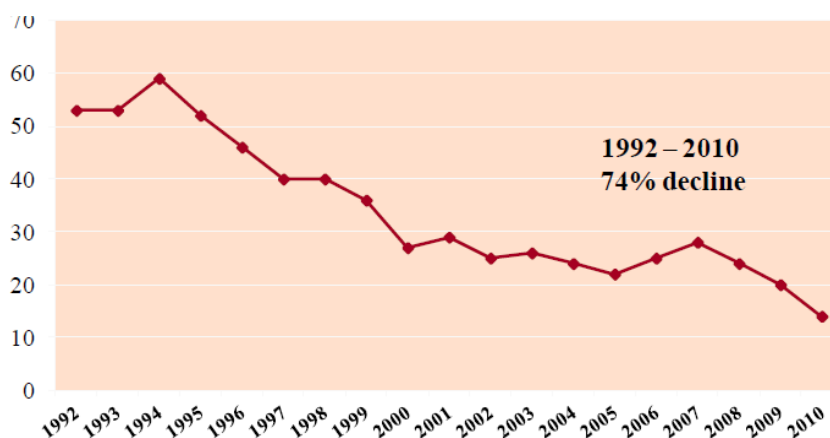
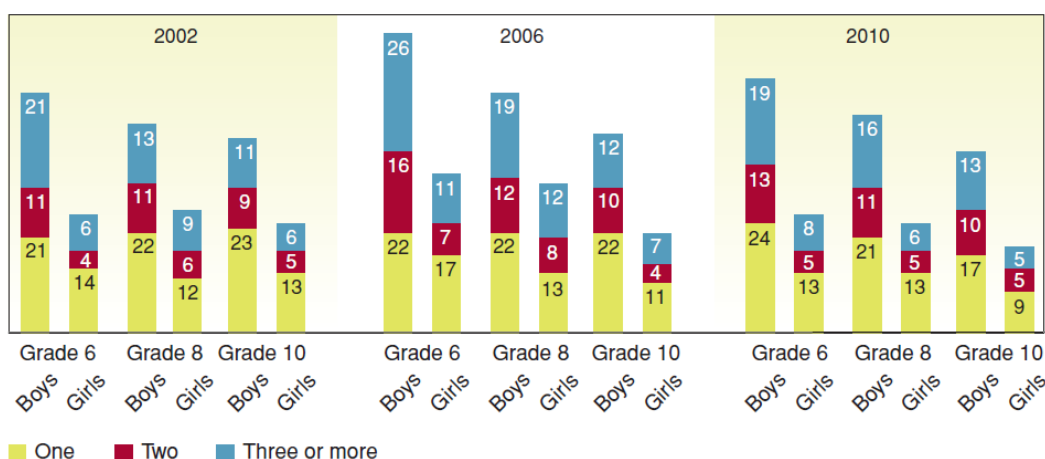


Figura II.10. Tasas de victimización en EEUU entre 1992-2010 (Finkelhor, 2013, p. 1)

Mención aparte merece el caso de Canadá. Akiba, LeTendre, Baker y Goesling (2002) encuentran porcentajes de víctimas del 30-32%, algo inferior según los testigos (40-45%). Por su parte, Nansel et al., (2003) señalan algo más del 10% de victimización mientras que el conjunto de agresores y agresores victimizados se acerca al 30%. Los datos arrojados por National Crime Prevention Centre (2008), indican cifras nacionales del 16% de *bullying* bajo-moderado (varias veces/año).

En otro estudio más actual, Craig y Edge (2011) resumen la incidencia de este fenómeno en el periodo de 2002 a 2010. El porcentaje de víctimas, agresores y agresores victimizados en los tres años comentados son: a) víctimas, 20% en 2002, 20% en 2006 y 22% en 2010; b) agresores, 15% en 2002, 14% en 2006 y 12% en 2010; c) agresores victimizados, 43% en 2002, 40% en 2006 y 41% en 2010. En la Figura II.11, puede observarse la evolución en los tres momentos temporales en que se investiga y los porcentajes por nivel educativo, frecuencia y sexo.



Nota: Muestra encuestada entre los 11-15 años (Grado 6 = 6º Primaria; Grados 8 y 10 = ESO); Boys = chicos, Girls = chicas; Color verde = 1 vez/año; color rojo = 2 veces/año; color azul = 3 o más veces/año

Figura II.11. Extensión del *bullying* en Canadá (Craig y Edge, 2011, p. 176).

Una última referencia es el informe de The Evangelical Fellowship of Canada –EFC- (2013) que señala un 4% de agresión frecuente desarrollada por un grupo hacia una víctima, un 6% la sufrida por parte de un solo agresor, mientras que los porcentajes de insultos y amenazas ascienden al 19%, y los de exclusión social al 8%. En la comparación de la evolución del *bullying* desde 2004 a 2009 (Figura II.12), se observa un mantenimiento de las cifras de acoso

leve en torno al 17-18%. En ambos casos los porcentajes se ven aumentados en el curso académico 2005/2006 respecto al resto.

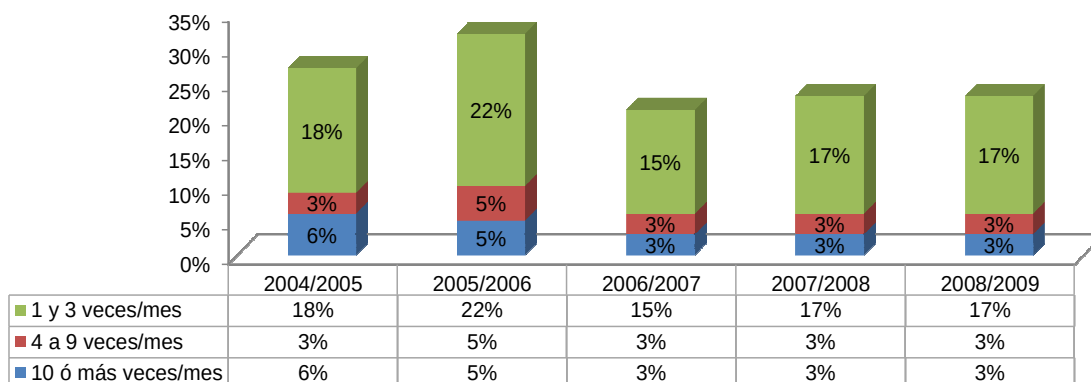


Figura II.12. Evolución del bullying en Canadá (EFC, 2013)

Otra región a considerar dentro del continente americano es Sudamérica. Aunque no son tan abundantes los estudios al respecto, son varias las referencias que cabe mencionar. Del Rey y Ortega (2008) analizan el *bullying* en países pobres como Nicaragua, encontrando cifras del 35% de implicación entre los distintos roles (12.4% víctimas, 10.9% agresores, 11.7% agresores victimizados; más del 60% espectadores), cifras que resultan bastante preocupantes y altas si las comparamos con otros países desarrollados de Europa.

En México, los porcentajes resultan algo menores, con una incidencia general del 23.9% entre escolares de primaria y con mayor presencia de chicos como implicados (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011). En Brasil, Lopes (2005) recoge cifras del 40.5% de acoso, el 16.9% como víctimas, 12.7% como agresores y 10.9% como agresores victimizados. En Ecuador no son muchas las investigaciones existentes. De la revisión bibliográfica resaltamos el acercamiento a pequeña escala sobre un total de 270 escolares realizado por Mejía y Morales (2013). A pesar del número tan limitado de muestra, los porcentajes de victimización se sitúan en el 20% y de agresión en el 46.7%, destacando el *bullying* psicológico (51.3%) por delante del físico (38.2%) y el sexual (10.5%). Estos porcentajes se agravan aún más considerando que el 31.5% de las agresiones se producen diariamente, el 20.4% mensualmente y casi el 15% semanalmente.

Horna (2012) analiza el *bullying* en Lima (Perú) desde una metodología cualitativa. Entre una muestra intencional de 52 adolescentes el 23% se considera víctima, de las que el 10% lo era en el momento de realizar la entrevista. El 44% de las agresiones sufridas se sucede en los pasillos, clases (29%), y el patio (17%).

Por último, reseñamos el caso de Colombia. Un estudio localizado en la ciudad de Cali (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008), descubre un 43.6% de escolares que han acosado alguna vez. Por frecuencia, el 4.5% afirma agredir diariamente, un 8.3% una vez/semana, y 16% una vez/mes. Ridiculizar y golpear son las dos formas escogidas para intimidar (45.7% y 45.2%, respectivamente).

Europa

Comenzando por las investigaciones más antiguas hasta las más recientes, un primer estudio es el de Whitney y Smith (1993) que entre más de 6000 escolares de 8 a 16 años encuentran un 27% de victimización moderada y un 10% severa (varias veces/semana). Aunque en este caso las diferencias por sexo no eran muy notables, sí que aparecen en relación con la edad atisbándose una relación curvilínea donde el *bullying* parece descender conforme aumenta la edad siendo el punto más álgido el correspondiente a los 12-14 años. En 2003, Solberg y Olweus (2003) analizan la extensión del acoso entre una muestra amplia de estudiantes noruegos. A nivel global, el 10.1% de los estudiantes participaba como víctima y el 6.5% como agresores. La distribución por frecuencia muestra que 27.4% acosa entre una o dos veces, 4% dos-tres veces/mes, 1.5% una vez/semana y, 1% varias veces/semana.

Desde el Centro Nacional de Investigación Social del Reino Unido ("*National Centre for Social Research*"), Green, Collingwood y Ross (2010), encuentran cifras preocupantes en torno al 47% entre jóvenes de 14 años, 41% en la edad de 15 años y 29% a los 16 años. Los insultos vuelven a ser la tipología más extendida, seguida de las amenazas y la exclusión social.

En 2014, Ditch The Label (2014) llama la atención sobre la prevalencia del *bullying* en este país considerándose como una "epidemia" y sin signos muy aparentes de que haya declinado. Entre más de 3000 estudiantes de 13-18 años encuentran un 45% de implicación como víctimas. Los tipos de *bullying* más comunes son: ataques verbales extremos (29%), agresiones físicas (61%) y sexuales (25%), acoso indirecto (82%), extorsión (36%) y asalto sexual (10%). Sobre la frecuencia del *bullying* (Figura II.13), la mayor parte de las víctimas (42%) declara serlo una vez/semana, el 13% una vez/mes, 11% una vez durante el curso académico, el 8% una vez/año y el 26% lo es diariamente.

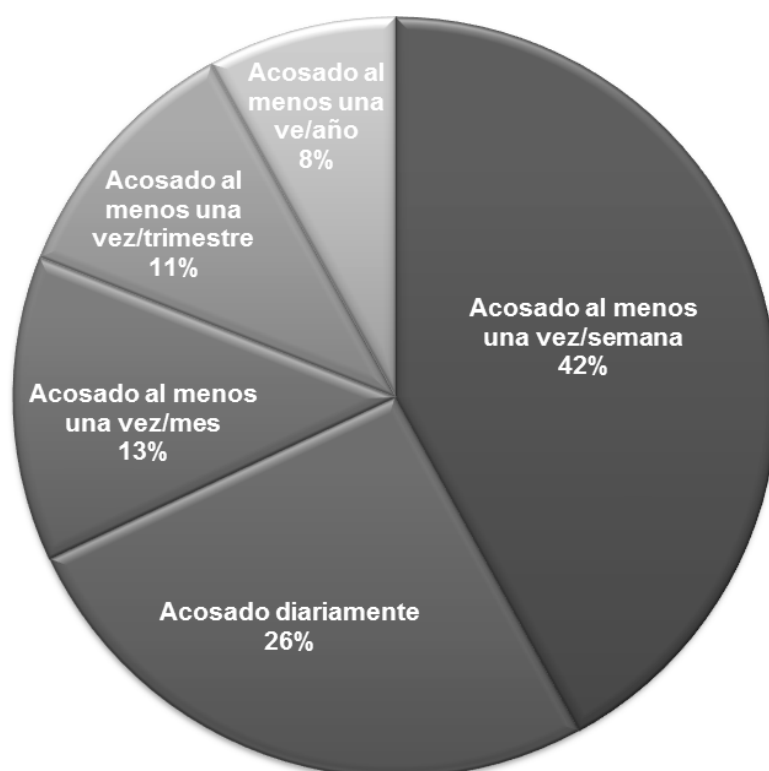


Figura II.13. Frecuencia del bullying en UK (Ditch The Label, 2014)

En Escocia, Todd, Currie, Mellor, Johnstone y Cowie (2004) indican que 1 de cada doce alumnos (8.4%) es víctima de *bullying* y uno de cada 20 (5.2%) acosa a otros. De nuevo aparecen diferencias por sexo y edad, atisbándose un decrecimiento en las cifras de 1998 a 2002. Otro estudio es el de Black, Chamberlain, Murray, Sewel y Skelton (2012), que indican porcentajes de acoso verbal en la última semana del 34% y del 47% según los docentes. Proporciones similares (33% y 53%) se encuentran para las agresiones físicas. En secundaria las cifras aumentan al 47% y 64% para el *bullying* verbal.

En Irlanda, son varios los estudios que analizan la extensión del *bullying* desde 1998 a 2009 (Burns, 2006; McGuckin, Cummins y Lewis, 2010; Schubotz et al., 2006). En la Tabla II.6 se resumen las proporciones de victimización de estas investigaciones:



Tabla II.6
Bullying en Irlanda

2 meses previos	YLT (1998) ¹ (N=425)	YLT (2005) ² (N=819)	NICCY (2006) ³ (N=687)	KLT (2008) (N=3440) ⁴	KLT (2009) (N=3699) ⁴
Mucho	15%	11%	18%	5.4%	5.7%
A veces	62%	69%	48%	45.8%	41.7%
Un poco	20.5%	9%	9%	23.8%	25.2%
No lo sé	10%	10%	24%	25%	27.4%

*Nota: ¹Burns (2006). Porcentajes medios resultantes de sumar la proporción de ambos sexos y dividir entre dos. Resultados a tomar con precaución

²Burns (2006); ³Schubotz et al. (2006); ⁴McGuckin et al. (2010)

Prosiguiendo por la parte Norte de Europa, son sin duda los países nórdicos los que más tradición tienen en la investigación del *bullying*. Por reseñar algunos datos, Frisé, Jonsson y Persson (2007) con 119 estudiantes de secundaria encuentran un 39% de victimización (alguna vez durante la escolaridad), un 28% de agresión y un 13% de agresores victimizados. Por su parte, Craig y Harel (2004) encuentran en Noruega entre un 3%-5.3% de chicas y un 10.7%-11.4% de chicos de 11 y 15 años que afirman acosar a sus iguales al menos dos o tres veces en los últimos dos meses. Porcentajes similares a los encontrados en Finlandia, mientras que en Suecia aparecen los valores más bajos.

Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2005) analizan la prevalencia de *bullying* entre estudiantes de 32 escuelas de Holanda. Más del 16% de los menores entre los 9-11 años afirman ser víctimas y un 5.5% acosar a otros iguales. También analizan sobre las actitudes de comunicación de estas situaciones, encontrando que casi la mitad de las víctimas no comunican tal situación a los docentes. En un estudio más reciente, Jansen et al. (2014) encuentran un 14.5% de víctimas, 12.2% de agresores y 7.5% de agresores victimizados. Los datos del profesorado desprenden cifras diferentes: 4.4% de víctimas, 16.4% de agresores y 14% de agresores victimizados.

Wolke, Woods, Stanford y Schulz (2001) aportan datos de esta problemática en Alemania, con porcentajes de victimización muy frecuente (1 vez/semana) del 7.8%, y del 21.2% cuando es menos frecuente en escolares de 6-8 años. En la comparativa que los autores establecen con escolares de Inglaterra, se encuentra una extensión mayor del *bullying* entre la población inglesa considerando la frecuencia, y por tipo de acoso, son más los escolares germanos víctimas de acoso verbal, físico y expansión de rumores. En otro estudio, Schäfer et al., (2003) vuelven a encontrar porcentajes no muy

pronunciados de *bullying* aunque sí que frecuente (varias veces/semana) entre 1525 escolares de primaria: 3.1% de víctimas, 1.4% de agresores y 5.2% de víctimas agresivas.

Del centro de Europa destacamos las investigaciones de Gradinger et al. (2009) en Austria y Perren, Dooley, Shaw y Cross (2010) en Suiza. Gradinger et al. (2009) encuentran porcentajes considerables de victimización y agresión según la tipología: discusiones (54.7%), decir cosas de otros (32.1%), pegar (16.1%) y dañar la reputación de la víctima (15.3%). Por su parte, las víctimas establecen el siguiente orden: discusiones (29.6%); insultos (27.1%), robo de sus pertenencias (14.6%) y daño a su reputación (14.4%).

Entre la población suiza, Perren et al. (2010) destaca porcentajes del 2.5% y 5.2% como agresores victimizados, 11.1% y 13.8% víctimas, y 11.6% de agresores.

En Europa del Este, las revisiones sobre el tema en Bulgaria ponen de manifiesto la seriedad de la problemática *bullying*. Dimotrova (2007, citada en Staneva y Molhova, 2011), encuentra que alrededor del 70% de los escolares es testigo de acoso en sus centros. En Rumanía, Beldean-Galea, Jurcău y Țigan (2010) señalan porcentajes del 33.4% de agresores. La victimización frecuente alcanza el 40.5% no habiendo diferencias significativas por sexo como sí ocurría en la agresión.

De las comparativas internacionales, reseñamos los datos más notables en esta región europea (Tabla II.7).

Tabla II.7
Prevalencia y frecuencia del bullying en países de Europa del Este

Autor	País	Prevalencia y Frecuencia
		(2-3 veces/mes en los últimos 3 meses)
Craig y Harel (2004)	Lituania	11 años: 17.8% chicas; 30.1% chicos 13 años: 29.5% chicas; 43.6% chicos 15 años: 32.2% chicas; 49.8% chicos
	Letonia	11 años: 5.1% chicas; 14% chicos 13 años: 11.5% chicas; 26.4% chicos 15 años: 13.9% chicas; 28.5% chicos
	Estonia	11 años: 6% chicas; 12.6% chicos 13 años: 10.7% chicas; 20.9% chicos 15 años: 9% chicas; 20% chicos
	Ucrania	11 años: 7.8% chicas; 11.8% chicos 13 años: 10.9% chicas; 19.4% chicos 15 años: 14% chicas; 27% chicos

Craig et al. (2009)*	Polonia	11 años: 3.2% chicas; 14.3% chicos 13 años: 6.1% chicas; 17.8% chicos 15 años: 6.9% chicas; 24.1% chicos
	Hungría	11 años: 3.4% chicas; 8.2% chicos 13 años: 2.2% chicas; 9.4% chicos 15 años: 2.2% chicas; 6.4% chicos
	Croacia	11 años: 5% chicas; 8.4% chicos 13 años: 4.7% chicas; 14.5% chicos 15 años: 3.4% chicas; 12% chicos
	República Checa	11 años: 1.8% chicas; 3.3% chicos 13 años: 2.6% chicas; 5.5% chicos 15 años: 2.8% chicas; 7.5% chicos
	Macedonia	11 años: 9.7% chicas; 9.9% chicos 13 años: 7% chicas; 13% chicos 15 años: 2.9% chicas; 9.4% chicos
	Lituania	45.2% chicos; 35.8% chicas
	Letonia	43.5% chicos; 32% chicas
	Estonia	42.8% chicos; 25.6% chicas
	Ucrania	34.4% chicos; 28.8% chicas
	Polonia	24.6% chicos; 11.5% chicas
	Hungría	12% chicos; 8.9% chicas
	Croacia	15.7% chicos; 9.9% chicas
	República Checa	9.7% chicos; 6.6% chicas
	Macedonia	20.3% chicos; 11% chicas

*Nota: Porcentajes medios globales por sexo y edad (11, 13 y 15 años)

Entre las numerosas investigaciones en Italia, trabajos actuales muestran porcentajes de victimización directa en chicos del 15% y del 11% en chicas, sobre todo en victimización de tipo indirecto (social) (Brighi, Guarini, Melotti, Galli y Genta, 2012). El Ministerio del Interior italiano (Ministerio dell'Interno, 2013), con datos provenientes del último censo de la ciudad de Palermo, señala que la escuela se convierte en un 35.4% de las ocasiones en el espacio idóneo donde se suceden agresiones físicas entre iguales. Otros resultados que se desprenden de este estudio son:

- ✱Un 2.3% de los estudiantes declara no haber acudido al colegio al menos una vez en el último mes por miedo a las agresiones de sus compañeros.
- ✱Un 2.7% confirma que han sido amenazados o agredidos con cuchillos u otras armas al menos una vez.

- ✖ Un 15.5% de los estudiantes ha sufrido daños o robos hacia sus objetos personales en el interior de la escuela.
- ✖ Un 24.1% afirma haber estado implicado en una pelea física al menos una vez.

En Grecia, Craig et al. (2009) encuentran porcentajes medios de implicación en *bullying* del 41.3% (chicos) y el 28.3% (chicas). El estudio más actual de Psalti (2012) señala un 24.6% de víctimas, 11.8% de agresores victimizados y 5.1% de agresores en educación primaria. En secundaria, los datos son similares con un 22.6% de víctimas agresivas, 16% solo como víctimas y 8.6% de agresores.

Por último, mencionamos el caso de Portugal. Pereira, Mendoça, Neto, Valente y Smith (2004) señalan un 20% de victimización entre una muestra amplia de escolares ($N= 4092$) de 10-12 años, y un 16% de agresores reconocidos. Datos más recientes según la encuesta HBSC ("*Health Behaviour in School-Aged Children*"), indican los siguientes porcentajes considerando la frecuencia temporal de los 2 últimos meses (Currie et al., 2012):

Víctimas

- 11 años: 20% niños, 12% niñas
- 13 años: 19% niños, 13% niñas
- 15 años: 13% niños, 10% niñas

Agresores

- 11 años: 11% niños, 4% niñas
- 13 años: 15% niños, 8% niñas
- 15 años: 13% niños, 6% niñas

Estudios nacionales sobre bullying

Las primeras anotaciones sobre este tema datan del 1989 con Vieira, Fernández y Quevedo (citados en Garaigordobil y Oñederra, 2010) en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, no será hasta el año 2000 cuando se haga el primer estudio a escala nacional sobre la extensión de esta problemática a partir del informe del Defensor del Pueblo (2000) que posteriormente se volverá a emitir con cifras actualizadas en 2007. De ambos informes hemos sintetizado los tipos de *bullying* más reseñados por víctimas (Figura II.15), agresores (Figura II.16) y espectadores (Figura II.17)

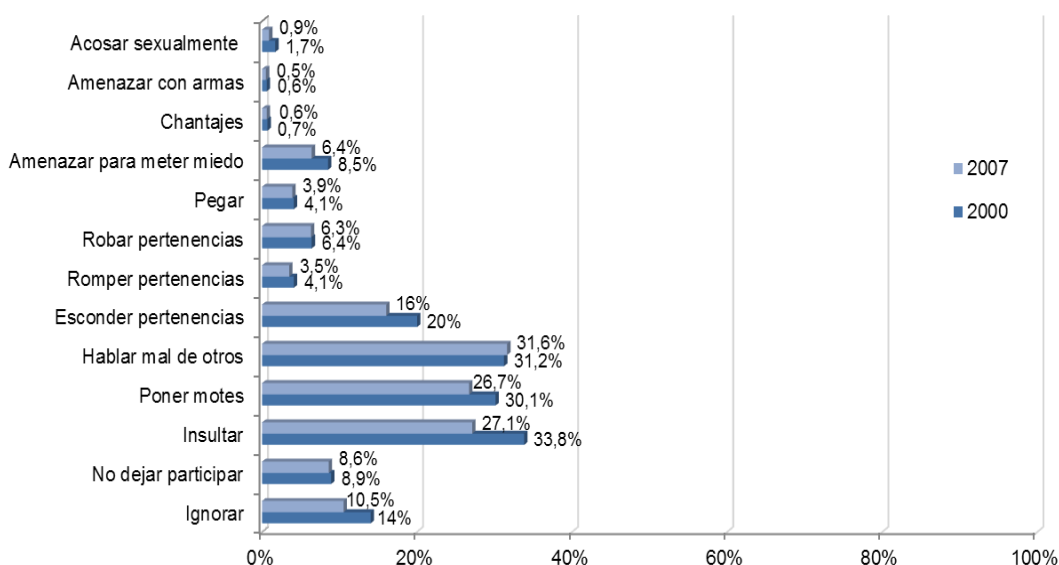


Figura II.14. Tipos de *bullying* más notables según las víctimas en 2000 y 2007

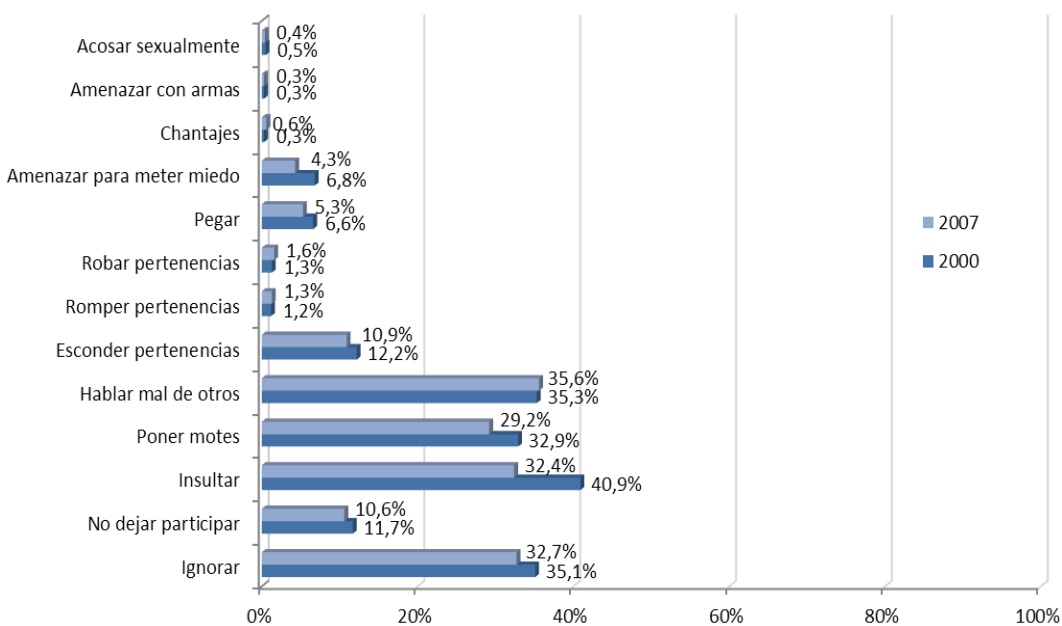


Figura II.15. Tipos de *bullying* más notables según los agresores en 2000 y 2007

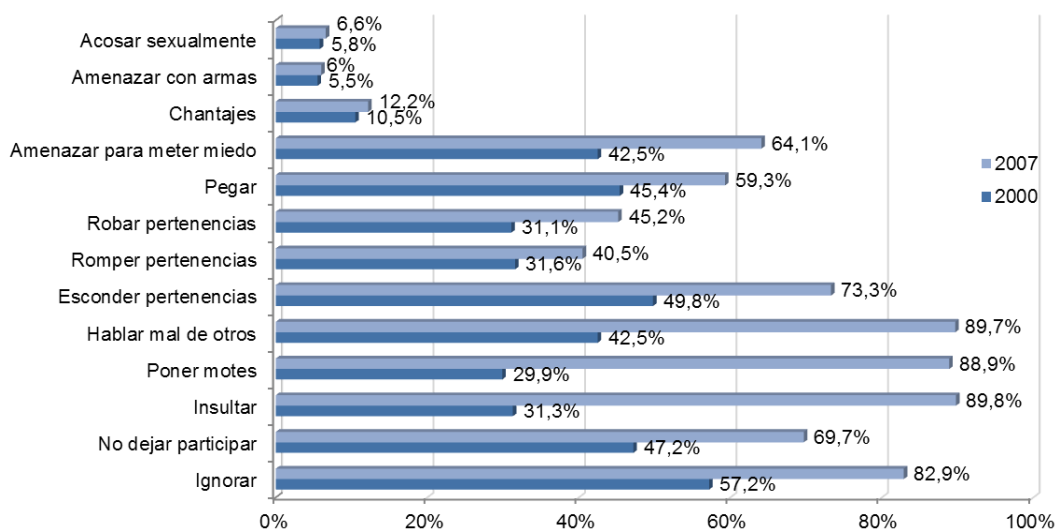


Figura II.16. Tipos de *bullying* más notables según los testigos en 2000 y 2007

Considerando las cifras de ambos informes, Del Barrio et al. (2008) analizan la evolución del *bullying* en España concluyendo que solo determinados tipos de victimización y agresión sí parecen reducirse de 1999 a 2006 (insultos y mote, ignorar, robar pertenencias, amenazar para meter miedo y acoso sexual), mientras que no sucede lo mismo para la exclusión social.

En 2003, Martín, Rodríguez y Marchesi patrocinados por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) llevan a término la “Encuesta sobre las Relaciones de Convivencia en los centros escolares y en la familia”. Entre los principales resultados, destacan:

- ✱El 49.4% es objeto de insultos y críticas, el 32.6% de robo y destrucción de sus propiedades, y el 22.6% sufre exclusión y rechazo social.
- ✱La victimización menos presente son las agresiones físicas (12.4%) y las amenazas y chantajes (14.3%).
- ✱Los agresores reconocen insultar y criticar también en primer término (43.6%), seguido de excluir y rechazar (35.4%). En tercer lugar afirman pegar a otros iguales (13.4%).
- ✱Entre las agresiones que menos ejercen aparecen las amenazas (8.7%) y robar cosas de las víctimas (6.8%).
- ✱Todos los tipos de agresiones son más propicias en el primer ciclo de la ESO que en 3º y 4º cursos.

Otro estudio muy citado cuando se trata de conocer las cifras a nivel de país sobre esta problemática, es el del Centro Reina Sofía elaborado por Serrano e Iborra (2005). A partir de entrevistas telefónicas a 800 estudiantes de 12 a 16 años, se obtienen que un 14.5% se declara víctima de agresiones en su

centro educativo y de forma específica, el 17.2% de estas víctimas lo son de acoso sobre todo de tipo emocional (90%) y físico (70%). Generalmente, las víctimas no son receptoras de una sola forma de acoso sino de varias, como también son las clases (75%) o el patio (60%) los lugares en que reciben el maltrato. Por su parte, los agresores representan el 7.6%, y el de los testigos asciende al 80%.

Oñate y Piñuel (2006), a través del Estudio Cisneros X “Violencia y Acoso Escolar en España”, analizan la prevalencia a nivel de 14 Comunidades Autónomas y 24990 escolares entre 2º de primaria a 1º de Bachillerato. Se obtienen cifras de *bullying* (que estos autores denominan “*mobbing escolar*”) del 23.2%, con un tasa global de niños del 24.4% y de niñas de 21.6%. Similar a los resultados de los informes del Defensor del Pueblo, las conductas de acoso más frecuentes son el “llamar por mote” (13.9%), “no hablarle” (10.4%), “reírse de él” (9.3%) e “insultarle” (8.7%). Por Comunidades Autónomas, Andalucía es la que presenta mayor incidencia de *bullying* (27.7%), seguida de País Vasco y Navarra (25.6%) y Asturias y Cantabria (23.6%). Murcia se sitúa en octavo lugar con un 21.5%.

Estudios posteriores, como el de Craig et al. (2009), encuentran cifras de *bullying* entre chicos de 11, 13 y 15 años del 10.2% y de chicas del 8%. Por último, datos más recientes a partir del informe de la ONG Save The Children (Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega, 2013), con una muestra pequeña de 123 escolares de cinco ciudades españolas encuentran que un 40% de los menores afirmaba haber sido víctima de *bullying* en alguna ocasión, aunque este porcentaje debe tomarse con cautela al no contar con el conocimiento de la frecuencia y duración del acoso. Una última reseña es el estudio desde el Ministerio de Educación y el Observatorio de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), en el que a través de un cuestionario online se logra entrevista a 23100 escolares de la ESO de toda España. Los resultados indican un 2.1% de víctimas frecuentes (sufren acoso “a menudo”) y un 1.7% de víctimas severas (“muchas veces”), mientras que los porcentajes de agresores se reducen al 1.4% y al 1%, respectivamente. Además se les pregunta por su posición de espectadores ante el *bullying*, de lo que destacar que la mayor parte se implica activamente en cortar la situación de acoso aunque la víctima no sea su amiga (36.3%), seguido de aquellos que tratar de pararla solo si la víctima es o no su amigo/a (31.8%). El 12.1% cree que debería hacer algo aunque no lo hace, y un importante porcentaje del 10.9% se mantiene impasivo ante la violencia.



Son muchos más los estudios existentes en nuestro país que merecen ser mencionados (Tabla II.8), ya que gracias a ellos el fenómeno *bullying* cada vez es más conocido, permitiendo además que ya se estén llevando a cabo programas de intervención dirigidos a su reducción, prevención y tratamiento psicoeducativo..



Tabla II.8

Prevalencia del bullying en España

Referencia	Lugar	Muestra	Instrumentos	Resultados
Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004)	Madrid	826 (13-20 años)	Cuestionarios ¹ : CEVEO, CADV, CEPVO, sociométricos, Análisis de dos dilema morales	- 1 de cada 3 alumnos es víctima de <i>bullying</i>. Entre los tipos más comunes con una frecuencia de “muchas veces” destacan: ignorar (43%), expandir rumores (45%), insultos y motes (2.8%-3.5%) y no dejar participar (4.1%). - Los agresores también reconocen poner motes (7.2%), ignorar (6.7%), insultar (6.8%), hablar mal de otro (6.1%), excluir (4.4%). - Por su parte, los espectadores destacan como <i>bullying</i> frecuente: hablar mal de otros (15.4%), motes (14.8%), insultar (14.7%), ignorar (11.3%), esconder pertenencias (8.9%).
Ponferrada (2008)	Cataluña	1197 (1º y 4ºESO)	Entrevistas semiestructuradas y cuestionario propio	- Un 4.7% son víctimas de agresiones físicas frecuentes y un 14.3% de tipos verbal y social. El 6.4% de los que pegan son chicos frente al 1.4% de chicas. - Un 22.1% de los menores extranjeros son frecuentemente y siempre objeto de insultos, frente al 12.4% de los iguales autóctonos. El 18.7% de los extranjeros y el 9.3% de los autóctonos son víctimas de <i>bullying</i> social.
Generalitat de Catalunya (2006)	Cataluña	10414 (12-18 años)	Encuesta ECESC	- Disminución de la percepción de victimización del 13.2% (2000-2001) al 10.3% (2005-2005). De este 10.3% un 3% de las víctimas le aporta mucha importancia a las acciones negativas sufridas. - Un 8.2% percibe que en sus centros se producen muchos robos, y un 33.8% bastantes. Un 32.4% de las víctimas lo son por este tipo de acoso. - Un 6.4% es víctima de amenazas, un 3.4% de agresión física intencional (sin arma) y un 1.3% con arma. - El 1% ha sido objeto de tocamientos con violencia y el 0.8% ha sido forzado a una relación sexual no deseada.



León, Felipe, Gómez y López (2011)	Extremadura	1700 (1º-4ºESO)	Cuestionario del Defensor del Pueblo- Unicef (2006)	- Las víctimas de <i>bullying</i> lo son sobre todo de agresiones verbales (insultos, 30%; motes, 29%) y exclusión social ("no me dejan participar", 13%; "hablan mal de mí", 33%). - Los agresores reconocen sobre todo hablar mal de las víctimas (41%), poner motes (34%), insultar (35%), y en menor medida, excluir (14%) o pegar (10%). - Los observadores afirman que lo más común es la exclusión social ("hablar mal de otros", 85%; no dejar participar, 63%), insultos y motes (85%) y las amenazas para meter miedo (52%) o el robo de pertenencias (39%).
Ortega, Elise, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009)	Córdoba	1671 (1ºESO, 3ºESO, 1º Bachiller)	Cuestionario DAPHNE	25% de victimización (15% <i>bullying</i> directo, indirecto o ambos; 5% solo <i>cyberbullying</i> ; 5% <i>bullying</i> + <i>cyberbullying</i>).
Monks, Palermi, Ortega y Costabile (2011)	Sevilla	92 (4-6 años)	Nominación por pares	15.2% agresores, 15.2% víctimas, 34.8% defensores, 32.6% espectadores ajenos, 2.2% múltiples roles.
Orte (2003)	Islas Baleares	3033 (10-16 años) 306 (3-16 años)	Cuestionario anónimo propio	- Victimización muy frecuente por amenazas: 4.5%. - Victimización muy frecuente por tratar mal: 2.4%. - Victimización muy frecuente por amenazas: 2.6%. - Victimización muy frecuente por tratar mal: 3.1%.
Albaladejo (2011)	Alicante	195 (5-8 años)	Cuestionario CEVEIP, ECEIP-P y ECEIP-F	Considerando un <i>bullying</i> muy frecuente ("muchas veces" y "siempre"): - Según los espectadores: insultos en el recreo (27.7% y 8.7%) y pegar en el recreo (26.2% y 14.9%). - Según las víctimas: rechazo a jugar con ellos (27.2% y 52.3%) y empujar cuando están en la fila (7.2% y 10.8%). - Según los agresores: coacción o chantaje (1.5% y 6.7%), rechazo a jugar con ellos (3.1% y 2.1%) e insultar en el recreo (5.6%).



Rodríguez (2005)	Islas Canarias	2580 (13-16 años)	Autoinforme propio	Tipos de violencia frecuente en los centros educativos según los testigos: violencia verbal (63.3%), indiferencia (27%), robo de pertenencias (26.2%), peleas (26.7%), intimidaciones, amenazas (25.6%), discriminación por razones físicas (25%), racial (13%), sexual (9.2%).
Garaigordobil y Oñederra (2010)	País Vasco	5983 (10-16 años)	Cuestionario Defensor del Pueblo-Unicef (2000) y Lista de chequeo "Mi vida en la escuela"	- 5.8% de <i>bullying</i> en Primaria (6.2% chicos, 5.5% chicas). - 3.8% de <i>bullying</i> en ESO (4.6% chicos, 2.7% chicas). - Tipos de <i>bullying</i>: patadas (Primaria: 2.4%, ESO, 1.6%); amenazas de palizas (Primaria: 1.1%, ESO, 0.8%); coacción (Primaria: 0.7%, ESO, 1.6%); hacer daño (Primaria: 2.5%, ESO, 1.2%); romper pertenencias (Primaria: 1%, ESO, 0.7%); intentar pegar (Primaria: 2.2%, ESO, 1.2%)
Avilés y Monjas (2005)	Valladolid	496 (12-16 años)	Cuestionario CIMEI	- 11.6% de <i>bullying</i> frecuente y 3% severo. - El 54% de los menores de primaria y el 34% de los de ESO suelen ayudar a la víctima ante situaciones de <i>bullying</i>, mientras que el 27% y el 47%, respectivamente, no ayudaba pero sentían que debían hacerlo.
Avilés (2009b)	Castilla León y País Vasco	2159 (10-20 años)	Autoinforme (dentro del instrumento INSEBULL)	21.4% de víctimas ocasionales; 4.6% de víctimas sistemáticas y 0.8% de víctimas agresivas sistemáticas.
Félix-Mateo, Soriano y Godoy (2009)	Valencia	1083 (No universitarios)	Registro Central de Incidencias del PREVI	- Mayor porcentaje de víctimas (41%) y agresores (44%) en 1º ciclo ESO, seguido de 3º ciclo de Primaria (20% víctimas, 24% agresores). - La violencia más común es la física (41%) y la verbal (38%), seguidas de los atentados contra las propiedades de la víctima (7%).
Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste (2010)	Almería	1475 (14-16 años)	Cuestionario autoinforme	Sin porcentajes se compara la incidencia de distintas formas de <i>bullying</i> entre 2004-2005 y 2007-2008, encontrando una disminución generalizada del acoso de 2004 a 2008.
Cerezo y Ato (2010)	Murcia	421 (14-17 años)	Test Bull-S y Escala de Clima Social Escolar, (CES)	- Un total de 17.3% de <i>bullying</i>, distribuido en: 8.6% agresor, 8.3% víctima y 0.7% agresor victimizado. - Los 14 y 16 años son los que más porcentaje de acoso presentan (19.5% y 20.3%, respectivamente).



Cerezo y Méndez (2013)	Murcia	1239 (11-18 años)	Test Bull-S	19.5% de implicados en <i>bullying</i> . La distribución por roles: 8.8% agresores, 10.2% víctimas y 0.5% víctimas-agresoras.
Cerezo et al. (2015)	Murcia y Valencia	847 (9-18 años)	Test Bull-S, CES, Escala de Clima Social Familiar, (FES) y Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA29)	- Estimación global del <i>bullying</i> del 16.2% (8.1% agresores, 6.8% víctimas y 1.3% víctimas agresivas). - La edad no mostró diferencias significativas pero sí el sexo siendo los chicos los que están más implicados como agresores y como víctimas respecto a las chicas.

Nota: ¹CEVEO (Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio); CADV (Cuestionario de Actitudes a la Diversidad y la Violencia); CEPVO (Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio)

2.3.2.2. Estudios sobre la extensión del *cyberbullying*

Como se desprende del análisis anterior, es difícil hablar de una cifra exacta sobre la prevalencia del *bullying*, hecho que veremos sucede igual para el caso del *cyberbullying* por la multiplicidad de instrumentos utilizados o el no contar con una definición única compartida. A continuación, siguiendo la misma estructura que en el apartado anterior, damos cuenta de ejemplos de investigaciones a nivel internacional para concluir con ejemplos de estudios en España.

Estudios internacionales: América, Canadá, Australia y Asia

Es en EEUU donde surgen las primeras cifras en la investigación del *cyberbullying* con el trabajo de Finkelhor et al. (2000), que ya señalaban un 6% de victimización *online* entre adolescentes y un 1% de agresores reconocidos. Entre los medios más utilizados para perpetuar y recibir el acoso aparecen en primer lugar el Messenger (33%), seguido de las salas de chat (32%) y el correo electrónico (19%). Los mismos autores, replican el estudio cinco años más tarde con una muestra similar de jóvenes, detectando un aumento en la victimización del 6% al 9% y de agresores aún más notable del 1% en el año 2000 al 9% en 2005 (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006). Este aumento vuelve a ser reiterado por Hoff y Mitchell (2009) quienes señalan que este fenómeno está afectando a una parte considerable de la población estudiantil en EEUU, obteniendo cifras del 56.1% de implicación, superiores a las encontradas por otros autores como Patchin y Hinduja (2006) o Ybarra y Mitchell (20004). Jones, Mitchell y Finkelhor (2013) vuelven a acentuar el incremento en las ratios de agresión en la red entre iguales con una evolución del 6% al 11% en la última década. Estudios que fijan criterios temporales más estrictos en la evaluación del *cyberbullying*, señalan un 17% de víctimas en algún momento de su vida y un 16% en el último año. La ciberagresión se sitúa en el 11% y 9%, respectivamente (Holfeld y Grabe, 2012).

Canadá también ha sido un país que viene siendo objeto de investigación en torno a esta problemática desde hace una década. Los primeros estudios los encontramos con Beran y Li (2005) que encuestan a jóvenes entre los 12-15 años, encontrando cifras ya considerables del 69% de cibertestigos, 21% de cibervíctimas y 3% de ciberagresores. Además más de la mitad afirmó haber sido víctima de *bullying*, confirmando el solapamiento ya estudiado con el *bullying*. Un año más tarde, Li (2006) ahonda en la diferenciación sexual obteniendo resultados que implican a los chicos en mayor medida como ciberagresores y a las chicas como cibervíctimas. En 2007, esta misma autora

encuentra un 24.9% de víctimas que se reconocen como tal y un 14.5% como agresores (Li, 2007b). Datos más recientes siguen señalando porcentajes altos de acoso con un 49.5% de escolares que afirman haber sido acosados en los últimos tres meses y un 33.7% que reconoce haberlo hecho (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk y Solomon, 2010). Resultados menores aunque también notables se obtienen en otra investigación de Mishna et al. (2012) que señalan un 23.8% de víctimas, 8% de agresores y 25.7% de ciberagresores victimizados.

Con datos hasta esas fechas, la prevalencia de victimización *online* en EEUU y Canadá se sitúa entre el 33% y el 55% (Beran y Li, 2007; Ybarra y Mitchell, 2008), con ratios de ciberagresión entre el 16% y 26% (Beran y Li, 2007; Patchin y Hinduja, 2006;), y alrededor del 8% de *cyberbullying* global frecuente en el último mes (Hinduja y Patchin, 2008). Datos reportados desde el *Cyberbullying Research Center* (Patchin y Hinduja, 2013), analizan los porcentajes medios de cibervictimización (Figura II.18) y ciberagresión (Figura II.19) obtenidos a partir de la revisión de 51 y 42 artículos de revistas de investigación desarrollados hasta la fecha en EEUU.

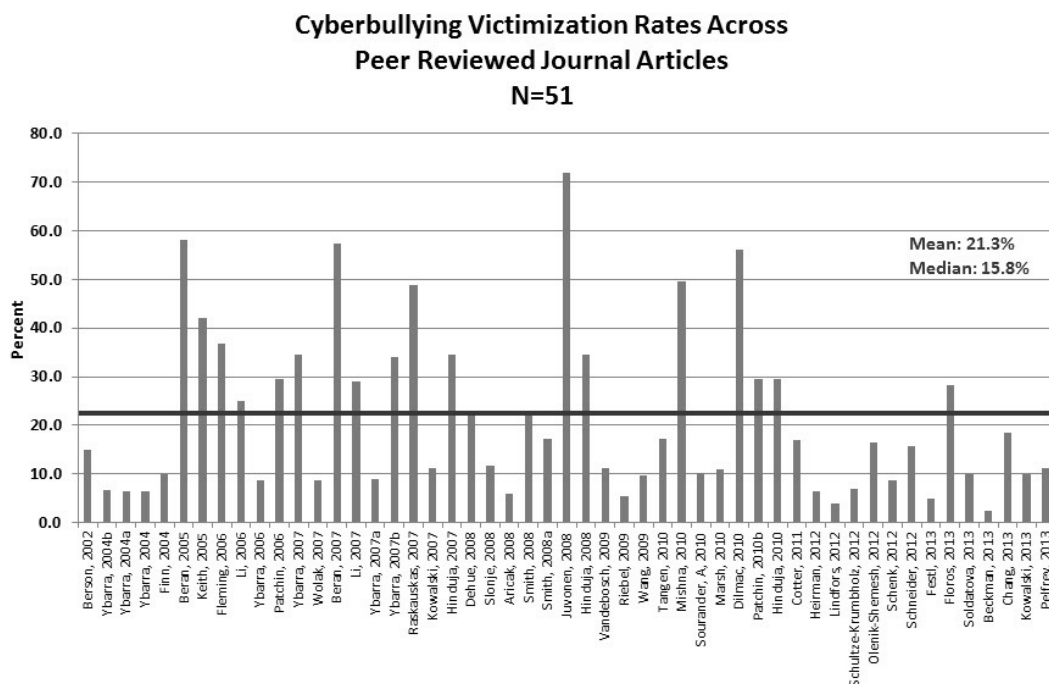


Figura II.17. Porcentajes medios de cibervictimización en EEUU a partir de 51 artículos revisados (Fuente: <http://cyberbullying.us/facts/>)

Como puede verse en la anterior figura, la media de víctimas de *cyberbullying* según el análisis de Patchin y Hinduja (2013) se encuentra en el 21.3%, mientras que los porcentajes de los ciberagresores son algo más bajos (15.2%) (Figura II.19). Pero sí que en ambos casos se aprecia la variabilidad acusada entre los numerosos artículos analizados, dando cuenta de lo que ya venimos comentando de la variedad de cifras resultantes según el instrumento de evaluación utilizado y la amplitud de la muestra.

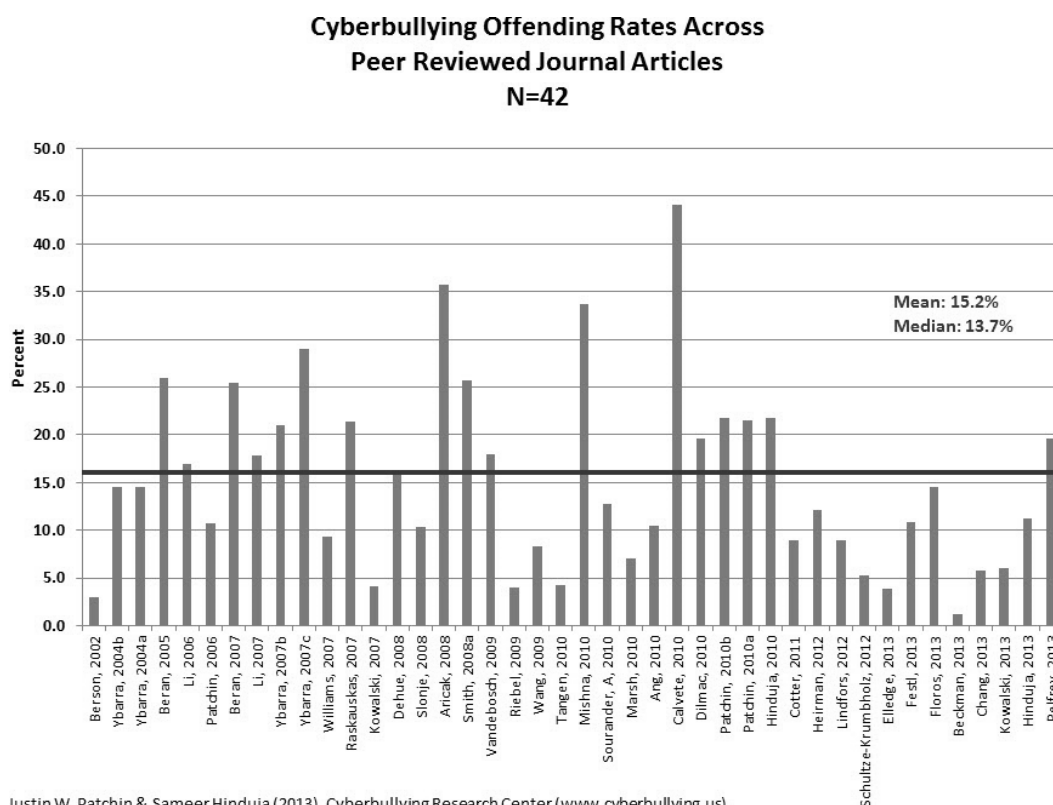


Figura II.18. Porcentajes medios de ciberagresión en EEUU a partir de 42 artículos revisados (Fuente: <http://cyberbullying.us/facts/>)

En Sudamérica, también están apareciendo investigaciones en los últimos años que tratan de analizar la extensión del ciberacoso entre los escolares. Un ejemplo de ello es el análisis comparativo sobre la prevalencia del *cyberbullying* en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela de Del Río, Bringue, Sádaba y González (2010). Entre sus resultados cabe resaltar un 13.3% de estudiantes que reconoce haber acosado a otros a través de SMS, imágenes, vídeos utilizando el móvil, porcentaje que desciende al 6.4% según el testimonio de las víctimas. Estas formas de acoso son más notables en Venezuela y México. También es notable el ciberacoso a través del Messenger



(4.4% según agresores, 5.6% según las víctimas) con Chile a la cabeza de agresores que usan este medio y Brasil con el mayor número de víctimas.

Otro ejemplo entre adolescentes colombianos viene a mostrar porcentajes altos de cibervictimización (69%) y ciberagresión (62%) aunque la frecuencia es leve (dos actos en los últimos seis meses) (Mura y Diamantini, 2013).

Si nos trasladamos al continente australiano, McLoughlin, Meyrickem, y Burgess (2009) señalan que la ratio de cibervíctimas se sitúa en torno al 24%, menor que las cifras observadas para EEUU. En otro estudio, Price y Dalglish (2010) analizan entre 548 cibervíctimas ya reconocidas que la mayoría reconocía haber sufrido tales situaciones de intimidación electrónica en la etapa de transición de la escuela primaria a la secundaria. Resultados más recientes, señalan porcentajes del 15% de participación en *cyberbullying* y un 7.3% se reconoce agresor en la red como también en las formas tradicionales de *bullying* (Hemphill et al., 2012).

En Asia también han ido en aumento considerable los estudios que tratan de acercarse al conocimiento de la incidencia del *cyberbullying* y sus factores influyentes. Por citar algunos ejemplos, comenzamos por la comparación que Li (2008a) hace entre 157 estudiantes canadienses y 197 chinos, encontrando porcentajes de: 25% de cibervíctimas canadienses y 33% en China, 15% de ciberagresores en Canadá y 7% en China, y un 54% y 47% de espectadores canadienses y chinos, respectivamente. Respecto a la frecuencia con que se sucede el *cyberbullying*, centrando solo la mirada en la población china, 50 de las 65 víctimas lo sufren entre 1-3 veces, 9 entre 4-10 veces y 6 más de 10 veces. De los 13 agresores, 11 confirman que acosan de forma menos asidua (1-3 veces) y los dos restantes más de 10 veces. Las diferencias entre ambas poblaciones son significativas a favor de Canadá en mayor número de ciberagresores y espectadores respecto a los estudiantes chinos. De otra comparación cultural entre estudiantes de EEUU y de Japón, se desprenden mayores cotas de implicación en *cyberbullying* en EEUU que en Japón, como también que las diferencias culturales en ambos países influyen sobre las actitudes hacia tal fenómeno (Barlett et al., 2014).

En Taiwan, Huang y Chou (2010) obtienen porcentajes del 63.4% de ciberespectadores, 34.9% de cibervíctimas y 20.4% de ciberagresores, lo que da cuenta de la extensión de esta problemática en este país. Las formas más comunes de acoso electrónico son el hacer bromas pesadas y denigrantes (64.3%) y la menos frecuente la expansión de rumores (60.9%).

Otros ejemplos de investigaciones en EEUU y Canadá, que dan cuenta de la extensión del *cyberbullying*, y de la variabilidad de porcentajes de acuerdo a las muestras encuestadas y los instrumentos utilizados, pueden consultarse en el Anexo VI.

Estudios internacionales: Europa

Los estudios en los distintos países de Europa son cada vez más numerosos empezando por los desarrollados en el Reino Unido con investigadores de renombre como la del Prof. Smith y colaboradores, a otros muchos contribuyentes de las distintas regiones que han dado cuenta de la extensión de esta problemática en este continente.

Comenzando por algunas reseñas que incluyen la comparación por países, Görzig (2011) analiza la prevalencia de *cyberbullying* en 25 países europeos encontrando un porcentaje global del 6% entre niños de 9 a 16 años, de los que un 3% se reconocen como ciberagresores. A la vez, un 1% de las cibervíctimas confirma que también estaban siendo acosadas en su centro educativo. Otro ejemplo es el de Genta et al. (2012) que en 5862 escolares de 12 a 16 años de Italia, Inglaterra y España, encuentran porcentajes del 5.9% de cibervictimización vía teléfono móvil (4.3% frecuente, 1.6% severo) y 7.1% vía internet (5.1% frecuente, 2% severo). Algo menos apuntan los valores de ciberagresión con un 5.4% a través del móvil (3.7% frecuente, 1.7% severo) y 4.7% por internet (3.3% frecuente, 1.4% severo). También aparecen diferencias por sexo y país, siendo las chicas víctimas más frecuentes de ciberacoso a través del móvil y más en Italia que en España e Inglaterra, y los chicos más ciberagresores en Italia y más por teléfono móvil e internet.

En la misma línea, Microsoft (2012a) realiza una comparativa entre los porcentajes de *cyberbullying* en Francia con los encontrados a nivel mundial. Como puede apreciarse en la Figura II.20, la media de niños ciberacosados es menor en Francia frente a la media mundial (37%) mientras que los porcentajes referidos a ciberagresión son bastantes mayores (62% Francia, 42% media mundial). Entre los tipos de acoso electrónico más comunes destacan hacer bromas malintencionadas y dañinas (16%), tratar de forma mezquina (10%) y los insultos (6%). Destaca también que Francia supere notablemente a la media europea en la existencia de actuaciones contra el *cyberbullying* en los centros educativos, como también en haber instaurado políticas antiacoso en sus centros educativos.

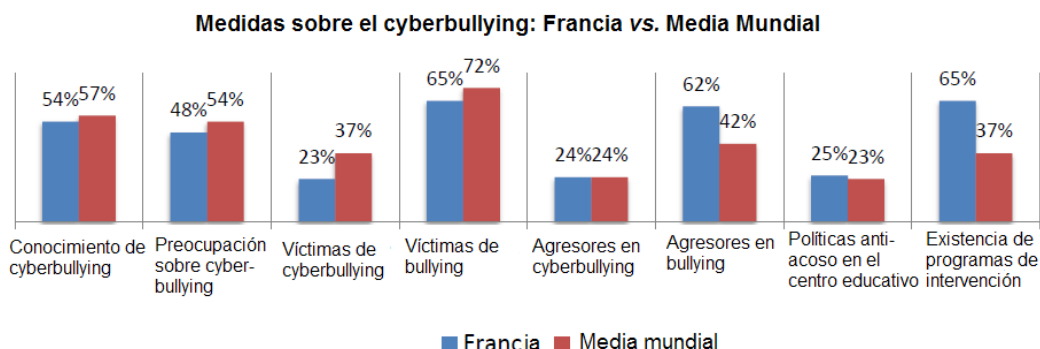


Figura II.19. Cyberbullying entre Francia y la media mundial

El análisis de la prevalencia entre los distintos países de Europa, véanse algunos ejemplos en la Tabla II.9, muestra lo que ya se comentó para el caso del *cyberbullying* en EEUU, Canadá y Asia, y es la variabilidad en los porcentajes de esta problemática. Si bien, puede deducirse de las distintas investigaciones que la incidencia global de este fenómeno en Europa es bastante menor que la encontrada para el continente americano y Asia, aunque ello no obvia suponer que las cifras pueden ser más altas por la características ya comentadas que rodean a este tipo de dinámicas de acoso.

Estudios nacionales sobre cyberbullying

Comprobado el panorama de la extensión del acoso electrónico entre iguales en América, Asia, Australia y Europa, cabe centrarnos ahora en la realidad de nuestro país. Y es que como dijimos al principio de este apartado, los estudios en España apenas tienen una década, aunque ya prácticamente en todas las Comunidades Autónomas se ha hecho un ademán de estudiarlo con mayor o menor precisión. Como veremos en la exposición de las distintas investigaciones, se repite la variabilidad de cifras, aunque en general son inferiores a las encontradas en Europa y el resto del mundo, como también los distintos instrumentos de medida utilizados para su diagnóstico que en la mayoría de los casos han sido diseñados de forma específica para cada estudio.



Tabla II.9
Situación del cyberbullying en Europa

Referencia	Muestra	Instrumentos	Resultados
ALEMANIA			
Riebel, Jäger y Fischer (2009)	1987 (6-19 años)	Cuestionario <i>online</i> sobre situaciones de <i>cyberbullying</i>	- 14%.1 de víctimas ocasionales a partir de amenazas, denigración y exclusión. - 5.4% de víctimas frecuentes (1 vez/semana o más a menudo). - 3.9% se confirmaron como agresores.
Schultze-Krumbholz, Jäkel, Schultze y Scheithauer (2012)	421 (12-15 años)	Cuestionario de autoinforme DAPHNE III Cuestionario sobre depresión, soledad (UCLA <i>Loneliness Scale-8</i>) y agresión instrumental y reactiva	- 5.3% de ciberagresores, 7% de víctimas y 4.4% ciberagresores victimizados. - No se aprecian diferencias significativas por rol en problemas internalizantes aunque sí en externalizantes con valores más altos en agresión reactiva en ciberagresores y ciberagresores victimizados. - La cibervictimización, sobre todo en chicas, va ligada a mayor puntuación en depresión aunque no en soledad con el paso del tiempo, como también aumenta las posibilidades de la agresividad reactiva e instrumental. - Los chicos victimizados no muestran dificultades emocionales o comportamentales.
PORTUGAL			
Pinheiro (2009)	43 (12-34 años)	Grupos focales Cuestionario de diseño propio	- Un 18% reconoce haber recibido insultos, un 2% había sido difamado, un 5% había sido acosado a través del envío de fotos a otras personas sin autorización, un 13% a través de comentarios denigrantes sobre fotografías, etc. - El 54% de las víctimas lo era esporádicamente, 32% pocas veces, 9% de vez en cuando y 5% algunas veces. - También se analizan las motivaciones entre otras variables, de las que resaltan entre las más valoradas: el <i>cyberbullying</i> sucede porque es difícil ser detectado (26%), porque es una forma fácil de vengarse de alguien (24%) y porque facilita el anonimato (23%).



Bezerra de Souza (2011)	118 (19-50 años)	Cuestionario <i>Cyberbullying</i> de diseño propio	- El 18.6% reconoce haber sido víctima de <i>cyberbullying</i> en algún momento de su vida y el 59.3% se posiciona como testigo de alguna situación. - Según las víctimas, el ordenador (51.7%) superar a la telefonía móvil (9.3%) en cuanto al medio por el que sucede el acoso, y como herramientas específicas aparecen: Messenger (39.2%), Facebook (12.2%), correo electrónico (17.8%) y la red social Hi5 (28.5%).
León, Ricardo, Verdasca, Felipe y Gómez (2013)	750 (12-16 años)	Cuestionario <i>Cyberbullying</i> (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007)	- 9.1% de agresores y 18.1% de víctimas. - Más <i>cyberbullying</i> a través de la telefonía móvil que con el ordenador. - El 5.6% se declara víctima de <i>cyberbullying</i> a través de las redes sociales y el 4% confirma ejercer el acoso por esta herramienta.
IRLANDA			
Cotter y McGilloway (2011)	122 (12-18 años)	<i>Cyberbullying Questionnaire</i> (CBQ) adaptado	- 17% de cibervíctimas, 19% de ciberagresores, siendo las formas más comunes de acoso informadas las llamadas telefónicas (dentro y fuera del recinto escolar), mensajes de texto. En menor medida el ciberacoso a través de imágenes y vídeos y correos electrónicos. - El porcentaje de espectadores de <i>cyberbullying</i> por SMS asciende al 31%, llamadas (25%), imágenes y vídeos (17%) y correo electrónicos (12%). - En comparación con el <i>bullying</i> tradicional, el <i>cyberbullying</i> fue considerado como más perjudicial de ambos y de forma específica el que sucede a través de imágenes, vídeos y llamadas telefónicas.
Purdy, y McGuckin (2013)	143 (Primaria y Secundaria)	Grupos de discusión con los equipos directivos de los centros educativos Cuestionarios de diseño propio	- 8.2% de casos de <i>cyberbullying</i>. - Diferencias significativas en la percepción de la problematización del <i>cyberbullying</i>, percibido como más preocupante por parte de los escolares que por los docentes. - Los escolares más pequeños afirman que el acoso se sucede a través de la mensajería instantánea mientras que es más común entre los mayores el que se suceda a través de las redes sociales.



Mc Guckin, Cummins y Lewis (2010)	34440 y 36999 en 2008 y 2009, respectivamente (11 años)	<i>Kids Life and Times Questionnaire (KLT)</i> 27-item KIDSCREEN	- En 2008, un 10.3% de los escolares se confirman como víctimas de haber recibido mensajes hirientes o haberles denigrado en internet. En 2009, el porcentaje asciende al 12.9%. - En 2009, un 3.4% reconoce ser agresor enviando mensajes hirientes a la víctima o denigrándola en internet. De 2009 no se tienen datos.
REINO UNIDO			
National Children's Home (2005)	770 (11-19 años)	<i>Mobile Bullying Survey</i>	- 20% han experimentado alguna forma de bullying digital: 14% a través de SMS, 5% en salas de chat y 4% por correo electrónico. El 11% se reconoce agresor a través del envío de SMS. - Un 10% admite que han publicado alguna foto suya en la red para amenazarles y mofarse de ellos. - El 73% conoce al agresor y el 26% dice que era un extraño. - El 28% de las víctimas no comunican el acoso, el 41% recurre a sus amistades, el 24% se lo dice a sus padres y el 14% a los docentes.
Smith et al. (2006)	92 (11-16 años)	Cuestionario de diseño propio	- 22% víctimas de <i>cyberbullying</i> al menos una vez y 6.6% más frecuentemente en los últimos dos meses. - Las llamadas, SMS y correos electrónicos eran las formas de acoso más notables dentro y fuera del centro educativo, y las salas de chat las menos utilizadas en la ejecución y padecimiento del <i>cyberbullying</i>. - No se aprecian diferencias significativas por edad aunque sí por sexo: las chicas son más víctimas a través de los SMS y llamadas que los chicos.
Smith et al. (2008)	92 (7-10 años) 533 (11-16 años)	Adaptación del <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> Grupos de discusión	- 6,6% cibervíctimas frecuentes, 15,6% solo 1 ó 2 veces y 77,8% nunca. - El <i>ciberbullying</i> aumenta con la edad (14% a los 11-12 años y 23% a los 15-16 años). - Medios más utilizados: 9,9% mensajes instantáneos; 9,5% llamadas telefónicas, 6,6% SMS. - Un 20,7% eran compañeros de la misma clase; de diferente clase (28%), de mayor edad (6,1%) o de edad diferente (2,4%). - De otros colegios (22%) o anónimos para las cibervíctimas (20,7%). - Las chicas son más cibervíctimas que los chicos.



Slonje y Smith (2008)	360 (12-20 años)	Adaptación del <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> y del utilizado en Smith et al. (2006)	- 5.3% había sido víctimas de <i>cyberbullying</i> dentro de la escuela en los últimos dos meses (2.8% una o dos veces y 2.5% frecuentemente). - Las tasas más altas se registran en los primeros niveles de la escuela secundaria (9%). - No aparecen diferencias significativas en implicación en chicos y chicas. - Los tipos de <i>cyberbullying</i> más comunes (sin distinción de dentro o fuera de la escuela): el correo electrónico (9% según víctimas, 8.6% según agresores), SMS (4.8% según víctimas, 4.3% según agresores), llamadas telefónicas (6.7% según víctimas, 4.3% según agresores), imágenes y vídeos (8.6% según víctimas, 3.8% según agresores).
Vers y Noret (2010)	Aprox. 2500 (11-15 años)	<i>Anti-bullying Questionnaire</i> Preguntas sobre el <i>bullying</i> por SMS y correo electrónico Preguntas sobre comportamiento en la escuela y popularidad	- Una media del 13% de escolares afirma recibir SMS y correos ofensivos en 2002, porcentaje que asciende al 16.4% en 2004 y desciende ligeramente entre 2005-2006. - Las chicas tienen el doble de posibilidad de convertirse en cibervíctimas que los chicos (20,8% y 10,3%, respectivamente) de estas formas de ciberacoso. - Se encuentra correlación estadísticamente significativa entre la recepción por parte de las chicas de ciberacoso a través de SMS y correos electrónicos, con las posibilidades de acceso a internet en el hogar. - En cuanto al contenido de los mensajes recibidos destacan: amenazas de violencia física, insultos, amenazas de muerte, fin de relaciones amorosas, actos sexuales, instrucciones/coacciones y amenazas a la familia.
Ackers (2012)	325 (12-14 años)	Cuestionario de diseño propio Grupos de discusión	- 88% de los encuestados afirma haber escuchado de algún incidente de <i>cyberbullying</i>, 11% se encontraba implicado como víctima (16% chicas y 8% chicos), 7% se reconoce como ciberagresor. - Las formas más comunes de ciberacoso reconocidas son la mensajería instantánea, redes sociales como Facebook, los teléfonos móviles y los juegos <i>online</i>. - El 50% afirma que en caso de ser cibervíctima se lo diría a sus padres y el 25% borraría cualquier prueba al respecto.



BeatBullying Study (2012)	4605 (11-16 años)	Encuesta <i>online</i>	- 28% se reconoce víctima de alguna de las formas de <i>cyberbullying</i> y de éstas la cuarta parte lo es de forma persistente en el tiempo. - 17% confirmó haber acosado a otros. - Las consecuencias de las que informan las víctimas son severas: miedo a ir a la escuela, falta de confianza y baja autoestima, inseguridad... - El acoso más común era a través de SMS (13%) y un 10% a través de las redes sociales (sobre todo por Messenger y Facebook).
Children 1st (2010)	-	Encuesta <i>online</i>	- 79% de los escolares reconoce el <i>cyberbullying</i> como un problema. - El 29% ha sufrido de experiencias de <i>cyberbullying</i>.
Respectme (2011)	3944 (8-19 años)	Encuesta <i>online</i>	- 16% se reconoce como víctima de <i>cyberbullying</i>, especificando emociones tras el acoso como tristeza, molestia, enfado. - El 63% conocía la identidad del agresor. - El 40% de los acosos electrónicos habían sucedido dentro de las dependencias escolares. - El 25% se muestra preocupado por el <i>cyberbullying</i> cuando se conecta a la red. - El 71% dice que si fuera acosado recurriría a sus padres, el 43% a sus amigos, el 31% al profesor y el 27% a sus hermanos o primos.
BELGICA			
Heirman y Walrave (2012)	1042 (12-18 años)	Cuestionario de diseño propio sobre actitudes sobre <i>cyberbullying</i> , percepción y con preguntas autoinforme sobre la implicación y frecuencia	- 12.1% reconocía haber acosado a otros (8.7% alguna vez, 3.4% bastantes veces) en los últimos tres meses. - 6.3% se reconoció como víctima (4.7% alguna vez, 1.6% bastantes veces) en los últimos tres meses.
Vandebosch y Van Cleemput (2009)	2052 (12-18 años)	Cuestionario específico Adaptación del SDQII (Self-Description Questionnaire de Ellis et al., 2002)	- 11.1% se reconocen como víctimas de <i>cyberbullying</i>, 18% como agresores y 27.9% como espectadores. - Las formas más comunes de acoso son los insultos y amenazas por móvil e internet, los engaños también por ambos medios, la expansión de rumores falsos y la suplantación de identidad.



LUXEMBURGO			
Steffgen y König (2009)	2070 (12-24 años)	Cuestionario Cyber bullying (versión alemana reducida) Escala de empatía Cuestionario sociodemográfico	- 4.3% afirman haber experimentado <i>cyberbullying</i> a menudo en el último año y un 9.8% entre 1-3 veces/año.
Vandebosch y Van Cleemput (2009)	2052 (12-18 años)	Cuestionario de diseño propio sobre <i>cyberbullying</i> , <i>bullying</i> y relación con las TIC	- 11.1% de cibervíctimas, 18% de ciberagresores y 27.9% de espectadores. - Las formas más comunes de acoso vía móvil y ordenador fueron: insultos y amenazas, expansión de rumores, suplantación de identidad a partir del robo de contraseñas, etc.
FINLANDIA			
Sourander et al. (2010)	2251 (13-16 años)	Cuestionario de autoinforme sobre experiencias de <i>cyberbullying</i> en los últimos seis meses	- 4.8% de cibervíctimas, 7.4% de ciberagresores y 5.4% de ciberagresores victimizados. - Se analiza la correlación entre ser víctima, agresor y agresor victimizados con diversos factores: a) ser solo víctima está asociado con pertenecer a una familiar nuclear compuesta por los dos padres, dificultades percibidas, problemas emocionales y con los iguales, dolores de cabeza y somáticos y sentirse inseguro en la escuela; b) ser agresor con dificultades percibidas, hiperactividad, problemas de conducta y cotas bajas en comportamiento prosocial; c) ser ciberagresor victimizados está asociados con todos los riesgos comentados.
Salmivalli y Pöyhönen (2012)	17627 (8-15 años)	Encuesta <i>online</i> con preguntas de autoinforme sobre diferentes formas de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	- En comparación con el <i>bullying</i> tradicional, el <i>cyberbullying</i> aparece como el menos representado. Solo el 1% se posicionaron como ciberagresores y el 2% como cibervíctimas. - Aparecen diferencias por sexo a favor de los chicos como agresores y de nuevo por edad/nivel educativo, produciéndose un ascenso de los porcentajes de acoso conforme aumenta la edad y grado escolar.



FRANCIA			
Berguer y Blaya (2012)	1007 (11-16 años)	Cuestionario adaptado de Smith et al. (2008)	- 37.3% de cibervíctimas, 2.7% ciberagresores y 10% en ambos roles. - Víctimas y agresores informan que el <i>cyberbullying</i> más común es por SMS (28% víctimas, 24% agresores), llamadas (17% y 14%, respectivamente), Messenger (13% víctimas, 14% agresores) y por exclusión (11% y 18%, respectivamente). - Los de menor edad (11 años) están menos inmersos que los mayores.
Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult (2015)	1442 (10-18 años)	Cuestionario adaptado de Solberg y Olweus (2003) Cuestionario de Acoso Electrónico (Kowalski y Limber, 2007)	27% de implicación en <i>cyberbullying</i> : 18% cibervíctimas, 4% ciberagresores y 5% ciberagresores victimizados.
ITALIA			
Mura, Topcu, Erdur-Baker y Diamantini (2011)	215 (18-36 años)	Cuestionario de experiencias de <i>cyberbullying</i> adaptado del RCBI de Topcu y Erdur-Baker (2010) Frecuencia de uso del móvil e internet	- Según las cibervíctimas (frecuencia "al menos una vez"): a) 30.5% por expansión de rumores; b) 24.1% llamadas para burlarse; c) 17.2% SMS y correos electrónicos amenazantes y denigrantes; d) 12.1% comentarios en redes sociales. - Según los ciberagresores (frecuencia "al menos una vez"): a) 27.8% por expansión de rumores; b) 17.3% llamadas para burlarse; c) 13.2% SMS y correos electrónicos amenazantes y denigrantes; d) 10.5% comentarios en redes sociales.
Microsoft (2012b)	-	Encuesta online	- 28% está inmerso en acoso cibernético como víctimas a partir de desprecios y tratamientos infames (15%), son objeto de bromas pesadas y burlas (10%) y de insultos (10%). - Relación entre ser víctima de <i>cyberbullying</i> y dedicar más de 10h/semanales a internet. - La franja de edad más asociada al <i>cyberbullying</i> es la de los 13-17 años. - Las chicas aparecen como más ciberagresoras que los chicos.

De entre los estudios existentes en España, investigaciones actuales concluyen ratios de *cyberbullying* entre el 10% -30% (Calmaestra, Rodríguez-Hidalgo y Ortega, 2012). Al considerar una frecuencia de ciberacoso mayor (“a menudo” y “muchas veces”), estudios como el de Díaz-Aguado et al. (2010) señalan cifras en torno al 2.1% (difusión de fotos e imágenes por móvil e internet de la víctima), 0.3% (recepción de mensajes insultantes y amenazadores por ambos medios), y 0.5% (grabación de vídeos para utilizarlo contra la víctima). A nivel global del país, el Defensor del Pueblo (2007) señala un 5.5% de cibervíctimas, la mayoría de forma esporádica, y 5.4% de ciberagresores (4,8% esporádicamente y 0,6% frecuentemente). Otras aportaciones a nivel nacional son los dos estudios desarrollados por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009; 2011; 2013). Los resultados más relevantes de ambos estudios sobre el *cyberbullying* son:

- ✱INTECO (2009): Distinguen entre *cyberbullying* pasivo (5.9%) referido a ser insultados y activo (2.9%) como es insultar, aunque bajo este mismo concepto incluyen otras categorías de acoso como la interacción con desconocidos, tratar con adultos que se hacen pasar por niños, y citarse a solas con desconocidos.
- ✱INTECO (2011): El 2.5% de los menores reconoce haber sido objeto de *cyberbullying* a través del *smartphone* y el 0.8% reconocer haber sido el ejecutor del mismo. Sin embargo, el conocimiento de otras situaciones en que se ven envueltos otros compañeros es bastante mayor (57%).
- ✱INTECO (2013): A partir de los datos presentado en la Sede de la Comisión Europea, el 13% de los adolescentes españoles entre 14-17 años se reconoce como víctima de *cyberbullying*, poniendo de manifiesto además un sufrimiento bastante grande tras esta situación (83%), mientras que el 17% no se ve tan afectado.

Desde el Ministerio del Interior (2014), se señalan cifras del 12.9% de cibervíctimas entre una muestra de 1506 escolares de 10 a 16 años en el último año, sobre todo a través del WhatsApp o Messenger (55.9%) y las redes sociales (39%). Entre las acciones más comunes, destacan: el envío de mensajes desagradables (43.6%), postear mensajes hirientes en internet (21%), expulsión de un grupo o actividad en internet (17.4%) y amenazas (8.2%).

En la Tabla II.10, se resumen los principales resultados de las investigaciones más importantes desarrolladas en España sobre la extensión del *cyberbullying*.



Tabla II.10
Cifras del cyberbullying en España

Referencia	Lugar	Muestra	Instrumentos	Resultados
Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán (2008); Ortega et al. (2008a)	Andalucía	830 (1º-4ºESO)	Cuestionario autoinforme	- 3.8% de <i>cyberbullying</i> severo (1.7% agresores, 1.5% víctimas, 0.6% agresores victimizados), 22.8% moderado (5.7% agresores, 9.3% víctimas, 7.8% agresores victimizados). - El <i>cyberbullying</i> a través de internet (ordenador) es más común que por móvil. - Entre las aplicaciones más utilizadas aparece la mensajería instantánea (10.2%), acoso en salas de chat (4.6%), SMS 84.3%, correos electrónicos (2.8%), etc.
Calmaestra (2011)	Córdoba	1755 (12-20 años)	DAPHNE Questionnaire	- Un 15.1% de implicados en <i>cyberbullying</i> en los distintos roles y según frecuencias. El 8% de <i>cyberbullying</i> se sucede a través del teléfono móvil (6.8% ocasional, 1.5% frecuente), y algo más del 10% a través de internet (8.4% ocasional, 2.2% frecuente). - Aparecen diferencias significativas por según el tipo de <i>cyberbullying</i> por edad y sexo. - A través del móvil, la mayor parte del acoso se sucede a través de llamadas (70.1%), SMS (34.3%) y MMS (9%). Por internet el 50% sucede a través del Messenger. Las redes sociales solo representan el 10.5%.
Calmaestra et al. (2012)	Andalucía	7037 (10-21 años)	Cuestionario "Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar"	- 4.5% de victimización <i>online</i> a través de la telefonía móvil (3.7% ocasionalmente, 0.8% frecuentemente) y 9.8% a través de internet (8.9% ocasionalmente, 0.9% frecuentemente). - Las cibervíctimas resultan ser más consumidoras del teléfono móvil, foros y salas de chat que las no víctimas. Sucede lo mismo para el caso de internet/ordenador.

Gámez-Guadix et al. (2013)	País Vasco	1021 (13-17 años)	Cuestionario de Cyberbullying (CBQ) y Cuestionario de Cibervictimización (CBQ-V)	- De los 9 tipos de acoso analizados: 24.1% afirma ser cibervíctima de uno, 15.9% de dos, 8% tres y 4.7% de cuatro o más. - La implicación en <i>cyberbullying</i> aumenta la posibilidad de experimentar depresión pasado un tiempo, como también la mayor sintomatología en un momento puntual aumenta la posibilidad de verse implicado en <i>cyberbullying</i> en un tiempo posterior. - Ser cibervíctima aumenta la posibilidad de hacer un uso problemático de las TIC más tardíamente. - Un mayor consumo de sustancia incrementa las posibilidades de participar en <i>cyberbullying</i> en un tiempo futuro.
Calvete et al. (2010)	Vizcaya	1431 (12-17 años)	Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)	- 4.4% de estudiantes que se confirman como ciberagresores. - Entre los comportamientos más notables destacan: - o Excluir a la víctima de grupos <i>online</i> (20.2%). - o Bromas pesadas, expansión de rumores y comentarios mofosos y denigratorios (20.1%). - o Robo de contraseñas para enviar mensajes y correos y causar problemas a la víctima (18.1%). - Los chicos aparecen de nuevo en mayor porcentaje como ciberagresores frente a las víctimas, concentrándose además en los cursos de 2º y 3ºESO frente a los de 1º y 4ºESO.
Estévez et al. (2010a)	País Vasco	1431 (13-17 años)	Cuestionario de Cibervictimización (CBQ-V)	- El 30.1% de los encuestados se reconoce como víctima a partir de recepción de mensajes insultantes vía correo electrónico (16.7%) o teléfono móvil (13.8%), robo de la identidad para crear problemas a la víctima (15.8%) y escribir comentarios hirientes de la víctima (12%). - Por sexo, las chicas son más cibervíctimas (33.5%) frente a los chicos (26.9%).



ISEI.IVEI (2012)	País Vasco	6282 (10-18 años)	Cuestionario de diseño propio	- En 3º ciclo de Primaria la incidencia general es del 11.3% y el 10.3% en ESO. La incidencia más severa es del 2.6% y del 1.8% en Primaria y Secundaria, respectivamente. - Considerando solo la incidencia severa, en Primaria las conductas más comunes son: a) exclusión de las redes sociales (1.1%); b) robo de la cuenta (1.1%); y c) mandar mensajes amenazantes (0.9%). En ESO: a) mandar mensajes amenazantes (0.9%); b) quitar de las redes sociales (0.8%); y c) difundir imágenes en internet. - La mayoría de los espectadores de <i>cyberbullying</i> afirman que el principal motivo por el que las víctimas son acosadas es por su orientación sexual (gay, lesbiana) y cotilleos sobre las relaciones afectivas y sexuales.
Garaigordobil (2013)	País Vasco	3026 (12-18 años)	Cyberbullying: Screening de Acoso entre Iguales	69.8% de implicación en <i>cyberbullying</i> : 30.2% como víctima de 1 o más conductas, 15.5% como agresores de 1 o más conductas; y 65.1% como espectador.
Buelga, Cava y Musitu (2010)	Valencia	2101 (11-17 años)	Escala de victimización a través del teléfono móvil y a través de internet	- A nivel global la victimización a través de las TIC es del 24.6% a través del móvil y el 29% a través de internet. - La duración de las agresiones según las víctimas es en el último mes. - La victimización severa por móvil se reduce al 15.4% y por internet al 15.5%. - La conducta más notable por móvil es la violencia de la intimidad (compartir secretos) y por internet el hostigamiento. - Aparecen diferencias significativas por sexo.



Buelga y Pons (2012)	Valencia	1390 (12-17 años)	Escala de ciberagresión	- 31.4% afirma haber acosado a sus iguales por internet en el último año, aunque la mayor parte (24.1%) confirma haberlo hecho en el último mes. Cuando la duración se prolonga a los 3-6 meses, el porcentaje de agresores se reduce al 4.3%, 2.6% entre 6-12 meses ejerciendo ciberacoso, y 0.4% más de 1 años. - La intensidad de las agresiones son generalmente moderadas (26.5%) frente al 4.9% de los agresores que ciberacosan de forma severa. Además se aprecia correlación entre la duración y frecuencia del acoso de forma que a mayor duración del acoso, la intensidad del mismo igualmente aumenta. - Aparecen diferencias por sexo y curso según el tipo de agresiones ejercidas en la red.
Orte (2006)	Islas Baleares	770	Cuestionario autoinforme	- 20% de escolares de 11 a 19 años habían sufrido algún tipo de acoso a través de las nuevas tecnologías. - La forma más común es el acoso a través del teléfono móvil (14%), mientras que el que se sucede en las salas de chat o mensajería instantánea es del 5%, y el 4% cuando se utiliza el correo electrónico.
Álvarez et al. (2011)	Asturias	638 (1ºESO-4ºESO)	Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R)	- Entre el 35.4% y el 51.9% se reconoce como espectador de situaciones de <i>cyberbullying</i>, de los que el 8.8% dice haber presenciado tales situaciones muchas veces. - El tipo de acoso percibido como más habitual es la grabación de vídeos y fotos con el móvil para burlarse de la víctima. - Correlación positiva entre la violencia a través de las TIC y el <i>bullying</i> tradicional. - Diferencias significativas por curso, siendo los de 2ºESO los que afirman el <i>cyberbullying</i> como un fenómeno más habitual. Sin embargo, por sexo las diferencias no son tan apreciables.

Álvarez et al. (2014)	Asturias	2597 (1ºESO-4ºESO)	Cuestionario CUVE3-ESO	- La violencia a través de las TIC aparece en penúltimo lugar, entre la menos frecuente según los escolares, por detrás de la disrupción en el aula, violencia verbal entre iguales, violencia del profesorado hacia los alumnos, etc. - Entre los tipos de violencia a través de las TIC más común destacan las ofensas, insultos o amenazas a través de las redes sociales.
León, Felipe, Fajardo y Gómez (2012)	Extremadura	1700 (1ºESO-4ºESO)	Cuestionario <i>Cyberbullying</i> de diseño propio	- El porcentaje medio de ciberagresores a través del móvil se sitúa en el 5.5% y el de cibervíctimas en el 6%. A través de internet, los agresores representan el 7.3% de la muestra y el de víctimas el 6%. - A través del móvil, las víctimas afirman recibir el acoso fundamentalmente por llamadas (22.7%), SMS (15.5%) y MMS (3.1%). Por internet, sobre todo el Messenger (25.5%), páginas web (12.2%) y salas de chat (11.2%).
Maquilón et al. (2011)	Murcia	783 (10-17 años)	Cuestionario autoinforme <i>Cyberbull</i> (diseño propio)	- 23.3% de cibervictimización en 5º Primaria y 21.1% en 6º Primaria. Los porcentajes van descendiendo a mayor edad y nivel educativo de los escolares. - Las principales causas por las que las víctimas entienden que son acosadas a través de las TIC es porque al agresor le divierte (45.7% según los chicos víctimas, 44.7% chicas víctimas), porque las perciben como débiles (19.6% chicos, 21.3% chicas) y porque ellas les acosaron previamente (15.2% chicos, 8.5% chicas).
Giménez et al. (2013a)	Murcia	236 (10-12 años)	Cuestionario autoinforme <i>Cyberbull</i> (diseño propio)	- 12.3% de ciberagresores reconocidos que además justifican su implicación en primer término porque se sienten provocados por las víctimas y en segundo término porque las perciben como más débiles. - La cibervictimización se sitúa en el 17.8%, y el principal motivo ahora señalado es porque creen que el agresor se siente

				provocado, y en segundo lugar porque son más débiles. - Las herramientas tipo Messenger son las más utilizadas como medio a través del ordenador, seguido en menor medida por los SMS y llamadas a través del móvil. - En general, ciberagresores y cibervíctimas confirman ejercer y recibir el acoso por múltiples medios que no a través de uno solo. - El <i>cyberbullying</i> es percibido como un fenómeno más peligroso y dañino por la mayor parte de los encuestados frente al <i>bullying</i> tradicional.
Giménez et al. (2014)	Murcia	1353 (12-21 años)	Cuestionario autoinforme <i>Cyberbull</i> (diseño propio)	- Un 5% de víctimas reconocidas, un 1.5% como agresores y un 1.2% como ciberagresores victimizados. - Diferencias estadísticamente significativas por sexo: ellas son más víctimas y ellos más agresores. - No aparece asociación significativa entre el mayor acceso a las TIC y la implicación en <i>cyberbullying</i>, aunque si bien las cibervíctimas son más consumidoras del móvil para jugar, navegar por internet o enviar correos electrónicos. - Las aplicaciones más comunes en <i>cyberbullying</i> son el WhatsApp, las llamadas telefónicas y las redes sociales cuando el acoso es a través del ordenador. - Asociación significativa entre rendimiento académico y <i>cyberbullying</i>, más alto entre los no implicados.
González y Calvo (2012)	Murcia	- (Escolares de Primaria)	Cuestionario <i>online</i> de diseño propio	- Un 30.6% se sitúa en riesgo de convertirse en víctima o acosador en <i>cyberbullying</i> - Por curso: un 32% de alumnos de 5ºPrimaria parece estar en riesgo de convertirse en víctimas de <i>cyberbullying</i>, 30% de 4º curso y 13.1% en 6º curso.

De la revisión anterior sobre las cifras del *cyberbullying* a nivel mundial y la notable variabilidad de las mismas, puede desprenderse que si bien esta problemática está extendida entre la población estudiantil desde los niveles de educación primaria a secundaria y Bachillerato con importantes diferencias entre países, la estimación porcentual del acoso electrónico en España no parece ser tan alta. Un importante apunte a modo de cierre de este apartado es que los resultados derivados de los estudios, sobre todo de los que provienen de EEUU y Asia, han contribuido a la percepción de que el *cyberbullying* está muy extendido y que por tanto la ratio porcentual de implicación en esta problemática se haya sobreestimado (Olweus, 2012). A ello han contribuido también las noticias sobre sucesos con finales dramáticos de niños víctimas de ciberacoso, creando una alarma social que aunque sea en cierta parte necesaria para llamar la atención de la existencia del problema, ha facilitado que se pueda ver como un fenómeno muy incipiente entre los menores.

De una u otra forma, el anterior análisis sobre el panorama internacional y nacional, da cuenta de su existencia y por tanto de la necesidad de poner en marcha estrategias que contribuyan a su reducción y prevención entre la juventud digital.

2.3.3. Consecuencias asociadas al *bullying* y *cyberbullying* y estrategias de afrontamiento

En este último apartado, que da cierre al capítulo, se hace una revisión de las principales consecuencias asociadas a las dinámicas *bullying* y *cyberbullying*, que al igual que sucedía con algunas de las características que entre sí comparten, veremos que van en ambos casos ligadas de forma similar a la ejecución y padecimiento de este tipo de violencia entre iguales. Para finalizar, se describen las estrategias y actuaciones de afrontamiento que se ponen en marcha ante el acoso tradicional y el electrónico y que sirven para víctimas, agresores y espectadores como medida para hacer frente a la implicación en una u otra forma de hostigamiento.

Consecuencias del bullying y cyberbullying

Del panorama descrito hasta el momento en este y en el anterior capítulo, cabe esperar consecuencias perjudiciales para todos sus implicados (Albores et al., 2011; Avilés et al., 2011; Craig y Harel, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Kumpulainen et al, 1999), con distintos síntomas y niveles de sufrimiento (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b), que se van a manifestar, sobre todo, en cuanto al impacto emocional se refiere, en el colectivo de los implicados como víctimas/cibervíctimas y agresores victimizados/ciberagresores victimizados (Giménez et al., 2015; Hayne et al., 2001; Hinduja y Patchin, 2007; Kowalski y Limber, 2013; Postigo et al., 2012). Sullivan et al. (2005), mencionan el “efecto de propagación” por el cual el *bullying* va afectando directa o indirectamente a otras estructuras en distintos niveles (Figura II.21). En el nivel 1 aparece el propio acto de *bullying* que afecta a los implicados más directos como son los agresores, víctimas y agresores victimizados. En el nivel 2 está la familia donde se pueden acrecentar los conflictos negativos internos y surgen diversidad de sentimientos y modos de afrontar la situación. En el nivel 3, se encuentran los espectadores que sufren los efectos a medio y largo plazo según el rol activo o pasivo que tomen en el acoso. A continuación, aparece la escuela en el nivel 4 que verá mermado el ambiente de convivencia pacífico tan importante para el eficaz desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación entre todos los miembros. Y por último el nivel 5 implica a la comunidad. De este esquema se desprende la lógica de que cuanto más tardía sea la prevención e intervención ante esta problemática más extremo será su impacto (Carozzo, 2013).



Figura II.20. Efecto de propagación del *bullying*

Comenzando por las consecuencias de orden más personal y psicológico, aparecen los síntomas y problemas internalizantes, entre los que destacan: la depresión, soledad, ansiedad, problemas somáticos (dolores de cabeza, pérdida de apetito, dolores de estómago, cansancio, desórdenes del sueño), introversión y tendencia al aislamiento. Del análisis comparativo entre 28 países, Due et al. (2005) obtienen que los síntomas psicológicos como sentirse excluido e indefenso, son los más comunes entre las víctimas del *bullying* leve y severo, frente a la sintomatología física como dolores de cabeza y de estómago.

Los avances en la investigación a este respecto han permitido cuestionar la direccionalidad de los mismos, es decir, si los problemas internalizantes se derivan directamente de la experiencia del *bullying*, o por el contrario, si la existencia previa de estos problemas actúa como factor de riesgo predisponiendo al sujeto a convertirse en diana de las agresiones (Card y Hodges, 2008). En aras de clarificar esta idea, Kaltiala-Heino, Fröjd y Marttunen (2010) encuentran que la depresión está asociada con ser agresor y víctima de *bullying* y con sentirse rechazado por los iguales en el transcurso de los 15 a los 17 años. Entre los chicos, la participación en *bullying* parece además predictora de la depresión con el paso del tiempo, mientras que en las chicas la depresión juega el doble papel de predictora y consecuencia de la victimización. En términos similares, Reijntjes, Kamphuis, Prinzie y Telch (2010) concluyen que efectivamente existe una relación bidireccional entre la victimización y los problemas internalizantes, de forma que ser víctima de *bullying* predice de estos futuros problemas, a la vez que la depresión, ansiedad, angustia, inseguridad, baja autoestima, etc., predisponen al sujeto a convertirse en víctima.

Nansel et al. (2001) hacen un análisis global del impacto del *bullying* en el ajuste psicológico considerando a los distintos implicados. Entre sus resultados destacan que las víctimas muestran peor ajuste social (dificultad para hacer amigos, relaciones pobres con los iguales, falta de habilidades sociales) y emocional (mayor soledad) que el resto de participantes, a pesar de que sus padres participan de la vida de la escuela más activamente que en el caso de los agresores. Sin embargo, este hecho en concreto se traduce en menor autonomía de los menores y habilidades para saber enfrentarse por sí mismos a determinadas situaciones. Otro resultado es que la victimización aparece como factor protector de conductas de riesgo como el alcohol y el tabaco, hecho contrario para el caso de los agresores. Este grupo además, por sus conductas violentas, manifiesta peor ajuste y rendimiento escolar a la vez que mayor facilidad de hacer amigos (aunque de sus similares características). El grupo de

las víctimas activas o víctimas agresoras, también muestra un mal ajuste socioemocional, a lo que se suman problemas de comportamiento por su doble rol, situándose como el grupo de mayor riesgo. El estudio de Seals y Young (2003) analiza los niveles de afectación de la autoestima y depresión en agresores y víctimas, encontrando que los agresores parecen gozar de niveles más altos de autoestima aunque las diferencias con las víctimas no son significativas. Por su parte, agresores y víctimas por separado se muestran más depresivos que los que participaban como agresores victimizados.

En otro intento de comparar a víctimas (solo víctimas) y víctimas agresoras para conocer las consecuencias del *bullying* en uno y otro rol, Arseneault et al. (2006) indican que en ambos casos los efectos del *bullying* se traducen en altos índices de problemas internalizantes y sentimientos de infelicidad en la escuela, pero más agravados en las víctimas agresoras quienes también manifiestan más problemas externalizantes, peores comportamientos prosociales, más dificultades académicas y más infelicidad en la escuela.

Entre los ejemplos de consecuencias de tipo externalizante, quizás la más relevante sea en el caso del *bullying* la posibilidad de que la víctima se convierta en agresor (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010), ya sea deliberadamente para devolver la agresión contra el mismo agresor, o hacia otros iguales a los que victimiza en respuesta a su frustración y ansiedad acumuladas. Sin embargo, este comportamiento también puede observarse para el caso del *cyberbullying* tal y como estudiábamos en el apartado de los roles de participación en páginas previas. Otras conductas también son: portar armas fuera de la escuela, pelear de forma frecuente con otros iguales (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan y Scheidt, 2003), comportamientos destructivos y problemas de conducta oposicionista desafiante (van Lier et al., 2012).

Atención aparte merece el efecto referido a implicación, sobre todo, de los que participan como agresores en actos delictivos futuros y de crimen violento (Farrington, 1993). Sourander et al. (2007) señalan que alrededor de un 33% de los actos delictivos juveniles como el consumo y venta de drogas, comportamientos violentos, robos, conducir bajo los efectos del alcohol y delitos de tráfico, son propios de jóvenes que han sido agresores y agresores victimizados frecuentes a la edad de 8 años. Sin embargo, para las víctimas solo parecía existir relación entre la victimización y comportamientos delictivos como robos y ataques a propiedades ajenas.

Estos ejemplos de consecuencias se manifiestan tanto a corto plazo (sobre todo los referidos al plano más personal y psicológico), como a medio y largo plazo en

la juventud y adultez (van Liert et al., 2012), pudiéndose agravar la sintomatología a la par que la frecuencia y la intensidad del acoso se hace más grave (Due et al., 2005). En la aproximación de Biebl, DiLalla, Davis, Lynch y Shinn (2011), se realiza un recorrido por los efectos que se derivan del *bullying* en la victimización crónica que se sucede a lo largo del tiempo desde la infancia hasta la adolescencia. Entre sus principales resultados destacan:

- ✖ Los menores que padecen una victimización más crónica muestran peor salud mental (más problemas internalizantes y externalizantes) que los que no son víctimas o lo han sido con menor severidad.
- ✖ Se aprecian diferencias por sexo en la salud mental de las víctimas de *bullying*.
- ✖ Las víctimas crónicas de *bullying* informan de más dolores de cabeza y trastornos del sueño que las no víctimas.
- ✖ La victimización se asocia a desórdenes emocionales y conductuales que afectan negativamente a la salud física y mental del sujeto.

A modo de resumen, en la Tabla II.11 se incluyen los principales efectos de índole internalizante y externalizante derivados del *bullying* para cada uno de los roles de implicación según las referencias consultadas al respecto (Arroyave, 2012; Arseneault et al., 2006; Arseneault et al., 2010; Cerezo, 2008, 2009a; Chiu, 2013; Díaz, 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Hayne et al., 2001; Houbre et al., 2006; Martínez et al., 2012; McMahon et al., 2012):



Tabla II.11

Esquema de las principales consecuencias asociadas a los roles de participación en bullying

Agresores	- Bajo rendimiento, fracaso y abandono escolar. - Percepción negativa de la escuela, aversión y rechazo hacia la institución y sus componentes. - Mantenimiento de sus conductas que derivan en etapas posteriores en otras disruptivas, antisociales e incluso delictivas de mayor gravedad. - Tendencia a portar armas. - Relaciones interpersonales negativas, escasa confianza en los demás. - Atribución hostil de las actuaciones de otros, malas compañías. - Escasa o nula capacidad crítica. - Falta de empatía emocional (sí puede tener empatía cognitiva). - Ausencia de sentimientos de culpabilidad tras sus actos. - Crueldad e insensibilidad por el mal ajeno. - Baja responsabilidad y dificultad para establecer y cumplir compromisos que exijan esfuerzo. - Tendencia al consumo de sustancias (alcohol, tabaco y drogas). - Posibilidad de reproducción de los esquemas de poder y agresión en relaciones futuras de pareja y con los hijos. - Síntomas psicósomáticos de tipo digestivo y neurovegetativos.
Víctimas	- Altos índice de miedo, ansiedad, preocupación, tristeza, indefensión y soledad. - Dificultades del sueño, pesadillas, delirios, alucinaciones visuales y auditivas. - Rechazo hacia la institución escolar y sentimientos de inseguridad. - Pérdida de confianza en uno mismo y los demás. - Baja autoconcepto y autoestima. - Miedo y rechazo a acudir al colegio. - Alteraciones en la conducta. - Deterioro de las relaciones familiares. - Problemas para hacer amigos y mantenerlos al perder la confianza en los demás. - Dificultades cognitivas (falta de concentración y de memoria) que conllevan un descenso en el rendimiento académico.



	- Desórdenes neurovegetativos (mareos, problemas de visión, hormigueos, palpitaciones). - Dolor somático. - Síntomas en la dermis (picores, granos). - Niveles altos de estrés post-traumático y depresión. - Baja aceptación social por los compañeros y rechazo. - Introversión y aislamiento. - Sentimientos de culpabilidad e ideación suicida.
Agresores victimizados	- Manifiestan los niveles más pobres de autoconcepto y depresión. - Son más rechazadas por sus compañeros y puntúan más bajo en aceptación social. - Muestran mayores problemas de conducta que el resto de implicados. - Puntúan más alto en desórdenes neurovegetativos, problemas digestivos, dolor somático y condiciones de la dermis. - Mayores dificultades académicas y percepción más negativa de la institución y clima escolar.
Espectadores	- Ansiedad y miedo (por la posibilidad de convertirse en víctimas). - Reducción de la empatía emocional y alta de sensibilidad hacia el mal ajeno. - Sentimientos de culpabilidad. - Reproducción de esquemas de relación violenta contra otros para el logro de intereses y objetivos personales.

En el caso del *cyberbullying*, los efectos negativos asociados son muy parecidos a los comentados para el acoso escolar tradicional puesto que como hemos comprobado, ambas dinámicas comparten características comunes y otras tantas diferencias. A nivel general, los principales efectos que aparecen con mayor rapidez tras el padecimiento de *cyberbullying* en las víctimas son la depresión, soledad, tristeza, miedo, preocupación, irritabilidad, frustración, somatizaciones, trastornos del sueño, problemas de concentración y rendimiento escolar, ira o frustración (Cross et al., 2009; Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross y Spiel, 2010; Erdur-Backer y Tanrikulu, 2010; Gámez-Guadix et al., 2013; Garaigordobil, 2011; Kowalski y Limber, 2013; Hinduja y Patchin, 2007; Patchin y Hinduja, 2006). Ortega et al. (2008) añaden además la inseguridad constante que siente la víctima por ser objeto de acoso en cualquier momento y en cualquier lugar, que acrecienta su impotencia, paranoia, ansiedad y estrés. Ybarra y Mitchell (2004) obtienen de sus resultados que con independencia del papel en que los menores se vean inmersos en *cyberbullying*, la mayoría tenían una alta probabilidad de experimentar sintomatología depresiva, problemas comportamentales y desajuste social.

En el caso del agresor, a nivel de percepción cognitiva y con las ventajas que ofrecen las tecnologías, es más sencillo que perpetúe sus comportamientos del centro educativo a la red, asimilando cada vez más la violencia como un medio fácil del que hacer uso para lograr objetivos personales y sociales. Otros efectos son la desconexión moral, falta de empatía y dificultad para aceptar normas que provienen de figuras de autoridad (Garaigordobil, 2011). El estudio de Campbell et al. (2013) centra la mirada en este colectivo específico para analizar la percepción que tienen del daño que infringen a la víctima. Entre sus interesantes resultados: a) el 43.6% de los agresores piensa que su comportamiento con la víctima fue molesto o muy molesto aunque solo el 26% piensa que sus actos han impactado muy dañinamente en la vida de la víctima; b) no aparecen diferencias ni por edad ni por sexo en la percepción del daño ejercido entre los agresores; y c) los ciberagresores que pensaban que sus actos no dañaban a la víctima o por el contrario, que impactaban muy negativamente en la vida de la misma, eran los que más puntuación obtenían en la escala de percepción de dificultades personales (hiperactividad, problemas de conducta, de relación con los iguales, etc.) y también con mayores niveles de depresión y ansiedad.

Entre los problemas psicológicos internalizantes derivados del *cyberbullying*, son si cabe los de naturaleza emocional los que mayor grado de

impacto tienen en las víctimas (estén o no inmersas también en situaciones de *bullying*). Las investigaciones de Ortega et al. (2009) y Ortega et al. (2012) concluyen como principales síntomas, con independencia de si el acoso se sucede a través de la telefonía móvil o de internet: enfado/rabia, molestia, estrés, preocupación, miedo, soledad, indefensión, depresión, vergüenza, e indiferencia. Los porcentajes de este último estado emocional son reseñables con un 35.8% de las víctimas que se reconocen no afectadas al recibir el acoso vía móvil y un 43.9% cuando el acoso es por internet (Ortega et al., 2009). En la comparativa por países, Ortega et al. (2012) obtienen diferencias entre las víctimas de Italia, España e Inglaterra, como también mayores cotas de impacto emocional cuando las víctimas además lo son también de *bullying*, hecho también demostrado en nuestro contexto cercano de la Región de Murcia (Giménez et al., 2015).

Por otro lado, son también notables los problemas externalizantes que no solo se dan para el caso del *bullying* tal y como se han adelantado algunos ejemplos en las páginas previas para cada uno de los tipos de roles, sino que también van ligados a experiencias de *cyberbullying*. Antes de poner ejemplos específicos de estos problemas, es interesante señalar la investigación de Reijntjes et al. (2011), cuyos resultados indican la relación bidireccional existente entre las experiencias de victimización entre pares (en las que se pueden incluir los dos tipos de acoso aquí estudiados) y los problemas externalizantes. Concretamente estos autores indican que la victimización con el paso del tiempo se manifiesta en problemas externalizantes en los menores, e igualmente, problemas externalizantes ya incluidos en los recursos conductuales de los sujetos derivan en situaciones de victimización con el paso del tiempo.

Schultze-Krumbholz, Jäkel, Schultze, Scheithauer (2012), aparte de señalar la depresión y la soledad como problemas internalizantes ligados con las experiencias de *cyberbullying*, encuentran que agresores, víctimas y agresores victimizados muestran mayores puntuaciones en problemas externalizantes como la agresión instrumental y reactiva con el paso del tiempo que los que no participan de *cyberbullying*. Sin embargo, los resultados encontrados en estos dos estudios mencionados, contrastan con los encontrados por Lester, Cross y Shaw (2012). Estos autores, aunque corroboran la asociación significativa existente entre *bullying* (victimización y agresión) con problemas externalizantes como por ejemplo robos a personas, peleas, destrucción de la propiedad ajena, pequeños hurtos, consumo de alcohol y tabaco; no encuentran tal asociación con la cibervictimización y la ciberagresión, siendo estos factores independientes para el nivel de implicación del sujeto en los problemas comentados. Otras

conductas externalizantes aparte de estas comentadas son también: transportar armas al recinto escolar o por la calle a modo de protección personal, incurrir en detenciones policiales por actos vandálicos, hacer trampas en exámenes y absentismo escolar (Hinduja y Patchin, 2007; Ybarra et al., 2007).

En la Tabla II. 12, se resumen otras investigaciones que incluyen entre sus análisis y resultados los efectos negativos ligados al *cyberbullying* a escala personal, académica y social.

Tabla II.12
Consecuencias asociadas al cyberbullying

Referencia	Consecuencias
Gámez-Guadix et al. (2013)	- Abuso de sustancias (alcohol y drogas). - Uso problemático de internet.
Campbell et al. (2013)	Específicamente en los ciberagresores: - Problemas de conducta. - Problemas de relación y aceptación social con los iguales. - Problemas de regulación y control emocional. - Mayores dificultades sociales y peor salud mental.
Smith y Yoon (2013)	- Reduce de la autoestima (21%). - Afecta negativamente al rendimiento académico (18.5%). - Afecta negativa a las relaciones y contactos sociales (16.5%). - Produce depresión (13.2%). - Incrementa las emociones de enfado e ira (5.3%).
Beran et al. (2012)	La cibervictimización va asociada a: - Tristeza (21.4%). - Vergüenza (20.2%). - Culpabilidad (9.1%). - Concentración pobre (17.9%). - Absentismo escolar (7.7%).
Wolak et al. (2006)	El 34% de las cibervíctimas muestran síntomas de nerviosismo, irritabilidades, pensamientos obsesivos constantes sobre los incidentes de acoso y pérdida de interés en cosas.
Vandebosch y Van Cleemput (2009)	Las cibervíctimas: - Mayores niveles de dependencia a internet. - Se sienten menos populares. - Incurren en más peligros en la red. - Participan en mayor medida como espectadores (y generalmente de forma pasiva).



Hoff y Mitchell (2009)	-Las cibervíctimas afirman experimentar altos niveles de enfado, indefensión, tristeza, miedo, mayor introversión, pérdida de confianza, aislamiento y rechazo por parte de sus amigos y sensación de inutilidad. -No aparecen diferencias significativas entre chicos y chicas victimizadas indicando que el impacto no es dependiente del sexo, como tampoco de la edad o nivel educativo. -Consecuencias como la sensación de indefensión y el miedo van ligados a desconocer la identidad del ciberagresor.
------------------------	---

Retomando la idea de Sullivan et al. (2005) sobre el efecto de propagación de las situaciones de violencia entre iguales, aplicado a experiencias de *bullying* y *cyberbullying*, ambas dinámicas acaban afectando negativamente a la institución escolar y familiar, contribuyendo a generar un clima escolar de miedo e inseguridad en el alumnado y profesorado, reduciendo el sentimiento de pertenencia y la calidad de la vida de sus integrantes, dificultando la consecución efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aumentando la tensión y dificultades de relación, mermando las relaciones intrafamiliares, dificultando la comunicación y resolución asertiva de conflictos, acrecentando la supervisión hacia los menores que conlleve un control desproporcionado y estilos educativos autoritarios o hiperprotectores, entre otros.

Pero de todas las consecuencias derivadas del padecimiento de ambas dinámicas, son si cabe los pensamientos y tentativas suicidas, y en el peor de los casos, el suicidio consumado, la más grave de todos los efectos descrito hasta el momento. En el caso del *bullying*, McMahon, Reulbach, Keeley, Perry y Arensman (2012) encuentran que la autolesión es cuatro veces más notable entre las personas que han sido víctimas de *bullying* que las que no lo han sido. Respecto a la ideación suicida, revisiones sobre el tema apuntan que aunque no se puede establecer una conexión directa con la victimización, sí que participar de estas experiencias aumenta las probabilidades de tales pensamientos (Kim y Leventhal, 2008), relación que se acrecienta cuando media la depresión (Bauman et al., 2013). Incluso tales ideaciones no sólo se han encontrado entre las víctimas sino también entre los propios observadores (Rivers y Noret, 2013).

Por otro lado, cabe suponer que la cronicidad en procesos de victimización y cibervictimización puedan aumentar las posibilidades y riesgos de comportamientos suicidas, tal y como concluye Carney (2002), donde la labor de los espectadores es realmente fundamental para precisamente evitar estos

finales tan dramáticos a partir de su participación más activa a favor de la víctima y no perpetuando las agresiones. Hinduja y Patchin (2010) concluyen de su investigación sobre una muestra de 2000 adolescentes que el 20% informan de pensamientos suicidas (19.7% chicas, 20.9% chicos), mientras que el 19% reconoce tentativas suicidas (17.9% chicas, 20.2% chicos). Además indican que todas y cada una de las formas de *cyberbullying* pueden llevar al menor, según la frecuencia, duración y daño provocado percibido a ambas situaciones.

Este hecho en concreto es realmente grave en tanto que ya son más de una decena los menores que, incapaces de superar el hostigamiento, denigración y acoso recibido de sus agresores a través de las TIC, deciden poner fin a sus vidas, dejando algunos de ellos mensajes y vídeos de despedida a modo del conocimiento de su situación y para la prevención de futuros casos en otros compañeros.

En conclusión a este apartado traemos a colación las palabras de Ortega (2005) que sintetizan el efecto negativo y devastador de las dinámicas de acoso para las distintas estructuras implicadas:

La violencia entre escolares es nefasta y destructiva para todos. Para los violentos, porque les hace creer que gozan de impunidad ante hechos inmorales y destruye sus posibilidades de integración social. Para las víctimas, porque afecta gravemente al desarrollo de su personalidad. Para el resto de los escolares, porque se socializan en un clima de temor e injusticia y terminan creyendo en la ley del más fuerte. Para el profesorado, porque dificulta nuestra labor educativa y nos desanima como profesionales. (p. 9).

Estrategias de afrontamiento

De lo comentado hasta el momento, se deduce que las dinámicas de agresión y violencia entre pares conllevan una multiplicidad de elementos relacionados entre sí que lo convierten en un fenómeno complejo pero no por ello de difícil solución. Son numerosas las estrategias existentes para su afrontamiento, desde programas de intervención que van encaminados a afrontar el problema con el objetivo de erradicarlo o reducirlo (véanse algunos ejemplos en el Capítulo III), a otras técnicas de carácter más práctico y directo con las que los propios implicados intentan hacer frente a la situación de acoso de manera inmediata. En este apartado, se revisan diversos estudios que analizan la puesta en marcha de técnicas en la lucha contra el *bullying* y el *cyberbullying*.

Comenzando por el primero, la variedad de técnicas de afrontamiento ha permitido que se puedan clasificar, entre aquellas de carácter más positivo y activo que indican una actuación directa por parte de los participantes, a otras de índole más negativa. Este ejemplo de doble diferenciación, distingue dentro de las estrategias positivas, las asertivas y las de búsqueda de ayuda, y entre las negativas, las de reciprocidad negativa y las que implican comportamiento pasivos e indiferente (López y de la Caba, 2011; de la Caba y López, 2013) (Figura II.21).

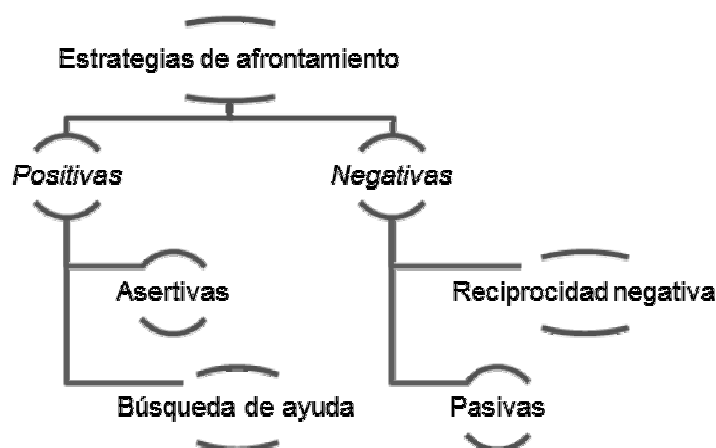


Figura II.21. Estrategias de afrontamiento ante el *bullying*

Entre las estrategias positivas asertivas se encuentra por ejemplo el dialogar con el agresor para tratar de que el acoso pare, y entre las que implican búsqueda de ayuda y apoyo, el recurrir a un adulto (familiar, profesor) u otro igual para comunicar la situación de acoso. Las estrategias de carácter negativo incluyen las que implican la devolución de la agresión (reciprocidad negativa), y otras más pasivas como: “no hacer nada”, “ignorar la agresión” o “silenciar el maltrato”. En un análisis de este tipo de estrategias ante la disposición de situaciones hipotéticas de *bullying*, López y de la Caba (2011) encuentran diferencias significativas por sexo, según el rol de víctima u observador y por curso. Entre los resultados más relevantes destacan:

Desde la posición de víctima:

- ✱ Las estrategias positivas asertivas son más propias de los estudiantes de último ciclo de primaria mientras que las negativas tienen mayor representación entre el alumnado de secundaria.
- ✱ La técnica de devolución de la agresión (reciprocidad negativa directa) aumenta a la vez que lo hace el curso, aunque como sucede con el resto de estrategias, tales ascensos y descensos no son lineales. La estrategia de afrontamiento diferido (esperar el momento para devolver

la agresión cuando menos se lo espere), tiene menor presencia que la de reciprocidad negativa directa.

- ✖ La búsqueda de ayuda también está presente aunque con menor peso sobre todo en la ESO y más propio de las chicas ante el acoso de tipo físico y psicológico.
- ✖ Las estrategias pasivas (ej.: “no hacer nada”) son las menos valoradas ante el afrontamiento del *bullying*.

Desde la posición de observador/compañero:

- ✖ Prevalecen las actitudes pasivas (“huir”, “quedarse mirando”, “observar el maltrato”) y las de reciprocidad negativa frente a las asertivas y de búsqueda de ayuda, más común cuando el alumnado se posiciona como posible víctima de *bullying*.
- ✖ De nuevo, las estrategias de reciprocidad negativa son más escogidas por los escolares de la ESO y según diferentes tipos de maltrato.

Resultados similares a los descritos se encuentran en el estudio de de la Caba y López (2013), donde vuelve a encontrarse una tendencia general al uso de estrategias positivas frente a las negativas y pasivas, con diferencias según el rol de participación y el tipo de agresión.

Otra clasificación para las formas de afrontamiento ante el *bullying* es la que diferencia entre (Egan y Todorov, 2009):

- ✖ *Estrategias centradas en el problema*: por ejemplo: “cambiar algo a nivel personal que ayude a lidiar con la situación”, “lograr manejar la situación”, “buscar soluciones alternativas al problema”, “no actuar momentáneamente sin pensar una acción previa”.
- ✖ *Estrategias centradas en el significado*: las víctimas se plantean el por qué sucede el acoso.
- ✖ *Estrategias centradas en la emoción*: las víctimas tratan de anteponer emociones positivas como la empatía, comprensión o el perdón a la negatividad, ansiedad y estrés que sucede al acto de maltrato.

La revisión de estudios sobre este tema con poblaciones de otros países (Tabla II.13), pone de manifiesto las múltiples formas que implicados directos e indirectos (suposiciones hipotéticas de implicación) ponen en marcha para lidiar contra el *bullying*, como también las diferencias de acuerdo a las variables como el sexo, curso, rol, e incluso atendiendo a la frecuencia y duración del acoso (Hunter y Boyle, 2004).

Algunas reflexiones como la de Egan y Todorov (2009) realizan un acercamiento teórico-reflexivo sobre estrategias específicas de afrontamiento como es, en este caso, la técnica del “olvido” y cómo ésta parece efectiva ante el *bullying*. Estos autores comentan que se trata de una estrategia de tipo emocional donde la persona neutraliza las emociones negativas derivadas del acoso y las reemplaza por otras positivas como la empatía, compasión, amor altruista, etc. Uno de los beneficios de esta estrategia concreta es que ayuda a reducir los niveles de estrés a consecuencia del acoso, como también a hacer un análisis de la situación evitando sentimientos de culpabilidad y posible depresión. Este modo de lidiar con el maltrato escolar debiera ser incorporado a los programas de intervención, para fortalecer a las víctimas en su proceso de victimización y al resto de implicados para evitar efectos más perversos derivados de estas situaciones.

También cabe mencionar, algunos ejemplos de investigaciones que analizan la efectividad de la puesta en marcha de unas y otras estrategias. A este respecto, Mora-Merchán (2006) encuentra que dialogar con el agresor e ignorar el problema son las dos estrategias valoradas como más efectivas en el afrontamiento del *bullying*, mientras que entre las menos efectivas se valoran las de evitación (faltar a clase, tomarse a broma el acoso, evitar situaciones de conflicto) y las de reciprocidad negativa (pelearse con el agresor). El análisis por curso indica que la búsqueda de ayuda en la familia es de las técnicas más eficaces según las víctimas de secundaria, frente a ignorar el problema valorado positivamente por más de la mitad de las víctimas del nivel de primaria. Del estudio de Hunter, Mora-Merchán y Ortega (2004) se desprende que las estrategias de tipo activo y positivas son consideradas más efectivas a largo plazo que aquellas otras centradas en evitar el conflicto o las de reciprocidad negativa. Por último, desde la perspectiva de los espectadores, Pöyhönen et al. (2012) encuentran que las estrategias de afrontamiento, como por ejemplo defender a la víctima, apoyar al agresor o mostrarse impasivo ante el acoso, están determinadas por la percepción que el sujeto tiene de su autoeficacia para actuar, y también de las posibilidades de lograr que la víctima se sienta mejor con su intervención.

Ante las experiencias de *cyberbullying*, las investigaciones al respecto no son tan numerosas, aunque los datos de que disponemos ya dan cuenta de multitud de estrategias de diversa naturaleza llevadas a cabo, sobre todo por las cibervíctimas, para hacer frente al acoso cibernético. Empezando por citar estudios de otras naciones, el estudio de Bezerra de Souza (2011) analiza la



estrategia de búsqueda de ayuda pero diferenciando la persona/s a las que se acude. Así, distingue entre la búsqueda de apoyo social (familia, amigos y otras cibervíctimas), apoyo escolar (docentes, directores y psicólogo del centro), apoyo profesional (autoridades policiales, profesionales de las TIC y otros profesionales), y búsqueda de apoyo en otros adultos. Dentro del apoyo social las personas más recurridas eran la familia (66.9%) y amigos (31.3%). Como apoyo escolar, los profesores (22%) son más recurridos que los psicólogos del centro (16.9%) y que los directores. En la búsqueda de apoyo profesional sorprende el hecho de recurrir a la policía (46.6%) y por otros profesionales (6.7%). También se analiza la finalidad de la comunicación del acoso, donde aparece en primer término contar lo sucedido para obtener ayuda y enfrentar el problema (11.1%) y dialogar sobre lo sucedido (11%). Estos datos contrastan con los de otras investigaciones que concluyen que en la mayor parte de las ocasiones las víctimas no suelen buscar ayuda (Agatston, Kowalski y Limber, 2007) por el miedo que les supone, en el caso de contarlo a sus padres que sus privilegios de conexión a las TIC se vean mermados. Al contrario de lo reportado por Bezerra de Souza (2011), cuando se busca ayuda se suele recurrir en primer término a las amistades cercanas del colegio, seguido de los padres y hermanos, y en menor medida, a los docentes (Huang y Chou, 2010).



Tabla II.13

Estudios internacionales sobre estrategias de afrontamiento ante el bullying

Autor (año)	N (muestra)	Rol	Estrategias analizadas
Naylor, Cowie y del Rey (2001)	1835 escolares entre 11-14 años	Víctimas (n= 324)	- Informar a otros del acoso es la estrategia más desarrollada (86.1%), seguida de ignorarlo (27%) y no hacer nada (8.6%). - Las chicas lo comunican que los chicos y en ambos casos se recurre en primer lugar a la familia y luego a los amigos. - Los escolares de cursos superiores ignoran más el acoso que los más pequeños, como también son más proclives a planificar una venganza o por el contrario, no mostrar reacción alguna.
Hunter y Boyle (2004)	459 niños entre 9-14 años	Víctimas (n= 176)	- Las estrategias <i>centradas en el problema</i> y las de <i>evitación</i> (o pasivas), son más comunes entre los chicos, mientras que las chicas optan por la <i>búsqueda de apoyo social o ayuda e ilusiones</i> (“desear estar bien”, “desear que la situación podría cambiar”). - Los escolares más pequeños (9-10 años) se centran más en el acto en sí del acoso respecto a los de edad superior (11-14 años) que optan por el pensamiento ilusorio o la evitación. - Las ilusiones y la evitación se utilizan más cuando las víctimas reciben un acoso infrecuente o frecuente pero reciente.
Smith et al. (2004)	331 estudiantes entre los 13-16 años	Víctimas (n= 265)	Por orden de elección: - Comunicar el acoso. - Ignorarlo. - Defenderme/solucionarlo por mí mismo. - Evitar al agresor, mantenerse alejado de él.
Trach, Hymel, Waterhouse y Neale (2010)	10422 escolares entre 9-18 años	Espectadores (n= 9797)	- Las estrategias más asiduas son: “ayudar a la víctima” (siempre, 18%; muchas veces, 29%); hablar con el agresor para que pare (siempre, 13%; muchas veces, 24%); y recurrir a un adulto (siempre, 11%; y muchas veces, 13%). - Los chicos tienden más a recurrir a amistades para tomar represalias contra el agresor, mientras que las chicas optan por hablar con el agresor para que pare la agresión.



Puhl y Luedicke (2012)	1555 adolescentes entre 12-18 años	Víctimas de <i>bullying</i> basado en el sobrepeso/obesidad (n= 394)	Se analizan las estrategias evitativas (rehuir hacer ejercicio físico, ir al gimnasio, evitar relacionarse con los demás o comer delante de otros), comportamientos saludables (comida más sana, hacer más ejercicio) y atracones. La utilización de unas u otras va unida a las emociones ligadas a la victimización: - Las chicas tienden más a estrategias de evitación según la mayor frecuencia de este tipo de <i>bullying</i> - Las víctimas de cursos inferiores tienden más a la evitación - Cuando los chicos son acosados en espacios menos supervisados tienden más a ingesta desproporcionada de alimentos
Paul, Smith y Blumberg (2012)	407 estudiantes entre los 11-14 años	Respuestas al afrontamiento del <i>bullying</i> (n= 217)	- Las estrategias más escogidas y valoradas también como efectivas fueron, por este orden: buscar ayuda en la familia, tener un acercamiento activo para parar el acoso, informar a los profesores y pedir ayuda profesional. - También la evitación del problema es considerada como útil después del orden anterior. - Los problemas internalizantes como “angustiar”, “preocuparse”, “autoinculparse” o “alejarse del trato con otros”, como también los externalizantes (“acosar a otros en venganza”, “volverse agresivo” o “insultar” ocupan el último puesto entre los modos de afrontar el acoso.
Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli (2012)	8237 escolares entre 9-11 años	Espectadores (n= 6397)	Estos autores analizan la valoración que los espectadores hacen de tres posibles alternativas de afrontamiento ante el <i>bullying</i>: defender a la víctima, mantenerse impasivo y animar/apoyar al agresor. Entre los resultados más relevantes: - Defender a la víctima: Muestra correlación positiva con altas expectativas personales de obtener buenos resultados relacionados con ayudar a que el <i>bullying</i> decrezca como lograr que la víctima se sienta mejor. - Permanecer impasivo ante el <i>bullying</i>: También correlaciona aunque de forma más débil con tratar de que la víctima se sienta mejor y contribuir a que el acoso decrezca. - Animar/apoyar al agresor: correlaciona negativa con las expectativas de obtener logros personales, como con que la víctimas se sientan mejor.

Con esta estrategia concreta se ha estudiado la posible relación que parece existir entre ésta y los efectos emocionales asociados al *cyberbullying*, aunque los resultados encontrados por Dooley et al. (2010) no parecen apuntar en esta línea. Por el contrario, sí encuentran diferencias por sexo, siendo más común que las chicas cibervictimizadas acuden en búsqueda de ayuda que cuando son ellos los receptores del acoso.

Resultados de una investigación reciente de Paul et al. (2012) clasifican las estrategias de afrontamiento en implicados en *bullying* y *cyberbullying* tal y como se muestra en la Figura II.22.

Búsqueda de ayuda y consejo	• Buscar ayuda en la familia. • Contarlo a padres y tutores. • Contarlo a un profesor/a. • Contactar con una línea especializada de ayuda.
Abordaje independiente	• Tratar de parar y prevenir el acoso. • Confrontarse con el agresor para que pare. • Devolver la agresión recibida. • Amenazar al agresor con contarlo.
Evasión de los problemas	• Actitud pasiva evitando ir a la escuela o evitando al agresor. • Ignorar el acoso. • Tratar de olvidar/negar la situación de acoso.
Problemas internalizantes	• Llorar o alterarse. • Preocuparse, estado ansioso. • Autoinculparse (depresión). • Desconectarse y aislarse de los demás.
Problemas externalizantes	• Arrebatar cosas a otros para acosarles (reacción). • Volverse agresivo. • Comenzar rumores, maldecir o insultar. • Gritar para desahogarse.

Figura II.22. Estrategias de afrontamiento (Paul et al., 2012)

Destacando los resultados únicamente referidos a los implicados en *cyberbullying*, son las actuaciones referidas a las estrategias de búsqueda de apoyo y ayuda las más utilizadas por agresores y víctimas, seguidas de las referidas a un abordaje independiente y las de evasión de problemas. De forma específica, apoyarse en la familia es considerada como la estrategia más exitosa para contrarrestar el ciberacoso seguida de tomar una posición más pasiva evitando al agresor. Otras estrategias que también puntúan alto son: tratar de parar el acoso personalmente, informar a los docentes y acudir a servicios de ayuda especializados. En la

comparativa entre ambas formas de acoso, aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de la búsqueda de ayuda en la familia y los docentes más común en los casos de *bullying* que de *cyberbullying*.

Investigaciones en España que han ahondado a este respecto, clasifican las conductas de afrontamiento según el tipo de víctima (víctima moderada, agresor/víctima moderado y víctima severa) y el medio utilizado. Este es el caso del estudio de Ortega et al. (2008b) que señalan que las cibervíctimas a través de la telefonía móvil tienden a “ignorar la agresión” cuando el acoso es leve y moderado, mientras que las severas buscan ayuda en sus amistades. Por su parte, los agresores-victimizados prefieren devolver la agresión recibida. Cuando el ciberacoso se sucede por internet (ordenador), la mayoría de los implicados ignoran la agresión, prefieren “no contestar” y “devolver el acoso” (sobre todo los agresores-victimizados).

Otra distinción es la propuesta por de la Caba y Atxurra (2013) que distinguen entre estrategias de afrontamiento proactivas, pasivas, activas-negativas y activas-positivas. Entre sus resultados encuentran que son las actitudes activas-positivas, como “frenar la situación” o “pedir ayuda”, las más elegidas por los escolares, destacando la variabilidad de respuestas según su posicionamiento como víctimas o espectadores y el tipo de agresión presentada. Un último ejemplo es el de Nacimiento y Mora-Merchán (2014) que analizando las estrategias de afrontamiento tanto en casos de *bullying* como de *cyberbullying*, obtienen de mayor a menor elección: la búsqueda de apoyo social, la aceptación de la situación (actitud pasiva) y el afrontamiento activo (que puede incluir la devolución de la agresión).

Un último apunte necesario de comentar es que la estrategia de ignorar la agresión no suele ser efectiva, tras el análisis anterior sobre las consecuencias que sucumben al *cyberbullying*. Un estudio actual sobre el comportamiento “tóxico” en los juegos de competición *online* y juegos de rol, con información de casi 11 millones de jugadores de Norteamérica, Europa Occidental y Corea del Sur, destaca la presencia de comportamientos como: asistir al enemigo, abuso verbal, envío de spam, actitudes negativas, nombres inapropiados y lenguaje ofensivo, y el porcentaje tan escaso de usuarios que informan de estas conductas alentando con ello del anonimato que sigue sucumbiendo a las agresiones entre iguales en la comunicación mediada por las TIC y en el ciberespacio (Kwak et al., 2015).

A modo de síntesis, se comprueba cómo los implicados en una u otra dinámica de acoso ponen en marcha estrategias para lidiar con ello, aunque si bien, existen otras actuaciones desde instancias policiales, el profesorado y programas de intervención específicos que dan cuenta de la lucha contra estos ejemplos de violencia entre pares y que tratamos de manera extensa en el siguiente capítulo.

Capítulo III

Respuestas normativas, percepción del profesorado e intervenciones ante el *bullying* y el *cyberbullying*

“Vivir no está exento de conflictos, es más, los conflictos son las herramientas que nos permiten avanzar, que nos obligan a profundizar en las relaciones y aprender estrategias adecuadas para relacionarnos de manera más sana y satisfactoria” (Zaitegui, 2005, p. 13).

En este último capítulo de revisión teórica se da cuenta de tres aspectos. En primer lugar, se realiza un breve acercamiento al ámbito normativo de tipo legal y educativo existente en este momento sobre las situaciones de acoso entre escolares y de forma concreta en nuestro país. En segundo lugar, la atención se focaliza en la figura del profesorado y en el análisis de sus percepciones, demandas formativas y estrategias de intervención que desarrollan para hacer frente a las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* entre los escolares. Se termina con una descripción breve de algunos de los muchos ejemplos de programas de intervención específicos existentes que tratan de prevenir y solventar estas situaciones en pro de la convivencia escolar.



3.1. ABORDAJE LEGAL Y NORMATIVO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

La extensión que ha tenido el *bullying* y *cyberbullying* entre la población joven, ha obligado a instancias del orden judicial y educativo a que se incluyan como preferentes para evitar su mayor expansión y mantenimiento en el tiempo, pues ello obstaculiza los cauces necesarios para la convivencia escolar pacífica y la creación de centros educativos más seguros para los alumnos y los profesores. Aunque como se apuntó en el primer capítulo, los conflictos en los centros educativos se siguen concibiendo desde la perspectiva negativo-punitiva, “la realidad es que si los conflictos se aprenden a valorar como oportunidades de aprendizaje, resulta más sencillo su gestión, al tiempo que aumentan las posibilidades de resolverlos y de poder enfrentarse en el futuro a cualquier posible eventualidad” (Rodríguez, 2007, p. 1).

En los últimos años se han ido dando pasos en el desarrollo de normativas penales y educativas en relación al *bullying* y al *cyberbullying*, donde en países como Canadá y EEUU prácticamente todos los estados gozan de regulaciones y cobertura legal, más o menos específica, para este tipo de situaciones. En un primer término, pasamos a describir brevemente la normativa penal actual en EEUU, Canadá, Reino Unido, Escocia y España, entre otros, para abordar seguidamente la normativa educativa en nuestro país que en su articulado hace mención a la violencia escolar, el acoso entre iguales y la promoción de la convivencia.

3.1.1. Normativa penal

3.1.1.1. El caso de EEUU y Canadá

EEUU es uno de los países que más ha avanzado en la cobertura legal ante las situaciones de acoso escolar tradicional y el que se produce a través de las TIC. Ya en 2010 los estados de Arkansas, Iaho, Iowa, Carolina del Sur y Washington consideraban entre sus legislaciones estatales el acoso cibernético (Kowalski, Limber y Agatston, 2010), hecho que se ha extendido a prácticamente todo los estados del país tal y como puede verse en la Tabla III.1. En todos ellos se incluye el acoso en la red a partir de pseudónimos como “*cyberstalking*” (CS) o “*cyberharassment*” (CH). El CH hace mención al acto de atormentar, molestar, aterrorizar, ofender o amenazar a una persona vía correo electrónico, mensajería instantánea u otros dispositivos con la intención clara de provocarle daño. De forma muy similar, el CS incluye la persecución reiterada a partir de las TIC para amenazar, acosar e intimidar a un individuo. Sin embargo, aún no se ha logrado la misma cobertura legal para los casos específicos de *cyberbullying* que a fecha de 2015, únicamente se incluye en la legislación de Arkansas, California, Carolina del Norte, Connecticut, Florida, Hawaii, Illinois, Kansas, Louisiana, Maine, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Missouri, Nevada, New



Hampshire, New York, Oregon, Tennessee, Utah, Virginia y Washington (Hinduja y Patchin, 2015). Hazelwood y Koon-Magnin (2013) realizan una revisión analítica sobre la actualidad legislativa de EEUU en materia de CS y CH. De su análisis se deriva, aparte de la compilación de los distintos articulados que dan cobertura de ambos tipos de acoso cibernético, la mención específica a seis aspectos que se repiten a lo largo de las leyes de los 49 estados analizados. Estos son: propósito/intención, anonimato, sufrimiento/miedo, contacto previo, jurisdicción y edad (referencia a la edad). De estos seis, los aspectos más tratados en las distintas normativas son la intención o intencionalidad y el anonimato.

Tabla III.1

Normativa legal sobre *cyberbullying* en los estados de EEUU

State/Territory	Cyberstalking	Cyberharassment
Alabama		Ala. Code <u>13A-11-8</u>
Alaska	Alaska Stat. <u>11.61.120</u> , <u>11.41.270</u>	
Arizona	Ariz. Rev. Stat. <u>1</u>	Ariz. Rev. Stat. <u>13-2916</u> , <u>13-2921</u>
Arkansas	Ark. Code 5-41-108	Ark. Code 5-41-108
California	Cal. Civil Code <u>1708.7, 653.2</u> Cal Penal Code <u>646.9</u>	Cal. Penal Code <u>422</u> , <u>653.2</u> , <u>653m</u>
Colorado	Colo. Rev. Stat. <u>18-3-602</u> , <u>18-9-111</u>	Colo. Rev. Stat. <u>18-9-111</u>
Connecticut	Conn. Gen. Stat. <u>53-181d</u> , <u>53a-182b</u> , <u>53a-183</u>	Conn. Gen. Stat. <u>53a-182b</u> , <u>53a-183</u>
Delaware		Del. Code tit. <u>11-1311</u>
Florida	Fla. Stat. <u>784.048</u>	Fla. Stat. <u>817.568</u>
Georgia	Georgia Code 16-5-90, 16-5-91	
Hawaii		Hawaii Rev. Stat. <u>711-1106</u> , <u>711-1106.4</u> , <u>711-1106.5</u>
Idaho	Idaho Stat. <u>18-7905</u> , <u>18-7906</u>	
Illinois	720 ILCS <u>5/12-7.3</u> , <u>5/12-7.5</u> 740 ILCS <u>21/1 et seq.</u>	720 ILCS <u>51/26.5-3</u> , 720 ILCS <u>51/26.5-5</u>
Indiana		Ind. Code <u>35-45-2-2</u> , <u>35-45-10-1</u> , <u>35-45-10-2</u> , <u>35-45-10-5</u>
Iowa		Iowa Code <u>708.7</u>
Kansas	Kan. Stat. <u>21-5427</u> , <u>21-3438</u>	Kan. Stat. <u>21-6206</u>
Kentucky	Ky. Rev. Stat. <u>508.130</u> to .150, <u>525.080</u>	
Louisiana	La. Rev. Stat. <u>14:40.2</u> , <u>14:40.3</u>	
Maine	Me. Rev. Stat. tit <u>17A 210A</u>	
Maryland		Md. Code tit. 3 <u>3-805</u>
Massachusetts	Mass. Gen. Laws <u>ch. 265 43</u> , <u>265-43A</u>	Mass. Gen. Laws <u>ch. 265 43A</u>



Michigan	Mich. Comp. Laws <u>750.411h, 750.411i, 750.411s</u>	Mich. Comp. Laws <u>750.411s</u>
Minnesota	Minn. Stat. <u>609.749, 609.795</u>	Minn. Stat. <u>609.795</u>
Mississippi	<u>Miss. Code</u> 97-45-15, 97-45-17, 97-3-107	<u>Miss. Code</u> 97-29-45
Missouri	Mo. Rev. Stat. <u>565.225</u>	Mo. Rev. Stat. <u>565.090</u>
Montana	Mont. Code Ann. <u>45-5-220</u>	Mont. Code Ann. <u>45-8-213</u>
Nebraska ¹	Neb. Rev. Stat. <u>28-311.02</u>	Neb. Rev. Stat. <u>28-311.02</u>
Nevada	Nev. Rev. Stat. <u>200.575</u>	
New Hampshire		N.H. Rev. Stat. <u>644:4, 633:3a</u>
New Jersey	<u>N.J. Stat. 2C:12-10, 2C:12-10.1, 2C:33-4</u>	
New Mexico		<u>N.M. Stat. 30-3A-3</u>
New York	New York Penal Law <u>120.45</u>	New York Penal Law <u>240.30</u>
North Carolina	N.C. Gen. Stat. 14-196, <u>14-196.3</u>	N.C. Gen. Stat. <u>14-196(b)</u>
North Dakota		N.D. Cent. Code <u>12.1-17-07</u>
Ohio	Ohio Rev. Code <u>2903.211</u>	Ohio Rev. Code <u>2917.21(A), 2913.01(Y)</u>
Oklahoma	Okla. Stat. tit. 21-820-1173, 21-1953	Okla. Stat. tit. <u>21 1172</u>
Oregon	Or. Rev. Stat. <u>163.730 to 163.732</u>	Or. Rev. Stat. <u>166.065</u>
Pennsylvania	Pa. Cons. Stat. tit. <u>18 2709.1</u>	Pa. Cons. Stat. tit. <u>18 2709(a), 2709(f)</u>
Rhode Island	R.I. Gen. Laws <u>8-8.1-1, 11-52-4.2</u>	R.I. Gen. Laws <u>11-52-4.2</u>
South Carolina	S.C. Code <u>16-3-1700</u>	S.C. Code <u>16-3-1700, 16-17-430</u>
South Dakota	S.D. Cod. Laws <u>22-19A</u>	S.D. Cod. Laws <u>22-19A</u>
Tennessee	Tenn. Code <u>39-17-315</u>	Tenn. Code <u>39-17-308</u>
Texas		Tx. Penal Code <u>33.07</u>
Utah	Utah Code <u>76-5-106.5</u>	Utah Code <u>76-9-201</u>
Vermont	Vt. Stat. tit. <u>13 1061, 1062, 1063</u>	Vt. Stat. tit. <u>13 1027</u>
Virginia	Va. Code <u>18.2-60</u>	Va. Code § <u>18.2-152.7:1</u>
Washington	Wash. Rev. Code <u>9A.46.110, 9.61.260</u>	Wash. Rev. Code <u>9A.46.020, 10.14.020</u>
West Virginia		W. Va. Code <u>61-3C-14a</u>
Wisconsin		Wis. Stat. <u>947.0125, 947.013</u>
Wyoming	Wyo. Stat. <u>6-2-506</u>	
Guam	X.G.C.A. tit. <u>9 19.69, 19.70</u>	X.G.C.A. tit. <u>9 19.69, 19.70</u>

Nota: Fuente: <http://www.ncsl.org/>; Hazelwood y Koon-Magnin (2013)

¹Según Hazelwood y Koon-Magnin (2013), Nebraska es el estado que aunque tiene un estatuto regulador del acoso tradicional (28-311.02) no hace referencia a la comunicación electrónica o digital. Sin embargo, el NCSL (National Conference of State Legislatures) sí que lo incluye.



En Canadá por ejemplo, la reunión de 2012 de los Ministros Federales, Provinciales y Territoriales responsables de la Justicia y Seguridad Pública del país, tomó la decisión de identificar las lagunas existentes en el Código Criminal en relación al *cyberbullying* y a la distribución no autorizada de imágenes íntimas. Esto dio lugar a un informe final en Abril de 2013 que permitiera su investigación e identificación a nivel estatal (CCSO Cybercrime Working Group, 2013). El grupo de trabajo designado para ello manifestó la necesidad de modificar el Código Criminal con el ánimo de incluir determinadas ofensas que suceden a través de las TIC, para darles la cobertura legal que merecen y con ello regular su proceso penal. En cuanto a las legislaciones provinciales y territoriales cabe destacar, entre otras, la Ley para la Promoción de las Relaciones Respetuosas y Responsables de Nueva Escocia, que mejoraba la Ley Educativa de Mayo de 2012 y que exige que las escuelas cuenten con códigos de conducta, como la participación de las mismas en investigaciones para identificar el ciberacoso. A ello se suma la puesta en marcha en 2012 de la “Fuerza Especial ante el *Cyberbullying*” (*Cyberbullying Task Force*), y en 2013 la proclamación de la Ley de Ciberseguridad (*Cyber-Safety Act*), a partir de la cual se crea una unidad especializada en la investigación del ciberespacio para identificar situaciones de *cyberbullying* y crear recursos para proteger las víctimas.

3.1.1.2. El caso de Europa y España

En países como el Reino Unido aún no existen normativas legales específicas sobre el *cyberbullying* al no haber sido tipificado como una ofensa criminal. Sin embargo sí que a partir de las distintas leyes existentes como por ejemplo: Ley contra el Acoso (1997), Ley contra las Comunicaciones Maliciosas (1988), Ley de Orden Público (1986), Ley de Publicaciones Ofensivas (1959), Ley sobre los Usos Incorrectos de las Comunicaciones (1990, 2003) o Ley sobre las Difamaciones (1952, 1996, 2013), se puede dar cierta cobertura a las situaciones de *cyberbullying* (Katz, 2012; Marczak y Coyne, 2010). Estos autores además, hacen un llamamiento a la necesidad de contar con una regulación legal específica sobre el ciberacoso que permita regular y castigar los actos incívicos que se suceden a través de las TIC y que tan graves consecuencias traen consigo.

En Escocia, sucede igual que en Inglaterra y Wales. Tampoco existen leyes específicas sobre el tratamiento legal-punitivo del *cyberbullying*, aunque ciertas legislaciones ofrecen cierta cobertura ante el mismo: Artículo 127 de la Ley de Comunicaciones (2003), Ley sobre la Violación contra la Paz, y el Artículo 50A de la Ley de Actos Criminales. Además, en este país existen distintos organismos e iniciativas para hacer frente a las situaciones de acoso a nivel provincial y nacional. Según apunta Katz (2012), si un incidente de *cyberbullying* sucede, el centro escolar debe contactar con el *Highland Council* a través de correo electrónico



(cyberbullying@highland.gov.uk) para comentar el suceso, y un equipo de profesionales atenderá la demanda proporcionando información y apoyo cuando sea necesario.

Por ejemplo en Malta, el Artículo 82A del Código Criminal identifica varios tipos de *bullying* que se constituyen ofensas criminales. Entre tales comportamientos se incluyen las amenazas, mensajes con contenido homofóbico, violencia de género, actos racistas o contra las opiniones religiosas y políticas. En estos casos se advierte que el director del centro busque apoyo en la policía para tomar las acciones pertinentes (Ministry for Education and Employment, 2014).

En España también se repite la situación de lagunas legales que den respuestas a los actos de *cyberbullying* que siguen sin estar tipificadas como tal en el Código Penal por ser aún un fenómeno relativamente reciente en nuestro país. Este vacío normativo penal puede contribuir a la sensación de impunidad que rodea a los episodios de agresión en la red y a quienes los ejecutan, al no ver consecuencias graves en sus actos. Sin embargo, como hemos comentado en líneas anteriores, determinados actos pueden constituirse de delitos informáticos estando estos amparados en los Títulos VI, VIII, X y XI del Código Penal, que incluyen los siguientes tipos (Ley Orgánica 10/1995):

- *Delitos contra la libertad: Incluye a aquellos relacionados con las amenazas (artículos 169-171).
- *Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales. Incluye a aquellos delitos relativos a la prostitución y la corrupción de menores (artículos 187-189).
- *Delitos contra la intimidad, derecho a la propia imagen y la inviolabilidad del domicilio (artículos 197-201): Incluye los delitos relacionados con el descubrimiento y la revelación de secretos.
- *Delitos contra el honor: Se incluyen los delitos de calumnia (artículos 205-207), injuria (artículos 208-210).

En el caso más grave en que el *cyberbullying* suponga la inducción al suicidio de otro menor compañero, el artículo 143 del Código Penal estipula una condena entre cuatro y ocho años de cárcel. El artículo 22 del mismo código se mencionan los distintos agravantes que pueden considerarse por los Juzgados de Menores a la hora de adoptar sanciones en casos de ciberacoso, donde adquieren relevancia sobre todo la actuación por motivos de discriminación (Art. 22.4) (Bartrina, 2012).

Si bien desde el año 2005 se cuenta con la *Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde la justicia juvenil*, que aborda los procesos sancionadores penales que pueden derivarse de situaciones de acoso escolar graves o más leves aunque mantenidos en el tiempo, con independencia de los expedientes que puedan concurrir por vía administrativa desde el ámbito escolar de los acosadores. En los casos en los que exista denuncia por parte

de la víctima, el Fiscal de Menores podrá exigir la entrevista personal con la misma para la recogida de más información que ayude a canalizar la sanción que se le fuera a imponer al joven agresor.

Aunque no es una regulación explícita para las conductas de *cyberbullying*, la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, incorpora y regula en el Código Penal los abusos y agresiones sexuales a menores de trece años conocidos como “*child grooming*”, previéndose de penas específicas para los adultos que hacen uso de las TIC como medio para ejercer el acoso sexual.

Por otro lado, según el EMICI (2010) (Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre el Ciberbullying) la responsabilidad de los actos de *cyberbullying* son atribuibles en primer lugar al menor autor de los hechos, seguido de sus padres o tutores legales. Si el sujeto es mayor de 14 años sus actos podrán ser sancionados de acuerdo a las medidas establecidas en la LORPM (Ley Orgánica de Regulación Penal del Menor), y a los que se encuentren por debajo de esta franja de edad, les serán aplicadas las medidas incluidas en el Código Civil generalmente de tipo educativo. Por otro lado, de la responsabilidad civil solidaria impuesta a los padres o al centro educativo podrá derivarse una indemnización económica para la víctima según se haya cuantificado el daño producido. La Figura III.1, resume las medidas cautelares y sanciones penales en relación al *cyberbullying* (EMICI, 2010):

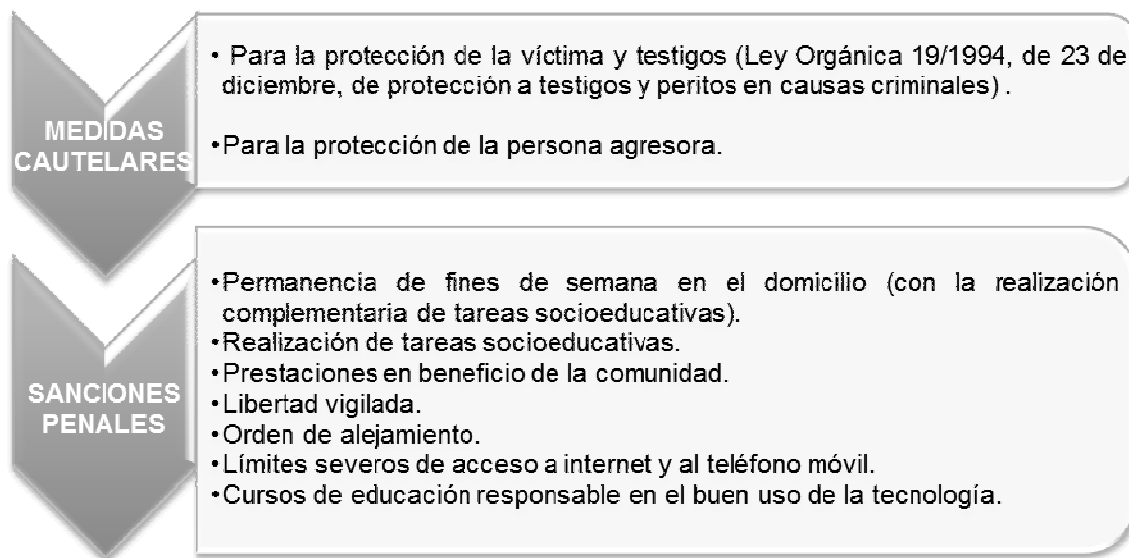


Figura III.1. Medidas para el *cyberbullying* del Sistema Penal Español

En cualquier caso, debe contarse con la necesaria denuncia por parte de la víctima ante la situación de ciberacoso como primer paso para poner en marcha el proceso administrativo y/o penal. El procedimiento de denuncia conlleva tres fases: fase de investigación, fase intermedia y fase de enjuiciamiento o audiencia. La primera



fase la desarrolla el fiscal de menores y las dos siguientes el juez de menores (INTECO, 2012):

- ✱ *Fase de investigación/instrucción:* Tras la denuncia interpuesta en la Policía, Juzgado de Guardia, Guardia Civil o Fiscalía de Menores, el fiscal la admite o no a trámite según entienda que los hechos constituyen un delito o falta. Admitida la denuncia comienza el proceso de investigación para comprobar el hecho y recabar pruebas. Tras esta comprobación se estimará continuar el proceso o interponer medidas de carácter educativo al menor agresor o incluso algunas de las medidas cautelares expuestas anteriormente.
- ✱ *Fase intermedia:* Si se continúa con el proceso el juez puede estimar las acciones de sobreseimiento (suspensión del proceso por falta de pruebas) y apertura de la fase de audiencia.
- ✱ *Fase de audiencia:* El juez determina 5 días a las acusaciones para que se personen y hagan sus calificaciones. A continuación, se conceden otros 5 días a la defensa para presentar sus alegaciones. En este punto el juez decide si sobresee el expediente o continúa. En el segundo supuesto acepta o rechaza las pruebas y calificaciones presentadas por ambas partes y en el día estipulado para el juicio, informa al menor acusado de los hechos y de la medida que se le pide y consiguiente responsabilidad civil. Si el menor se muestra conforme junto con su letrado el juez dicta sentencia de conformidad en un plazo de 10 días. Si no hay conformidad se continúa con el juicio hasta llegar a la resolución final del mismo.

Lo expuesto anteriormente entraría a formar parte de la vía en la que otras medidas de carácter más educativo hubieran resultado eficaces para abordar los conflictos derivados de acoso y ciberacoso. Así, la reflexión de Bartrina (2014) en materia penal para el abordaje del *cyberbullying*, hace hincapié en que en el ámbito penal la prioridad de acto deberá ir dirigida a la educación, sensibilización y concienciación social, trabajando también la responsabilidad familiar y de la escuela. Por ello que se deben priorizar las medidas extrajudiciales y, para los casos más graves, la justicia dispondrá primero de medidas educativas frente a otras más sancionadoras. Por las particularidades que caracterizan al *cyberbullying*, esta autora apuesta por contar con una justicia “restaurativa” que apueste por la reparación del daño causado a la víctima y a la comunidad, evitando los procesos judiciales y medidas penales para con los agresores. Entre estas medidas restaurativas se encuentran: la mediación y conciliación con la víctima, conferencias, círculos restaurativos, actividades reeducadoras, etc. Además, los datos de su investigación amparan la efectividad de estas medidas frente a otras más punitivas de carácter penal: un 52.8% de los procesos de mediación y reparación tuvieron un final favorable a través de la mediación directa e indirecta entre agresores y víctimas, y solo

un 6.7% incluyeron medidas educativas extrajudiciales. Así, un 42.7% de los expedientes recogidos en el Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña a la que pertenece la citada autora, se cerró con sobreseimiento en acuerdo judicial.

3.1.2. Normativa educativa española

La promoción de la convivencia escolar en nuestro país ha venido incluida como premisa en las leyes educativas de orden nacional desde antaño. Ya en la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, en su artículo 25, se exigía de la presencia de normas de convivencia que sirvieran para regular el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa, tomando mayor consideración a partir de las sucesivas normativas a nivel nacional. La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, declaraba entonces el derecho del alumnado a que fuera protegida su integridad física y moral (artículo 2.2), como también el deber de los escolares a respetar las normas de convivencia, organización y disciplina de los centros educativos (artículo 2.2, apartado 4.c). Unos años más tarde, la sucesora *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, vuelve a insistir en la importancia de fomentar la convivencia democrática y el respecto a las diferencias individuales, responsabilizando de tal acción de forma directa a los Equipos Directivos de los centros educativos, a través del ejercicio de medidas generales y específicas que favorezcan la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

La actual legislación educativa en vigor (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*), dedica el artículo 124 a las “Normas de organización, funcionamiento y convivencia”, donde se reitera la obligatoriedad de los centros de elaborar e incorporar a la programación general anual el Plan de Convivencia para velar por un buena atmósfera escolar, contando con medidas de carácter educativo y recuperador. Sin embargo, y sirva ello para la reflexión crítica, en este mismo artículo se expone que ante conductas que atenten contra la dignidad personal de otros, o dirigidas al alumnado más vulnerable, el alumno/a podrá ser expulsado del centro, lo que deja entrever no tanto un carácter educativo y recuperador sino más de orden punitivo.

También se echa de menos que esta ley educativa no haga mención dentro del artículo 111 bis referido específicamente a las “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, la necesidad prioritaria de educar a los menores en el manejo seguro, consciente y respetuoso de las mismas para evitar precisamente situaciones como las propias del *cyberbullying*.

Trasladándonos al contexto de la Región de Murcia, en 2002 aparece la primera regulación de la Consejería de Educación y Cultura por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar. La finalidad del mismo es dar respuesta a los problemas de convivencia de los centros educativos, e impulsar y establecer estrategias de actuación curricular y organizativas para la prevención de los problemas de dificultad tal convivencia. A partir de ese momento, se adoptan normativas locales para concretar y regular tanto las actuaciones para la mejora de la convivencia, como de forma específica para el tratamiento del acoso escolar. A continuación, hacemos una breve reseña de tales regulaciones:

- ✱ *Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establece las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia.* En su artículo 4 reitera la obligación del Director del centro educativo de favorecer la convivencia del centro adoptando las medidas oportunas para ello y facilitando el proceso comunicativo entre docentes y familias. También se señala que todos los docentes sin excepción, y más concretamente el tutor, son responsables de la prevención de los conflictos y cumplimiento de las normas de convivencia. El artículo 6 se centra en la creación de la Comisión de Convivencia como órgano específico para la resolución de los conflictos; como también se hace mención al proceso de elaboración y cumplimiento de los Planes de Convivencia, la tipificación de conductas contrarias a la convivencia en el centro (menos y más graves), la gradación de las mismas y las medidas educativas de corrección a poner en marcha. Los actos de acoso ante otros iguales y demás miembros de la comunidad educativa quedan insertos en el apartado de conductas graves que perjudican la convivencia (artículo 51) y cuyas medidas educativas quedan expuestas en el artículo 52. Entre tales conductas aparecen: actos graves de indisciplina, injuria u ofensa contra los miembros de la comunidad educativa, agresión grave física o moral, la discriminación grave a cualquier miembro de la comunidad educativa, faltas de respeto a la integridad y dignidad personal, suplantación de personalidad, falsificación o sustracción de documentos académicos, daños graves causados en los locales, material o documentos del centro, etc.
- ✱ *Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.* Los artículos 2 y 3 reiteran la necesidad de contar con el Plan de Convivencia, su contenido, seguimiento y evaluación, como herramienta específica que incluya las medidas oportunas a desarrollar ante conductas que alteren el desarrollo normalizado del centro educativo y sus integrantes. Por primera vez de forma específica se hace mención a las actuaciones

específicas y el procedimiento de intervención ante situaciones de acoso escolar, donde destaca la necesaria identificación de las mismas, valoración, comunicación e intervención tanto con las víctimas como con los agresores, familiares, testigos y el grupo clase (artículo 5). También de forma concreta, el artículo 7, incluye la necesaria formación del profesorado en materia de convivencia y la elaboración de materiales que ayuden al tratamiento de este aspecto en el currículo ordinario.

- ✱ *Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con las situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.* Como su propio título indica, esta normativa es aplicable de manera concreta a las situaciones de *bullying* entre los escolares, donde por primera vez, dentro de la tipificación de este tipo de conductas se incluye la “utilización de internet, mensajería de móviles, etc., con la intención de hacer daño a través de diferentes procedimientos: envío masivo de correos electrónicos no deseados, difusión de imágenes sin consentimiento del interesado, etc.” (p. 12224). El artículo 3 se centra de manera exclusiva en la comunicación del acoso cuyo primer informado deberá ser el Equipo Directivo. Se menciona también la iniciativa de instalar un <<Buzón de Convivencia>> para la recogida de denuncias y para facilitar, de forma creativa y anónima, que el alumnado haga consciente al profesorado y al centro de la existencia de estas situaciones para su consiguiente actuación. En el artículo 4 se argumenta de forma clara y explícita el procedimiento de intervención consistente en la recolección de información sobre los sucesos acaecidos a través de entrevistas, estableciendo medidas preventivas como por ejemplo el aumento de la vigilancia docente en aquellos lugares donde se ha denunciado el acoso. También se menciona el hecho de solicitar ayuda expresa al EOEP de Convivencia Escolar expertos en la resolución de estas situaciones y para los casos de mayor magnitud y gravedad, incluso informar a la Fiscalía de Menores. El artículo 5 enumera las distintas actuaciones a desarrollar posteriores a la identificación de las situaciones de acoso tanto con la víctima (adopción de estrategias de afrontamiento efectivas, fortalecimiento de sus lazos de relación interpersonal, requerimiento de servicios externos especializados), como con el agresor y los observadores.
- ✱ *Resolución 28 septiembre 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia.* Esta resolución permite renovar y actualizar las diversas instrucciones y directrices para la aplicación de la normativa anteriormente citada en materia de convivencia escolar. Dedicar un primer apartado al Plan de Convivencia, su implantación y sobre todo proceso de seguimiento y

evaluación. A continuación, reitera las actuaciones a desarrollar ante posibles situaciones de acoso escolar (artículo 2), introduciendo mejoras sobre la corrección de conductas graves y su ejecución en el marco del Decreto 115/2005. Esta resolución, de manera novedosa, dedica el artículo 5 a la regulación del uso de los teléfonos móviles en los centros, citando que cada centro deberá contemplar en su Reglamento de Régimen Interior las indicaciones referidas a las conductas que se deriven del uso inadecuado, dañino y no permitido de tales dispositivos en las dependencias del centro. Así, se podrá limitar su uso a determinados tiempos y espacios para evitar que su uso interfiera con el desarrollo de las clases.

Otras normativas relacionadas con la convivencia son aquellas que han regulado la creación de organismos específicos para la convivencia escolar, como el EOEP de convivencia escolar (*Orden de 25 de junio de 2006*), la creación del Observatorio para la convivencia escolar en la Región de Murcia (*Orden de 19 de octubre de 2006*), y la regulación de su organización, funcionamiento y actuaciones (*Decreto número 276/2007, de 3 de agosto*). También cabe mencionar la actual *Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia*, que derivada la *Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor*, que los toma en consideración de autoridad pública y les ofrece cobertura durante su ejercicio de profesional ante la vivencia de situaciones de negligencia o agresiones físicas y morales que atenten contra su persona, y a la correspondiente reparación de daños.

De lo comentado sobre las distintas normativas educativas a nivel nacional y local, aún parece no tomarse con la consideración que merece las situaciones de *cyberbullying*, como las responsabilidades expresas de los centros y la comunidad educativa para con este y actuaciones concretas a desarrollar ante su conocimiento. Aunque la Resolución de 2009 ya incluye un apartado específico sobre el uso de los móviles, no clarifica con exactitud qué hacer de las conductas que atenten contra la integridad de los menores acosados a través de ellos. Reflexiones como las de Shariff y Hoff (2007) hablan precisamente de que las escuelas, aparte de imponer sanciones y consecuencias de acuerdo a las conductas del alumnado, tienen responsabilidad acerca de si en estos casos el ciberacoso se ha producido desde las instalaciones informáticas del propio centro con los dispositivos móviles del alumnado durante el horario lectivo, o si las ciberagresiones suceden en cualquier lugar fuera del centro pero repercuten en la vida del mismo.

En conclusión cabe añadir que, controlar estas situaciones es complejo por la naturaleza propia de las tecnologías a través de las cuales se sucede el acoso. Sin embargo, hemos podido comprobar en estas líneas que cada vez se van haciendo más esfuerzo a nivel de normativas penales y educativas para dar cobertura a esta problemática y las consecuencias que se derivan de la misma.



3.2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR, NECESIDADES FORMATIVAS Y DE INTERVENCIÓN

Revisado el marco normativo que podemos situar como en el primer eslabón a partir del cual se van a derivar propuestas de intervención concretas en los centros educativos, en un segundo escalón de concreción encontraríamos la figura de los profesionales de la educación, quienes basándose en tales regulaciones y su formación perciben la existencia de situaciones de violencia escolar entre iguales, y ponen en marcha unas u otras estrategias de afrontamiento. En un primer apartado nos acercamos a ejemplos de propuestas formativas que se han venido sucediendo con el tiempo dentro y fuera de España y a nivel local de la Región de Murcia.

A continuación, tratamos de conocer la percepción docente sobre las situaciones de violencia escolar a partir de investigaciones que han incidido en ello, para concluir con un tercer apartado que focaliza la mira en las estrategias de afrontamiento que este colectivo pone en marcha para confrontar las situaciones de acoso escolar.

Como sabemos, la escuela es, después de la familia, el segundo y más importante contexto de socialización de los menores. En su seno se van construyendo los educandos como personas con un bagaje de conocimiento intelectual que les permitirá, con mayor o menor éxito, forjarse un futuro en la sociedad y completarse como personas íntegras. Sin embargo, para determinados menores, la escuela aparece como el único espacio y tiempo en el que recibir, asimilar, aprender valores y pautas socioeducativas de las que no se sirven en su contexto familiar, o que incluso, se contraponen. Por ello, los docentes que pasan gran parte de la jornada diaria con los menores, se convierten en un referente de que aprender a ser y comportarse. Y son ellos los que ante las situaciones de conflicto y violencia, tienen una indudable labor de prevención, mediación e intervención que evite prolongar en el tiempo las agresiones, vejaciones y humillaciones sufridas por las víctimas.

La última Memoria Estatal del Defensor del Profesor (Suárez y Pérez, 2013) pone de manifiesto las múltiples problemáticas a las que año tras año se enfrentan los docentes de nuestro país, y que dificultan aún más la labor de enseñanza y aprendizaje. Entre los conflictos relacionados con el alumnado, aparecen de mayor a menor: faltas de respeto (27%), problemas para dar clase (23%), acoso y amenazas recibidas del alumnado (17%), insultos (13%) y conductas agresivas de alumnos contra alumnos y hacia los profesores (12%). A esto se suman los problemas relacionados con los padres donde el acoso y las amenazas hacia su persona y labor diaria son cada vez más notables, incluso en los niveles de infantil y primaria. Como es de suponer, esto influye directa e indirectamente en su motivación e interés, amedrentándoles muchas veces para continuar con sus labores de enseñanza. En



este contexto complejo, la formación inicial y permanente del profesorado hacia las situaciones de violencia escolar se erige como una pieza clave para promover, por un lado, mejoras en la sensibilización, conocimiento de estas dinámicas y estrategias de afrontamiento, y por otro, para generar canales de comunicación y actuación que conviertan a las escuelas en lugares más seguros para todos sus integrantes. Parafraseando a Rodríguez (2008):

...se deben propiciar programas de prevención de la violencia y de resolución de conflictos de una forma interrelacionada, incidiendo en el valor de la tutoría y de la mediación como dos recursos viables que facilitan el clima escolar, es decir, un ambiente de trabajo creativo y pacífico que favorezca una Educación de calidad. A estas propuestas debemos añadir un mejor conocimiento del lenguaje no verbal del profesor. (p. 33).

Aprovechando la creciente preocupación por ambos fenómenos de agresión por parte del sector social, familiar y educativo, detectar y saber actuar de forma efectiva ante tales situaciones debe ser una competencia intrínseca a la propia profesión docente. Sin embargo, aún es escasa la formación específica que se recibe desde instancias universitarias durante la formación inicial en Magisterio y Pedagogía. Esto se circunscribe a cursos específicos promovidos por entidades de carácter no formal, o desde organismos como los Centros de Profesores para la formación permanente del profesorado, pero aún no como parte obligada en los planes formativos de las carreras universitarias. Esto conlleva irremediablemente carencias competenciales que a su vez repercuten en el desconocimiento de estrategias y técnicas para la detección, prevención y tratamiento de los fenómenos de *bullying* y *cyberbullying*.

En el año 2000, el Defensor del Pueblo hacía un llamamiento sobre la necesidad de incorporar estos conocimientos a la formación inicial y permanente del profesorado y, aunque se ha avanzado en este sentido con multitud de acciones formativas de las que daremos cuenta, aún queda la ardua tarea de concienciar al profesorado de que son ellos, y no sólo los especialistas en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Equipos de Orientación y/o miembros de los Equipos Directivos, los que deben llevar a cabo la labor de detección, prevención e intervención para en los casos más graves, derivar a servicios especializados.

Al hilo de las demandas formativas, es obvio que una mejor y más completa formación repercutirá directamente en la seguridad de los docentes para la muestra en marcha de actuaciones (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002), sobre todo, si éstas se van alejando del tratamiento técnico y se centralizan más en conocimientos prácticos y reales de resolución de conflictos (Alonso, 2009; Serrano, 2013). Cuando se les pregunta a los docentes cuáles son los contenidos de formación que demandan, diferentes investigaciones coinciden en señalar en primer lugar, las estrategias de diálogo para llevar a cabo con agresores, víctimas y demás alumnos, seguido de contenidos más específicos sobre prevención y el desarrollo de políticas/normativas en



la escuela (Benítez et al., 2006; Nicolaides et al., 2002). Por su parte, la realidad de la formación recibida se dirige fundamentalmente a cursos (29.4%) a pesar de que más del 90% estaría de acuerdo en recibir una formación más precisa en sus centros de trabajo (Serrano y Pérez, 2011; Serrano, 2013).

En el caso específico del *cyberbullying* diversas investigaciones han examinado el nivel de formación y/o demandas formativas de los docentes sobre este tema. Todas ellas coinciden en señalar que el sistema universitario es deficitario a la hora de prepararles, a la vez que los futuros docentes y los que están en activo, tienen bastante en interés en conocer más del tema por la importancia que merece (Li, 2008b; Eden et al., 2013; Yilmaz, 2010).

Parece obvio pensar que la mayor experiencia docente puede promover la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar, pero no siempre es así. Puede servir para mejorar la seguridad y confianza a la hora de la tarea docente de enseñanza pero no tanto en el conocimiento de técnicas, legislación o conocimientos específicos sobre esta temática (Álvarez et al., 2010).

3.2.1. Algunos ejemplos de propuestas formativas para el profesorado

Basándonos en la idea de Serrano (2013) las propuestas de formación para el profesorado deben pasar por una serie de fases que una a una irán introduciendo las mejoras deseadas tanto a nivel de competencias personales como a nivel de centro. Éstas son: a) información sobre la temática (en este caso, *bullying* o *cyberbullying*); b) evaluación previa sobre las acciones desarrolladas hasta el momento y el nivel de formación del profesorado; c) diseño y establecimiento de las acciones formativas más pertinentes para los destinatarios; d) aplicación de los conocimientos adquiridos; y e) retroalimentación y mejora del programa a partir de su revisión y análisis de los logros obtenidos.

Tomando en consideración esta idea previa, a continuación se citan una serie de ejemplos desarrollados a nivel nacional y local en la Región de Murcia en aras de atender a estas necesidades formativas demandadas por los docentes. Entre los subrayados por Torrego (2006) se encuentran:

1. *Modelo Integrado de Mediación y Tratamiento de conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro* (2004)

Fue un proyecto diseñado para la mejora de la convivencia en un IES de Guadalajara que luego se extendió a más de 30 centros, con el objeto de introducir la mediación como método de resolución de conflictos y aumentar el conocimiento sobre esta temática para la mejora la convivencia. Está fundamentado en un modelo integrado de regulación de la convivencia a

través de la intervención en varios planos (Figura III.2): en un sistema de normas elaboradas democráticamente y una estructura dirigida a gestionar el diálogo entre las partes en conflicto, integrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en la cultura organizativa del centro e integrado a nivel más amplio de la comunidad educativa.

MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS DESDE UN MODELO INTEGRADO
DE REGULACIÓN DE LA CONVIVENCIA

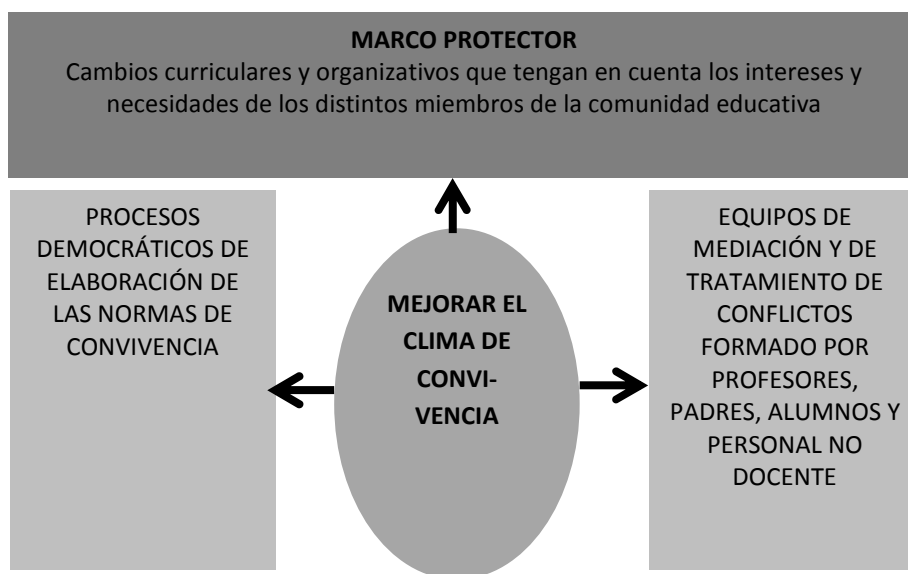


Figura III.2. Planos de intervención del proyecto para la mediación y tratamiento de los conflictos (Torrego, 2006, p. 7).

Previo a su puesta en marcha se procedió a un profundo proceso de formación del profesorado y asesoramiento a los centros participantes, con una evaluación formativa y sumativa de las diversas actividades. También se contó con el apoyo externo de un equipo de tratamiento de los conflictos desde la Universidad de Alcalá.

2. *Programa de formación del profesorado y prevención de la violencia* (Ortega, 1997)

Se asienta sobre la base de la concepción de la convivencia como innovación educativa que facilite la capacitación del profesorado para dar respuesta a los conflictos, sobre todo a través del canal de la acción tutorial. Este programa incorpora la novedad de los espectadores y/o testigos de los conflictos como elementos clave para el tratamiento y prevención de los mismos. Además aporta una extensa y específica descripción de los perfiles psicológicos de agresores, víctimas y espectadores para con ello ayudar a la detección del problema. Este programa cuenta con cuatro módulos: módulo 1 “Tener las ideas claras”, módulo 2 “Conocer la realidad cercana”, módulo 3 “Trabajar conflictos”, y módulo 4 “Elaborar normas democráticamente”.

3. *Programa de educación social y afectiva en el aula* (Trianes, 1996, citado en Palomero y Fernández, 2002)
Su objetivo es prevenir la violencia a partir de la adquisición de competencias emocionales y sociales (empatía, tolerancia, pertenencia al grupo), trabajando el pensamiento reflexivo y la participación social para la solución de los problemas interpersonales. Dirigido a escolares de educación primaria (2º-6º curso), se divide en tres módulos: a) participación en las normas de convivencia; b) asertividad, negociación y solución de problemas interpersonales; c) trabajo en entornos cooperativos.
4. Otro ejemplo es el *Programa de formación en bullying para profesorado de la ESO* (Serrano, 2013). El primer programa citado está dirigido a docentes jóvenes en activo con escasa experiencia laboral y se divide en dos bloques temáticos: conocimientos teóricos sobre el bullying y conocimientos sobre actuaciones de prevención e intervención. Cada bloque está compuesto por varias sesiones de 50 minutos de duración cada una de ellas con sus correspondientes objetivos, actividades y materiales de trabajo.
5. El denominado *Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* aparece como un plan provincial de formación e intervención (Del Rey y Ortega, 2001b). Se desarrolla a finales de la década de los 90 por el equipo de investigación de la Universidad de Sevilla. Está fundamentado en tres líneas de actuación: a) la educación emocional, sentimientos y emociones; b) trabajo en grupos cooperativos; y c) la gestión democrática de la convivencia. Aunque la idea fundamental del proyecto es la prevención de las situaciones de *bullying*, trae consigo un abordaje de intervención muy importante para con los alumnos, la familia y el profesorado. En el caso del profesorado, antes de llevar a cabo el trabajo con ellos, se partió de una serie de acuerdos mínimos y de un proceso de reflexión profundo sobre varios elementos:
 - o Objetivos y actividades (¿qué se quiere conseguir?, ¿cómo se va a hacer?, ¿quiénes serán los responsables?....)
 - o Proceso de recogida de información (¿qué hay que observar y cómo?, ¿cómo hacer un registro de observación?, ¿cómo codificar los resultados?, etc.)
 - o Proceso preventivo (¿qué hacer para mejorar la convivencia?, ¿qué procesos preventivos poner en marcha?, ¿cuándo incluir a los padres?, ¿cómo evaluar el funcionamiento del proyecto?, etc.)
 - o Proceso de intervención directa (¿cómo ayudar a las víctimas y agresores?, ¿cómo trabaja con las familias de los implicados?, ¿qué recursos se necesitan?, etc.)



Previo a todo esto se procedió a un riguroso proceso de autoformación del profesorado focalizado en algunas de las siguientes preguntas:

- o ¿Qué formación es la necesaria para trabajar la prevención y con los alumnos en riesgo?
- o ¿Qué recursos formativos, bibliográficos y procedimentales están disponibles?
- o ¿Qué entidades apoyan la formación?
- o ¿Qué recursos estratégicos hacen falta?

6. *Olweus Bullying Prevention Program* (OWPP). Es uno de los programas que más repercusión ha tenido a nivel de los países nórdicos donde comenzó a desarrollarse, pero que ha sido implementado por Europa y otros países del mundo, diseñado y dirigido por su propio fundador, Olweus. Está dirigido a todos los colectivos de la comunidad educativa con el objeto de prevenir e intervenir de forma íntegra esta problemática. Comenzó a desarrollarse por su autor a finales de la década de los 80 y actualmente se ha convertido en uno de los más implementados en las escuelas a nivel internacional, avalado por su reconocimiento mundial alcanzado y la eficacia en la reducción del *bullying* (Olweus, 2005; Olweus y Limber, 2010b). Además, oferta de posibilidad de obtener certificación oficial de haber recibido tal formación, la cual se lleva a cabo de forma presencial intensiva en colegios adheridos al programa. También ofrece la posibilidad de multitud de cursos online en lengua inglesa sobre *bullying*, violencia en las parejas adolescentes y otras problemáticas que afectan a la salud mental y psicológica de los niños y adolescentes.

7. Otro recurso interesante para los docentes es la plataforma *Beat Bullying* (<http://archive.beatbullying.org/dox/resources/resources.html>) que ofrece multiplicidad de documentación y recursos como por ejemplo el “Plan de Efectos en la Comunidad” para docentes que es una guía compuesta por siete secciones que incluye desde una autoevaluación para identificar qué sabe la escuela sobre el *bullying*, hasta la última sección sobre un plan de acción para profesores y alumnos, pasando por una sección dedicada a una guía práctica para redactar una política contra el *bullying* o sugerencias para enseñar al alumnado sobre esta problemática. También incluye materiales para su puesta en práctica en las aulas sobre el *cyberbullying*.

Para el caso concreto del ciberacoso, las propuestas formativas que han ido viendo la luz desde los primeros estudios sobre este fenómeno, son igualmente diversas y variadas, desde páginas webs, hasta cursos de formación online y guía específicas para este colectivo y su labor de detección y prevención. Sin embargo, aunque son muy escasos y pocos conocidos los programas de formación específicos

dirigidos a los docentes sobre el *cyberbullying*, aunque sí que existen para el alumnado: el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a), y el Programa ConRed (Casas, 2013). Algunos ejemplos e iniciativas para la formación del profesorado en material de seguridad en internet y *cyberbullying*, encontramos:

8. *Centro Canadiense para la Alfabetización en Medios de Comunicación y Digital*. Oferta a los internautas múltiples documentos que acerca al



profesorado al conocimiento del *cyberbullying*. Algunos ejemplos de

Figura III.3. Logotipo de Media Smarts

lecciones son: *"Introduction to cyberbullying: Avatars and identity"*, *"Understaning cyberbullying: Virtual vs. physical worlds"*, o *"Cyberbullying and the Law"*.

9. *Cybebullying Toolkit*. Aúna un conjunto de recursos de estudio que responden a las preguntas clave sobre esta problemática y que además están divididos para según el profesorado de la escuela infantil, primaria, secundaria y



Figura III.4. Logotipo del Cyberbullying Toolkit

Bachillerato. En cada uno de estos niveles, se pueden descargar diferentes documentos como también ver presentaciones visuales con recursos. También incluyen recursos para los menores y las familias.

10. *Stop Cyberbullying*. Es otra web de recursos organizada por la Fiscalía General de Illinois Lisa Madigan, que ofrece diversos documentos para los distintos colectivos de padres, niños y adolescentes y profesorado en relación con el *cyberbullying*, cómo detectarlo, consejos, etc. Además incluye enlaces a diversas páginas web específicas sobre este fenómeno que permiten al usuario conocer y formarse sobre el tema.

11. *WiredSafety.org*. Ofrece información diversa para docentes e interesados en el tema sobre la seguridad en la red y el *cyberbullying* a través de lecciones prácticas y atractivas, las cuales pueden servir de complemento formativo para los diferentes agentes de la comunidad educativa.



Figura III.5. Logotipo de Wired Safety

12. Willard, otra de las máximas exponentes a nivel internacional sobre el *cyberbullying*, ha publicado diversos documentos de fácil lectura con información útil dirigida a padres, docentes y educadores en general que son

de utilidad en la comprensión de este fenómeno y su prevención. Estos son: “*Cyberbullying and Cyberthreats: Effectively managing Internet use risks in schools*” (2006); “*Educator’s guide to cyberbullying and cyberthreats*” (2007).

13. Otra importante labor dirigida al profesorado es la que se viene desarrollando por Hinduja y Patchin también reconocidos investigadores a nivel internacional sobre el *cyberbullying*.



Figura III.6. Logotipo de Cyberbullying Research Center

Fundadores y directores del *Cyberbullying Research Center*, ponen multitud de materiales, investigaciones y documentos a disposición del usuario. En el caso concreto del profesorado, estos dos expertos acuden a los propios centros educativos a realizar sesiones de formación y conciencia para el profesorado durante varias horas en distintos días o de forma intensiva. También incluyen la temática del *dating violence*, asambleas para los alumnos, ayudan a identificar puntos de inflexión en los centros educativos para trabajar en su prevención, y sobre la generación de un clima escolar en la red más seguro para los menores a través de su plan de formación *School Climate 2.0*.

14. Una última iniciativa es la web *i-SAFE.org*, dirigida tanto a alumno como profesores y demás interesados que brinda información amplia sobre las TIC y la relación segura con ellas. Pone a materiales curriculares y plataformas de aprendizaje para favorecer el pensamiento crítico y la toma de decisiones sobre la seguridad en la red. Para los docentes ofrece recursos gratuitos de autoformación y aplicación en el aula sobre temas variados como: seguridad personal, problemáticas en la red, cómo identificar a agresores en el ciberespacio, Ciberseguridad, etc.

En el ámbito local de la Región de Murcia, son diversas las iniciativas dirigidas a la mejora de la formación del profesorado en materia de convivencia escolar, y algo más escasas las específicas sobre *bullying* y *cyberbullying*. En una búsqueda actual a fecha de Agosto de 2014, la web del Centro de Profesores de Murcia, dentro del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2013/2014, indica las siguientes actividades:

15. *Prevención de la violencia de género en Primaria y en Secundaria*.
Modalidad: Seminario temático/presencial. Horas: 20
Estado: Finalizada
16. *La intervención psicoeducativa contra el bullying y la violencia escolar. Papel de la Inspección de Educación*
Modalidad: Curso/presencial. Horas: 20



Estado: Suspendida

17. *La Máscara del Amor: Taller Integrado. Programa educativo para la prevención de la violencia de género en parejas jóvenes*

Modalidad: Seminario temático/presencial. Horas: 20

Estado: Finalizada

18. *La educación emocional en el Plan de Acción Tutorial*

Modalidad: Seminario de equipo/presencial. Horas: 20

Estado: Finalizada

19. *Educación de la afectividad como medio para prevenir la violencia de género*

Modalidad: Curso/presencial. Horas: 12

Estado: Finalizada

20. *Jornadas del profesorado: Prevención del abuso sexual infantil mediante la campaña del Consejo de Europea <<Uno de cada cinco>>*

Modalidad: Jornadas/presencial. Horas: 8

Estado: Finalizada

21. *Jornadas del profesorado: Ciberseguridad: Protección de la privacidad y prevención de situaciones conflictivas en la red*

Modalidad: Jornadas/presencial. Horas: 8

Estado: Finalizada

22. *Riesgos en la red*

Modalidad: Curso/presencial. Horas: 10

Estado: Suspendida

Desde el Observatorio de la Convivencia Escolar de Murcia se vienen desarrollando varias ediciones de jornadas sobre buenas prácticas en materia de convivencia escolar, la prima de ellas en 2008 denominada *Encuentro para la Convivencia. Planes de Convivencia*, hasta la última celebrada el pasado Mayo de 2014. Sus destinatarios directos son los docentes en ejercicio de las distintas especialidades, constituyéndose como espacios de encuentro para el intercambio de conocimiento y experiencias reales de implementación de Planes de Convivencia y buenas prácticas para su mejora. En las ponencias que suelen preceder a las exposición de los distintos centros de la región con sus buenas prácticas, se ha contado con la presencia de numerosos expertos en la materia a nivel local y nacional como: José Luis Carbonell, Ángel Regino, Pedro Manuel Vicente, Clemente Hernández Abenza, Maite Garaigordobil, Rafael Bisquerra o M^a Dolores Hurtado, entre otros. Esta propuesta sirve como aliciente para animar al profesorado a desarrollar actuaciones de aula y de centro a favor de la convivencia pacífica en sus centros educativos, con ejemplos de experiencias reales, sus pros y contras pero que en todo caso, se constituyen como experiencias de aprendizaje que a todos enriquece.

Cabe señalar de forma específica las jornadas celebradas en junio de 2010 que de manera concreta se focalizó en las situaciones de interrupción en las aulas (*“Jornadas para mejorar la convivencia en las aulas. Interrupción en las aulas: Análisis e Intervención”*). En la misma se trataron temas de interrupción y educación emocional, percepción del profesorado sobre la indisciplina en el aula, clima escolar y el rol de la familia, entre otros muchos temas.

Como vemos, son diversas las iniciativas que a nivel internacional, nacional y local se vienen desarrollando, aunque aún son escasas las específicas sobre el *cyberbullying* sobre todo en la Región de Murcia. En este sentido, aún queda mucha labor que hacer con respecto al profesorado que les ayude tanto a identificar de estas situaciones como sobre todo a conocer de estrategias y programas de intervención que puedan implementar en el aula, aunque ya se cuentan con dos programas específicos los cuales son expuestos en el último apartado de este capítulo.

3.2.2. Percepción docente sobre el acoso escolar y demandas formativas

Tras el breve recorrido por las experiencias de formación del profesorado, es indudable que este sector profesional se encuentra preocupado y cada vez con mayor razón, tanto por la existencia y extensión del *bullying* y *cyberbullying* (Bradshaw et al., 2007; Eden et al., 2013; Li, 2008b; Yilmaz, 2010), como por el grave impacto que tienen en la vida de sus implicados (Stauffer, Heath, Coyne y Ferrin, 2012). Datos actuales reflejan que alrededor del 77% de los docentes en activo afirman sentirse muy preocupados o bastante preocupados al respecto de estas problemáticas, lo que se contradice con el 65.9% que reconocen conocer “nada” o “algo” sobre qué hacer ante el *bullying* (Serrano y Pérez, 2011). Incluso, estudios como el de Alonso (2009) encuentran diferencias de percepción del acoso escolar al comparar a los profesores en formación (futuros docentes), de aquellos que ya están en activo, siendo estos primeros los que muestran mayores niveles de preocupación.

En una aproximación cualitativa, Fernández, Sánchez y Beltrán (2004), obtienen los siguientes resultados:

- ✱El 58% del profesorado acusaba las características físicas, personales y étnicas de la víctima como la principal motivación para el *bullying*.
- ✱El 19.2% alentaba que las causas provenían no tanto de la víctima sino del agresor (intolerancia, antipatía, liderazgo, agresividad).
- ✱El tercer motivo más resaltado estaba en relación con los juegos de competición que despertaban actitudes agresivas por el logro de ganar.
- ✱Entre las consecuencias inmediatas derivadas del acoso, los docentes situaban en primer lugar el castigo al agresor (33%), seguido de generar un ambiente negativo y la mediación externa (ambas, 18.7%).



Por su parte, cuando se les pregunta a las familias sobre las causas que inducían al acoso escolar, las opiniones diferían si el hijo era víctima o agresor. En el primer caso, los padres piensan que el *bullying* sucede sin motivo previo hacia la víctima (20.6%), porque les insultan (20%) o discusiones entre los niños (11.3%). Cuando el hijo es el agresor, la familia sitúa la causa principal del maltrato en que su hijo responde a una agresión previa de la misma forma (32.7%), por discusiones con otros compañeros (24.1%) o por provocaciones (17.3%).

Del estudio de Benítez et al. (2006), se desprende que sólo un 0.5% de los docentes define al fenómeno *bullying* de manera correcta, a pesar de que la mayor parte le confiere la entidad de problemática muy importante (47.6%) o bastante importante (36.8%). Sobre su incidencia, se estimó un 27% de agresores, 35% de víctimas y 64% de espectadores, cifras similares con otros estudios previos (Nicolaidis et al., 2002), siendo las mujeres docentes más conscientes de la existencia de *bullying* que los hombres. Además se vislumbraron diferencias significativas por nivel educativo, siendo en mayor medida los futuros docentes de Educación Infantil los que señalaban mayor incidencia de *bullying* que sus compañeros de Educación Primaria y Secundaria. Estos resultados se contradicen a los encontrados por Bradshaw et al. (2007) que en su comparativa entre la percepción estudiantil y del profesorado encuentran que son sobre todo los docentes de primaria lo que infravaloran la existencia del *bullying* respecto a sus coetáneos de niveles superiores.

Respecto a las características de agresores y víctimas, a los agresores se les atribuyen características como la irritabilidad, bajo rendimiento académico, mayor popularidad, carencia en habilidades sociales, mientras que las víctimas son percibidas como físicamente más débiles, con poca autoestima, baja popularidad y con dificultades de relación social y de aprendizaje (Benítez et al., 2006; Nicolaidis et al., 2002). Sobre los tipos de *bullying* más presenciados, estudiantes y profesorado coinciden en señalar las agresiones verbales como las más comunes, seguidas del *bullying* social y la agresión física directa (Bradshaw et al., 2007).

De estos datos expuestos, puede deducirse la idea de que el nivel de formación del profesorado es aún escaso para la prevención y tratamiento de los fenómenos de acoso y por tanto la satisfacción con la formación recibida igualmente baja (Álvarez et al., 2010). Sólo aquellos que sí parecen sentirse más satisfechos, afirman tener un conocimiento significativamente mayor en técnicas de manejo en el aula, resolución de conflictos, establecimiento de normas o detección de problemas de convivencia.

En relación con las dinámicas de *cyberbullying*, también son varios las investigaciones que analizan la preocupación y percepción docente sobre este fenómeno y sus capacidades de actuación. Aunque en comparación con el *bullying*, quizás los niveles de preocupación son algo menores, estudios como los de Cassidy, Brown y Jackson (2012) encuentran que el 59% de los docentes canadienses se



muestran preocupados o muy preocupados por este tema. Para facilitar la comprensión de diversas investigaciones analizadas con mayor profundidad y comparables entre sí, en la Tabla III.2 quedan expuestos los indicadores de análisis utilizados para conocer la percepción de los docentes y los resultados más llamativos al respecto.



Tabla III.2

Percepción docente sobre el cyberbullying (revisión de estudios)

Indicadores		Li (2008b)	Yilmaz (2010)	Beringer (2011)	Eden et al. (2013)
Preocupación					
Es un problema para la escuela	De acuerdo/muy de acuerdo	31.9%	77.9%	78.2%	65-72%
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	15.9%	9.2%	21.7%	≈ 26%
Los niños se ven afectados	De acuerdo/muy de acuerdo	65.5%	85.9%	100%	-
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	10.5%	7.4%	-	-
Estoy preocupado	De acuerdo/muy de acuerdo	49.7%	77.3%	78.2%	M= 4.05, DT=0.71
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	22.6%	13.5%	21.7%	
Sensación de seguridad					
Sé identificarlo	De acuerdo/muy de acuerdo	13.1%	51.5%	21.7%	20-38%
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	53.3%	17.2%	78.2%%	M= 2.94, DT=0.85
Sé manejarlo	De acuerdo/muy de acuerdo	11.1%	48.5%	4.3%	20-38%
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	60.1%	14.1%	95.6%	M= 2.94, DT=0.85
Compromiso de la escuela					
Políticas escolares	De acuerdo/muy de acuerdo	75.3%	90.2%	87%	70-86% (de acuerdo/ muy de acuerdo)
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	4.6%	4.3%	13%	
Formación docente	De acuerdo/muy de acuerdo	67.6%	88.3%	82.6&	
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	11%	6.1%	17.4%	
Insertar el <i>cyberbullying</i> en el currículum	De acuerdo/muy de acuerdo	46.1%	91.4%	-	
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	16.9%	5.5%	-	
Organizar actividades de aula	De acuerdo/muy de acuerdo	53.2%	84%	52.1%	
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	12.9%	7.4%	47.9%	
Organizar actividades a nivel de centro	De acuerdo/muy de acuerdo	53.1%	81%	95.7%	
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	13.6%	8.6%	4.3%	
Tratar este tema con los pares	De acuerdo/muy de acuerdo	67.5%	85.3%	-	
	En desacuerdo/muy en desacuerdo	8.4%	6.7%	-	

¹Nota: Todas las investigaciones exponen sus resultados de acuerdo a los tres indicadores expuestos. Igualmente optan por escalas de medida similares tipo Likert de cinco puntos. Hemos optado por incluir solo los extremos opuestos de las escalas obviando las opiniones neutras. En los casos en que los autores no indican porcentajes se opta por respetar los datos descriptivos de medias (M) y desviaciones típicas (DT) que también ponen de manifiesto la tendencia a uno u otro extremo de las opiniones.

De la tabla anterior pueden extraerse las siguientes ideas:

- ✱ Los docentes turcos (Yilmaz, 2010) muestran mayores niveles de preocupación respecto al *cyberbullying* que los docentes canadienses; como también parecen tener más conocimientos y seguridad tanto para identificarlo como para lidiar con el mismo respecto a los resultados reportados por el resto de estudios (Beringer, 2011; Ede et al., 2013; Li, 2008b).
- ✱ Yilmaz (2010) incluye la opción de que las escuelas cuenten con un servicio de asesoramiento respecto a estas temáticas que además casi el 80% del profesorado está de acuerdo o muy de acuerdo con que existan. Además este autor incluyen la diferenciación por género en la percepción del profesorado sobre su preocupación ante el *cyberbullying* y su seguridad sobre el mismo, del que se desprenden las siguientes ideas: las mujeres muestran porcentajes más altos respecto a los hombres en los tres ítems que componen el indicador de “preocupación ante el *cyberbullying*”, como también sucede en Eden et al. (2013); ellas se muestran menos seguras y confiadas tanto para identificar como para lidiar con el *cyberbullying* frente a los hombres.
- ✱ El estudio de Beringer (2011) introduce aparte de las actuaciones que las escuela puede desarrollar (comparables con el estudio de Li, 2008b), el esfuerzo por parte del equipo directivo de organizar actividades para lidiar con el *cyberbullying* (82.6% muy de acuerdo, 17.4% muy en desacuerdo); y la organización de un comité específico que investigue esta problemática en la escuela (52.1% muy de acuerdo, 47.8% muy en desacuerdo).

Otros resultados no incluidos en la tabla comparativa aunque reseñables, son las correlaciones encontradas entre los distintos indicadores. Así, Eden et al. (2013) encuentran que la preocupación de los docentes por el *cyberbullying* y las actuaciones y responsabilidades de la escuela están estrechamente relacionados ($r = .74$), como también la preocupación docente y la importancia dada a la formación ($r = .51$), o la importancia dada a la formación y la responsabilidad de la escuela ante esta problemática ($r = .71$).

3.2.3. Estrategias de prevención e intervención desarrolladas por el profesorado

Comprobado en el discurso anterior las iniciativas aún escasas y mejorables de formación del profesorado, y su percepción sobre las situaciones de acoso escolar, a la hora de examinar el conocimiento sobre las estrategias de afrontamiento, los resultados son igualmente desalentadores a pesar de la importancia que este colectivo otorga a conocer de estrategias efectivas para su prevención (Cassidy et al., 2012). En este apartado se reseñan algunas investigaciones que centran su atención en las estrategias que el profesorado lleva a la práctica o que conoce en su ejercicio profesional para la prevención e intervención ante el *bullying* y el *cyberbullying*, pues incluso, estudios como el de Kochenderfer-Ladd y Pelletier (2008), indican que ya la misma conciencia y determinados pensamientos que tiene el profesorado en torno al *bullying* son predictores de futuras estrategias de intervención a implementar.

Un primer estudio es el de Bradshaw et al. (2007) que encuentran diferencias en las estrategias de intervención del profesorado, según hayan sido ellos los testigos directos de *bullying*, o hayan sido informados del mismo por medio de los alumnos. La misma circunstancia se comprueba para el *cyberbullying*. Stauffer et al. (2012) indican que los profesores tienden a comunicar los hechos de ciberacoso al Equipo Directivo si éste se ha producido dentro del centro, mientras que su intervención ante el hecho es menos directa cuando se sucede fuera del horario y el recinto escolar. De ambos estudios se desprende que, tanto en un tipo de acoso como en otro, el porcentaje de profesorado que afirma que “no haría nada” es bastante bajo, en comparación con el 60-85% de docentes que “intervendrían directamente con el agresor”, y un 52-79% “con la víctima”. Por otro lado, el que los docentes hablen directamente con los padres del agresor o con los de la víctima, arroja porcentajes más bajos de elección tanto si han sido testigos directos de las agresiones tipo *bullying* (8-24%), como cuando conocen los hechos por boca de los alumnos (10-24%). Resultados similares se desprenden de la investigación de Novick y Isaacs (2010), el mayor predictor para la intervención parece ser que los mismos docentes conozcan de la situación porque los alumnos se lo hayan comunicado, mientras que la formación y conocimientos previos sobre esta temática parece menos influyente.

Sobre las estrategias de actuación que más suelen implementar los docentes, ayudar a la víctima se encuentra entre las primeras opciones para los docentes que aún se encuentran en formación, seguida de comunicar con los espectadores y ayudarles a tener un papel más activo en la defensa de las víctimas (Nicolaidis et al., 2002). Este diálogo con los implicados y la mejora de la supervisión del alumnado en el centro educativo, son también las actuaciones más señaladas y efectivas por los docentes de USA (Dake, Price, Telljohnn y Funk, 2003). Por el contrario, entre las

estrategias menos valoradas aparecen el establecer un comité interno de prevención del *bullying* o concienciar a los padres sobre estas situaciones.

Con muestra de docentes españoles, Serrano y Pérez (2011) señalan como las principales medidas para la prevención del *bullying*, por este orden: acudir al Reglamento de Régimen Interno (85.9%), hacer uso del Plan de Convivencia (82.4%), o en su caso del Plan de Acción Tutorial (80%), aunque la realidad pone de manifiesto la escasa aplicabilidad de estas medidas. La investigación de Serrano (2013) señala entre las acciones más recurridas por los docentes: a) el establecimiento de normas (85.9%); b) uso de metodologías cooperativas (48.2%); y c) la promoción de la aceptación y el respeto (70.8%). Para el caso del *cyberbullying*, Stauffer et al. (2012) señalan que la gran mayoría de los profesionales volvería la cara al problema no haciendo nada. Cuando sí deciden actuar, destacan sobre todo: a) comunicar el incidente al equipo directivo; b) hablar con la víctima; c) hablar con el agresor; d) castigar al agresor u obviarle de determinados privilegios; e) ejercer la mediación para solventar el problema; f) comunicar el incidente a los padres del agresor; g) comunicar la incidencia a los padres de la víctima. Este estudio incluye también la valoración de la efectividad de determinadas estrategias para reducir los niveles de *cyberbullying*, entre las que destacan en primer lugar el aumentar la participación de los padres, endurecer las consecuencias asociadas al *cyberbullying*, o animar a los espectadores para hacer frente a los ciberagresores, entre otras.

Otra investigación es la de Cassidy et al. (2012) que realizan una aproximación cualitativa a la percepción docente sobre sus estrategias de intervención ante el *cyberbullying*. De entre las técnicas más destacadas de mayor a menor porcentaje de elección, aparecen: a) educar a los menores; b) contar con un currículum específico que incorpore la realidad de la comunicación entre los adolescentes (tipo de lenguaje, fotografías, etc.); c) incorporar sesiones específicas en el aula donde trabajar el tema de las TIC y la seguridad en la red; d) concienciar a los padres sobre el uso de las TIC por sus hijos y actuaciones de control; e) trabajar con testimonios y casos reales; y f) desarrollar una revista escolar donde exponer noticias y experiencias.

Haciendo un recorrido por lo comentado hasta el momento, surgen varias preguntas que incitan a la reflexión: *¿por qué tal reticencia de los docentes a contar con programas específicos de prevención/intervención ante la violencia escolar?, ¿es por su inseguridad de llevarlos a término?, ¿necesidad de formación?, ¿escasa motivación?, ¿mayores exigencias de dedicación y compromiso a su trabajo?...* Las respuestas a estas y otras preguntas entendemos que pueden estar repercutiendo en la opinión que sobre los docentes y su labor efectiva contra las situaciones que dificultan la convivencia tiene el propio alumnado, para los que el profesorado no solo no actúa de forma efectiva, sino que incluso opinan que cuando lo hacen empeoran las circunstancias ya existentes (Bradshaw et al., 2007).



Una primera conclusión que se desprende al respecto es precisamente la importancia de la formación inicial y continua del profesorado que les ayude a completar su visión sobre las situaciones de acoso escolar convirtiéndose en agentes activos para su detección, prevención e intervención. Aunque aún son escasas las posibilidades para su formación desde los centros de formación al respecto, los programas existentes y la ingente cantidad de información al respecto debería ser motivo para llevar a cabo esa autoformación que exige esta carrera profesional. También, los programas y recursos online citados en páginas previas guardan el elemento común de tratar de dotar al profesorado de conocimientos, competencias y estrategias que le brinden el protagonismo para lidiar con las situaciones *bullying* y *cyberbullying*. Sin embargo, no debemos obviar una serie de recomendaciones que, según Torrego (2006), garantizan el mayor éxito de las tareas a realizar:

- ✖ El profesor debe ser sujeto de formación y no tanto objeto de la misma.
- ✖ La formación debe estar contextualizada al centro educativo.
- ✖ El formador debe ser más bien colaborador en los distintos procesos de reflexión, diagnóstico y puesta en marcha del proyecto, que agente solucionador de problemas.
- ✖ Es decisiva contar con la participación activa de los Equipos de Dirección y de Orientación del centro.
- ✖ El proyecto debe generar “capacidades”, competencias y no dependencia a agentes externos especialistas que conocen cómo actuar.
- ✖ Priorizar los aspectos emocionales y psicológicos que subyacen a los conflictos y situaciones de violencia entre iguales.
- ✖ Generar espacios de diálogo y coordinación en el mismo centro donde se gestan los conflictos para también dotarle de la entidad de espacio de solución de problemas.
- ✖ Generar en los docentes la concepción interactiva de estas situaciones de conflicto, es decir, no sólo como un problema que surge entre los alumnos y ahí debe resolverse, sino como algo que afecta a todas las estructuras de la comunidad educativa y que demanda de mejoras en todas ellas.

A estas ideas se suman otra serie de consejos útiles que el profesorado debe tener en cuenta a la hora de tratar de intervenir sobre la problemática específica del *cyberbullying*, como son (Del Rey, Flores, Garmendia, Martínez, Ortega y Tejerina, 2011; Kowalki, Limber y Agatston, 2010):

- ✖ Lograr que el menor/es agresores pidan disculpas de forma oral y/o escrita a la víctima.
- ✖ Amonestación del agresor dirigida al equipo directo del centro.
- ✖ Vigilar más atentamente a aquellos alumnos que manifiesten indicios de ser posibles agresores y/o víctimas.



- ✖ Poner en marcha el Plan de Convivencia con sus actuaciones y estrategias establecidas para estos casos.
- ✖ Establecer con el D.O. programas específicos de modificación de conducta, mejoras de las relaciones intergrupales, etc.
- ✖ Notificar a los padres de todos los implicados la situación.
- ✖ Facilitar consejos útiles y prácticos al alumnos sobre la seguridad en la red, a modo de actividades de aula o en clases de tutoría que focalicen la mirada en este tema específicos y otros relacionados (violencia de pareja, adicción a las TIC...).
- ✖ Establecer con la familia acciones de control y supervisión de los menores en su relación con la TIC.
- ✖ Suspender del derecho a participar en actividades complementarias realizadas en el centro educativo.
- ✖ Ponerse en contacto con servicios especializados en la materia como el Equipo de Convivencia Escolar.
- ✖ Buscar materiales que se puedan trabajar en clase y llevarlos a la práctica.
- ✖ Comunicar las preocupaciones que se derivan del auto desconocimiento en la material, pautas de actuación, etc. a la comunidad escolar para buscar recursos de formación y disponer de tiempo para ello.
- ✖ En los casos que se estimen de gravedad, ponerse en contacto con la Policía y Guardia Civil.
- ✖ Analizar profundamente la amenazas y pruebas que se conozcan, ya que algunas de ellas pueden estar relacionadas con el potencial suicida e ignoradas, conllevar una consecuencia imposible entonces de solucionar.
- ✖ Estar en contacto directo con los profesionales del D.O., y éstos a su vez con los recursos educativos externos al centro y de salud mental para en tal caso levantar instancias por las que los menores deban acudir a recibir ayuda especializada.

En última instancia, un aspecto que no puede ser obviado es la labor que vienen desarrollando los profesionales de la Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía en los Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Educación, para la evaluación e intervención de los problemas que dificultan la convivencia. La reflexión de Diamanduros, Downs y Jenkins (2008) sobre la figura de los psicólogos escolares se dirige a destacar una serie de razones por las que este colectivo es idóneo en la lucha contra el *cyberbullying*: a) son líderes efectivos para promover la concienciación y el impacto psicológico que tiene este fenómeno; b) poseen la capacidad para detectar su prevalencia y severidad; c) son efectivos en el diseño y desarrollo de planes específicos; y d) establecen redes de colaboración con otros agentes para el desarrollo de políticas escolares. Estos profesionales además están capacitados para ofrecer una ayuda completa para las víctimas evaluando el impacto personal,

emocional y social de haber sufrido estos ataques, estableciendo sesiones de terapia con las mismas. Puede también dirigir los encuentros que se tengan con los padres de los implicados para comentar sobre el tema, establecer soluciones compartidas y darles pautas de acción para el hogar, al igual que realizar un tratamiento específico con el agresor. Son, por tanto, un recurso muy loable en la creación de sentimiento de comunidad dentro de los centros educativos para trabajar de manera conjunta contra los problemas que atentan contra la convivencia pacífica, y que repercuten directamente en múltiples facetas de la vida de los escolares.

3.3. EJEMPLOS DE ACTUACIONES ANTE EL *BULLYING* Y EL *CYBERBULLYING*

Un último aspecto a tratar, es la descripción de algunas de las numerosas iniciativas actuales a nivel internacional y nacional que dan cuenta del trabajo que se viene realizando en la lucha contra ambos tipos de violencia entre iguales. En primer lugar, damos espacio a la meritoria labor que en este sentido vienen realizando las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (en adelante FFCCSE) a través del Cuerpo Nacional de Policía y la Guardia Civil en España. Seguidamente, se describen iniciativas de intervención en España a través de los Planes de Convivencia y programas específicos, para terminar con una breve reseña a otros ejemplos desarrollados en otros países.

3.3.1. El papel de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado

El Cuerpo Nacional de Policía y la Guardia Civil llevan implementado con éxito desde 2006 el denominado *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos*, fruto del Acuerdo Marco de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio del Interior en diciembre del mencionado año. Este plan aboga por mejorar la seguridad en los centros escolares, incrementar la formación de los docentes, desarrollar en los alumnos hábitos saludables encaminados a prevenir y detectar hechos perjudiciales para ellos, e implicar e informar a las familias en todas estas cuestiones.

3.3.1.1. Objetivos y funcionamiento del Plan Director

Previo a la puesta en marcha del Plan Director, existía una preocupación generalizada por el aumento del consumo de drogas ilegales en las zonas escolares. Esta situación llegó a instancias de los poderes públicos, quienes articularon medidas a partir de la Instrucción 25/2005, orientadas a la prevención de tales situaciones desde la presencia y vigilancia policial, y desarticulación de puntos de venta de droga

en los centros educativos y sus alrededores. Se activaba así el *Plan Estratégico de Respuesta Policial al Consumo y Tráfico Minorista de Drogas en los Centros Educativos y sus Entornos*. A pesar de su buena acogida, aparecieron limitaciones para combatir el tráfico de drogas por haberse focalizado la mirada solo en el control de la oferta. La nueva orientación del plan a partir de las instrucciones 2/2011 y 10/2011, amplía la mirada a actuaciones preventivas de información y concienciación del alumnado. Durante esos años, se pone en funcionamiento simultáneamente el Plan Director a partir de la Instrucción 3/2007 de la Secretaría de Estado de Seguridad (Ministerio del Interior) y bajo los acuerdos establecidos por el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana en materia de juventud y seguridad, y el acuerdo marco antes mencionado. Precisamente, en el punto V del mismo se afirma, textualmente:

La educación para la ciudadanía y los derechos humanos, como instrumento educativo básico para la formación de ciudadanos más libres y responsables, debe incluir, entre otros aspectos, la adquisición de conocimientos y la adopción de actitudes, hábitos y compromisos de seguridad personal y ciudadana, elementos decisivos para el ejercicio de las libertades públicas, facilitando a nuestros jóvenes recursos personales para la prevención de riesgos y la evitación de conductas que pueden aparecer en su entorno, como el consumo de drogas, las actitudes incívicas o los comportamientos xenófobos. Esta labor educativa que se concreta a través de los currículos escolares correspondientes, debe complementarse mediante la puesta en práctica, en los centros escolares, de actividades que permitan mejorar el conocimiento que los menores y jóvenes tienen sobre la seguridad ciudadana y sobre los recursos con los que cuenta la sociedad para la prevención de la delincuencia y la protección de las víctimas, permitiéndoles familiarizarse con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, a los que la Constitución Española, en su artículo 104 atribuye la protección de los derechos y libertades y la garantía de la seguridad ciudadana (p. 2).

La convergencia de ambos planes de actuación ha fortalecido las medidas preventivas y los procesos de coordinación y ejecución, integrando las actuaciones del plan para la prevención de drogas, dentro del Plan Director del que a continuación describiremos. De esta forma se permite una oferta abierta a los diferentes riesgos en que los niños y jóvenes pueden verse abocados, desde drogas, violencia sobre la mujer y discriminación, drogas o alcohol, al acoso escolar, internet y las redes sociales.

A grandes rasgos, el Plan Director tiene por objeto responder a cuestiones de seguridad de niños y jóvenes en la escuela, fortaleciendo la coordinación y cooperación policial con las autoridades educativas y las familias para la mejora de la convivencia. Desde sus inicios en 2007, se prosigue con su renovación hasta la actualidad por la eficacia demostrada en sus actuaciones y las demandas realizadas por los propios centros educativos. Las Instrucciones 9/2009 y 9/2011 prorrogaron su

vigencia hasta el curso escolar 2012/2013, aunque en el presente curso 2013/2014 sigue en pleno desarrollo.

La puesta en marcha del Plan Director corresponde a los efectivos de la Guardia Civil y agentes del Cuerpo Nacional de Policía. Dentro de este cuerpo es la Unidad Central de Participación Ciudadana, dependiente de la Comisaría General de



Figura III.7. Campaña informativa y de promoción del Plan Director

Seguridad Ciudadana, la que impulsa, coordina y controla el funcionamiento de las unidades dedicadas a prevenir y mantener la seguridad ciudadana, de relacionarse con colectivos y de canalizar las demandas sociales en materia policial. Dentro de esta unidad se encuentra el departamento de Mediación Social, desde el que se controla y desarrolla directamente el Plan Director.

La puesta en marcha del plan, según la Instrucción 3/2007, se establece de acuerdo a una estructura en cuatro niveles conformada por un primer nivel central, un nivel autonómico, un nivel provincial y un nivel local.

Desde el nivel superior se trata de garantizar la ejecución del plan en todo el territorio designando a dos responsables a nivel nacional (uno del Cuerpo Nacional de Policía y uno de la Guardia Civil). A través de las distintas delegaciones del gobierno, a nivel autonómico se establecen las mediadas de coordinación con las autoridades educativas. A nivel de provincia cada plan se desarrolla dirigido por dos jefes provinciales o delegados territoriales (uno de cada cuerpo). Ellos son el hilo conector entre las autoridades educativas y las FFCCSE, programando las distintas actuaciones, determinando los centros de visita, velando por la ejecución y aplicación del plan y remitiendo los informes periódicos pertinentes (un total de tres). En el caso del Cuerpo Nacional de Policía es el Inspector Maldonado quien actualmente cubre el puesto de Delegado de Participación Ciudadana de la Región de Murcia. Por último, a nivel local, son los propios funcionarios policiales formados y designados para tal fin los que implementan las diferentes actuaciones según la organización proveniente del nivel anterior.

La *Unidad de Participación Ciudadana* tiene sus inicios en 1988 como Sección de Necesidades Sociales dentro de la Subdirección General del Gabinete Técnico del Instituto de Estudios de la Policía. Su intención era planificar y desarrollar contactos periódicos con los ciudadanos para mejorar su seguridad y por ende, su calidad de vida. En Septiembre de 1987 se crea el puesto de Coordinador de Actividades de Participación Ciudadana o Coordinador de Contactos Ciudadanos, que con la Orden Ministerial 2103/2005 de 1 de Julio, dará paso a la unidad central de participación ciudadana comentada anteriormente y al correspondiente Coordinador General de

participación ciudadana, con su máxima representante en el Delegado. Esta unidad tiene entre sus áreas funcionales:

- ✗ UPAP (Unidad de Prevención, Asistencia y Protección a mujeres víctimas de violencia de género) que a nivel central depende de la Unidad de Participación Ciudadana, pero no a nivel territorial en el caso de Murcia.
- ✗ Programa de Participación Ciudadana.
- ✗ Plan de Turismo Seguro.
- ✗ Plan Mayor de Seguridad.
- ✗ Control y Evaluación de la actividad de las distintas unidades de prevención. Como en el caso de la UPAP, a nivel central depende de Participación Ciudadana pero no a nivel territorial en Murcia.
- ✗ Plan Integral de Prevención y Respuesta al Consumo y Tráfico Minorista de Drogas en centros educativos y sus entornos.
- ✗ Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar.

Los principios que inspiran al Plan Director que aquí nos interesa son la confianza la educación y la prevención como respuestas a las problemáticas que encubren a los menores en la etapa preadolescente y adolescencia; colaboración y coordinación con los diferentes agentes de la comunidad educativa, voluntariedad, carácter integral y flexibilidad. Acorde con estos supuestos, las diversas actividades que se desarrollan están relacionadas con los siguientes objetivos (Comisaría General de Seguridad Ciudadana, 2004):

- ✗ Ofrecer una respuesta coordinada y eficaz a las demandas de seguridad de los menores y jóvenes en las escuelas y sus entornos.
- ✗ Proporcionar una asistencia profesional y la mejora del conocimiento sobre los recursos policiales para la prevención y actuación ante situaciones violentas, delincuencia y protección de las víctimas.
- ✗ Promover la educación en valores, el respeto a los derechos y libertades fundamentales y la dignidad e igualdad entre hombres y mujeres.
- ✗ Sensibilizar y concienciar sobre los riesgos relacionados con las drogas y las conductas violentas en el contexto escolar.
- ✗ Incrementar la vigilancia policial para combatir el tráfico, tenencia y consumo de drogas, como las situaciones de violencia en los centros educativos y sus alrededores.
- ✗ Articular mecanismos de coordinación permanente entre los recursos policiales y comunidad educativa (docentes, equipos directivos, asociaciones de padres, etc.), como con otros organismos públicos para afrontar las distintas problemáticas de forma conjunta.



Figura III.8. Problemáticas que aborda el Plan de Director

La Figura III.8 muestra las líneas de actuación que conforman el Plan Director, tratadas en función de las demandas de los centros educativos, teniendo como destinatarios las familias, alumnos y profesores. Esta oferta se materializa en diversas actividades como son (Ministerio del Interior, 2007):

- ✖ Reuniones de la comunidad educativa con agentes policiales para delimitar las demandas de seguridad y recursos disponibles para solventarlas. Se hace hincapié en la detección y solución de episodios problemáticos concretos que se sucedan en el centro escolar, como la asistencia individualizada a los padres de los menores en situación de riesgo.
- ✖ Charlas dirigidas a alumnos (sobre las temáticas comentadas). Con estas conferencias se trata de facilitar información general a los niños y jóvenes sobre los principales problemas de seguridad focalizando la atención en las consecuencias del acoso escolar, la prevención del consumo de drogas y alcohol o ventajas del fomento de hábitos y conductas pro-convivencia. También se trata de inculcarles la necesidad de denunciar y hacer visibles estas situaciones a partir de la comunicación de los hechos a los adultos; como el acercamiento y confianza a las labores de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Para la consecución de estas charlas se hace uso de materiales didácticos (presentaciones en power point, vídeos, feedback continuo...) para la mejor comprensión y seguimiento de las mismas por parte de los alumnos. Previo a la visita a los centros de los agentes policiales, se delimitan las características del alumnado destinatario para adecuar el contenido y materiales a presentar. Además, se contempla la posibilidad de incorporar a agentes externos designados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad para complementar esta actividad.

- ✗ Acceso permanente a un funcionario policial encargado de la seguridad y convivencia de un centro específico.
- ✗ Vigilancia del entorno del centro.
- ✗ Otras actividades complementarias (exhibiciones, exposiciones, jornada de puertas abiertas...). Entre las más importantes destaca la campaña *Todos contra el Acoso Escolar* (Figura III.9) de 2013 que contó con la colaboración de famosos del cine y la televisión española. De esta forma se hizo llegar un mensaje de concienciación a alumnos agresores, y sobre todo, a las víctimas para hacer más notables estas situaciones.



Figura III.9. Campaña de la Policía Nacional "Todos contra el acoso escolar"

Si bien, la preparación técnica y pedagógica de los agentes designados para el desarrollo del Plan, junto con el Delegado provincial, es muy amplia y precisa para llevar con garantía de éxito los contenidos de cada una de las líneas de actuación, generando una sensibilización activa por parte de los diferentes destinatarios. Para ello, aparte de su formación académica previa, hacen uso de una guía metodológica diseñada por el Ministerio de Educación para homogeneizar los contenidos a trabajar con los distintos colectivos. También existen seminarios de formación específicos para los delegados de zona que dirigen el Plan Director, como jornadas de formación para los funcionarios policiales que lleven a término las distintas actuaciones. Todo ello se completa con jornadas de actualización y reuniones de evaluación y seguimiento celebradas de forma periódica.

Al inicio del curso lectivo las Consejerías de Educación envían por correo electrónico a todos los centros escolares una comunicación en la que les informa de la posible adscripción al Plan Director y la temática preferente a trabajar, especificando posibles fechas para la realización de la sesiones. La Consejería de Educación, una vez recopilada la información, la transmite a Delegación del Gobierno que la hace llegar a los delegados territoriales. En el caso de Murcia, el secretario de la Delegación del Gobierno coordina la ejecución del plan con las autoridades autonómicas y municipales, y preside las reuniones periódicas mensuales. En éstas suelen estar presentes el Cuerpo Nacional de Policía, Guardia Civil, el representante del Observatorio de la Convivencia, representantes de la Consejería de Educación, y el Delegado de Participación Ciudadana, entre otros.

Sobre la evaluación del Plan Director cabe señalar que antes del 20 de Enero, Abril y Julio de cada año, los delegados provinciales emiten un informe dirigido a los responsables nacionales sobre las actuaciones desarrolladas. Con ello, el Gabinete de Coordinación de la Secretaría de Estado de Seguridad, elabora un informe único de

seguimiento para estipular su continuación o no. Por otro lado, la evaluación de proceso consiste en que una vez finalizadas las intervenciones en los centros educativos se cumplimentan diversos cuestionarios sobre las actividades realizadas. Un cuestionario va dirigido a valorar las actividades por parte del alumno, otro a la evaluación por parte del equipo directivo y profesorado, y un tercero a cumplimentar por el funcionario policial que ejecuta la actividad. Los resultados que se reportan son posteriormente volcados en los informes que el Delegado dirige al Coordinador Nacional.

Una última acción que desde el año 2009 se viene desarrollando desde la colaboración de la Policía Nacional con los centros educativos son los *Premios educación y seguridad en el entorno escolar*. Con ellos se pretende premiar la inclusión de estos dos aspectos en los proyectos educativos de los centros a iniciativas particulares de profesores, o en su conjunto del centro y comunidad escolar. Según el Boletín Oficial del Estado de Febrero de 2011 (Orden INT/224/2011), se conceden un total de tres premios y dos accésit por valor de 6.000€ y 2.000€ (respectivamente) a colegios de Guadalajara, Melilla, Zaragoza y Asturias por el tratamiento global o específico de la seguridad.

3.3.1.2. El Plan Director en la Región de Murcia

La información recabada de primera mano con la sección de Participación Ciudadana de la Región de Murcia, ha permitido conocer la acogida y evolución de la puesta en marcha del Plan Director en nuestro contexto autonómico. En la Figura III.10, se muestra tal evolución en los dos últimos años, del total de centros adheridos al plan, el número de charlas realizadas, y los diferentes destinatarios. Puede observarse la escasa demanda existente por parte del profesorado y las familias en el tratamiento de las líneas de actuación del plan.

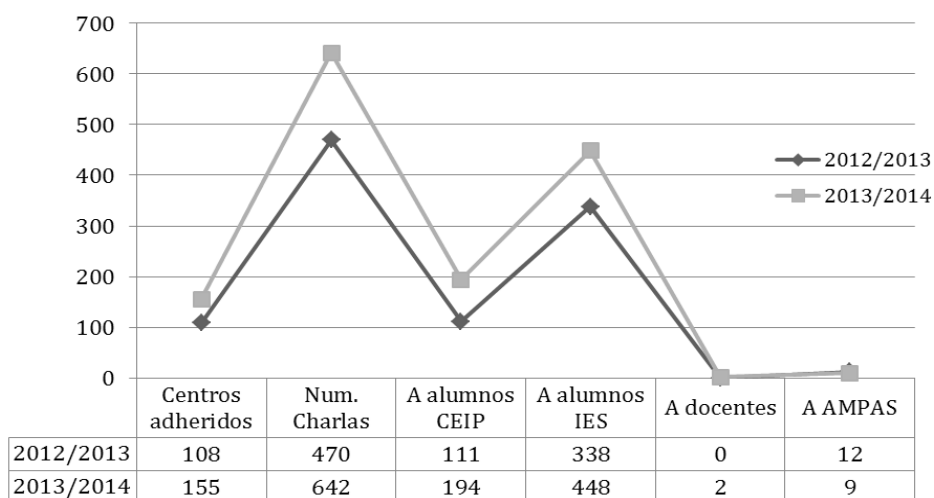


Figura III.10. Evolución de la acogida del Plan Director de 2012-2014

Respecto a la temática de las actividades y charlas de sensibilización impartidas, la Figura III.11 refleja la variedad de las mismas en los dos últimos años académicos, con ligero mayor número de aquellas referidas a acoso escolar y drogas en 2012-2013, mientras que las charlas sobre bandas juveniles son prácticamente las mismas. Por su parte, destacan en el presente curso académico 2013-2014, una demanda bastante notable respecto al pasado año de charlas sobre los “riesgos en internet”, muy ligado a las problemáticas de *cyberbullying* que sabemos se están sucediendo y que veremos de su incidencia y características en el capítulo V referido a los resultados de la investigación. Igualmente, la preocupación por la violencia de género ya en edades adolescentes parece ser más notable en el curso académico actual con un total de 17 charlas fijadas con los centros, respecto a ninguna realizada el año anterior.

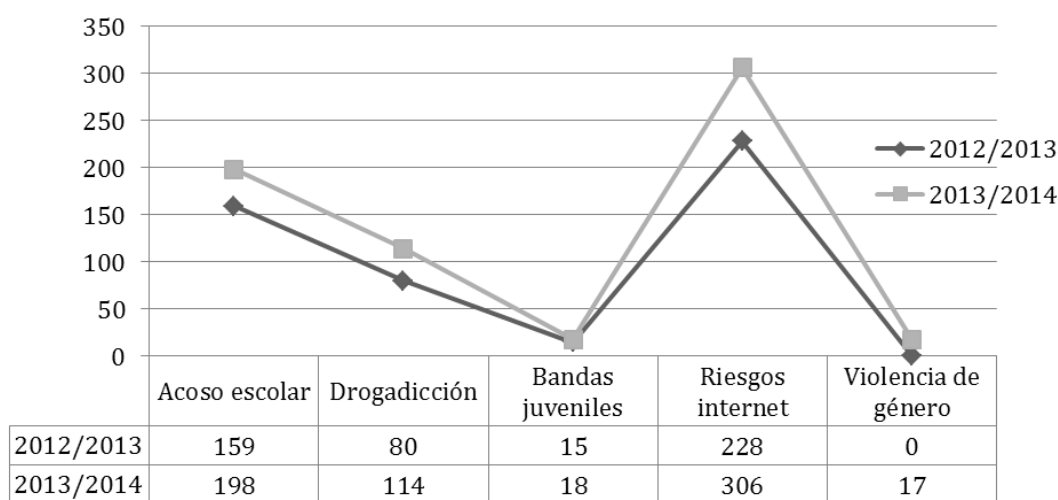


Figura III.11. Evolución de las temáticas de las charlas del Plan Director de 2012-2014

A continuación, se describen algunos de los muchos ejemplos de experiencias concretas del Plan Director en centros educativos de nuestra región:

- ✱ *IES Oróspeda* (Archivel). En Diciembre de 2012 los agentes de la Guardia Civil se trasladaron al centro para informar a los escolares de 3ºESO sobre los riesgos relacionados con su seguridad y la importancia de la adopción de conductas proactivas. En otra visita posterior, se les enseñó el funcionamiento de esta unidad policial, como por ejemplo el SEPRONA, entre otros. Con esta actividad se trataba de acercar estos servicios a la ciudadanía, mejorando su confianza y ofertándoles herramientas de comunicación directa ante problemáticas que pudiesen afectarles dentro y fuera del centro educativo.
- ✱ *IES Mediterráneo* (Cartagena). Por segunda vez este centro se acogió al plan, incorporando las diversas actividades de participación dentro del Plan de Acción Tutorial del centro. La visita no solo contó con agentes de la Policía Nacional sino con el coordinador de Participación Ciudadana y de forma

directa el comisario jefe de la unidad. La aplicación del plan en este centro en concreto fue un éxito respecto a la concienciación del alumnado sobre las diversas problemáticas (acoso escolar, drogas, riesgos en Internet...) y el conocimiento de mecanismos para la mejora de la convivencia.

- ✱ *IES Alquibla* (La Alberca). Durante los días 21-22 de Febrero de 2012, el actual Delegado de Participación Ciudadana, junto con policías colaboradores del Plan Director, participaron en la puesta en marcha del plan a través de una presentación visual y la posterior charla-coloquio generado a partir de las preguntas de los escolares de primer ciclo de la ESO dirigidas a los agentes sobre cuestiones relacionadas con la seguridad y convivencia escolar.
- ✱ *CEIP San Bartolomé* (Cieza). El pasado abril de 2013 los alumnos de 5º y 6º de Primaria recibieron la visita de un efectivo de la Guardia Civil que centro su charla en la prevención del consumo de drogas y los riesgos asociados a Internet.
- ✱ *IES Saavedra Fajardo* (Murcia). El 21 de Marzo de 2013, los alumnos de 1ºESO recibieron la visita del Jefe Superior de la Policía Nacional y del Delegado del Gobierno, quienes dispusieron a los alumnos sobre la importancia de las conductas proactivas dentro y fuera del centro educativo en pro de salvaguardar su seguridad y evitar su implicación en determinados delitos. El inspector de la policía junto con otro agente trabajaron con los menores el tema del acoso escolar, las bandas juveniles, el consumo de drogas y las bandas juveniles.
- ✱ *IES Alfonso X El Sabio* (Murcia). En Febrero de 2013, los alumnos de 1ºESO no sólo fueron partícipes de una representación teatral por parte de internos de un centro de inserción social, sino que a raíz de su testimonio relacionado con el consumo de sustancias, se enlazó con la posterior visita y charla por parte de agentes de la policía nacional en torno a las diversas temáticas del Plan Director. Como en otras ocasiones, el índice de participación y satisfacción mutuo tanto del alumnado, como del profesorado y de los propios efectivos fue muy positivo.
- ✱ *CEIP Jesús García Candel* (Ricote). A partir de la presencia de un Cabo de la Guardia Civil, se desarrolló una conferencia sobre las temáticas del acoso escolar, la violencia en la comunidad escolar o el maltrato en el ambiente familiar, siendo sus destinatarios los alumnos de 5º y 6º curso. Además se contó con la visita de un experto especializado en menores.

Sobre las charlas a padres, la doctoranda tuvo la oportunidad de acudir a una de ellas realizada en el Centro Social de Espinardo (Murcia), donde un agente policial, acompañado por el Delegado y el Comisario de la Policía Judicial, trataron de sensibilizar a los padres sobre los riesgos en que pueden verse inmersos los menores



en Internet, focalizando la atención en multitud de consejos a tener en cuenta por las familias para prevenir estas situaciones. Por otro lado, entre algunos de los consejos que desde las charlas de la Policía Nacional se les oferta a los alumnos sobre los riesgos de internet, se encuentran:

1. Haz copias de seguridad.
2. Crea usuarios falsos.
3. NUNCA quedes con ninguna persona que hayas conocido en Internet.
4. NO envíes fotos a desconocidos.
5. Cambia las contraseñas con frecuencia.
6. NO compartas información personal.
7. NO aceptes en tus red de amigos a personas desconocidas.
8. Bloquea el acceso a tu cuenta con contraseñas que sólo tú conozcas.
9. Instala y haz uso de un antivirus efectivo.
10. Instala otros navegadores para el acceso a la web.
11. Crea varias cuentas de correo electrónico.
12. Infórmate sobre los sistemas operativos.
13. Utiliza Internet de forma adecuada.
14. Si tienes cualquier problema: ¡¡INFORMA!! o DENUNCIA.

En este último caso, se les insta a los menores a que apunten o recuerden que existen equipos especializados en los delitos en la red los cuales pueden localizar a agresores y/o víctimas y con ellos proceder a su detección y/o estipulación de multas. Entre estas unidades especializadas se encuentran:

✱ *Brigada de Investigación Tecnológica*

Su principal función es hacer frente a las formas de delincuencia que se generan en la red: pornografía infantil, estafas y fraudes, ataques cibernéticos, piraterías, etc. Tratan de perseguir a los ciberdelincuentes a través de la obtención de pruebas para que sean condenados por la justicia.

✱ *Grupo de Delitos Telemáticos de la Guarda Civil*

Investigan todos aquellos delitos que se comenten a través de Internet para hacer frente al cibercrimen. Al igual que la BIT, participan de forma activa en seminarios y conferencias internacionales para crear contactos fuera de las fronteras que ayuden a resolver estas situaciones. En la comparecencia presidida por el Comandante Jefe del GDT de la Unidad Central Operativa de la GC (D. Óscar de la Cruz Yagüe), el pasado Mayo de 2013, se describe la importante función que tiene esta unidad en la investigación de delitos telemáticos en la que los menores, por desgracia, están presentes como agresores y como víctimas.

✱ *Protégeles*

Es una organización especializada en la protección del menor, compuesta por profesionales de diversas disciplinas (abogados, psicólogos, expertos en

seguridad...) que ofrecen soluciones a los jóvenes, familias y educadores respecto a Internet y las relaciones niños y adolescentes con las tecnologías. No sólo desarrolla su labor de forma online, sino que realizan importantes labores de prevención y formación en seguridad en el uso de Internet y las TIC en centros educativos. Ofrecen una línea de denuncia, como además realizan importantes investigaciones especializadas y campañas de prevención y sensibilización.

Hasta aquí la descripción de lo concerniente a las actuaciones de los FFCCSE y el Plan Director que incluye interesantes actuaciones para la mejora de la convivencia en los centros educativos. Sin embargo son más amplias, las intervenciones que se vienen desarrollando en nuestro país, entre las que destacan el *Plan Contigo*, el *Plan de Acción Internet Segura* y una guía de consejos realizada por la policía nacional y Google. Pasamos a describir brevemente cada una de ellas.

El *Plan Contigo* se pone en marcha en Noviembre de 2010 a partir de la presentación ante los medios de la web “Contigo en Tuenti” (www.tuenti.com/contigo) a manos de Alfredo Pérez Rubalcaba, con el objeto de establecer un canal de contacto, comunicación e intercambio entre las FFCCSE y los menores en Internet. Las 24 horas siguientes a su publicidad, la página ya contaba con más 15.000 amigos, en la que se hacía eco de consejos relacionados con: a) la identidad real y la protección de la intimidad; b) seguridad en los perfiles personales y claves; c) síntomas de maltrato en la pareja; y d) diferencias entre tabaco y cannabis (De Haro y Lorenzo, 2014). A través de la dirección plancontigo@mir.es, se permite además el contacto directo con efectivos policiales que resuelven dudas sobre situaciones que pueden estar viviendo o conocen en sus centros educativos, o recibir ayuda e información sobre sus temas de interés (principalmente relacionados con el consumo de alcohol y drogas, seguridad vial, acoso escolar y seguridad en la Red). De esta forma, se logra una mayor cercanía entre estas instituciones y los jóvenes para su mayor protección y seguridad.

De Haro y Lorenzo (2013) en el análisis que realizan de esta iniciativa, señalan que según los datos derivados de las agencias policiales, son los jóvenes entre los 14 y 19 años los primeros demandantes de consejos e información (unas 3.500 consultas), aparte de las propias familias y los educadores. Además, en esta página se incluye diversos materiales visuales didácticos relacionados con las temáticas ya comentadas. Actualmente son unos 60.000 los amigos de la red Contigo en Tuenti, convirtiendo a los CCFFSE en una de las instituciones con más seguidores en las redes sociales y como principal recurso informativo ante temas de interés para los adolescentes.

El *Plan de Acción Internet Segura*, se viene desarrollando desde el 2008 por los Mossos d'Esquadra de Cataluña con la finalidad de proteger a los menores de delitos

cometidos por Internet. Trata de ofrecerles información, consejos y pautas útiles para mejorar el uso de la red a partir de presentaciones en los centros escolares por parte de los agentes, y otros puntos de acceso como locales juveniles o centros de recreo. En ese año de implantación ya se realizaron 1228 presentaciones, que aumentaron mucho hasta llegar a más de 1500 centros educativos en 2009 y 2010. Al igual que el Plan Contigo, dispone de una dirección electrónica para consultas e intercambio de ayuda, alcanzando un total de 200 contactos a finales de 2010.

Una última reseña es la actuación realizada por el Cuerpo Nacional de Policía y Google para la elaboración de la *Guía para mantenerse seguro y protegido en Internet*, que incluye numerosas pautas y recomendaciones.

3.3.1.3. Otros ejemplos de actuaciones policiales

Una reciente publicación examina el papel que las fuerzas policiales de Bélgica están realizando respecto a la prevención y tratamiento del (Vandebosch, Beirens, D'Haese, Wegge y Pabian, 2012). Se distinguen dos jerarquías dentro de este organismo, como sucede en España: la policía federal (nacional) y la policía local. En el primer caso, la policía federal cuenta con la Unidad Federal de Crímenes Tecnológicos (UFCT), parecido a la Brigada de Delitos Informáticos de España, que trabaja en senda colaboración con las 25 Unidades Regionales de Crímenes Tecnológicos (URCT) para combatir actos criminales relacionados con fraudes por internet, robo de contraseñas y perfiles, espionaje o sabotaje. Además, dispone de una página web (www.ecops.be) en la que los usuarios pueden denunciar de estas situaciones. Por su parte, la policía local son los que se encuentran más cercanos a los escolares y jóvenes, habiéndose creado departamento especializados en juventud para atender a casos como el relacionado con el *cyberbullying*. En la Figura III.12, se exponen las tres principales acciones que la policía belga desarrolla para lidiar con el ciberacoso. Todas ellas entre ambos cuerpos policiales y en colaboración con las escuelas, asociaciones de servidores de internet (ej.: ISPA Belgium) y el sector de “e-seguridad” (ej.: *Child Focus*).



Figura III.12. Actuaciones de la policía belga en relación al *cyberbullying*

Las actuaciones concretas dentro de la prevención del *cyberbullying* son:

- ✱ Organización por la UFCT de unas 50 sesiones formativas anuales sobre “e-seguridad” y cibercrímenes para informar de estas problemáticas y en colaboración con las escuelas. En estas sesiones la policía informa, aconseja, da pautas para su detección y cómo comunicar las experiencias.
- ✱ Publicación de folletos informativos, libros, comics, e incluso aparecen en programas de radio.
- ✱ En el caso de la policía local, realización de encuestas para el conocimiento de las situaciones de *bullying* y *cyberbullying*.
- ✱ Adopción de una clase de estudiantes en determinados centros educativos por parte de un inspector de la policía local. De esta forma, se trabaja directamente con los estudiantes para sensibilizarlos e informarlos sobre la delincuencia juvenil y en concreto el *cyberbullying*, creando una relación más estrecha que faciliten el conocimiento y denuncia de estas situaciones.

Sobre las acciones de detección y denuncia del *cyberbullying*, la policía trata de localizar a los estudiantes envueltos en estas situaciones a partir de las denuncias de los usuarios (sobre todo de los cibertestigos) recibidas en la web arriba mencionada de www.ecops.be. Las denuncias que se recogen vienen principalmente de las redes sociales como Netlog y Facebook, aunque como afirman Vandebosch et al. (2012), es difícil identificar cuando entre estas aparecen casos reales de ciberacoso. Principalmente las denuncias están relacionadas con ataques sobre la privacidad, insultos, difamaciones, robo de contraseñas, abuso de la identidad, fraude electrónico, etc. En los casos de *cyberbullying*, se les recomienda a las víctimas que informen a la policía para que ésta pueda evaluar la situación y en tales casos comenzar el procedimiento administrativo y legal oportuno.

Por último, la intervención de la policía belga para parar el *cyberbullying* está dirigida a cuando son informados tratar de identificar al agresor a partir de la información resultante de la propia víctimas, los espectadores y pruebas que cercioren esta situación. En este momento, la policía comienza la investigación a partir de la búsqueda de los agresores en servidores de red, localizando IPs de ordenadores desde donde se enviaron las ciberagresiones, etc. A partir de esto la policía puede bloquear a los agresores y otras acciones que eviten la perpetuación de sus actos violentos en la red para ayuda con ello a la víctima.

3.3.2. Programas y buenas prácticas ante el acoso escolar y la mejora de la convivencia escolar

Tanto las experiencias de intervención que hemos argumentado hasta el momento, como las que exponemos en este último apartado dejan entrever que, cualquier cambio que se quiera desarrollar en mejora de la convivencia escolar, necesita de un esfuerzo global de la comunidad que incluya al alumnado, profesorado y familias. Como afirma Zaitegui (2005):

La convivencia es un fin en sí misma, aprender a convivir es una de las finalidades de la educación, además es una de las variables que más correlacionan con el éxito en todos los ámbitos: personal, social y académico. Por ello, los centros educativos, siguiendo las directrices de su PEC han de hacer explícito su propio Plan de Convivencia y poner en marcha iniciativas básicas y fundamentales para promover una convivencia saludable y pacífica (p.13)

Aparte de los distintos programas de intervención especializados en la reducción y tratamiento del *bullying* y el *cyberbullying*, una primera herramienta que podemos considerar como ejemplos de buena práctica, y de presencia obligada en los centros educativos, son los *Planes de Convivencia*. Ante las cada vez más comunes conductas disruptivas y de indisciplina, los Planes de Convivencia se erigen como instrumentos útiles y prácticos para favorecer la convivencia, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de los conflictos (Orden de 20 de Febrero de 2006). Según el último informe sobre la situación de la convivencia escolar en la Región de Murcia (Observatorio para la Convivencia Escolar, 2013a), las conductas más graves que perjudican la convivencia son los actos graves de indisciplina, injuria y ofensa contra los docentes (23.3%) y la agresión física o moral, discriminación y faltas de respeto a cualquier miembros de la comunidad (22.1%). Estas conductas se concentran sobre todo en el nivel de la ESO, concretamente aquellos matriculados en aulas ocupaciones, PCPI y primer curso de ESO. Sigue siendo más notable la presencia de chicos expedientados por estas conductas que las chicas. Entre las conductas contrarias a las normas de convivencia, en Educación Infantil, Primaria y ESO destacan sobre todo las faltas injustificadas de puntualidad y asistencia. En la secundaria también destacan aunque con menor frecuencia los actos de indisciplina e incorrección hacia el profesorado, y no traer el material necesario a clase. En último lugar se analizan los expedientes tramitados por situaciones específicas de acoso escolar, que en el curso 2012/2013 solo han sido tres, número que se ha visto reducido respecto al máximo de 5 en el curso 2007/2008.

Todo Plan de Convivencia debe asentarse sobre una serie de principios básicos como es su principal contribución a la mejora de la calidad educativa y las relaciones interpersonales entre todos los miembros del centro educativos, tener un carácter global y estar en concordancia con el resto de documentación vigente en el centro.

Además debe caracterizarse por los siguientes elementos (Rodríguez, 2007) (Figura III.13):

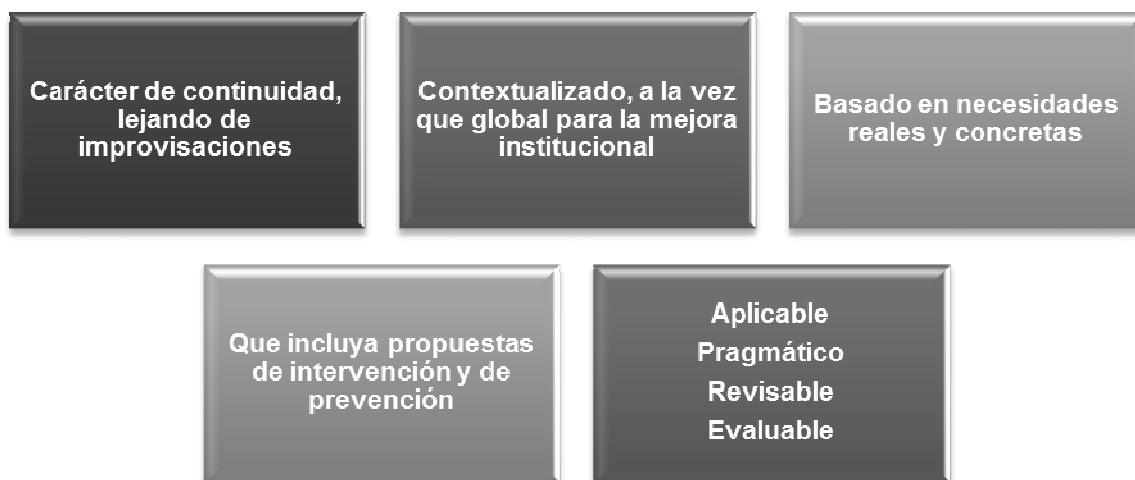


Figura III.13. Características de un Plan de Convivencia Escolar (Rodríguez, 2007)

Por suerte, ya no cabe plantearse la necesidad de elaborar tal plan sino que desde la mencionada Orden de 20 de Febrero de 2006, todos los centros deben contar con uno de forma obligatoria. Para su proceso de elaboración y puesta en marcha, la documentación al respecto es muy extensa, existiendo multitud de recursos que ejemplifican cómo llevarlo a cabo, incluso ejemplos explícitos desarrollados en colegios e IES que pueden ser consultados en la red¹. Este proceso de elaboración, exige una serie de fases modificables según las circunstancias del centro, pero que siguen una coherencia interna rigurosa para su posterior implementación. Ballester y Calvo (2007) señalan las siguientes:

- ✱ *Construcción de condiciones para la elaboración del Plan.* Consiste en la concienciación y sensibilización del profesorado sobre la necesidad de contar con dicho plan, clarificando y consensuando los principios del mismo y creando las condiciones, estructuras y compromisos para su desarrollo satisfactorio (liderazgo del Equipo Directivo, asesoramiento y formación, Comisión de Convivencia, etc.).
- ✱ *Autorrevisión del centro en torno a la convivencia escolar.* Supone el análisis profundo de la situación de la convivencia en el centro a partir de la descripción de las características del centro, existencia de conflictos que alteran la convivencia, y mecanismos disponibles para darles respuesta.
- ✱ *Valoración de las prácticas educativas.* Evaluar qué se está haciendo y qué se puede mejorar.
- ✱ *Priorizar las necesidades.* Es necesario que el Plan esté dispuesto sobre pretensiones realistas y alcanzables que partan de las necesidades previamente consensuadas.

- ✱ *Búsqueda de soluciones y formulación de objetivos.* Simultáneamente con lo anterior, los objetivos deben ser igualmente alcanzables, según las necesidades y posibilidades de actuación. Estos objetivos serán además más factibles si quedan insertados en el currículo ordinario, estableciendo tiempos específicos para su desarrollo.
- ✱ *Seguimiento y evaluación.* Como cualquier actuación educativa, el Plan de Convivencia exige de un seguimiento y evaluación minuciosa para conocer sus fortalezas y debilidades durante su implementación, e incluyendo propuestas de mejora futuras.

Por otro lado, para que su implantación resulte con garantías de éxito, Torrego (2006) enumera una serie de condiciones que deben ser tomadas en consideración: a) formación rigurosa previa de los agentes que implementan el proyecto; b) creación de un reglamento interno con estructuras organizativas específicas (ej.: Equipo de Mediación, Equipo de Resolución de Conflictos, etc.); c) garantizar el apoyo externo de la Administración para las exigencias que se deriven de la implementación del plan; y d) fortalecer la capacidad organizativa del centro para atender los conflictos y el desarrollo de competencias en el profesorado.

Retomando de nuevo el informe sobre la situación de la convivencia en la Región de Murcia (Observatorio para la Convivencia Escolar, 2013), entre las actividades más desarrolladas dentro de los Planes de Convivencia durante el curso 2012/2013 y que nos dan una idea de la verdadera tarea que sobre este aspecto realizan los centros de nuestra región, se citan: asambleas de clase, elaboración de normas de convivencia, participación en la Plan Director de la Policía Nacional, juegos cooperativos, Plan de Acción Tutorial, celebración de semanas culturales, Día de la Paz, figura de los mediadores de conflictos, actividades grupales en el patio del centro, plan de acogida del nuevo alumnado, etc.

En los IES, también se implementan los Planes de Convivencia aunque desde otra perspectiva, bajo otros objetivos y bajo otra serie de actuaciones contextualizadas a los destinatarios en etapa adolescentes. Aun así, el profesorado se muestra conforme con la implementación de los mismos, afirmando que llevan a término protocolos de actuación ante situaciones que alteran la convivencia. Entre las actividades más notables que han venido desarrollando en el pasado curso escolar destacan: el Plan de Acción Tutorial, participación en el Plan Director, cursos de formación para la convivencia, participación en programas específicos, actividades deportivas, formación de alumnos mediadores, etc. En estos centros, funcionan además las Comisiones de Convivencia encargadas del desarrollo del Plan y las diferentes actuaciones derivadas del mismo, en constante coordinación con el Departamento de Orientación (en adelante D.O.) y el Consejo Escolar.

Visto un ejemplo de buena práctica como son los Planes de Convivencia, pasamos a describir otros ejemplos de iniciativas y programas específicos de intervención.

Un primer ejemplo son los *Equipos de Ayuda*, basados en el modelo de alumnos-ayudantes o mentores en los que recae la función y responsabilidad de ser ellos los mediadores en la resolución de conflictos entre sus compañeros. Dentro entre los numerosos programas asentados en esta iniciativa, destacamos el denominado programa *Te Acompaño* implementado por el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA, Gobierno de Chile) en 2012, por el cual se forma al alumnado para convertirse en mentores de sus compañeros. Aunque este programa está focalizado en la prevención del consumo de drogas y alcohol, sirve de base formativa para su utilidad en las dinámicas de *bullying*. A este respecto Usó, Adrián y Villanueva (2009) establecen la necesaria distinción entre el Programa de Alumno Ayudante y el Programa de Alumno Mediador. El primero de ellos tiene como prioridad la prevención de los conflictos siendo precisamente estos alumnos los que intervienen directamente en la búsqueda de soluciones; mientras que los alumnos mediadores buscan soluciones de forma neutral, sin participar directamente en la resolución del conflicto que será obligación de las partes enfrentadas. Ambos programas conllevan beneficios comunes aunque vemos se asientan sobre perspectivas de intervención bien diferentes: los alumnos ayudantes trabajan desde la prevención, mientras que los alumnos mediadores desde los conflictos emergentes.

Otro ejemplo muy conocido por la comunidad científica es el *Programa de Mentoría* para la lucha contra el *bullying* ("*Beatbullying Peer Mentoring Programme*") y que además también incluye tal figura para los casos de *cyberbullying* a través de los "cibermentores". Esta iniciativa fue impulsada por el grupo "Contra el bullying" ("*Beat Bullying*") en 2002, que a su vez estaba asociada al Proyecto Daphne. Banerjee, Robinson y Smalley (2010), en la evaluación que hacen de este programa, señalan la reducción de las situaciones de *bullying* al contar en las escuelas con esta figura de los alumnos mentores que se convierten en acompañantes y apoyo personal crucial para los implicados.

Esta iniciativa ha sido puesta en marcha en España, de la que se concluye la mejora en la percepción y conciencia del *bullying* por parte de los escolares, profesorado, familia y comunidad educativa, como la concienciación y aprendizaje en valores como la empatía, escucha activa y reflexión previa (Avilés, Torres y Vian, 2008).

Mención aparte merece otro de los programas que ya ha mostrado importantes beneficios y que surge también en los países nórdicos: el *Programa Ki-Va* (Finlandia). Williford et al. (2012) destacan su eficacia en la reducción de problemas internalizantes

como la depresión o ansiedad asociados al padecimiento del acoso, y la mejora de la percepción entre los iguales. Este programa se asienta sobre una intervención a nivel macro del centro educativo, teniendo por principales destinatarios a todo el alumnado. Hace hincapié en la necesidad de contar con normas de grupo y cree en la capacidad personal de cada sujeto para controlar su comportamiento, de forma de uno mismo y todos son responsables de prevenir situaciones de *bullying*, ofreciendo su apoyo a los diferentes implicados. La idea de este programa no es el desarrollo temporal y único del mismo sino su inclusión en las políticas anti-*bullying* de las escuelas de manera permanente. Para más información, puede consultarse: <http://www.kivaprogram.net/>.

El programa europeo *No tengo miedo* (*"I Am not scared Project"*), está financiado por la Comisión Europea dentro del marco del Programa de Aprendizaje Permanente (*"KA1 Policy Cooperation and Innovation"*). Este proyecto da cobertura al conocimiento de publicaciones internacionales sobre el acoso escolar y a buenas prácticas para su prevención y tratamiento en las escuelas. También ofrece acceso a estudios de caso, informes nacionales de los países participantes y estrategias europeas para prevenir y abordar el acoso escolar. Más información puede consultarse en: http://iamnotscared.pixel-online.org/strategy_european.php.

Para el periodo de la etapa preescolar también existen iniciativas como es ejemplo del programa *Be-Prox* (Alsaker y Vilén, 2010). Está centrado en el afrontamiento del *bullying* en una escuela infantil suiza. Se erige como un programa de formación a partir de un enfoque sistémico, orientado a los valores, transmisión de conocimiento y apoyo a/entre los docentes, y contando además con la cooperación y participación de expertos universitarios en la materia. Los elementos de que se conforma este programa son (Figura III.14):

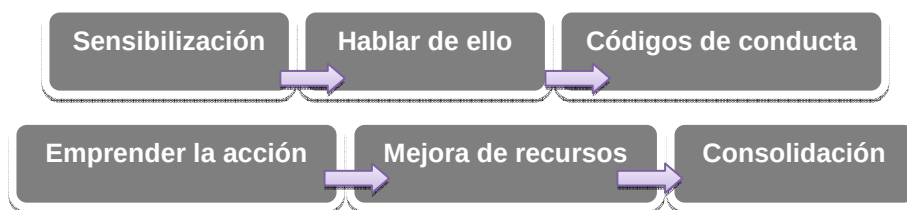


Figura III.14. Elementos del Programa antibullying Bre-Prox

Otra iniciativa para los escolares de ESO es el denominado Programa o Enfoque de *Ninguna Culpa* (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005), que se presenta como una respuesta prosocial al acoso escolar. En vez de partir de quién tiene la culpa y como resolverlo, se centra en la reflexión grupal del impacto que el comportamiento violento tiene sobre la víctima, evitando la inculpación de los agresores y tratando de establecer soluciones a nivel grupal para hacer que las cosas mejoren. A parte de las diversas etapas en que se desarrolla este programa como se explica a continuación, es necesario que se implementen otras actividades complementarias como son la

tutoría entre iguales, alumnos ayudantes, alumnos mediadores, etc. Las fases a desarrollar son:

- ✱*Reunirse con la víctima*: Primero se habla con la víctima para que ésta se sienta apoyada en todo momento, logrando también que la situación sea conocida de forma pública. Se focaliza entonces la atención en los sentimientos del victimizado, en quiénes son los agresores (no para culpabilizar sino para estar cuanto más informado mejor), e invitar a la víctima a que exprese sus sentimientos mediante una carta o dibujo.
- ✱*Selección del grupo y reunión*: Se informa al profesorado de la situación y se crea un grupo de estudiantes donde participan el agresor, dos compañeros que lo apoyan, uno o dos testigos ayudantes de la víctima y algunos espectadores pasivos. Tras la selección, se realiza una reunión para entre todos explicar el problema y establecer posibles soluciones.
- ✱*Revisión de la reunión*: Tras pasar una semana el grupo se vuelve a reunir y se comentan las mejoras obtenidas. El responsable de la misma se reúne con la víctima para que le exprese cómo se siente, qué mejoras ha visto y llevar a cabo un seguimiento continuado.

Desde el contexto australiano, aparece el *Programa de Escuelas y Familias Amigas* (“*Friendly Schools and Families Program*”). Parte de la concepción de la intervención global a partir de tres niveles de actuación: escuela, aulas y familia, generando un modelo de trabajo contra el acoso más amplio y complementario entre los distintos niveles. Este programa ofrece formación a docentes, estudiantes, familia y miembros de la comunidad para que todos contribuyan a reducir las situaciones de *bullying*. Sus efectos positivos y beneficios ya han sido evaluados, como en general estas propuestas que parten de esta concepción amplia de prevención e intervención contra el acoso, y no sólo centradas en víctimas o agresores (Pearce, Cross, Monks, Waters y Falconer, 2011).

Trasladándonos al territorio español, reseñamos en primer lugar el *Proyecto ANDAVE* (Andalucía Anti-Violencia Escolar) que surge tras el desarrollo que tuvo el Proyecto SAVE comentado en páginas anteriores. Se lleva a cabo entre 1997 y 2001 tomando como principios teóricos, la consecución de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y la mejora de las relaciones interpersonales. Este plan de extensión autonómica para la prevención del *bullying* se divide en cinco grandes líneas de trabajo: a) sensibilización (a través de folletos, cuadernos informativos, etc.); b) atención directa a las víctimas del maltrato a través del dispositivo de teléfono amigo; c) formación del profesorado; d) producción de materiales curriculares como por ejemplo el “Convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla” de Ortega (1997); y e) un

sucinto proceso de investigación en torno a las dinámicas de acoso escolar para seguir ahondando en su conocimientos, características, factores implicados, etc.

En la Comunidad de Madrid, nos encontramos con el *Programa para la Tolerancia y la Prevención de la Violencia en los jóvenes* liderado por Díaz-Aguado a finales de los años 90 el. De esta experiencia la autora establece que los programas para la prevención del bullying deben girar en torno a dos componentes fundamentales, el diseño y desarrollo de actividades a través del trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, y el desarrollo de un currículum de la no violencia (Díaz-Aguado, 2005):

- ✱ *Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos*: Permite que los escolares se relacionen entre sí superando las segregaciones y exclusiones que por diversos motivos se generan, favoreciendo que el protagonismo de las diversas actuaciones en mejora de la convivencia sea grupal y no de individuos de forma aislada. También incrementa la responsabilidad de los menores y la adquisición de numerosos valores necesarios para la vida adulta.
- ✱ *El currículum de la no violencia*: Está compuesto por un total de 16 actividades que versan sobre la igualdad, respecto a los derechos humanos, tolerancia, sexismo y violencia entre iguales en la escuela y el ocio.

La evaluación que se hizo de este programa demostró su eficacia a partir de la reducción de las situaciones de *bullying* y exclusión, la prevención del acoso en las situaciones de ocio, el desarrollo de una representación de la violencia centrada en cómo combatirla, y la repercusión inmediata en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De la Comunidad Autónoma de Valencia cabe resaltar el Plan *PREVI* (Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia). A raíz de la creación del Observatorio de la Convivencia Escolar en 2005, se pone en marcha la consecución de este plan que contempla tres medidas: a) medidas de prevención dirigidas al sistema educativo; b) medidas de prevención dirigidas a la población en riesgo; c) medidas de prevención y sensibilización dirigidas a las sociedad valenciana. Este plan supuso una iniciativa pionera a nivel institucional que pretendía la mejora de la convivencia de forma global en el conjunto de la comunidad educativa, familias, profesorado y alumnado. Algunos ejemplos de actuaciones dentro de cada una de las tres medidas fueron:

- ✱ *Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo*: Incluye protocolos de actuación para la detección de situaciones de *bullying*, modelos de entrevistas, protocolo ante situaciones de emergencia que impliquen a la Inspección Educativa, protocolo de notificación de incidencias,

recomendaciones para la detección e intervención dirigida a padres, talleres, propuestas de formación del profesorado, etc.

✱*Medidas de prevención dirigidas a la población en riesgo:* Creación y puesta en marcha de Unidades de Atención e Intervención, protocolo de actuación ante situaciones de acoso hacia el profesorado, acuerdos de colaboración entre la Consejería de Justicia y la de Cultura para la atención en casos de *bullying*.

✱*Medidas para la prevención dirigidas a la sociedad valenciana:* Se realizaron campañas de sensibilización y publicidad, charlas informativas, talleres de formación para los profesionales de la comunicación, congresos de investigación ("Congreso sobre Convivencia Escolar: Familia y Escuela", Noviembre de 2006), jornadas de reflexión, convenidos de colaboración, etc.

Desde el País Vasco, se han venido desarrollando los *Programas Juego* de Garaigordobil compuestos por cuatro subprogramas sobre el juego cooperativo como herramienta útil para la mejora de la convivencia y el clima escolar basados en la intervención psicoeducativa y emocional, dirigido a niños entre los 4-12 años. Estos programas tienen como objetivos específicos: a) el desarrollo social (conductas sociales positivas para la socialización, conducta prosocial, habilidades de comunicación verbal, desarrollo moral); b) el desarrollo afectivo-emocional (identificación y expresión de emociones, empatía, estabilidad emocional, autoconcepto, etc.); c) y el desarrollo cognitivo (atención, memoria, razonamiento lógico y desarrollo de la creatividad. Como se aprecia en la Figura III.15, estos programas están configurados en dos tipologías de juego:

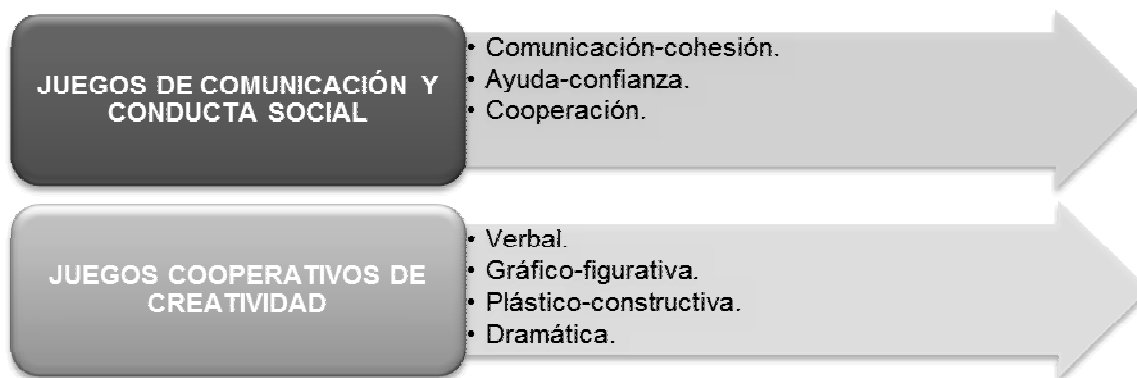


Figura III.15. Elementos configuradores de los Programas Juego

La puesta en marcha de estos programas se estima en una sesión semanal de entre 75 minutos-2 horas, un total de 25 sesiones anuales, con la realización de 2-3 juegos cooperativos y debates. En primer lugar hay una fase de apertura y explicación del juego con algunas dinámicas grupales, a continuación se sigue la secuencia de juego, y una fase de cierre de valoración de la sesión. Igualmente, los programas cuentan con sistemas de evaluación pretest-postest y técnicas observacionales y cuestionario para la evaluación procesual de las sesiones.

Otra experiencia de trabajo en es la propuesta de Robledo y Arias-Gundin (2009) consistente en un *Programa de Prevención del Bullying* para ser aplicado por el profesorado de forma transversal en las distintas asignaturas que conforman el currículo de tercer ciclo de educación primaria. No tiene un nombre en concreto en sí, y sus objetivos principales es el acercamiento de esta problemática a los alumnos a partir de la sensibilización total, inculcando valores, actitudes y normas de convivencia positiva, autoconocimiento y autorregulación emocional-conductual para favorecer las relaciones interpersonales. Se compone de 12 sesiones para ser implementadas durante 3 meses con una sesión semanal de 50 minutos de duración, la cual se desarrolla de manera transversal en el transcurso de una materia o asignatura. La evaluación del programa se realiza a partir de un cuestionario para los alumnos, un sociograma y una hoja de observación que cumplimenta el profesorado. El cuestionario y el sociograma se pasan en la primera y última sesión para comprobar si ha habido mejoras en el clima de aula y las relaciones interpersonales entre los alumnos.

Otros ejemplos de iniciativas son aquellas que aprovechan las virtualidades de las TIC para trabajar el *bullying*, su prevención y y la mejora de la convivencia. En este sentido, hemos rescatado cuatro ejemplos que dan cuenta de cómo las TIC pueden utilizar para este fin:

1. *Schoolife*

Creado por J. Orkin y G. E. Marietta de la Universidad de Harvard en 2013, este videojuego está contextualizado en una escuela donde los jugadores simulan roles de agresores, víctimas y espectadores. De esta forma se trata de que los menores interactúen con esos avatares, conozcan sus características, y adquieran conciencia de las emociones y habilidades sociales. Aún en fase preliminar, está en proceso de desarrollo y próximamente se crearán las versiones para Android y Mac.

2. *Arbax Game (Against racial bullying and xenophobia)*

Este juego se deriva del proyecto europeo ARBAX desarrollado entre 2012 y 2013 para combatir el *bullying* y de forma más concreta aquellos con tintes racistas y xenófobos. Está compuesto por seis escenarios relacionados con: acoso tradicional, acoso físico, verbal, racismo, extorsión y *cyberbullying*. Se puede descargar en: <http://www.schoolbullying.eu/es/stories>.

3. *FearNot!*

Es un programa dirigido a las víctimas de *bullying* para que conozcan de estrategias de afrontamiento, como también para promover la empatía por parte de los espectadores para que ayuden a sus compañeros que sufren de acoso. Está basado en un aprendizaje a través de una plataforma virtual. Su puesta en práctica con muestras de escolares alemanes e ingleses indica que este programa ayudó a los estudiantes que no estaban envueltos en dinámicas *bullying* a convertirse en defensores de las víctimas, como también

a ser más populares entre sus compañeros y mejorar la empatía cognitiva, efectos que no se encontraron en los estudiantes del Reino Unido (Vannini et al., 2011).

4. *Ver para prevenir* (Jiménez, 2007)

Este programa está compuesto por dos materiales audiovisuales para desarrollar en dos sesiones de tutoría. Ambos vídeos se titulan: *¿Conoces a alguien como Adolfo?* y *Un día más*, que reflejan situaciones de acoso desde la perspectiva del agresor y de la víctima, respectivamente. Incluye cuestionarios para la evaluación por parte de los alumnos y el profesorado una vez trabajados en clase.

Finalmente, no podíamos obviar uno de los programas más actuales que se han puesto en marcha en la Región de Murcia para hacer frente al *bullying*. Liderado por Cerezo, el *Programa CIP* (Concienciar, Informar y Prevenir) (Cerezo et al., 2011), tiene como finalidad principal la prevención del acoso escolar en cualquiera de sus formas de presentación, a partir de: a) mejorar y fortalecer las relaciones entre los escolares; b) favorecer el control del comportamiento agresivo; c) desarrollar estrategias de afrontamiento en la víctima; d) desarrollar actitudes prosociales en el grupo aula; y e) facilitar al profesorado herramientas de detección e intervención. Opera sobre la base de seis niveles de intervención que tratan de dar una cobertura global al problema:

1. *Nivel I: La escuela*. A través de la concienciación del problema y el compromiso conjunto en su lucha, ofreciendo pautas de trabajo con los servicios de orientación escolar.
2. *Nivel II y III: El profesorado y las aulas*. A partir de actividades concretas dirigidas a ambos colectivos.
3. *Nivel IV y V: Medidas a nivel individual*. Ofrece instrucciones para desarrollar con los alumnos en riesgo desde las aulas, servicios de orientación y con las familias partiendo de la doble perspectiva del agresor y la víctima.
4. *Nivel VI: Asesoramiento a padres*.

La intervención para con estos seis niveles sigue un proceso compuesto por seis fases consecutivas: a) concienciación del problema; b) recogida de información; c) concreción de actividades y planificación de las actuaciones; d) compromiso de trabajo y comunicación; e) implementación; y f) evaluación de resultados.

Como puede comprobarse con estos pocos ejemplos de iniciativas y programas de intervención, son distintos los acercamientos prácticos que se hacen ante la realidad de *bullying*, con el objetivo de frenar su extensión entre los escolares y mejorar la convivencia en los centros educativos. Aparte de los aquí mencionados, existen muchas más estrategias que además destacan por su efectividad en la



práctica diaria. Algunos otros ejemplos pueden consultarse en Thompson y Smith (2011).

Para el caso del *cyberbullying*, son cada vez más las iniciativas existentes tanto de carácter global relacionadas con la seguridad en la red, como otras más específicas para trabajar su prevención y tratamiento. Una primera a señalar, es *StopCyberbullying*, desarrollado por Aftab en América del Norte. Se trata de una iniciativa dirigida a la formación de jóvenes voluntarios para ayudar a sus compañeros a lidiar con este tipo de agresión, a partir de la creación del denominado “ciberejército”. Estos adolescentes, respaldados por personal formado en el asunto, ofrecen su propia línea de mensajería para la comunicación de los hechos, la creación de aplicaciones para promover el compañerismo y ofrecer apoyo a los compañeros del centro.

Desde Canadá, aparecen otros ejemplos como *Kids Help Phone*, en la que los menores a través de la web específica (<http://www.kidshelpphone.ca>), o través del número de teléfono facilitado para ello, pueden buscar ayuda sobre múltiples situaciones (*cyberbullying*, *bullying*, violencia en la pareja adolescente, acoso sexual, seguridad en internet, etc.). También, *Connect[ED]*, una página web de recursos para estudiantes sobre la seguridad a través de las TIC, incluyendo sesiones prácticas y material visual atractivo. Bajo esta misma idea, un tercer ejemplo es *Youth Connected*, que ofrece vídeos y materiales diseñados por jóvenes y para jóvenes sobre la relación de los menores con las TIC, *cyberbullying*, etc.

En Nueva Escocia, se ha desarrollado un reciente programa para trabajar el *bullying* y el *cyberbullying* denominado *Speak Up, An Action Plan to Address Bullying and Cyberbullying Behaviour*. Desde una perspectiva sociológica y a través de un acercamiento restaurativo, trata de ofrecer posibilidades para la prevención y tratamiento de ambas problemáticas.

Por otro lado, Walker (2012) incluye en su revisión multitud de recursos de diversa naturaleza (libros, referencias a material visual, panfletos, etc.), actualmente disponibles, centrados en la prevención del *cyberbullying*, de entre los que destacar:

- ✱ *Libros, guías y manuales*. Entre los que se incluyen: Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber bullying. El acoso escolar en la era digital*; y Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. En nuestra opinión, otros útiles para su consulta pueden ser: Shariff, S. y Churchill, A. M. (2010). *Truths and myths of cyber-bullying. International Perspectives on Stakeholder responsibility and children's safety*; Li, Q., Cross, D. y Smith, P. K. (2012). *Cyberbullying in the global playground*; Trolley, B. C. y Hanel, C. (2010). *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*.
- ✱ *Panfletos, fichas técnicas, resúmenes de informes*. El *Cyberbullying Research Center* dirigido por J. W. Patchin y S. Hinduja ofrecen un completo repositorio

web donde consultar desde informes de investigaciones, a consejos útiles para la prevención de este fenómeno, links directos a artículos científicos y cantidad de recursos de consulta sencilla. También se puede consultar la web www.cyberbullyhelp.com (*Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*), que expone consejo útiles sobre el ciberacoso.

- ✱ *Presentaciones, seminarios, tutoriales, lecciones didácticas.* Entre otros menciona los siguientes recursos: *Center for Safe and Responsible Internet Use*, *iKeepSafe*, *Cybersmart*, *Seattle Public Schools Cyberbullying Curriculum*, *Cyber Bullying Curriculum for Grades 3-5*, y *Cyber Bullying Curriculum for Grades 6-12*.
- ✱ *DVDs, videos y páginas webs.* *Cyberbullying* (www.brainpop.com), *Let's fight it together* (www.digizen.org), o *Sexting in America: When privates go public* (www.mtv.com/videos). Una película reciente es *Cyberbully* (2011), y otras de años previos como *Cobardes* (2008), *El Bola* (2000) y *Odd Girl Out* (2005).

Como ejemplos de videojuegos encontramos, por ejemplo:

- ✱ *Alex Wonder Kid Cyberdetective Game.* Enseña a los menores signos para identificar el acoso en la red, como también consejos y enseñanzas sobre el uso responsable de internet.
- ✱ *Teewnnangels.* Para niños entre los 7-12 años y desarrollados por la iniciativa *WiredSafety's* bajo la dirección de P. Aftab, este juego enseña a los menores sobre la seguridad en la red, la telefonía móvil, la privacidad, el *cyberbullying*, etc.
- ✱ *CyberCops.* Es un videojuego en el que el usuario se introduce en el papel de un policía para resolver un crimen relacionado con los menores en internet. De esta forma trata que los menores adquieran las habilidades necesarias para reconocer situaciones de inseguridad en la red. Incluye dos escenarios: *Mirror Image* (la imagen del espejo) y *AirDogs* (perros del aire) que cuenta la historia de Luke, un adolescente que es atrapado en el círculo de un ladrón en la red. Este videojuego, sirve de complemento al trabajo del *cyberbullying* a través de técnicas de roll-playing en el aula.

Almeida et al. (2012) integrantes de la *COST Action IS 0801* para la lucha contra el *cyberbullying* a nivel europeo, recogen una serie de recomendaciones y pautas de actuación dirigidas a padres, profesores, niños y familiares, que resumimos en la Figura III.16.

En último lugar, traemos a colación dos de los programas desarrollados por investigadores españoles sobre el *cyberbullying*: El *Programa ConRed* dirigido por Ortega (Casas 2013; Del Rey, Casas y Ortega, 2012; Ortega, Del Rey y Casas, 2012, 2013), y el recientemente publicado, *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a).

El *Programa ConRed*, surge del interés por intervenir psicoeducativamente en la alfabetización digital de los menores para promover la ciberconvivencia y evitar situaciones de riesgo en la red y acoso como el *cyberbullying*. La nomenclatura ConRed significa “Conocer, Construir y Convivir en la Red”, y está asentado en el enfoque de la práctica basada en la evidencia. Los destinatarios de este programa no son solo los escolares, sino también el profesorado y las familias a quienes se les forman en la materia y ofrecen pautas de intervención. Considerando estos tres colectivos, son también tres los ámbitos de trabajo sobre los que se asienta el programa: a) internet y redes sociales; b) beneficios de su uso y competencia digital; y c) riesgos y consejos para su uso responsable.

La evaluación de su efectividad ya ha quedado patente (Del Rey et al., 2012; Ortega et al., 2012), resultando en incremento de la concienciación sobre la exposición de información personal en la red y las redes sociales, y el aumento de la percepción de los numerosos riesgos existentes en la red. También, se constata un descenso en los niveles de adicción para con las TIC más notables en niños que en niñas. Y por último, se alcanza la pretensión del tercer gran objetivo del programa referido a la implicación en dinámicas de *cyberbullying*, lográndose una reducción en el mismo por parte de los escolares, y la puesta en práctica de estrategias de afrontamiento contra el mismo.

El *Cyberprogram 2.0* tiene igualmente por objeto la prevención y reducción del *cyberbullying* entre escolares adolescentes. Este proyecto nace del trabajo e investigación de las profesoras ambas de la Universidad de País Vasco, y sus objetivos prioritarios son cuatro: a) identificar las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* y sus roles de implicación; b) analizar las consecuencias derivadas de su participación; c) desarrollar estrategias para el afrontamiento activo de los mismo; d) mejorar la empatía, habilidades sociales, expresión de emociones... en relación con las dinámicas propias de agresión interpersonal entre iguales. Su estructura se asienta sobre tres módulos de intervención comenzando por la conceptualización e identificación de ambas problemáticas, continuando por el análisis de las consecuencias, y ultimando por las estrategias de afrontamiento. Para cada uno de estos tres módulos se inscriben actividades específicas que será llevada a cabo por un profesor del centro, una sesión por semana de 50 minutos a lo largo de todo el curso escolar. Su aplicación en la realidad educativa ha traído consigo efectos positivos en la reducción de la cibervictimización, como la mejora en las actitudes hacia las TIC, y el aumento de las conductas sociales positivas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b).

A modo de conclusión, cabe reiterar que tanto desde instancias legislativas del ámbito de lo penal y educativo, como desde la perspectiva del profesorado e iniciativas concretas, se están haciendo cada vez más esfuerzos para la mejora de la



convivencia en los centros educativos, tratando de intervenir contra las dos graves problemáticas de acoso escolar (*bullying* y *cyberbullying*) que acechan la vida de los escolares y la de toda la comunidad. Sin embargo, aún queda mucho por hacer por la complejidad que rodea a ambos fenómenos, la multiplicidad de variables implicadas, y la falta de formación y recursos humanos en los centros educativos que ayuden al tratamiento diario de estas situaciones. Pero los pasos dados, los programas diseñados y que se están implementando en otros países y en el nuestro, dan cuenta de su efectividad, y de que es posible prevenir el acoso escolar. Una buena forma de contribuir al abordaje de estas dinámicas de violencia entre iguales es precisamente a través de la investigación de la que damos cuenta en los siguientes capítulos. Un acercamiento amplio desde la perspectiva de los estudiantes y el profesorado que se plantea novedoso en la Región de Murcia, por diversos motivos que quedan expuestos en las páginas posteriores y que justifican la necesidad de ahondar en el conocimiento más profundo del *bullying* y el *cyberbullying*.

RECOMENDACIONES PARA PADRES

- **Normas proactivas, planes y prácticas:** Cada padre de hablar con sus hijos sobre el *cyberbullying* y no esperar a que pase. De esa forma se les hace más conscientes del peligro evitando que contribuyan al mantenimiento del tiempo y denunciando tales situaciones
- **Comprensión y competencias:** Los padres deben ser conscientes de los riesgos a que sus hijos están expuestos en la red, conociendo herramientas que permitan una navegación más segura, etc.
- **Relaciones colaborativas:** Deben tomar partido cuando sospechen que su hijo están siendo acosado o acosando. Tienen que conocer los procedimientos de actuación del centro educativo a este respecto según la gravedad de los hechos
- **Ambiente social:** Los padres deben animar a sus hijos a que tomen parte activa a favor de la víctima cuando se sucede un episodio de *cyberbullying*.

RECOMENDACIONES PARA JÓVENES

- **Normas proactivas, planes y prácticas:** Los jóvenes tienen que ser conocedores de los planes de actuación anti-acoso en su centro y las estrategias de implementación, como de los mecanismos para informar de las situaciones
- **Comprensión y competencias:** Los jóvenes deben saber qué es el *cyberbullying*, sus formas de presentación, los graves problemas para la víctima, para la reputación social del agresor y en las relaciones sociales, y las consecuencias legales
- **Relaciones colaborativas familia-escuela:** Se debe animar a los jóvenes a que denuncien que están siendo objeto de acoso al equipo docente y la familia. Reconocer que el problema no es solo suyo y con ayuda es más fácil salir de tal situación.
- **Contexto social:** Todos los jóvenes tienen que conocer la importancia de ayuda a las víctimas de *cyberbullying* dentro y fuera del centro escolar, informando de las situaciones. Para ello deben conocer de estrategias efectivas de afrontamiento.

RECOMENDACIONES PARA DOCENTES Y ESCUELAS

- **Normas proactivas, planes y prácticas:** Los docentes y otros miembros de la comunidad educativa deben tener conocimientos específicos teóricos y metodológicos para hacer frente a estas situaciones, conociendo los protocolos de actuación. Deben tener formación específica al respecto que incluya las figuras de agresores y víctimas, formas de comportamientos, intenciones, etc. Además deben mantener un rol con los alumnos de respeto y confianza de manera que se les vea como receptores de situaciones para poner en marcha actuaciones.
- **Comprensión y competencias:** Debe estar equipados con formación específica y tratar con los alumnos temas específicos como la seguridad en la red, etc. Las escuelas deben promover la disciplina positiva, métodos de aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos...
- **Modelos colaborativos:** Tanto la comunidad educativa como los docentes debe activar actuaciones colaborativas para que la lucha contra el *cyberbullying* sea una respuesta común, incrementando la conciencia sobre el mismo.
- **Contexto social:** Los docentes deben sumirse en crear un ambiente positivo en clase y de relación con los alumnos, como la escuela contar con personal que también se muestre preocupado por este tema y al que acudir.

Figura III.16. Recomendaciones para lidiar contra el *cyberbullying*



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como ya ha quedado patente, las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* se suman a la cotidianidad de la vida de los escolares, pues en opinión de Cerezo (2008), la frecuencia con que suceden estas situaciones ha pasado de ser esporádica para convertirse en habitual. En las últimas décadas se ha producido un incremento gradual preocupante de ambas problemáticas (Monclús, 2005; Muñoz y Amores, 2011; Olweus, 2004a), aunque las cifras no puedan generalizarse por la variabilidad existente por países, distintos instrumentos de medida utilizados (Nansel et al., 2004; Solberg y Olweus, 2003), o incluso la propia terminología usada para referirse a una u otra forma de acoso entre iguales (Smith et al., 2002).

La investigación en torno al *bullying* comienza en la década de los 70 con las aportaciones del noruego Dan Olweus. A partir de aquí serán numerosos los estudios dirigidos a conocer los motivos que inducen a su ejecución, sus características, impacto y consecuencias derivadas de la implicación tanto en agresores como en víctimas, agresores victimizados y espectadores (Espelage y Swearer, 2003; Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni, 2008; O'Connell, Pepler y Craig, 1999). Como describíamos en el primer capítulo, multitud de estudios han focalizado su atención en conocer las causas que inducen a la persona a ejercer violencia contra otra habiéndose delimitado una doble influencia tanto de condicionantes externos como de aquellos otros de naturaleza intrínseca al propio sujeto.

Por otro lado, la evolución constante de la sociedad y las transformaciones tecnológicas han traído consigo cambios en las situaciones de comunicación (Cebrián, 2009), influyendo sobremanera en la construcción y desarrollo de las relaciones interpersonales ahora altamente mediadas por las TIC. La incorporación masiva, y en ocasiones inconsciente, de éstas en la vida diaria de los menores exige de su uso responsable, así como de estrategias de control para evitar lo que Campbell (2005) denominaba el “lado oscuro”. A la luz de esta concepción, desde que Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) comenzaran el estudio sobre las nuevas formas de acoso, surge el interés por conocer el *cyberbullying* como un ejemplo de violencia protagonizada entre iguales a partir del uso disfuncional de los medios electrónicos (del Río, Sábada y Bringué, 2010) con el objetivo de violentar, humillar y dañar a una víctima. El *cyberbullying* se presenta como un fenómeno con entidad propia por la potencialidad que facilitan las tecnologías, dando paso a una agresión incluso más grave que la del *bullying* tradicional, permitiendo que la violencia se suceda con mayor asiduidad (24h al día, 7 días a la semana), durante mayor período de tiempo y llegando a una audiencia más universal.

Estudios previos a nivel internacional (Finkelhor et al., 2000; Jones et al., 2013; Kowalski et al., 2010; Li et al., 2012; Patchin y Hinduja, 2012; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008; Wolak et al., 2006) y nacional (Álvarez et al., 2011; Avilés, 2009; 2010; Buelga et al., 2010; Defensor del Menor, 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Estévez et al., 2010a, b; Ortega et al., 2008; Garaigordobil, 2011; Félix-Mateo et al., 2010), resaltan la gravedad de estas dinámicas y la necesidad de continuar investigando sobre el tema. Las consecuencias derivadas de ambas formas de acoso ya se ha comprobado que son altamente dañinas para sus implicados y más concretamente para las víctimas, generando baja autoestima, insomnio, ansiedad, enuresis, bajo rendimiento académico, trastornos de conducta, fobias (García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011), frustración, tristeza, tentativas de suicidio (Carney, 2000; Patchin y Hinduja, 2010), trastornos disociales ligados a consumo de sustancias, delincuencia, conductas disruptivas en el centro educativo y absentismo escolar (Hinduja y Patchin, 2007), entre otras.

Por el peligroso incremento que este fenómeno está teniendo en la última década y ante el reducido número de investigaciones previas en nuestro contexto autonómico (Cerezo, 2012; Giménez y Maquilón, 2011; Giménez et al., 2013a, b; Giménez et al., 2014; Giménez et al., 2015; Maquilón, Giménez, Hernández y García, 2011), la presente investigación trata de dar respuesta a una serie de preguntas como son:

- *¿En qué medida las escolares están implicados en *bullying* y *cyberbullying*?
- *¿Qué variables están relacionadas con ambos tipos de acoso?
- *¿Qué estrategias de afrontamiento ponen en marcha los escolares para hacer frente al *cyberbullying*?
- *El profesorado, ¿es consciente de la existencia de estos tipos de violencia escolar?, ¿qué características les atribuyen y qué estrategias ponen en marcha para la prevención del *cyberbullying*?

La sola respuesta a cada una de ella supone un análisis riguroso y amplio que a su vez está ligado a las dos finalidades principales de esta investigación: a) describir y analizar la prevalencia y características del *bullying* y *cyberbullying* entre los escolares de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato; y b) conocer la percepción del profesorado sobre ambos fenómenos.

Como ha quedado expuesto en la revisión teórica de los anteriores capítulos, la mayor parte de las investigaciones sobre la violencia entre pares se han focalizado en la etapa adolescente, obviando de la existencia de tales dinámicas en edades más tempranas. Sin embargo, investigaciones recientes ya han señalado que tanto el *bullying* como el *cyberbullying* ya es apreciable en estudiantes de educación infantil y educación primaria (García, 2013; Monks, Robinson y Worlidge, 2012; Monks et al., 2003). Con esta idea, nuestro estudio incluye a alumnado de todos los cursos desde

6º de primaria a 1º de bachillerato, con el interés de conocer la prevalencia y continuación de la agresión entre las distintas etapas y niveles educativos. Además, en la línea de otras aportaciones previas que ponen de manifiesto el solapamiento entre *bullying* y *cyberbullying* (Campbell et al., 2012; Gradinger et al., 2009; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje et al., 2013; Tokunaga, 2010), también tratamos de conocer su existencia entre los escolares del estudio que se presenta, implicados en ambas formas de agresión.

Debido al preocupante crecimiento de las relaciones cada vez más dependientes de los menores con las TIC, se analiza el acceso que los participantes tienen a la telefonía móvil y al ordenador (en adelante PC), la frecuencia de uso diario, los principales lugares de conexión a internet y la existencia de supervisión de adultos durante la conexión. Como novedad, la presente investigación examina la existencia de posibles conductas problemáticas tendentes a la adicción entre los escolares, y su posible relación con la implicación en *bullying* y *cyberbullying*. De esta forma se puede conocer si el consumo excesivo de las TIC actúa como factor de riesgo ante la participación en dinámicas de acoso entre iguales en la escuela y a través de las tecnologías.

Analizada la situación de ambas problemáticas y multitud de variables relacionadas (tipologías, frecuencia y duración del acoso, comunicación de los hechos, impacto emocional, motivaciones, etc.), se da paso a una información valiosa sobre las estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*. De forma distinta a como se ha realizado en dos estudios previos sobre este fenómeno en España (Calmaestra, 2011; García, 2013), esta investigación da cuenta de las opiniones del alumnado sobre las estrategias de pondrían en marcha para enfrentarse al *cyberbullying* a partir del análisis de la información cualitativa recogida para tal fin. A esto se suma, la información que brindan los mismos participantes sobre qué otros colectivos deben trabajar en contra del ciberacoso, y qué deben hacer para ello.

Una última dimensión de estudio nos introduce en el conocimiento del profesorado por la importancia que tienen en la labor de prevención y tratamiento de ambas problemáticas escolares, y la violencia escolar en general (Bauman, Rigby y Hoppa, 2008; Beringer, 2011; Li, 2008b; Stauffer et al., 2012). Ésta es otra de las novedades de la presente investigación, que por primera vez incluye a este colectivo como fuente de información directa sobre la prevalencia de *bullying* y *cyberbullying* y sobre todo, en su intervención ante el *cyberbullying*.

Con todo lo aportado, esta investigación se configura sobre la base de cinco dimensiones de análisis (Figura. III.18) cuyos resultados se presentan en el Capítulo V.

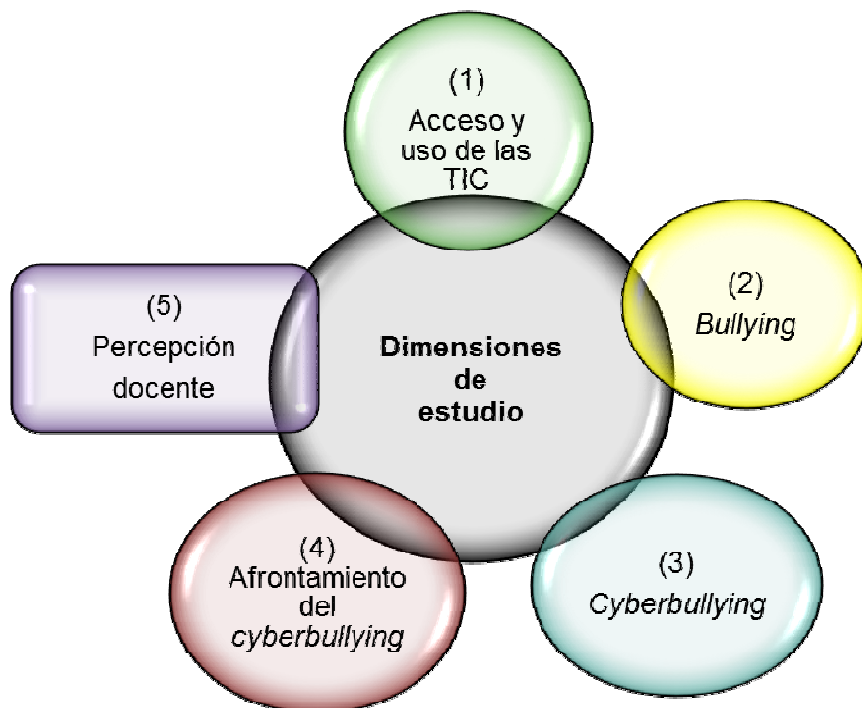


Figura III.17. Dimensiones de estudio de la investigación

Estas dimensiones están relacionadas entre sí para ofrecer una visión lo más completa posible al fenómeno del *cyberbullying*, coincidentes todas ellas con los objetivos planteados a continuación y los instrumentos de evaluación utilizados.



OBJETIVOS

A la vista del planteamiento anteriormente expuesto, el objetivo general de esta investigación es *analizar el fenómeno del cyberbullying en escolares de Educación Primaria, ESO y bachillerato e identificar la percepción del profesorado sobre la violencia escolar*. Para dar respuesta a este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos según las cinco dimensiones propuestas:

Dimensión I: Acceso y uso de las TIC

- I.1. Describir la disponibilidad de recursos TIC, frecuencia de acceso diario, usos y lugares de conexión, identificando posibles conductas problemáticas de adicción.
- I.2. Analizar la relación entre acceso a las TIC, supervisión parental, y *bullying* y *cyberbullying*.

Dimensión II: Bullying

- II.1. Identificar las características del *bullying* según los roles de implicación.

Dimensión III: Cyberbullying

- III.1. Identificar las características del *cyberbullying* según los roles de implicación.
- III.2. Valorar el impacto emocional producido por el *cyberbullying* según agresores y víctimas.
- III.3. Analizar las atribuciones causales por las que se justifica la existencia de *cyberbullying*.

Dimensión IV: Afrontamiento del cyberbullying

- IV.1. Analizar las estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*.

Dimensión V: Percepción docente

- V.1. Valorar la percepción del profesorado sobre la existencia, tipos y características del *bullying* y el *cyberbullying*.
- V.2. Analizar la percepción docente sobre las estrategias de prevención e intervención ante el *cyberbullying*.

II. MARCO EMPÍRICO



Capítulo IV

Metodología

Si supiese qué es lo que estoy haciendo, no le llamaría investigación, ¿verdad?

(Albert Einstein)

Este capítulo engloba los apartados referentes a la metodología de investigación y el plan de análisis de datos. En primer lugar se hace una descripción y justificación de la población y muestra de estudiantes y profesorado participantes en el estudio, para a continuación proseguir con el diseño de investigación. El tercer apartado incluye los dos instrumentos utilizados para la recogida de información y su proceso de diseño y validación. A continuación, se enumeran las distintas variables objeto de estudio, concluyendo con el apartado que describe el procedimiento seguido desde los inicios de esta investigación hasta la redacción del presente informe. Este capítulo concluye con la justificación del plan de análisis de datos donde se describen de forma general los tipos de análisis y técnicas estadísticas utilizadas según los objetivos específicos planteados y variables.

4.1. METODOLOGÍA

4.1.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Dada la muestra participante en la investigación, para la exposición de este apartado se optó por describir en primer lugar la población y muestra de escolares, y en segundo lugar la relativa al profesorado.

Población y muestra de estudiantes

La población de estudio estuvo compuesta por el alumnado de último curso de primaria, ESO y bachillerato de centros educativos de titularidad pública, privada concertada y privada no concertada del contexto objeto de estudio. Con ello, se pretendía dar cabida a la diversidad de alumnado existente, a la vez que contar con la participación de centros educativos de las tres titularidades. Según la última actualización del Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM, 2011a), el número de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias por nivel educativo, sexo y titularidad del centro queda expuesto en la Tabla IV.1. El total de alumnado de educación primaria era de 10103, 65158 en la ESO, y 23556 en bachillerato.

Tabla IV.1

*Distribución de la población por sexo y titularidad**

	Sexo		Titularidad	
	♂	♀	Pública	Privada
Educación Primaria	52.490	48.613	72.048	29.055
Educación Secundaria Obligatoria	33.739	31.419	46.346	18.812
Bachillerato	11.358	12.198	20.816	2.740
Total	97.587	92.230	139.210	50.607

*Nota: Datos obtenidos del CREM (2011a)

Ajustándonos a los cursos a los que queríamos hacer extensivo el estudio, la población fue de un total de 96524 estudiantes distribuidos entre: 6º de Primaria ($n = 16811$, 17.4%); 1º- 4º ESO ($n = 65158$, 67.5%); 1º de Bachillerato ($n = 12064$, 12.5%). Dentro de los estudiantes de ESO se incluyó a aquellos que participaban en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) ($n = 2491$, 2.6%). Dicha población estaba distribuida entre el total de las nueve comarcas que configuran la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Altiplano de Jumilla-Yecla, Vega del Segura, Cuenca de Abanilla-Fortuna, Cuenca de Mula, Noroeste, Área metropolitana de Murcia, Bajo Guadalentín, Comarca de Lorca y Campo de Cartagena-Mar Menor.

La muestra final de participantes en la investigación fue seleccionada a partir de un muestreo mixto que combinó el muestreo aleatorio estratificado y el muestro por conglomerados o multietápico (Casal y Mateu, 2003; Mandeville, 2010). De esta forma, se favoreció que las unidades de análisis fueran integradas al azar, dividiendo la población en estratos y conglomerados para obtener una muestra proporcional y representativa de participantes. Según Gutiérrez (2009), el muestreo aleatorio estratificado está muy extendido por su funcionalidad estadística y la eficiencia de las estimaciones al tomar muestras independientes en cada subgrupo poblacional.

En la primera etapa del muestreo se utilizaron las unidades primarias que en nuestro caso fueron los centros educativos elegidos al azar por estratos (centros públicos, concertados y privados no concertados). Las unidades secundarias han sido los cursos también seleccionados al azar por estratos (6º de primaria a 1º de bachillerato). Por último, se eligieron las unidades de análisis constituidas por las aulas educativas.

Para identificar la n correspondiente a una muestra representativa, se utilizó la siguiente fórmula (Figura IV.1), estableciendo el nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_o = p^*(1-p)^* \left(\frac{Z(1-\frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$$

Figura IV.1. Fórmula estadística para el cálculo de muestras representativas

Del cálculo de la misma se obtuvo que se debía encuestar a un mínimo de 383 sujetos, número coincidente con la determinación de la muestra para una población finita entre 90000 y 100000 sujetos (Hernández, 2001). Se consiguió aplicar el instrumento de recogida de información a 2004 escolares de los que se eliminaron 90 cuestionarios por la cumplimentación errónea de los mismos. Finalmente, la muestra participante estuvo compuesta por 1914 estudiantes de 38 centros educativos.

La Figura IV.2 muestra la distribución de los participantes por cada una de las localidades incluidas en el estudio. La elección de estas localidades se realizó tras un estudio piloto, analizado el peso porcentual de alumnos matriculados en las distintas comarcas para conocer qué localidades debían ser elegidas en la recogida de información. Las localidades de las que finalmente se obtuvo la información dentro del perímetro de la ciudad de Murcia fueron: El Palmar, Alcantarilla, Santiago el Mayor, Cabezo de Torres, Puente Tocinos, La Alcayna, La Ñora y Espinardo. Aparte de estas localidades, otras fueron: Cehegín, Caravaca de la Cruz, Pliego, Jumilla, Lorca, Totana, Cieza, Alhama de Murcia, Torre Pacheco y Cartagena.



Figura IV.2. Distribución de la muestra por localidad

La distribución por edad del alumnado ($M = 13.8$, $DT = 2.03$), cuyo coeficiente de variación (CV) se sitúa en el 14.7%, indica un 33.9% de alumnado en la adolescencia temprana (11-12 años), un 56% en plena adolescencia (13-16 años), y un 10.1% restante de alumnos entre los 17-21 años.

Respecto al curso (Figura IV.3), más de la mitad de los estudiantes estaba matriculado en la ESO (61.1%), seguidos de los alumnos de 6º primaria (29.3%) y 1º de bachillerato (9.6%).

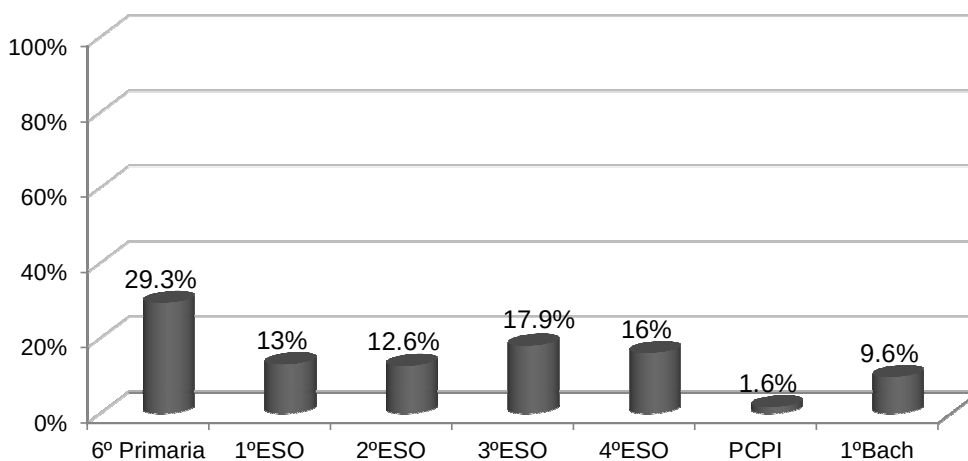


Figura IV.3. Distribución de la muestra por curso

La distribución según la variable sexo es bastante similar entre las dos categorías (49.3% de chicos, 50.7% de chicas). Por la titularidad de los centros educativos, la sexta parte de los estudiantes estaban matriculados en centros públicos (61.4%, $n = 1175$), seguidos de aquellos escolarizados en centros privados concertados (26%, $n = 497$) y centros privados no concertados (12.46, $n = 242$). La distribución muestral es igualmente representativa al considerar esta variable a un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5% que exige un mínimo de 382 alumnos representados en centros públicos y 378 en centros privados. Cabe señalar que del total de ocho centros privados no concertados que existen en la contexto de esta investigación, han participado dos pertenecientes al área metropolitana de Murcia, hecho muy positivo si consideramos las innumerables limitaciones y la dificultad de acceso a estos centros, debido a la temática de investigación que aquí nos ocupa, que no suele ser precisamente bien acogida para su estudio por la directiva de los centros. De los 38 centros educativos participantes en la investigación, 27 eran centros públicos, 9 concertados y 2 privados no concertados.

Otra de las variables sociodemográficas incluidas ha sido la nacionalidad. Del total de participantes, un 88.1% era de nacionalidad española, y el restante 11.9% ($n=228$) de otros países entre los que se encontraban: El Magreb (Marruecos y Argelia), Europa del Este (Bulgaria, Rumanía, Polonia), Norte de Europa (Suecia e Inglaterra), y Latinoamérica (Ecuador y Colombia).

En último lugar, se incluyó la variable referida a las medidas de atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo, bajo el tópico de "Participación en programas específicos". La inclusión de esta variable responde a la diversidad existente en la población estudiantil de nuestro contexto, debido a múltiples causas como la alta ratio de alumnado procedente de otros países, y alumnos en riesgo de abandono y fracaso escolar. Según las medidas de atención y apoyo específicas incluidas para su análisis en la investigación, de acuerdo a la clasificación establecida

en el Decreto 359/2009, encontramos que la mayor parte del alumnado encuestado afirmó no participar en ninguna de ellas (85.4%). El restante 14.6% atendía principalmente a: Diversificación curricular (5%), Compensación educativa (2.7%), Aulas de acogida (4.7%), PCPI (1.6%) y un restante 0.6% de alumnado que a pesar de ser destinatario de alguna de estas medidas, desconocían el nombre de las mismas. En la Tabla IV.2 se expone la distribución del total de alumnado adscrito a las diferentes medidas y programas de apoyo educativo.

Tabla IV.2

Distribución de la muestra adscrita a medidas y programas de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa y necesidades de apoyo

	N	%
Diversificación curricular	95	34%
Compensación educativa	51	18.3%
Aulas de acogida	91	32.6%
PCPI	30	10.8%
No lo sé	12	4.3%
Total	279	100%

Población y muestra de profesorado

Con la pretensión de incluir la perspectiva del profesorado sobre las dinámicas de *bullying* y *cyberbullying* en la Región de Murcia, se seleccionó bajo el criterio de intencionalidad, una población de docentes de los mismos centros educativos en que previamente se había encuestado al alumnado.

La población de profesorado por nivel educativo incluye un total de 17647 docentes pertenecientes a los niveles educativos (CREM, 2011b): primaria ($N=6796$); infantil + primaria ($N=1707$), primaria + ESO ($N=238$), ESO ($N=4088$), ESO +bachillerato + FP (Formación Profesional) ($N=744$), ESO + Bachillerato LOGSE ($N=3522$) y bachillerato LOGSE ($N=552$). Por sexo, 6610 son hombres (37.4%) y 11037 (62.6%) mujeres. Aplicada la misma fórmula para el cálculo de la representatividad de la muestra, se optó por un nivel de confianza del 95% pero no se pudo alcanzar el error muestral del 5% ($N = 376$), ya que es un colectivo de difícil acceso y en cierta parte, recitente a participar en encuestas, por lo que no fue posible acceder a todo el profesorado de los mismos centros en que participaron los alumnos no logrando llegar al mínimo exigido para una muestra representativa.

La muestra final estuvo compuesta por 270 docentes, tras eliminar 16 cuestionarios que no fueron rellenados correctamente. De los 270 participantes, el 3.3% no facilitaron su edad. De los que sí lo hicieron, nos encontramos con una edad mínima de 26 años y máxima de 61 años ($M = 44.0$, $DT = 9.1$, $CV = 20.7\%$), siendo el grupo entre los 36-55 años el más numeroso. La Figura IV.4 indica la distribución de la muestra por rango de edad.

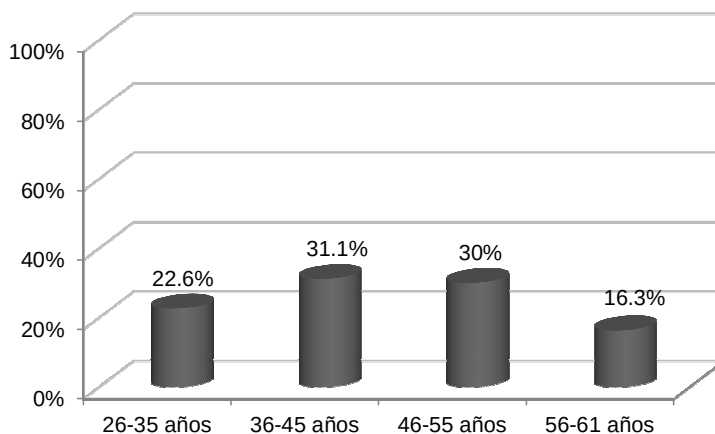


Figura IV.4. Distribución de la muestra de profesorado por rango de edad

Atendiendo a la variable “función dentro del centro educativo”, clasificamos al profesorado como docentes (88.1%) y miembros del equipo directivo (11.9%). A su vez, dentro de este segundo grupo se distinguió a los que ejercían como directores/as del centro educativo (46.9%), y como jefes/as de estudios (53.1%). Por otro lado, considerando los cursos incluidos en la muestra de estudiantes, se logró que el profesorado perteneciese a estos mismos cursos. Además, se incluyeron a los profesionales del Departamento de Orientación (Figura IV. 5) por el interés de conocer de forma específica la percepción de este colectivo en las temáticas que aquí nos ocupan.

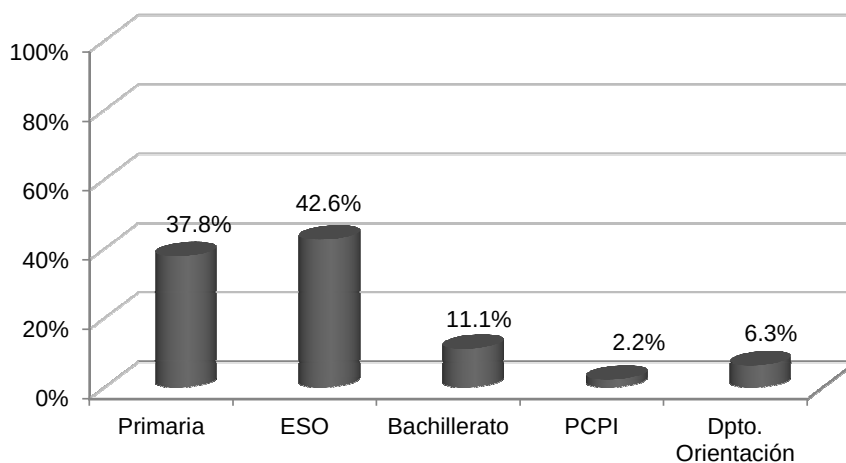


Figura IV.5. Distribución del profesorado por nivel educativo



Una última variable tenida en cuenta fue la de ser tutor de grupo, en nuestro caso un total de 143 (59.6% sobre el total de encuestados), pues entendemos que los docentes que más tiempo pasan con el grupo clase son una valiosa fuente de información para conocer situaciones de acoso entre sus discentes.

4.1.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación hace referencia al enfoque o estrategia adoptada por el investigador para obtener la información que se desee una vez planteado el problema de investigación (Gómez, 2006). Para esta investigación, se optó por el diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo, diseño que permite observar y analizar un fenómeno en su contexto natural sin manipular las variables para lograr la generalización de los resultados y establecer asociaciones entre las mismas. Entre los métodos descriptivos, nos decantamos por el método de encuesta, para unos entendido como una técnica (Barraza, 2006), para otros como un método con entidad propia (Grasso, 2006). Según Grasso (2006), la investigación por encuesta ha adquirido gran protagonismo en las últimas décadas, entre otros motivos, porque permite obtener información de un número considerable de personas, explorando su opinión y concepciones sobre una temática determinada, logrando la generalización de las conclusiones a partir de preguntas de investigación. Son dos los principales fines de las encuestas: captar información personal de los sujetos objeto de estudio, y conocer opiniones, creencias, actitudes, expectativas, valoraciones... sobre una temática de interés de los encuestados. Las encuestas se materializan en cuestionarios y entrevistas. De acuerdo al carácter, naturaleza y alcance de nuestro estudio, nos hemos decantado por el uso del cuestionario (detallado en profundidad en el apartado posterior) tanto para la obtención de información de los alumnos como de los profesores.

4.1.3. INSTRUMENTOS

De acuerdo al diseño de investigación, la recogida de información se realizó a partir de la cumplimentación de dos cuestionarios de autoinforme: el "*Cuestionario Cyberbull*" dirigido a los escolares y el "*Cuestionario sobre percepciones del profesorado en situaciones de acoso escolar*", ambos diseñados específicamente para esta investigación. La utilización de esta técnica de evaluación basada en la relación con las personas (Cabrera, 2011) se debe, entre otros aspectos, a ser considerado como un recurso muy popular de investigación configurado a partir de un sistema de preguntas abiertas y cerradas racionales, ordenadas coherentemente y de fácil comprensión (García, 2004). Numerosas investigaciones han hecho uso de instrumentos de autoinforme para la identificación de dinámicas de *bullying* y

cyberbullying, reseñando la utilidad en la recogida de información de una población amplia, de forma rápida, fiable y sencilla (Branson y Cornell, 2009; Brighi et al., 2012; Calmaestra, 2011; Espelage y Swearer, 2003; García, 2013; Giménez et al., 2013a, 2013b; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014; Hinduja y Patchin, 2008, 2010; Li, 2007a, 2007b, 2010; Patchin y Hinduja, 2012; Smith et al., 2008; Solberg y Olweus, 2003). Además se garantiza la confidencialidad de la información por el carácter anónimo que tienen permitiendo obtener información directa, considerando siempre el sesgo de deseabilidad social asociado a este tipo de instrumentos e investigaciones en el ámbito de la psicología y la educación.

Cuestionario “Cyberbull”

Este cuestionario está compuesto por 26 preguntas de carácter cerrado y abierto. Éstas últimas instan a los estudiantes a implicarse en la argumentación de sus opiniones personales. Este tipo de encuestas con preguntas combinadas ya ha sido utilizada en investigaciones previas por investigadores de prestigio internacional (Smith et al., 2006).

Las preguntas incluidas en este instrumento ofrecían varios tipos de respuestas: dicotómicas (Sí/No), de opción múltiple y de escala tipo Likert con cuatro y cinco opciones de respuesta (según la pregunta). La Figura IV.6 muestra las opciones de respuesta según las diferentes escalas utilizadas a lo largo del cuestionario. Según Vandebosch y Van Cleemput (2009), las preguntas dicotómicas directas de un solo ítem como las aquí utilizadas son fiables para conocer la prevalencia de *bullying* y *cyberbullying*.



Figura IV.6. Escalas y cuantificadores de respuesta del cuestionario *Cyberbull*

La utilización de los cuantificadores lingüísticos de frecuencia (“nunca/ninguna vez”, “a veces”, “normalmente”, “casi siempre”, “siempre”) responde al alto grado de estabilidad estadística encontrada (Cañadas y Sánchez, 1998). Por otro lado, la elección de las diversas escalas de frecuencia (“1-2 veces/mes”, “entre 3-4 veces/mes”, “entre 1-3 veces/semana”, “más de 3 veces/semana”) y duración (“menos de 1 mes”, “entre 1-3 meses”, “entre 3-6 meses”, “más de 6 meses”, “desde siempre”) parte de la revisión previa de estudios que justifican la estabilidad de estos cuantificadores para la medición de los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* (Calmaestra, 2011; García, 2013; Patchin y Hinduja, 2006; Solberg y Olweus, 2003). Para evitar la dispersión de los datos y facilitar con ello la exposición de los resultados, se volvieron a categorizar los medidores de duración y frecuencia tanto del *bullying* como del *cyberbullying* de la siguiente forma (Tablas IV.3 y IV.4):

Tabla IV.3

Duración del bullying y cyberbullying

Opciones de respuesta	Clasificación
Menos de 1 mes	Muy reciente
Entre 1-3 meses	Reciente
Entre 3-6 meses	
Más de 6 meses	Persistente
Desde siempre	

Tabla IV.4

Frecuencia del bullying y cyberbullying

Opciones de respuesta	Clasificación
1 ó 2 veces/mes	Esporádico/Leve
Entre 3-4 veces/mes	Moderado
Entre 1-3 veces/semana, >3 veces/semana	Severo

La delimitación de la estructura y contenido del cuestionario parte fundamentalmente de la revisión de otros instrumentos utilizados previamente en dos investigaciones en España (Calmaestra, 2011; García, 2013), como también de otros cuestionarios de similar contenido como: el “Cuestionario *Cyberbullying*” (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007); “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008), “DAPHNE Questionnaire” (Brighi et al., 2012), “Cuestionario CUVE-R” (Álvarez et al., 2011) y la “Escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet” (CYBVIC) (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Cava, Musitu y Murgui, 2007).

Estudio piloto

Como parte del proceso de investigación, se llevó a cabo el estudio piloto por el cual los investigadores estudian, a pequeña escala, la viabilidad del plan de investigación propuesto y, sobre todo, la del instrumento de recogida de información para detectar posibles fallos o errores. En palabras de Hernández, Maquilón y Cuesta (2008, p. 12):

El estudio piloto tiene por finalidad mejorar la forma en que se van a recoger los datos, mejorar los instrumentos de recogida de los datos, corregir posibles fallos en el procedimiento, familiarizarse el investigador con esta fase de procedimiento, planificar las técnicas estadísticas más apropiadas, recibir feedback de los sujetos para mejorar el procedimiento, la aplicación de los instrumentos y los instrumentos en sí.

Así, el instrumento fue pilotado en una muestra de 193 escolares de dos centros educativos en el curso académico 2011/2012. Un total de 49 alumnos pertenecían a 6º curso de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la comarca del Área Metropolitana de Murcia, y los restantes 144 alumnos a los cursos de 1º y 2º de ESO de un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la comarca del Noroeste. La matriz de datos y revisión de la información obtenida, permitió la revisión del instrumento tanto a nivel de contenido, número y formulación de preguntas, estructura y apariencia/maquetación. Tras este proceso de pilotaje se comenzó con la validación del instrumento por juicio de expertos, haciendo uso del método Delphi.

Estructura final del cuestionario Cyberbull

El cuestionario *Cyberbull* estuvo compuesto por un total de cinco bloques que se corresponden con cuatro de las cinco dimensiones de estudio de esta investigación. Al final del instrumento, se incluyeron las variables sociodemográficas que se explican en el apartado correspondiente. En el Anexo II se incluye la versión final del cuestionario utilizada para los alumnos de ESO y Bachillerato. Para los escolares de 6º de Primaria, se decidió eliminar el bloque referido a las experiencias de *bullying* tradicional, a partir de la recomendación de los expertos de reducir la extensión del instrumento. A continuación pasamos a describir su estructura y contenido:

- 1) *Presentación del instrumento*: Al inicio del cuestionario, se facilita a los escolares una explicación breve sobre el objetivo del instrumento y su contenido, haciendo especial hincapié en su carácter anónimo y confidencialidad de las respuestas dadas. Además, se les agradece su participación y sinceridad.
- 2) *Bloque I: "Sobre ti y tu relación con las tecnologías"*. Incluye un total de nueve preguntas referidas a la obtención de información sobre autopercepción del rendimiento académico y relación con las TIC a partir de preguntarles sobre la



posesión de teléfono móvil y ordenador, frecuencia diaria de acceso y lugares de conexión a internet. Además se les pregunta sobre la existencia de supervisión parental durante el tiempo de acceso a internet, cerrando el bloque con una pregunta específica sobre conductas de uso problemático de las TIC y posible ciberadicción.

- 3) *Bloque II: “Tu relación con los compañeros dentro de tu centro”*. En este segundo bloque se profundiza en la existencia de situaciones de *bullying* tradicional a partir de preguntar los escolares sobre su implicación como agresores y como víctimas. Entre las preguntas incluidas se incluye la autonominación como agresor/víctima, duración y frecuencia del acoso, sexo del agresor y de la víctima, tipos de *bullying*, y comunicación del acoso a otras personas. Anteriormente a este apartado, se incluyen las definiciones de “*bullying*” y “*cyberbullying*” a partir de seguir tal recomendación provista por expertos en el tema (Patchin y Hinduja, 2006; Hinduja y Patchin, 2008; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008). Ello responde a la necesidad de contextualizar a los destinatarios sobre la temática sobre la que se les va a preguntar, dotando al instrumento de mayor validez (Solberg y Olweus, 2003) y la posibilidad de contar con respuestas más fiables.
- 4) *Bloque III: “Tu relación con los compañeros por móvil y PC”*. De forma similar al anterior bloque, éste se centra en la problemática del *cyberbullying* con preguntas en parte similares a las expuestas para el *bullying* pero ahora incidiendo en mayor número de variables y aspectos. Por ejemplo: edades de ciberagresores y cibervíctimas, tipos de acoso y aplicaciones tecnológicas utilizadas. Todas estas cuestiones se dualizan para el caso del PC y del móvil para con ello poder comparar en los análisis estadísticos.
- 5) *Bloque IV: “Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying”*. A través de dos cuestiones abiertas se les pregunta a los niños qué estrategia de actuación llevarían a término en caso de ser acosados en la red por móvil u ordenador, como también, qué otras personas creen que deberían de encargarse de afrontar el *cyberbullying* y de qué manera.
- 6) *Bloque V: “Conocimiento de situaciones de acoso”*. Este penúltimo bloque introduce al rol de testigo como observador de las dinámicas de acoso y ciberacoso por la importancia que merece este rol tal y como ha quedado descrito en la literatura científica (Agatston, Kowalski y Limber, 2007; Huang y Chou, 2010; Li, 2007; 2010). Así, se les insta a los escolares a responder si son espectadores de *bullying* y *cyberbullying* vía móvil y PC a partir de una pregunta dicotómica (Sí/No), para a continuación tratar de conocer el sexo de la víctima, la duración de las agresiones, los tipos de acoso a los que se enfrentan las víctimas, y por último las estrategias



de afrontamiento que llevan a término desde su posición dentro de la dinámica de violencia.

- 7) Datos personales: Este último bloque incluye las variables de tipo sociodemográficos tales como la edad, sexo, curso, nacionalidad, participación en programas específicos (relacionados con la atención a las necesidades de apoyo educativo) y nivel de estudios de los padres.

La información contenida en el cuestionario finaliza con el agradecimiento por haberlo cumplimento. Además, incluye un correo electrónico de contacto con el investigador en caso de requerir información extra sobre la investigación, o intercambiar experiencias sobre el conocimiento o padecimiento de *bullying/cyberbullying*.

Cuestionario sobre percepciones del profesorado en situaciones de acoso escolar

El segundo de los instrumentos diseñados tuvo por objeto conocer la percepción del profesorado sobre la violencia escolar en sus centros educativos de trabajo y, de forma específica, conocer las actuaciones que lleva a término en la prevención e intervención ante el *cyberbullying*.

El diseño del instrumento se realizó a partir de una revisión rigurosa y profunda de otras investigaciones sobre esta temática (Bauman, Rigby y Hoppa, 2008; Defensor del Pueblo, 2007; Fernández, Berbén y Benítez, 2006; Martín y Lamarca, 2006; Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, Sánchez y Ortega, 2008; Totten, Quigley y Morgan, 2004). También se revisaron instrumentos específicos sobre la percepción docente hacia el *cyberbullying* (Beringer, 2011; Li, 2008; Stauffer, Heath, Coyne y Ferrin, 2012) que sirvieron de orientación para la elaboración del propio instrumento. Tras ello, se procedió a su validación por juicio de expertos en metodología de investigación.

Para facilitar la recogida de datos y el análisis posterior en el programa SPSS versión 21.0, todas las preguntas del cuestionario están valoradas con escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta, a saber:

×1=Nunca; 2=A veces; 3=Normalmente; 4=Casi siempre; 5= Siempre

×1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indiferente; 4=De acuerdo; 5= Muy de acuerdo

En las dos primeras preguntas del cuestionario los profesores tenían que elegir una de las opciones planteadas sobre la incidencia del *bullying* y *cyberbullying* en sus centros de trabajo. Los cuestionarios se identificaron con un código que se les remitió en el sobre que contenía los ejemplares para garantizar con ello el anonimato de las



respuestas. Cada código pertenecía a un centro educativo diferente asignado por el grupo investigador.

El cuestionario estaba dirigido a dos grupos diferenciados de profesionales de la educación: docentes en activo de primaria, ESO, PCPI, bachillerato y profesionales del Departamento de Orientación (Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos); y una segunda versión dirigida a los miembros del Equipo Directivo (directores y/o jefes de estudios). Los ítems de los bloques referidos a estrategias de prevención e intervención ante el *cyberbullying*, y a percepción personal, difieren en algunos casos de los expuestos para los docentes, debido a la especificidad de la labor profesional de los Equipos Directivos en los centros educativos. En el Anexo III se incluyen ambas versiones. La estructura del cuestionario es la siguiente:

- 1) *Presentación del instrumento*: El instrumento comienza con un breve apartado donde se describe el objetivo del cuestionario definiendo los conceptos de *bullying* y *cyberbullying*. Además, se les recuerda el anonimato del instrumento y la confidencialidad de las respuestas.
- 2) *Variables sociodemográficas*: Se incluye la edad, sexo, especialidad o materia, años de experiencia docente, nivel educativo en que imparte docencia, y si es o no tutor de grupo y miembros del equipo directivo.
- 3) *Prevalencia de bullying y cyberbullying*: Se pregunta a los docentes qué porcentaje de *bullying* o *cyberbullying* creen que existe en sus centros educativos, a elegir una respuesta entre cinco opciones entre 0-20% y 80-100%.
- 4) *Tipologías de acoso en el centro educativo*: A través de la escala Likert donde 1=nunca y 5=siempre, los docentes debían valorar cuáles de las formas de acoso presentadas (*bullying* verbal, físico, psicológico/social, *cyberbullying* vía móvil, *cyberbullying* vía PC) era más común en sus centros educativos.
- 5) *Comunicación del acoso*: Utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, se pide al profesorado que valore cuál de los cinco tipos de violencia escolar expuestos piensan que se les comunica a ellos con mayor frecuencia.
- 6) *Motivos para el cyberbullying*: Este bloque incluye las atribuciones causales por las que los docentes entienden que queda justificada el *cyberbullying* entre los alumnos.
- 7) *Percepciones generales sobre el cyberbullying*: Se incluyen ítems variados sobre las actuaciones e intervenciones que a nivel general deberían desarrollarse en un centro educativo para actuar a favor de la prevención y tratamiento del *cyberbullying*. El ítem referido a la responsabilidad que sobre el acoso y ciberacoso tienen los EOEP y Departamento de Orientación fue incluida de forma específica para los docentes de primaria y de ESO, PCPI y bachillerato, respectivamente.



- 8) *Percepciones personales sobre el cyberbullying*: Con una escala de cinco puntos los docentes valoran sus conocimientos, competencias y necesidades de formación sobre el *cyberbullying*. En el cuestionario de los Equipos Directivos se obvia el ítem “conozco el plan de actuación establecido por el centro ante situaciones de acoso escolar”, por ser una obligación inherente a su función.
- 9) *Actuaciones concretas ante el cyberbullying*: Un total de 16 ítems valoran diversas actuaciones que como docentes y miembros del Equipo Directivo están desarrollando a nivel de centro y aula en la lucha contra el ciberacoso, valorados todos ellos con la escala tipo Likert de cinco puntos ya comentada.

Tanto de las variables que conforman la percepción general y personal del profesorado sobre el *cyberbullying*, como de las actuaciones ante el mismo, se han escogido los ítems relacionados con los objetivos planteados. El resto de ellos será objeto de investigación en el futuro.

4.1.4. VARIABLES

En este apartado se describen con mayor profundidad las variables que componen el cuestionario *Cyberbull* para una mayor comprensión del mismo, y siempre en relación con los objetivos específicos planteados en la investigación. En el caso del cuestionario del profesorado, por su estructura más sencilla, en el apartado anterior ya han quedado explicadas las variables que componen este instrumento.

Bloque 1: “*Sobre ti y tu relación con las tecnologías*”. Las variables incluidas son:

- ✖ *Éxito académico autopercebido*. Esta pregunta valora la autopercepción del rendimiento académico durante el último año del alumno a partir de la elección de una respuesta entre las cuatro opciones de respuesta ordenadas de peor rendimiento (1=Suspendo casi todas/todas las asignaturas) a muy buen rendimiento (4=Apruebo todas con nota).
- ✖ *Propiedad de móvil y PC/portátil y acceso a internet*: Se incluyen dos preguntas con respuestas dicotómicas (Sí/No) sobre la tenencia o acceso a un teléfono móvil propio y PC; y otras dos preguntas sobre el acceso (Sí/No) a Internet a través de estos dos medios.
- ✖ *Usos del móvil y el PC*: Otras dos preguntas similares sobre posibles usos del móvil y el PC entre los que se incluyen respuestas como: “hacer llamadas”, “enviar mensajes de texto”, enviar WhatsApp, “jugar”, “buscar información” o “conectarse a las redes sociales”.



- ✱ *Frecuencia de uso del móvil y PC*: Se incide en el tiempo de conexión diaria al móvil y al PC a elegir una respuesta entre las siguientes cuatro opciones: 1=<1hora; 2=1-2horas; 3=3-4 horas; 4=>4 horas.
- ✱ *Lugares de conexión a internet*: Se proponen diversos lugares desde lo que los adolescentes pueden acceder a internet a través del PC. A partir de la escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1=nunca a 5=siempre) deben valorar los distintos ítems incluidos. Para análisis de comparación de medias se agruparon los lugares de conexión entre tres subtipos: a) *baja privacidad* (colegio, bibliotecas, locutorios, trabajo de los padres); b) *media privacidad* (casa, casa de amigos, casa de familiares); y c) *alta privacidad* (zonas wifi)
- ✱ *Supervisión durante la conexión a internet*: Esta variable trata de indagar si los menores son supervisados por algún familiar u otro adulto durante su tiempo de conexión a internet, valorando los distintos ítems con la escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Tras esto se les pregunta de qué forma les supervisan a partir de otro conjunto de ítems y la misma escala de valoración.
- ✱ *Conductas de uso problemático/adictivo de las TIC*: A partir de una adaptación del Cuestionario DENA de Labrador y Villadangos (2010), se incluyeron una serie ítems referidos a conductas de uso problemático hacia las TIC como por ejemplo: “ansiedad por no usar el móvil”, “encierro en la habitación por tiempos prolongados”, “cambio en los horarios de sueño”, etc. Las puntuaciones altas del conjunto de los nueve ítems será indicador de un problema de uso problemático que puede derivar en conductas futuras de ciberadicción.

Bloque 2: “*Tu relación con los compañeros dentro de tu centro*” (*Bullying*). Compuesto por las siguientes variables:

- ✱ *Victimización/Agresión*: Se insta a los escolares a que autodenominen como implicados en *bullying* bajo el rol de agresor/a y víctima respondiendo a una pregunta directa con respuesta dicotómica Sí/No. La respuesta afirmativa supone responder al resto de las variables que continúan.
- ✱ *Duración del acoso*: Los implicados responden al periodo de tiempo desde el que están siendo acosado o acosando eligiendo una de las cinco opciones de respuesta: “<1 mes; entre 1-3 meses; entre 3-6 meses; más de 6 meses; desde siempre” (todo el período de escolarización).
- ✱ *Frecuencia del acoso*: Se pregunta cuántas veces en el último mes se ejerce o padece *bullying*.
- ✱ *Sexo del agresor y de la víctima*: Esta variable trata de conocer la identidad sexual del agresor (al responder como víctima) o de la víctima (al responder



como agresor) permitiendo reconocer un acoso que se ejerce de forma individual, o por el contrario si la agresión se sucede por varios niños o niñas.

- ✱ *Tipos de bullying*: Bajo la clasificación de *bullying* verbal, psicológico, social y físico se incluyen ejemplos de agresión a partir de una pregunta de opción múltiple a elegir máximo dos respuestas.
- ✱ *Comunicación del acoso*: Se trata de conocer si el acoso que se ejerce o padece se comunica a otra persona ya sea un familiar, un docente, amigos u otros adultos. Cada ítem incluido se valora con la escala tipo Likert de cinco puntos ya comentada.

Bloque 3: “*Tu relación con los compañeros por móvil y ordenador (Cyberbullying)*”. Las variables incluidas para este bloque son las siguientes:

- ✱ *Cibervictimización/ciberagresión*: A partir de una pregunta directa con opción de respuesta dicotómica (Sí/No), los escolares se autonominan como ciberagresores, cibervíctimas o ambos.
- ✱ *Duración y frecuencia del ciberacoso*: Al igual que para el *bullying*, se les pregunta a cibervíctimas y ciberagresores desde cuándo y con qué frecuencia se encuentran inmersos en dinámicas *cyberbullying*.
- ✱ *Sexo del ciberagresor/cibervíctima*: Ciberagresores y cibervíctimas identifican la identidad sexual de la persona a la que acosan o les acosa distinguiendo entre las opciones: “un chico”, “una chica”, “un grupo de chicos”, “un grupo de chicas”, “un grupo de chicos y chicas” (mixto). También se incluye la opción de “no lo sé” que permite valorar el anonimato que va asociado muchas veces a las dinámicas de *cyberbullying*.
- ✱ *Edad del ciberagresor/cibervíctima*: Se pregunta sobre la edad del ciberagresor y la cibervíctima para conocer si la agresión se desarrolla entre iguales de la misma edad, o hacia algún compañero menor o mayor.
- ✱ *Tipologías de cyberbullying por móvil y por PC*: Siguiendo la clasificación propuesta por Willard (2006; 2007) sobre las formas en que puede presentarse el *cyberbullying*, se valora a partir de la escala tipo Likert de cinco puntos (1=nunca a 5=siempre), la presencia de tipos de ciberacoso distinguiendo por un lado lo que se suceden vía teléfono móvil y por otro por PC. De esta forma se puede valorar la mayor incidencia de un tipo u otro de acoso tal y como ya han hecho investigaciones previas (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009).
- ✱ *Aplicaciones en cyberbullying por móvil y por PC*: Siguiendo a Smith et al. (2008), se incluyen ítems correspondientes a diversas aplicaciones tecnológicas del teléfono móvil y del PC que se utilizan en la ejecución del acoso cibernético, valorados todos con la misma escala tipo Likert.
- ✱ *Comunicación del cyberbullying*: Al igual que otros estudios anteriores han incluido esta variable (Juvonen y Gross, 2008; Slonje y Smith, 2008; Smith et

al., 2008), tratamos de conocer en qué medida ejecutar y padecer *cyberbullying* se comunica a otras personas ya sean familiares, amigos, docentes u otros adultos. Los distintos ítems se valoran con la misma escala tipo Likert comentada.

- ✖ *Impacto emocional*: De manera novedosa respecto a investigaciones previas (Calmaestra, 2011) tanto a los ciberagresores como las cibervíctimas se les pregunta acerca de las emociones suscitadas tras el ciberacoso, incluyendo desde aquellas que implican indiferencia (“me da igual” y “no lo sé”), a otras más graves como ideación suicida por la relación que ya se ha encontrado con este tipo de acoso (Hinduja y Patchin, 2010). Además, para el caso de los agresores, se les pregunta sobre las emociones que creen que su acoso provoca en la víctima para con ello valorar su capacidad de empatía cognitivo-emocional con ítems similares a los expuestos para las víctimas. Las opciones van desde la vergüenza, miedo, tristeza hasta la indiferencia.
- ✖ *Atribuciones causales*: Por último, se les pregunta a los escolares sobre las motivaciones que les llevan a ciberacosar a otros iguales, y a las víctimas las causas por las que creen que son acosadas por las TIC. Estudios anteriores han indagado también a este respecto encontrando interesantes resultados (Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2012; Varjas et al., 2010).

Bloque 4: “*Actuaciones ante el acoso a través de las tecnologías*”. Como se ya ha explicado en el apartado anterior sobre instrumentos, a partir de preguntas abiertas se insta a los escolares a que informen por escrito de las estrategias de afrontamiento que aplicarían para hacer frente al *cyberbullying*. Además, se les pregunta sobre qué otras personas tienen responsabilidad en la lucha contra este fenómeno escogiendo dos opciones de las cinco posibles, y argumentando a continuación qué deberían hacer cada uno de ambos colectivos.

Bloque 5: “*Conocimiento de situaciones de acoso*”. Este bloque incluye ítems referidos a la figura del testigo o espectador de la violencia escolar entre iguales a partir de preguntas de respuesta dicotómica sobre el conocimiento de situaciones de *bullying* y *cyberbullying* por móvil y por PC de compañeros suyos. Para esta investigación se ha eliminado este bloque ya que su análisis será objeto de investigaciones futuras.

4.1.5. PROCEDIMIENTO

La presente investigación comenzó a principios del curso 2011/2012 coincidiendo con la realización de un Máster por parte de la doctoranda. De Septiembre a Noviembre del citado curso académico se realizó una intensa búsqueda y revisión bibliográfica para la documentación sobre la temática de estudio. Los siguientes meses estuvieron dedicados al diseño y validación de cuestionario *Cyberbull* que duró hasta finales de Enero de 2012. A continuación se detallan las fases del proceso de investigación con más detalle.

Fase I: Validación del cuestionario Cyberbull

Contamos con la participación activa de seis expertos: tres profesores en metodología de la investigación y tres en violencia escolar de reconocido prestigio nacional de las Universidades de Córdoba, Sevilla y Murcia. Para el proceso de validación se confeccionaron dos tipos de instrumentos y escalas de valoración para cada uno de los grupos de expertos, con ítems específicos según su especialidad (Anexo I). El objetivo de esta fase era proceder a la validez de contenido del instrumento a partir del método Delphi. Por la estructura variada de este cuestionario y la diversidad de escalas utilizadas, la medición de otro tipo de validez y análisis estadísticos de tipo factorial quedaban más limitados. Este proceso de validación confluye con gran parte de las etapas relacionadas con el método Delphi (Blasco, López y Mengual, 2010; Sánchez, 2003):

- ✖ Fase I: Delimitación del problema y adecuación de preguntas de acuerdo a la evaluación obtenida del estudio piloto de los escolares.
- ✖ Fase II: Contacto y selección del grupo de expertos, formulación del cuestionario *Cyberbull* e instrumento para su evaluación y primer envío.
- ✖ Fase III: Análisis de las respuestas y aportaciones recogidas de los expertos, remodelación del instrumento y segundo envío.
- ✖ Fase IV: Formulación final del instrumento y envío final a los expertos para el visto bueno definitivo.

Según Hung, Altschuld y Lee (2008), son tres las rondas que se deben realizar para aplicar el método Delphi. En nuestro caso se realizaron dos rondas, resultando suficientes para la obtención de información por parte de los expertos para rediseñar el instrumento, ajustar su contenido y delimitar su estructura definitiva.

Fase II: Contacto y participación de los centros educativos

Simultáneamente a la validación del cuestionario, se contactó con los centros educativos por teléfono y correo electrónico. A todos los centros que aceptaron participar tras este primer contacto, se les remitió una hoja informativa donde quedaba expresado de forma más profunda las características y objetivos de la investigación



(ver Anexo IV, 4.1). Durante el mes de Febrero de 2012 se recibieron las aprobaciones o desestimaciones de los centros para participar en la investigación. En general, cabe señalar la gran acogida que tuvo el estudio entre los centros con los que se contactó obteniendo muy pocas respuestas negativas y logrando una participación final 38 centros educativos de los 45 centros contactados.

A cada centro se le envió un documento informativo donde se daba cuenta de los objetivos de la investigación y del proceso de recogida de información con el cuestionario. Tras obtener la autorización de padres/madres/tutores, los centros nos informaron de su participación para comenzar entonces la investigación de campo.

La experiencia de visitar a los centros fue satisfactoria y enriquecedora, no produciéndose apenas incidencias con los alumnos durante el tiempo de cumplimentación de los cuestionarios. Durante las sesiones se contó con la presencia del profesor, en la mayoría de las ocasiones, con una duración entre 20 y 30 minutos por aula con una explicación previa a los alumnos sobre cómo cumplimentar correctamente el cuestionario. Se ofrecieron además unos minutos para dudas y preguntas tanto al principio como al final de la sesión. Del correo electrónico proporcionado al final del cuestionario para posibles dudas, información o recoger testimonios de experiencias de *cyberbullying*, solo se recibieron un total de cuatro consultas. Éstas versaban en su mayor parte sobre la inquietud de los menores sobre la confidencialidad de sus respuestas. En algún caso, se les ofreció consejos de actuación para prevenir el ciberacoso y recursos disponibles en la red.

Toda esta fase de recogida de información se prolongó desde marzo a junio de 2012, comenzando con la creación de matriz de datos en el mes de Julio para el análisis de los datos durante el curso 2012/2013.

Fase III: Estudio de percepciones del profesorado

Acabadas las dos primeras fases centradas en el alumnado, se decidió ampliar la investigación al colectivo del profesorado de los mismos centros en los que se obtuvo información de los estudiantes. En los meses de noviembre a diciembre de 2012 se llevó a cabo la revisión de literatura sobre este colectivo y las situaciones de violencia escolar, a la vez que se iba diseñando el cuestionario que sería validado con posterioridad por jueces expertos.

Entre enero y febrero de 2014 se validó el cuestionario, a la vez que se contactó de nuevo con todos los centros educativos para lograr la participación del profesorado. Realizado el contacto con los 38 centros educativos, se recibió el visto bueno de 37 de ellos. Tras esto, se les hizo llegar las copias de los cuestionarios para el profesorado en papel vía correo certificado para una vez cumplimentadas las encuestas volverlas a remitir al equipo investigador. Junto a las copias de los cuestionarios, se adjuntó una hoja en la que se explicaban los objetivos de la investigación y las instrucciones para



la cumplimentación correcta de los cuestionarios. Este proceso se prolongó hasta Julio de 2014 cuando se terminaron de recibir todos los cuestionarios, comenzando entonces con la creación de la segunda matriz de datos para los posteriores análisis.

Fase IV: Análisis de datos y escritura del informe final

Desde mediados del año 2014 hasta los primeros meses de 2015, se procedió al análisis e interpretación de los resultados obtenidos de las dos muestras participantes y a la redacción de todo el marco teórico y empírico de investigación.

4.2. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Análisis cuantitativo

El proceso de análisis de datos realizado a partir del Cuestionario *Cyberbull* arroja multitud de posibilidades de combinación entre variables. Sin embargo, la exposición de los resultados en el siguiente capítulo atiende a los objetivos planteados. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de las respuestas de todas las variables incluidas en el estudio. Comprobada la dispersión de datos en aquellas variables discretas medidas por las escalas tipo Likert de cinco puntos, se recodificaron las cateogrías de respuesta en una escala final de tres valores, siendo 1=*nunca*, 2=*frecuentemente/normalmente*, 3=*siempre*. Además, en aquellas variables que se integraban por múltiples ítems, se generaron grupos de ítems de similar contenido de acuerdo a distintas categorías, simplificando con ellos los análisis de contingencia y comparación de medias. A continuación, se comprobó el cumplimiento de los criterios de normalidad del conjunto de datos de la muestra a partir del estadístico de Kolmogorov-Smirnov, y homocedasticidad con el test de Levene para las variables de naturaleza cuantitativa. Visto el no cumplimiento de ambos criterios se procedió a utilizar estadísticos no paramétricos.

Para los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 21.0, adoptando el nivel de significación bilateral para todo el estudio de $p \leq .05$. Los valores superiores a .05 indican que se acepta la hipótesis nula (H_0) no existiendo asociación entre variables, mientras que valores menores o iguales a .05 indican la aceptación de la hipótesis alterna (H_a) y la correspondiente asociación entre variables. Ocasionalmente, se hacen relevantes valores de probabilidad ligeramente superiores a .05 reconociéndolos como “tendencia a la significación” para aquellos resultados de interés relacionados con la temática. Esto nos indicará que no se han evidenciado valores que nos permitan rechazar la H_0 , pero que se está muy cerca de hacerlo.

Puesto que en el siguiente capítulo quedan expuestos los resultados de acuerdo a cada objetivo de investigación, en las siguientes líneas se expone a grandes rasgos los distintos análisis y técnicas estadísticas utilizadas según el conjunto de variables incluidas (relacionadas igualmente con los objetivos):

Análisis descriptivo

Su finalidad es describir de forma objetiva las características de la muestra y la presencia o ausencia de determinados elementos. Para la descripción de las variables categóricas se utilizaron análisis de frecuencias y porcentajes. En el caso de la comparación de dos variables categóricas se dispusieron tablas de contingencia, con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para conocer la asociación significativa entre ambas variables. Cuando éste es significativo, se incluyen los valores de la Rho de Spearman para determinar la magnitud de dicha asociación con su correspondiente nivel de significación. Cuando éste se obvia, significa que no se ha encontrado significación estadística.

Con la idea de simplificar los análisis a través de generar grupos de variables y simplificar los ítems incluidos, seguidamente incluimos ejemplos de recodificación utilizados:

1. *Conductas problemáticas de ciberadicción a las TIC*: De los nueve ítems originales que conformaban esta pregunta, se generaron tres nuevas variables a partir del cómputo de los mismos:
 - * Ansiedad: Suma de los ítems “*me siento mal cuando no puedo usar mi móvil*”, “*me siento mal cuando no puedo usar el PC*”, “*necesito usar mi móvil*”, “*necesito usar el PC*”.
 - * Agresividad: Suma de los ítems “*me enfado cuando me interrumpen y estoy con el móvil o el PC*”, “*discuto con algún familiar por estar mucho tiempo con el móvil o el PC*”.
 - * Cambio de intereses: Suma de los ítems “*me acuesto tarde por estar con el móvil o el PC*”, “*paso mucho tiempo en mi habitación con el móvil, la consola o el PC*”, “*prefiero estar en el PC o con el móvil que con mis amigos*”.
2. *Roles de implicación*: Basándonos en la clasificación de roles utilizados por Calmaestra (2011) y García (2013), se generó una nueva variable a partir del cómputo de los ítems relacionados con la implicación en *bullying* (P11, P13) y *cyberbullying* (P15, P17) desde la perspectiva de agresores y víctimas. Se generaron entonces cuatro tipos de roles: “no implicados”, “agresores/ciberagresores”, “víctima/cibervíctimas”, “agresores victimizados/ciberagresores victimizados”. Por otro lado, atendiendo a la variable de la frecuencia del acoso, se establecen tres subtipos de roles de implicación (ver Tabla IV.5). Dado que para el rol de los testigos se dispuso una sección específica



del cuestionario, los análisis descriptivos diferenciaron entre “no implicados” y “espectadores”.

Tabla IV.5

Frecuencia del acoso y tipologías de roles de implicación

Frecuencia del acoso	Roles de implicación
No acoso	No implicado
Ocasional	Agresor/víctima/agresor victimizado ocasional
Moderado	
Frecuente	Agresor/víctima/agresor victimizado severo
Severo	

3. *Acoso individual vs. grupal*: Consultando literatura que plantea la violencia escolar como fenómeno grupal (Salmivalli y Peets, 2010), a partir de las preguntas “¿Quién te acosa?”, “¿A quién acosas?”, “¿Quién te acosa por móvil o por el PC?”, “¿A quién acosas por móvil o por el PC?”, se recodificaron las respuestas en dos subtipos: acoso individual (“un chico”, “una chica”), y acoso grupal (“un grupo de chicos”, “un grupo de chicas”, “un grupo de chicos y chicas”).

4. *Tipos de agresión*: De las preguntas referidas a cómo se ejecuta o padece la agresión y ciberagresión, la Tabla IV.6 recoge todas las formas de presentación.

Tabla IV.6

Formas de presentación del bullying y del cyberbullying

Tipo de acoso	Respuestas del cuestionario	Categorización
Bullying	Me ignoran/Los ignoro	Bullying social
	Me dejan en ridículo/Lo dejo en ridículo	
	No quieren jugar o juntarse conmigo/	
	No les dejo estar o jugar conmigo	
	Me obligan a hacer cosas que no quiero/	Bullying físico
	Les obligo a hacer cosas que no quieren	
	Me pegan/Les pego	Bullying material
	Rompen o esconden mis cosas/	
Cyberbullying por teléfono móvil	Rompo o escondo sus cosas	Bullying verbal
	Me insultan o amenazan/Los insulto o amenazo	
	Me insultan o amenazan/Insulto o amenazo	Insultos electrónicos
	Se burlan de mí con imágenes o vídeos/	Denigración
	Me río de otros con imágenes o vídeos	
	Dicen cosas falsas de mí/ de otros	Suplantación de identidad
	Utilizan mi móvil para meterse con otros/	
	Utilizo mi móvil para meterme con otros	



Cyberbullying por PC	Cuento algo de mí y se lo dicen a los demás/ Cuento secretos de los demás a otros	Sonsacamiento
	Me insultan/Insulto	Insultos electrónicos
	Me amenazan/amenazo	
	Se burlan de mí/Me burlo de otros	Denigración
	Dicen cosas falsas de mí/ Digo cosas falsas de otros	
	No me dejan participar en chats o juegos/ No les dejo participar en chats o juegos	Exclusión u ostracismo
	Cuento algo de mí y lo dicen a los demás/ Cuento secretos de los demás	
	Utilizan mi usuario o perfil para insultar/ Utilizo su usuario o perfil para insultar	Suplantación de identidad

5. *Emociones ante el cyberbullying*: Se generaron dos grupos para las cibervíctimas: emociones negativas (“bien” la cual se transformó inversamente en “mal”, “avergonzada”, “indefensa”, “rechazada”, “triste”, “temerosa”, “prescindible”, “culpable”) y emociones neutrales (“me da igual” que se nominó como “indiferente” y “no lo sé”). En los ciberagresores se siguió la misma dinámica generando otros dos grupos: emociones positivas (“más fuerte que los demás”, “superior”) y negativas (“bien” que se transformó inversamente en “mal”, “rechazado”, “temeroso” y “culpable”). Para la pregunta referida a la empatía emocional del ciberagresor (“¿cómo crees que se siente la persona a la que acosas?”), se dispusieron los mismos dos grupos de emociones generados para las víctimas para una posible comparativa entre ambos roles.

6. *Atribuciones causales*: Para la posible comparativa entre roles, las causas expuestas para las víctimas y los agresores quedaron de la siguiente forma a partir del cómputo de varios ítems de similar contenido:

- ✖ Debilidad: “soy más débil”; “les veo más débiles”
- ✖ Intolerancia: “soy diferente y no me aceptan”; “son diferentes y no los acepto”
- ✖ Envidia
- ✖ Revancha: “les provoqué” + “les acosé antes” y “me provocan” + “a mí también me acosa”
- ✖ Diversión: “les gusta” + “les divierte”; “me gusta” + “me divierte”
- ✖ Superioridad: “les gusta sentirse importantes”; “me siento importante”

Análisis inferencial

Tiene como objetivo generalizar los resultados obtenidos con la muestra a toda la población de similares características a partir del estudio sistemático de una muestra y el grado de significación de los resultados obtenidos. Para la comparación

de las medias y rangos promedios de dos grupos (por la no normalidad de la muestra) se utilizó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, y para la comparación de las medias de más de dos grupos el estadístico de Kruskal-Wallis. Ante la presencia de diferencias significativas entre más de dos grupos, se realizaron los correspondientes contrastes dos a dos con el estadístico U de Mann-Whitney.

También se utilizó la Rho de Spearman para la correlación entre variables cuantitativas, ya que la mayor parte de ellas fueron codificadas como ordinales.

Análisis cualitativo

Consideramos como información cualitativa la recogida en el bloque cuatro del cuestionario dirigido al alumnado cuando se les pregunta sobre la estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*. Para el análisis de las respuestas se utilizaron las estrategias propias del método cualitativo que establece las siguientes fases: (Bisquerra, 2009; Colás, Buendía, y Hernández, 2009; García y Martínez, 2012): a) reducción de los datos; b) descripción de la información; c) comparación de los datos; y d) interpretación. Por su parte, Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), sintetizan el proceso general de análisis de datos cualitativos en tres fases: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, y obtención de resultados y verificación de conclusiones. La Figura IV.7 muestra las actividades propias de cada una de estas fases.

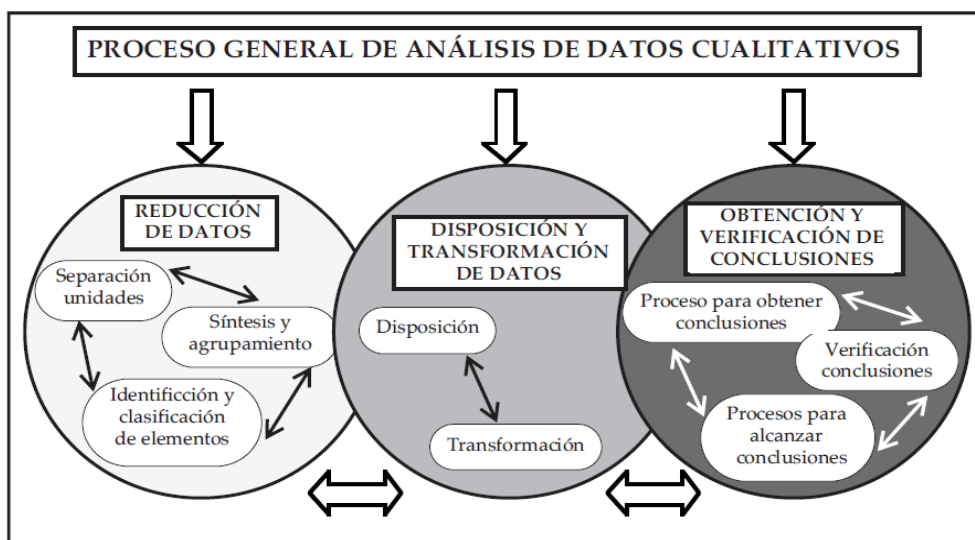


Figura IV.7. Proceso de análisis de datos cualitativos (Rodríguez et al., 2005, p. 139)

En la primera fase de reducción de los datos, revisadas todas las respuestas del alumnado, se separaron las unidades de análisis generando con ello códigos de similar contenido (codificación) a partir del criterio temático (Rodríguez et al., 2005). A partir de ello se establecieron las categorías que cumplían con dos de las condiciones

que caracterizan a esta fase según Colás et al. (2009), las condiciones de exhaustividad, pues cada unidad de significado puede ser ubicada en alguna de las categorías y clasificación, pues las categorías resultantes parten de la revisión de estudios previos sobre estrategias de afrontamiento ante la violencia escolar (De la Caba y López, 2013; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). establecidas: a) El criterio referido a exclusión mutua no se cumple del todo en cuanto que muchos de los códigos obtenidos hacen referencia a estrategias de afrontamiento que alumnos y otros colectivos afirman que harían ante la existencia de *cyberbullying*. Las categorías obtenidas son además de tipo descriptivo en tanto que requieren de poca interpretación y esfuerzo para asignarles un significado (Colás et al., 2009).

Consideramos como más adecuada para la investigación, la doble clasificación propuesta por De la Caba y López (2013) sobre las estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar (Figura IV.8):

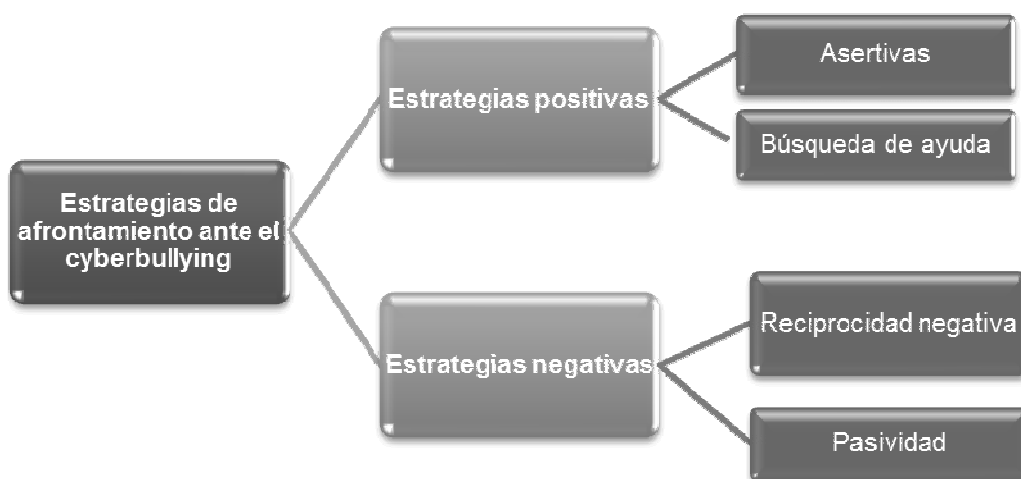


Figura IV.8. Categorías referidas a estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*

La segunda fase del proceso de análisis cualitativo incluye la descripción de la información y exposición de los datos para lo cual se han utilizado tablas, gráficos y redes semánticas. Por último, la tercera y cuarta fases hacen referencia a la comparación e interpretación de los datos, respectivamente.

Una vez concluida la exposición del planteamiento del problema objeto de estudio y de la metodología que guía esta investigación, se inicia el apartado de análisis y resultados en el siguiente capítulo.

Capítulo V

Análisis y Resultados

“Science is built of facts the way a house is built of bricks; but an accumulations of facts is no more science than a pile of bricks is a house” (Henri Poincare)

En este quinto capítulo se exponen los resultados hallados en esta investigación. La exposición de los mismos se aborda siguiendo el orden de las cinco dimensiones de estudio y cada uno de los objetivos que las conforman, describiendo y analizando las variables que influyen en el acceso a las TIC (dimensión I), implicación en *bullying* y *cyberbullying* desde la perspectiva de los estudiantes (dimensión II y III), y estrategias de afrontamiento ante el acoso en la red (dimensión IV). La quinta y última dimensión, aborda los objetivos que analizan la percepción docente sobre ambas dinámicas de acoso, las características que les atribuyen y las estrategias de actuación para su prevención y tratamiento en las aulas.

DIMENSIÓN I: Niños y jóvenes ante las TIC

Esta primera dimensión se relaciona con los objetivos específicos 1.1 y 1.2. En ambos se describen y analizan los resultados de las variables que los conforman y su relación con aquellas de carácter sociodemográfico como el sexo, nivel educativo, nacionalidad y nivel de estudios de los padres, etc., según el caso.

1.1. Describir la disponibilidad de recursos TIC, frecuencia de acceso diario, usos y lugares de conexión, identificando posibles conductas problemáticas de adicción

El 89.2% ($n=1707$) de los escolares encuestados disponen de un teléfono móvil propio, de los que el 61.9% ($n=1185$) acceden con ellos a internet. En cuanto a la disponibilidad de ordenador, las cifras aumentan hasta situarse en el 96.4% ($n=1846$), de los que el 95.5% ($n=1827$) accede a internet. Para analizar la existencia de asociación significativa entre variables se empleó la Chi cuadrado de Pearson, pudiendo comprobar que ni el acceso al teléfono móvil, ni al ordenador, como tampoco las posibilidades de acceso a internet a través de ambos medios electrónicos, se encuentran asociados con el sexo de los alumnos.

Según la nacionalidad de los escolares, se comprobó que el 88.6% de los alumnos españoles tiene teléfono móvil propio frente al 11.4% de escolares extranjeros, existiendo asociación significativa entre variables, ($\chi^2(1) = 4.48, p = .034$). Para el caso del ordenador sucede lo mismo, la mayoría de los escolares españoles tiene acceso a un ordenador (88.3%) frente al 11.7% de los extranjeros, aunque en este caso la asociación entre variables no resultó estadísticamente significativa.

Respecto al nivel educativo, la distribución por curso mostró que la mayoría de los estudiantes de la ESO tienen móvil propio (93.7%), porcentajes que alcanzan el 99.5% entre los alumnos de Bachillerato donde solo una persona afirmó no disponer de uno. En Primaria, son menos los estudiantes de 6º curso que afirmaban tener móvil propio (76.5%) frente al 23.5% restante que no tiene. En el caso del ordenador, los porcentajes aumentan considerablemente en el acceso por parte de los escolares de Primaria (94.8%), como de ESO (96.7%) y Bachillerato (99.5%). Los análisis de asociación entre variables son significativos tanto entre el acceso al teléfono móvil y el nivel educativo, ($\chi^2(2) = 138.53, p < .001$), como entre el acceso al ordenador y el nivel educativo, ($\chi^2(2) = 9.45, p = .009$).

Al analizar la influencia del nivel educativo de los padres (Tabla V.1) sobre la posesión y accesibilidad de los menores a las tecnologías, no se encontró asociación significativa en relación al teléfono móvil para ninguno de ambos casos, pero sí en cuanto al acceso al ordenador y el nivel de estudios de la madre, $\chi^2(3) = 16.44, p = .001$, y del padre, $\chi^2(3) = 16.68, p = .001$.



Tabla V.1

Accesibilidad al teléfono móvil y ordenador según el nivel educativo de los padres

	Teléfono móvil		Ordenador	
	No	Sí	No	Sí
Estudios del padre				
Sin estudios	18 (8.9%)	96 (5.8%)	5 (7.8%)	109 (6.1%)
Básicos	56 (27.8%)	404 (24.4%)	25 (39.1%)	435 (24.3%)
Secundarios	76 (37.6%)	703 (42.6%)	30 (46.9%)	749 (41.8%)
Universitarios	52 (25.7%)	449 (27.2%)	4 (6.2%)	497 (27.8%)
Total	202 (10.9%)	1652 (89.1%)	64 (3.5%)	1790 (96.5%)
Estudios de la madre				
Sin estudios	17 (8.3%)	97 (5.8%)	10 (14.9%)	104 (5.7%)
Básicos	66 (32.2%)	431 (25.6%)	24 (35.8%)	473 (26%)
Secundarios	75 (36.6%)	744 (44.2%)	25 (37.4%)	794 (43.5%)
Universitarios	47 (22.9%)	412 (24.4%)	8 (11.9%)	451 (24.8%)
Total	205 (10.9%)	1684 (89.1%)	67 (3.5%)	1822 (96.5%)

En cuanto al consumo que los menores realizan diariamente del teléfono móvil y el ordenador, los resultados a nivel global mostraban que la mayor parte del alumnado afirma hacer un consumo entre 1-2 horas al día del móvil (68.9%) y el ordenador (67.1%), mientras que el 14.9% y el 10.4% se reconocen consumidores de más de 4 horas/día de móvil y ordenador, respectivamente (Tabla V.2). Respecto a la frecuencia de uso diario de ambos medios por sexo, en la misma tabla V.2. se observa que son las chicas las que hacen un mayor consumo del móvil de 2-4 horas diarias (55.4%) frente a los chicos (44.6%), como también sobresalen en el consumo de más de 4 horas al día (69.4%) frente a los chicos (30.6%). En el caso del ordenador, un ligero mayor porcentaje de chicas afirmaba dedicar entre 1-2 horas/día a su consumo, aunque a la vez destacan sobre los chicos en dedicar más de 4 horas/día, mientras ellos optan por la dedicación de 2-4 horas/día. El análisis de los rangos promedio entre las variables consumo diario del móvil por sexo, mostró diferencias significativas a favor de las chicas ($U = 309982.50$, (789, 916), $Z = -6.503$, $p < .001$), hecho que no sucedía para el caso del ordenador.

Tabla V.2

Consumo diario de las tecnologías

	Chicos	Chicas	Total	Chi-cuadrado
Teléfono móvil				
1-2h/día	630 (53.6%)	546 (46.4%)	1176(68.9%)	$\chi^2(2) = 46.54, p < .000$
2-4h/día	123 (44.6%)	153 (55.4%)	276(16.2%)	
>4h/día	78 (30.6%)	177 (69.4%)	255(14.9%)	
Ordenador				
1-2h/día	613 (49.5%)	626 (50.5%)	1239(67.1%)	$\chi^2(2) = 1.75, p = .415$
2-4h/día	212 (51.1%)	203 (48.9%)	415(22.5%)	
>4h/día	87 (45.3%)	105 (54.7%)	192(10.4%)	

La Figura V.1 muestra los porcentajes totales de consumo de móvil y ordenador de cada nivel educativo según las tres franjas de consumos analizados. Como puede observarse, son los escolares de 6° de Primaria los que hacen el menor consumo diario de móvil (86%) y ordenador (77.4%), esto es, de 1-2 horas/día, mientras que los estudiantes de ESO y Bachillerato confirman realizar un consumo más continuado de 2-4 horas/día y más de 4 horas/día en ambos medios. La correlación de Spearman utilizada indicó que aunque la relación entre el nivel educativo y el consumo diario de móvil es baja, resulta significativa ($r = .21, p < .001$). Lo mismo sucede para el caso del ordenador ($r = .13, p < .001$).

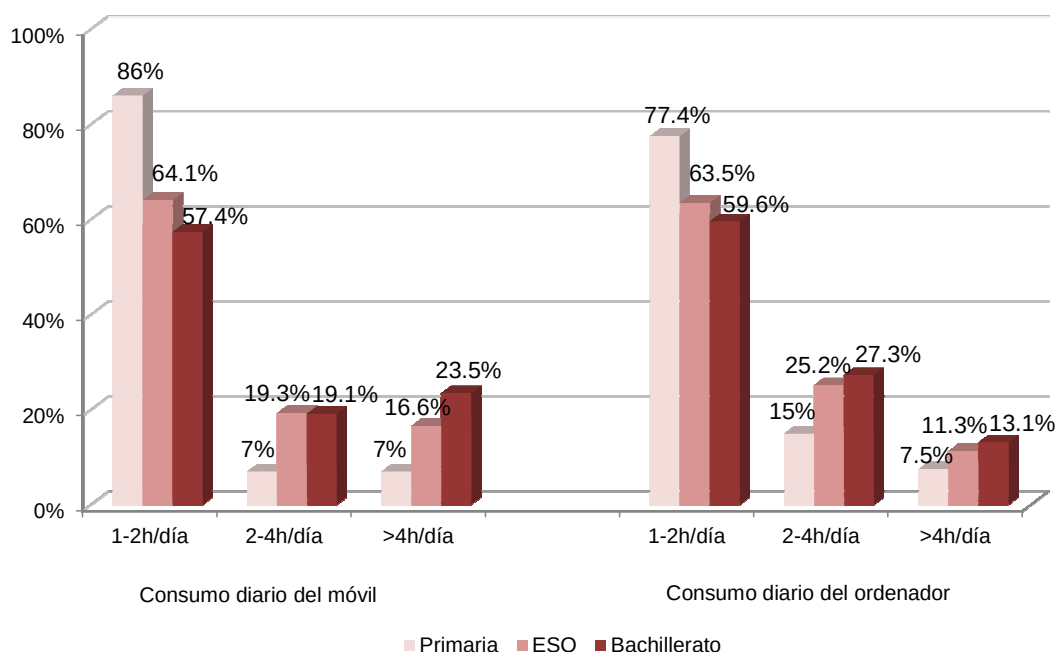


Figura V.1. Consumo diario del móvil y el ordenador por nivel educativo

El análisis de la posible asociación entre la frecuencia de consumo diario de los escolares del móvil y del ordenador con el nivel educativo de ambos progenitores, no mostró asociación significativa en ningún caso.

Seguidamente se presentan los resultados sobre los principales usos del móvil y del ordenador, y los lugares preferentes de conexión a internet. En la Tabla V.3 se exponen los valores medios de los estudiantes para cada uno de los usos del móvil y del ordenador, a nivel global y según el sexo. Como puede observarse en la mencionada tabla, el uso más destacable del móvil es hacer llamadas de voz ($M = 2.06$, $DT = 0.84$), seguido de navegar por internet ($M = 1.88$, $DT = 0.93$) y el uso del WhatsApp ($M = 1.82$, $DT = 0.95$). El estadístico U de Mann-Whitney empleado para la comparación de medias de dos grupos independientes, indicó que las chicas utilizan significativamente más el móvil para llamar, $U = 342952.00$, (829, 878), $Z = -2.197$, $p = .028$, y enviar mensajes de texto (SMS), $U = 298820.00$, (776, 928), $Z = -7.418$, $p < .001$, frente a los chicos, mientras que ellos lo utilizan más para jugar, $U = 308043.00$, (921, 790), $Z = -6.405$, $p < .001$. El resto de diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

En el caso del ordenador aparecen mayores diferencias por sexo, siendo las chicas las que de forma significativa lo utilizan para estudiar o realizar tareas escolares, $U = 351309.00$, (842, 1003), $Z = -7.003$, $p < .001$, y buscar información, $U = 387635.00$, (882, 964), $Z = -3.859$, $p < .001$. Por su parte los chicos hacen un uso más lúdico del ordenador con los juegos, $U = 320586.00$, (1039, 811), $Z = -10.237$, $p < .001$.

Tabla V.3

Descriptivos de los usos de la telefonía móvil y el ordenador a nivel global y por sexo

	M (DT) Global	M (DT) Chicos	M (DT) Chicas
Usos del móvil			
Llamar	2.06 (0.84)	2.02 (0.85)	2.11 (0.83)
Enviar SMS	1.59 (0.81)	1.43 (0.71)	1.73 (0.87)
Enviar MMS	1.10 (0.39)	1.11 (0.41)	1.09 (0.38)
WhatsApp	1.82 (0.95)	1.81 (0.94)	1.83 (0.96)
Jugar	1.58 (0.82)	1.71 (0.85)	1.47 (0.77)
Navegar por internet	1.88 (0.93)	1.87 (0.92)	1.89 (0.94)
Enviar emails	1.20 (0.55)	1.22 (0.59)	1.18 (0.52)
Usos del ordenador			
Estudiar/hacer deberes	1.81 (0.82)	1.67 (0.77)	1.94 (0.85)
Buscar información	1.56 (0.76)	1.49 (0.73)	1.63 (0.82)
Jugar	1.73 (0.87)	1.94 (0.89)	1.53 (0.81)
Chatear	2.16 (0.91)	2.13 (0.91)	2.19 (0.91)
Enviar emails	1.62 (0.83)	1.61 (0.82)	1.63 (0.84)
Redes sociales	2.48 (0.82)	2.46 (0.82)	2.50 (0.81)

Con la finalidad de simplificar los resultados sobre la variedad de usos del teléfono móvil y el ordenador, decidimos agruparlos en las siguientes categorías:



- × *Usos comunicativos del móvil* ("llamadas", "envío de SMS", "envío de MMS", "WhatsApp", "envío de emails").
- × *Usos lúdicos del móvil* ("jugar", "navegar por internet").
- × *Usos académicos del ordenador* ("estudiar/hacer deberes", "buscar información").
- × *Usos lúdicos del ordenador* ("jugar").
- × *Usos comunicativos del ordenador* ("chatear", "enviar emails", "redes sociales").

Dentro de los usos del teléfono móvil, los resultados mostraron diferencias significativas en el uso lúdico a favor de los chicos, $U = 336382.00$, (887, 823), $Z = -2.816$, $p = .005$, y en el uso comunicativo más propio de ellas, $U = 315357.00$, (795, 909), $Z = -4.839$, $p < .001$. En cuanto al ordenador, los análisis encontraron diferencias significativas a favor de las chicas en el uso académico, $U = 353887.00$, (844, 1001), $Z = -6.543$, $p < .001$, y diferencias significativas por parte de ellos en el uso lúdico, $U = 320586.00$, (1039, 811), $Z = -10.237$, $p < .001$. No se encontraron diferencias significativas en cuanto al uso comunicativo del ordenador por sexo.

Para analizar la existencia de diferencias significativas en los usos de ambas tecnologías por nivel educativo se empleó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis que permite la comparación de más de dos grupos independientes. Los resultados obtenidos señalaron diferencias entre los tres niveles educativos en los usos comunicativos del móvil ($\chi^2(2) = 108.56$, $p < .001$), usos comunicativos del ordenador ($\chi^2(12) = 141.27$, $p < .001$), usos lúdicos del ordenador ($\chi^2(4) = 61.35$, $p < .001$) y usos académicos del ordenador ($\chi^2(8) = 26.04$, $p = .001$). Por el contrario, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas para los usos lúdicos del móvil. Las diferencias entre cada uno de los niveles y los distintos tipos de uso de ambos medios se observan en la Tabla V.4.

Tabla V.4

Diferencias en los usos del móvil y el ordenador por nivel educativo

Nivel educativo			U-MW	
			Z	p
Usos comunicativos del móvil	Primaria	ESO	-8.402	< .000
		Bachillerato	-9.048	< .000
	ESO	Bachillerato	-4.667	< .000
Usos comunicativos del ORDENADOR	Primaria	ESO	-6.728	< .000
		Bachillerato	-5.760	< .000
	ESO	Bachillerato	-2.189	< .000
Nivel educativo			U-MW	
			Z	p
Uso lúdico del ORDENADOR	Primaria	ESO	-6.256	< .000
		Bachillerato	-6.536	< .000
	ESO	Bachillerato	-3.010	< .000
Uso académico del ORDENADOR	Primaria	ESO	-3.898	< .000
		Bachillerato	-.084	< .000
	ESO	Bachillerato	-2.629	< .000

Para analizar la relación entre los distintos usos del móvil y el ordenador, se empleó el estadístico de correlación de Spearman (Tabla V.5). De los resultados encontrados, se destacan aquellos que mostraron correlaciones estadísticamente significativas pero todas ellas son bajas:

- ✱ El uso lúdico del teléfono está relacionado con el uso lúdico del ordenador ($r = .19, p < .01$).
- ✱ El uso lúdico del teléfono está relacionado con emplearlo para comunicarse ($r = .34, p < .01$), y con el uso comunicativo del ordenador ($r = .23, p < .01$).
- ✱ Emplear el teléfono para comunicarse está relacionado con el uso académico ($r = .11, p < .01$) y comunicativo del ordenador ($r = .36, p < .01$).
- ✱ El uso académico del está relacionado inversamente con su uso lúdico ($r = -.05, p < .05$).
- ✱ Emplear el ordenador con una finalidad lúdica está relacionado con utilizarlo para comunicarse ($r = .12, p < .01$).

Al correlacionar el nivel educativo con los distintos modos de emplear los dos medios tecnológicos, se encontraron correlaciones significativas positivas entre el nivel educativo y los usos comunicativos del teléfono móvil ($r = .25, p < .01$) y del ordenador ($r = .17, p < .01$), pero negativas entre el nivel educativo con el uso académico ($r = -.05, p < .05$) y lúdico del ordenador ($r = -.18, p < .01$).



Tabla V.5

Correlaciones de Spearman para los usos del teléfono móvil y el ordenador

		Usos móvil		Usos ordenador		
		Lúdico	Comunicativo	Académico	Lúdico	Comunicativo
Móvil	Lúdico	1.000				
	Comunicativo	.337**	1.000			
	Académico	-.026	.105**	1.000		
Ordenador	Lúdico	.188**	-.045	-.050*	1.000	
	Comunicativo	.230**	.352**	-.021	.123**	1.000

** $p < .01$, * $p < .05$

También se analizaron los espacios de acceso regular a internet (Tabla V.6). Los análisis de frecuencias y porcentajes mostraron que el acceso a internet se hace preferentemente desde casa (82.4%), desde la casa de los amigos (9.1%), o bien desde los centros educativos (6.9%). Con porcentajes más bajos, aparecieron espacios de conexión a internet vía wifi (3.9%) como pueden ser parques o centros comerciales, y también los locutorios (3.1%) o bibliotecas públicas (2.3%).

Tabla V.6

Frecuencias y porcentajes de los lugares preferentes para el acceso a internet

Lugares	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Casa	No	326	17.6%
	Sí	1523	82.4%
Casa de los amigos	No	1680	90.9%
	Sí	169	9.1%
Locutorio	No	1791	96.9%
	Sí	58	3.1%
Biblioteca	No	1807	97.7%
	Sí	42	2.3%
Colegio	No	1722	93.1%
	Sí	127	6.9%
Casa de otros familiares	No	1814	98.1%
	Sí	35	1.9%
de los padres	No	1841	99.6%
	Sí	8	0.4%
Zonas wifi	No	1777	96.1%
	Sí	72	3.9%

Si tenemos en cuenta el sexo, los porcentajes son similares entre chicos y chicas en el acceso en cada uno de los espacios, hecho que quedó confirmado con la no existencia de diferencias significativas a partir del estadístico Chi

cuadrado de Pearson. En la Figura V.2 se observa la distribución por sexo en los distintos espacios de conexión. Por ejemplo, es más común entre los chicos acceder a internet desde los locutorios (56.9%) que para las chicas (43.1%), mientras que ellas acceden más desde la casa de otros familiares y desde el trabajo de sus padres (60% y 75%, respectivamente), respecto a los chicos (40% y 25%, respectivamente). Respecto a la posible influencia del nivel educativo en la preferencia por unos u otros espacios para el acceso a internet, los análisis a partir del estadístico Kruskal-Wallis no arrojaron diferencias estadísticamente significativas.

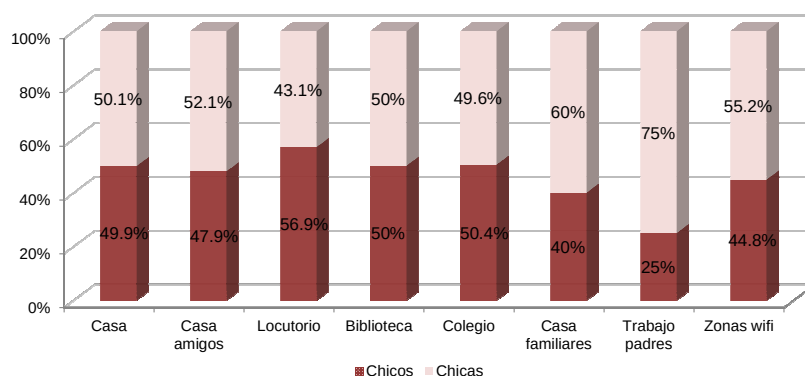


Figura V.2. Lugares preferentes de conexión a internet según el sexo

1.2. Analizar la existencia de supervisión durante la conexión a internet y las conductas problemáticas y de ciberadicción a las TIC

Para completar el análisis de la relación de los menores con las tecnologías, en el segundo objetivo se describe la existencia de supervisión durante la conexión a internet, las personas que la llevan a cabo y de qué forma y, en último lugar, las conductas de uso problemático y adictivo a las TIC. Del total de alumnado que respondió a esta pregunta ($n = 1846$), el 69% afirma que no son supervisados por ninguna persona durante su tiempo de conexión a internet, y un 31% ($n = 573$) que sí lo son. Estos supervisores son principalmente los padres ($M = 2.06$, $DT = 0.91$), seguidos de los hermanos mayores ($M = 1.45$, $DT = 0.77$), los vigilantes de sala ($M = 1.30$, $DT = 0.65$), los docentes ($M = 1.27$, $DT = 0.62$), otros familiares ($M = 1.10$, $DT = 0.41$) y en último lugar, los abuelos ($M = 1.09$, $DT = 0.38$).

El analizar la relación entre las personas que llevan a cabo tal supervisión y el sexo del alumnado, se encontró que los padres supervisan más a las hijas ($M = 2.12$, $DT = 0.90$) que a los hijos ($M = 1.97$, $DT = 0.90$), y también los hermanos mayores más a sus hermanas ($M = 1.50$, $DT = 0.81$) que hermanos ($M = 1.38$, $DT = 0.70$). Lo contrario sucedía para el resto de personas que supervisan el acceso a internet de los menores. Los abuelos supervisan más a

los nietos ($M = 1.12$, $DT = 0.43$) que a las nietas ($M = 1.08$, $DT = 0.34$), los docentes más a los alumnos ($M = 1.30$, $DT = 0.64$) que a las alumnas ($M = 1.24$, $DT = 0.61$), los vigilantes de sala vigilan más a los chicos ($M = 1.31$, $DT = 0.66$) que a las chicas ($M = 1.28$, $DT = 0.64$), y otros familiares más a los niños ($M = 1.11$, $DT = 0.44$) que a las niñas ($M = 1.10$, $DT = 0.39$). En ningún caso las diferencias resultaron estadísticamente significativas.

Sin embargo, en la variable denominada “supervisión familiar”, resultado del cómputo de los ítems de los padres, abuelos y hermanos, la prueba U de Mann-Whitney indicó que la familia supervisa significativamente más a las chicas ($M = 5.79$, $DT = 1.45$) que a los chicos ($M = 5.58$, $DT = 1.44$), ($U = 35879.00$, (298, 271), $Z = -1.950$, $p = .051$). Para el caso de la supervisión docente y de otras personas, las medias fueron muy similares entre ambos sexos y las diferencias no significativas.

A continuación, se analizó la existencia de diferencias entre la supervisión familiar, docente y de otras personas según el nivel educativo de los estudiantes. La interpretación del estadístico Kruskal-Wallis indicó únicamente diferencias significativas por nivel educativo en la supervisión familiar ($\chi^2(2) = 13.35$, $p = .001$). Concretamente, los escolares de Primaria son más supervisados por la familia que sus compañeros de ESO, ($U = 31078.00$, (293, 162), $Z = -2.312$, $p = .021$), y de Bachillerato, ($U = 1728.00$, (123, 78), $Z = -3.324$, $p = .001$); como también, los escolares de la ESO son más controlados por su contexto familiar que los más mayores de Bachillerato, ($U = 33392.50$, (187, 134), $Z = -2.418$, $p = .016$). También se examinó la posible influencia del nivel educativo de ambos padres en la supervisión de los hijos durante el acceso a internet, pero en ningún caso la asociación entre variables resultó significativa.

Respecto a las formas en que se ejerce la supervisión o se vigila a los menores durante el acceso a internet, los análisis de frecuencias y porcentajes (Tabla V.7) muestran que lo más usual es preguntar qué se hace o por dónde se navega (“a veces”: 20.2%; “siempre”: 46.1%). Tal supervisión se ejerce en mayor medida con las chicas que con los chicos ($\chi^2(2) = 7.26$, $p = .026$). También, se identifica la acción de controlar el tiempo de dedicación a la conexión (“a veces”: 16.9%; “siempre”: 39.1%), y en tercer lugar, revisar el historial de navegación de los menores (“a veces”: 10.3%; “siempre”: 17.6%). Entre las formas de vigilancia menos señaladas aparece el registrar el teléfono móvil y ordenador tras su uso qué hacen o con quien conversan (“a veces”: 5.8%; “siempre”: 10.8%).

Tabla V.7

Frecuencias y porcentajes de las formas de supervisión durante el acceso a internet

	Nunca	A veces	Siempre
Preguntas	193 (33.7%)	116 (20.2%)	264 (46.1%)
Control del tiempo	252 (44%)	97 (16.9%)	224 (39.1%)
Registro del móvil/ORDENADOR	478 (83.4%)	33 (5.8%)	62 (10.8%)
Revisar el historial	413 (72.1%)	59 (10.3%)	101 (17.6%)
Acceso conjunto	416 (72.6%)	76 (13.3%)	81 (14.1%)

Según el nivel educativo, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las variables “registro del móvil y el ordenador” ($\chi^2(2) = 24.88$, $p < .000$), “revisión de historial de navegación” ($\chi^2(2) = 57.83$, $p < .001$), y “acceso conjunto” ($\chi^2(2) = 13.45$, $p = .001$). De forma específica, las diferencias se apreciaron entre:

- * Los rangos promedios de los escolares de Primaria y ESO ($U = 29998.50$, (298, 258), $Z = -4.315$, $p < .001$), y entre Primaria y Bachillerato ($U = 2065.50$, (121, 91), $Z = -2.999$, $p = .003$) en “registro del móvil y el ORDENADOR”.
- * Los rangos promedios de los escolares de Primaria y ESO ($U = 25023.50$, (322, 244), $Z = -7.068$, $p < .001$), y entre Primaria y Bachillerato ($U = 1641.50$, (123, 75), $Z = -3.946$, $p < .001$) en “control del historial”.
- * Los rangos promedios de los escolares de Primaria y ESO ($U = 30195.50$, (297, 259), $Z = -3.476$, $p = .001$) en relación al “acceso conjunto”.

Al analizar si la supervisión durante el acceso a internet ejercía como factor de protección ante posibles conductas de uso problemático de las TIC de los menores. A este respecto, los análisis del factor “ciberadicción”, creado a partir del cómputo del total de nueve conductas, no mostró diferencias significativas entre los escolares que afirmaban ser supervisados y los que no lo estaban. Sin embargo, cuando se realiza el análisis de acuerdo a las tipos de conductas que conforman el mencionado factor (ansiedad, agresividad y cambio de intereses), sí que aparecen diferencias significativas. En concreto, son los menores no supervisados los que muestran significativamente más conductas de cambio de intereses (“cambio en los ritmos del sueño”, “aislamiento social”, “encierro en la habitación”) que los que sí están vigilados ($U = 339092.50$, (943, 879), $Z = -2.598$, $p < .009$).

La segunda parte de este objetivo analizó las experiencias y conductas de uso problemático y de posible adicción a las TIC por parte de los menores.



Considerando la escala Likert de cinco puntos utilizada, es la conducta de “ansiedad sin ORDENADOR” la que presentó los valores medios más altos para el total de estudiantes ($M = 2.59$, $DT = 1.29$), seguida de la ansiedad generada por no tener acceso al teléfono móvil ($M = 2.38$, $DT = 1.35$), y en tercer lugar, el encerrarse en la habitación para estar usando el móvil, ordenador y otras tecnologías ($M = 2.25$, $DT = 1.30$). En la Tabla V.8 se incluyen los valores medios en cada una de las conductas.

Tabla V.8

Valores medios globales de las conductas de ciberadicción

	Mínimo	Máximo	M (DT)
Malestar sin móvil	1.0	5.0	1.73 (1.04)
Malestar sin ORDENADOR	1.0	5.0	2.13 (1.21)
Enfado	1.0	5.0	1.94 (1.17)
Cambio ritmos de sueño	1.0	5.0	1.95 (1.23)
Ansiedad sin móvil	1.0	5.0	2.38 (1.35)
Ansiedad sin ORDENADOR	1.0	5.0	2.59 (1.29)
Encerramiento en habitación	1.0	5.0	2.25 (1.30)
Aislamiento social	1.0	5.0	1.31 (0.71)
Discusión	1.0	5.0	1.64 (0.98)

Debido a la dispersión de las respuestas obtenidas, y según estudios previos sobre el tema (Young, 1998, Labrador y Becoña, 2009; Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013), se optó por recodificar la escala Likert a tres valores a partir del cómputo de cada una de las nueve conductas. Se generaron entonces tres grupos, a saber: grupo de estudiantes *sin problemas* de usos problemáticos y adictivos a las TIC, grupo *en riesgo*, y grupo de *usos problemáticos y conductas adictivas*. El análisis global del factor ciberadicción integrado por las nueve conductas, mostró que el 37.3% ($n = 713$) de la muestra se incluye en el grupo sin problemas, el 32.7% ($n = 626$) en el grupo en riesgo, y el otro 30% ($n = 575$) pertenece al grupo de usos problemáticos y conductas adictivas.

En la Tabla V.9 se muestran las puntuaciones medias globales y por sexo resultantes de la recodificación a la escala de tres valores. El análisis por sexo muestra que las chicas ($M = 1.31$, $DT = 0.65$) sienten un malestar por no poder acceder o hacer uso del teléfono móvil significativamente mayor que los chicos ($M = 1.17$, $DT = 0.51$); más ansiedad al estar sin el móvil ($M = 1.66$, $DT = 0.86$) que los chicos ($M = 1.47$, $DT = 0.77$); y sufren más trastornos de sueño ($M = 1.42$, $DT = 0.76$) que los chicos ($M = 1.35$, $DT = 0.70$). Por el contrario, son ellos ($M = 1.58$, $DT = 0.83$) los que se encierran por más tiempo en la habitación para el uso de las distintas tecnologías (móvil, ordenador, videoconsola, televisión...) que las chicas ($M = 1.46$, $DT = 0.38$).

Tabla V.9

Descriptivos de las conductas de ciberadicción global y por sexo

	M (DT) global	Chicos M (DT)	Chicas M (DT)	Chi cuadrado
Malestar sin móvil	1.24 (0.59)	1.17 (0.51)	1.31 (0.65)	$\chi^2(2) = 26.60, p < .001$
Malestar sin ORDENADOR	1.43 (0.73)	1.41 (0.72)	1.44 (0.75)	$\chi^2(2) = 0.96, p = .620$
Enfado	1.36 (0.69)	1.33 (0.66)	1.39 (0.72)	$\chi^2(2) = 4.18, p = .124$
Cambio ritmos de sueño	1.39 (0.73)	1.35 (0.70)	1.42 (0.76)	$\chi^2(2) = 6.00, p = .050$
Ansiedad sin móvil	1.57 (0.82)	1.47 (0.77)	1.66 (0.86)	$\chi^2(2) = 26.56, p < .001$
Ansiedad sin ORDENADOR	1.69 (0.84)	1.67 (0.83)	1.72 (0.85)	$\chi^2(2) = 2.05, p = .360$
Encerramiento en habitación	1.52 (0.80)	1.58 (0.83)	1.46 (0.38)	$\chi^2(2) = 11.76, p = .003$
Aislamiento social	1.08 (0.35)	1.09 (0.38)	1.07 (0.32)	$\chi^2(2) = 3.55, p = .170$
Discusión	1.19 (0.54)	1.19 (0.54)	1.20 (0.54)	$\chi^2(2) = 1.07, p = .585$

De la recategorización de las nueve conductas previas se obtuvieron tres nuevas conductas: *ansiedad* (“malestar sin móvil” + “malestar sin ORDENADOR” + “ansiedad sin móvil” + “ansiedad sin ORDENADOR”); *agresividad* (“enfado” + “discusión”); y *cambio de intereses* (“cambio en los ritmos de sueño” + “encerramiento en la habitación” + “discusión”). Los valores medios para el conjunto global de alumnos, mostró las puntuaciones medias más altas en agresividad ($M = 2.02, DT = 0.87$), seguidas de ansiedad ($M = 1.96, DT = 0.90$) y cambio de intereses ($M = 1.95, DT = 0.92$). Los resultados del estadístico Chi cuadrado arrojaron diferencias significativas por sexo únicamente en la variable de ansiedad, más propio de las chicas que de los chicos, $\chi^2(2) = 21.08, p < .001$.

Considerando el nivel educativo, la prueba de Kruskal-Wallis identificó diferencias significativas entre los escolares de Primaria, ESO y Bachillerato tanto en la conducta de ansiedad ($\chi^2(2) = 58.45, p < .000$), como en agresividad ($\chi^2(2) = 27060, p < .001$) y cambio de intereses ($\chi^2(2) = 134.21, p < .001$). El contraste de hipótesis con el estadístico U de Mann-Whitney (Tabla V.10), señaló la existencia de diferencias significativas entre los alumnos de Primaria y ESO, y entre los de Primaria y Bachillerato en cada una de los tres grupos de conductas analizadas. Por el contrario, no se apreciaron tales diferencias en ninguna de las conductas entre los estudiantes de ESO y Bachillerato.

Tabla V.10

Diferencias en los grupos de conductas de ciberadicción por nivel educativo

	Nivel educativo	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Ansiedad	Primaria-ESO	26634.50	-6.832	< .000
	Primaria-Bach	43115.00	-3.692	< .000
Agresividad	Primaria-ESO	251611.50	--8.386	< .000
	Primaria-Bach	38795.00	-5.444	< .000
Cambio de intereses	Primaria-ESO	237452.50	-10.163	< .000
	Primaria-Bach	34328.00	-7.632	< .000

Con la finalidad de conocer la relación entre los tres grupos de conductas asociadas a los usos problemáticos y de adicción a las TIC, con el consumo diario del teléfono móvil y el ordenador ("1-2h/día", "2-4h/día", ">4h/día"), se empleó la correlación de Spearman (Tabla V.11). Los resultados de estos análisis mostraron correlaciones significativas en todas las combinaciones posibles entre variables, a saber:

- ✱ El comportamiento agresivo ante la evitación de no acceder o controlar el acceso a las TIC está relacionado de forma moderada con la ansiedad y malestar que se genera al no poder utilizar ni el móvil ni el ordenador.
- ✱ En la misma línea, el cambio de intereses que supone la preferencia al consumo de las TIC frente al descanso y las relaciones interpersonales, se relaciona de forma positiva y moderada con la ansiedad y agresividad.
- ✱ El mayor consumo diario de móvil se relaciona de forma positiva y moderada con las conductas de ansiedad ($r = .32$, $p < .001$), agresividad ($r = .20$, $p < .001$) y cambio de intereses ($r = .32$, $p < .001$); como también sucede con el consumo diario del ORDENADOR con las tres conductas (ansiedad, $r = .33$, $p < .001$; agresividad, $r = .27$, $p < .001$; cambio de intereses, $r = .38$, $p < .001$).

Igualmente, el análisis de correlación entre el factor global de ciberadicción y el consumo diario de ambas tecnologías, mostró valores de correlación significativa positiva moderados tanto con el móvil ($r = .39$, $p < .001$), como con el ordenador ($r = .43$, $p < .001$).

Tabla V.11

Correlaciones entre conductas de ciberadicción y consumo diario del móvil y ordenador

	Ansiedad	Agresividad	Cambio de intereses	Consumo móvil
Ansiedad				
Agresividad	.441**			
Cambio de intereses	.479**	.462**		
Consumo del móvil	.324**	.202**	.321**	
Consumo del ORDENADOR	.330**	.265**	.382**	.230**

** $p < .01$

DIMENSIÓN II: Experiencias de *Bullying*

La finalidad de esta segunda dimensión de estudio consiste en *identificar las características del bullying según los roles de implicación* y de acuerdo a posibles variables influyentes. En primer lugar se exponen los resultados obtenidos en el análisis del *bullying* y variables influyentes, para continuar en un segundo apartado de forma específica con las características de la agresión y victimización.

Bullying y variables influyentes

Los análisis sobre el total de los 1914 estudiantes encuestados muestran que un 8.5% ($n= 162$) de alumnos se declaran implicados en situaciones de *bullying*, de los que un 5.7% ($n= 109$) se reconocen exclusivamente como víctimas, un 1.5% ($n= 28$) como agresores, y un 1.3% ($n= 25$) como agresores victimizados. Si no se considera la triple diferenciación por roles (agresores, víctimas y agresores victimizados), los porcentajes varían, indicando un 7% de victimización ($n= 134$) y un 2.8% ($n= 53$) de agresión. Según el sexo, son las chicas las que más se ven envueltas en el papel de víctimas ($n=69$, 63.3%) respecto al 36.7% ($n= 40$) de los chicos, mientras que ellos son los que más acosan a otros compañeros ($n=15$, 53.6%). Ni en agresores ni en víctimas los resultados por sexo resultaron significativos, aunque sí en el rol de los agresores victimizados más protagonizado por los chicos ($n= 17$, 68%) que por las chicas ($n= 8$, 32%), $\chi^2(1) = 3.56$, $p = .059$.

Por nivel educativo, aparecen diferencias significativas entre los índices de *bullying* en ESO (94.4%) y los encontrados en Bachillerato (5.6%), $\chi^2(2) = 28.94$, $p < .000$. Los análisis de correlación confirman dicha asociación entre ambas

variables aunque con valores bajos en cada una de los roles, a saber: víctimas ($r = .13$, $p < .000$), agresores ($r = .08$, $p < .000$), y agresores victimizados ($r = .05$, $p = .047$).

En la Figura V.3, se aprecian los porcentajes en cada uno de los cursos por rol, observándose una clara mayor concentración de alumnado implicado en esta dinámica en 2º y 3º ESO, y en menor medida en 1º ESO, 4º ESO y 1º de Bachillerato.

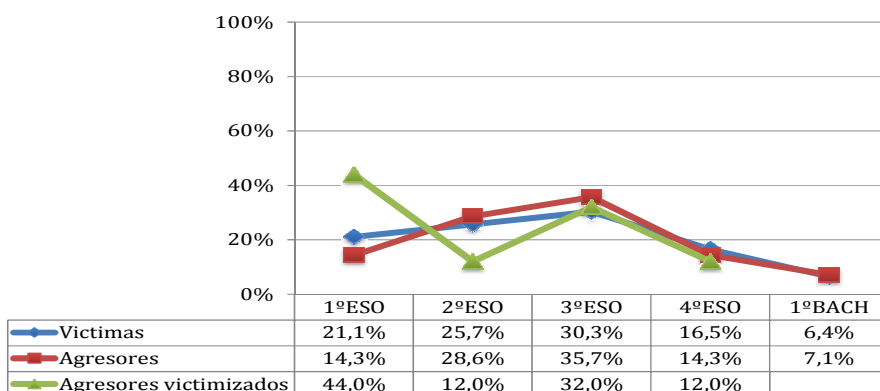


Figura V.3. Distribución del *bullying* por nivel educativo

El análisis de la presencia de *bullying* entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), indicó asociación significativa entre la implicación en episodios de victimización y presentar tales necesidades, $\chi^2(1) = 4.61$, $p = .032$, aunque el porcentaje de víctimas en este grupo de estudiantes es del 20.1% respecto al resto de víctimas que no presentan tales dificultades (79.9%). Si atendemos a la categoría de programas que atienden al alumnado con NEAE, las víctimas de *bullying* pertenecen en su mayoría a programas de diversificación curricular (11.9%) y compensación educativa (8.2%). En el caso de la agresión, solamente se aprecia una tendencia a la significación entre este grupo de alumnado y su participación como agresores victimizados, $\chi^2(2) = 5.43$, $p = .066$. Esta tendencia podría haber sido confirmada en el caso de disponer de un número más elevado de agresores.

La *nacionalidad* también influye de forma significativa en el caso de los agresores, $\chi^2(1) = 10.90$, $p = .001$, indicando que el grupo de alumnado español está más representado en este rol que sus compañeros de otras culturas. No sucede lo mismo al analizar la asociación entre nacionalidad con las víctimas y agresores victimizados.

Respecto a la *titularidad* del centro educativo (Figura V.4), también aparece asociación significativa con el *bullying*, $\chi^2(1) = 7.08$, $p = .029$, $r = .60$, $p = .009$. Al tratar de conocer si tal asociación es referida a la implicación como agresores o víctimas, solo resulta significativa la relación entre la titularidad y los

que actúan como agresores, $\chi^2(2) = 9.40$, $p = .009$, $r = .04$, $p = .059$, encontrándose mayor proporción de estos en los centros públicos (52.5%) que en centros concertados (29.6%) y privados no concertados (17.9%). Por el contrario, los resultados con los que están implicados como víctimas o víctimas agresoras no resultaron significativos.

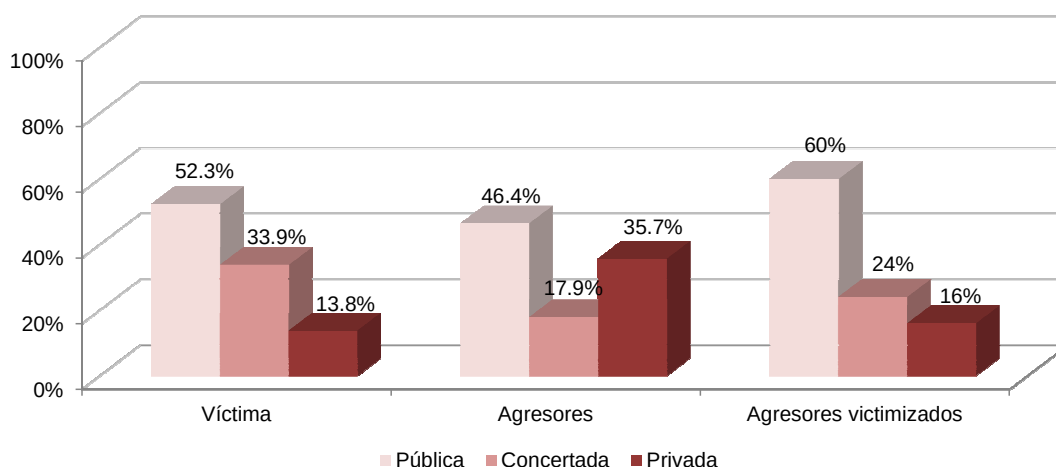


Figura V.4. Incidencia de bullying según la titularidad de los centros educativos

Si tenemos en cuenta el *nivel educativo de los padres*, los resultados no mostraron asociación significativa para ninguno de los tres roles de implicación en *bullying*. Sin embargo, los resultados sí muestran mayor interés en cuanto al *rendimiento académico autopercebido*. Se aprecia relación estadísticamente significativa y además opuesta entre el éxito escolar y los implicados en *bullying*, $\chi^2(1) = 22.58$, $p = .001$, $r = -.11$, $p < .000$. Teniendo en cuenta los porcentajes el 53.1% de los implicados perciben su rendimiento académico como bajo frente al 46.9% que se sitúa en el rendimiento medio/alto. El análisis específico por rol de implicación no identificó diferencias significativas con respecto al rendimiento académico autopercebido, aunque bien es cierto que los estudiantes en cualquiera de los tres roles se describieron como alumnos con rendimiento generalmente bajo.

Otras variables evaluadas en relación con el *bullying* fueron el acceso al móvil y al ordenador y el factor de *conductas de uso problemático y ciberadicción*. En el primer caso, se observa que acceder a las TIC a partir de la posesión de un teléfono propio o el acceso a un ordenador no está asociado de forma significativa con la implicación en *bullying*. Por el contrario, los análisis según los usos problemáticos de las TIC desprenden resultados relevantes. Medido este factor por la suma de las variables “ansiedad”, “agresividad” y “cambio de intereses”, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios del alumnado que no se encuentra implicado en *bullying* y los que sí lo están con valores más altos en este segundo grupo en las tres variables: ansiedad, $U = 112018.50$, (940, 1142), $Z = -4.791$, $p < .000$; agresividad, $U = 112436.50$, (941, 1139), $Z = -4.680$, $p < .000$; y cambio de intereses, $U = 114725.50$, (942, 1125), $Z = -4.401$, $p < .000$. El análisis sobre del factor global también indicó diferencias significativas entre ambos grupos a favor de los participantes en acoso escolar, $U = 103854.00$, (936, 1192), $Z = -5.663$, $p < .000$.

Considerando la existencia de diferencias según el rol de implicación en *bullying*, los resultados indicaron que ser agresor está relacionado de forma significativa con puntuaciones altas en ansiedad, $\chi^2(2) = 6.61$, $p = .037$, y en cambios de intereses, $\chi^2(2) = 7.65$, $p = .022$. En comparación con las víctimas, sus niveles de ansiedad también son mayores, $U = 1116.50$, (65, 84), $Z = -2.396$, $p = .017$, como además tienden más a conductas que implican cambios de intereses prefiriendo estar con las TIC que a relacionarse con su familia y amigos, $U = 1104.00$, (65, 84), $Z = -2.521$, $p = .012$. Se comprobó además la existencia de diferencias entre los rangos promedios de los tres roles en el factor global de ciberadicción, siendo éstas significativas, $\chi^2(2) = 7.26$, $p = .026$, y a favor de los agresores respecto de las víctimas de *bullying*, $U = 1032.00$, (64, 87), $Z = -2.641$, $p = .008$.

Características de la agresión y victimización en bullying

Los resultados sobre la duración de las experiencias de *bullying* indicaron a nivel global que el 47% ($n= 63$) de las víctimas y víctimas agresoras lo padecen desde hace más de 6 meses y durante gran parte de la escolaridad, y un 41% ($n=55$) se reconoce víctima en el último mes (muy reciente). En el caso de la agresión, los datos muestran que el mismo porcentaje de agresores y agresores victimizados (47.2%, $n=25$) confirman estar intimidando desde hace más de seis meses, o estar acosando muy recientemente (47.2%, $n=25$). Los restantes 3 agresores (5.7%) y 16 víctimas (11.9% en las víctimas) se sitúan en la duración de experimentar y ejecutar las agresiones entre 1-3 meses (reciente).



En la Tabla V.12 se muestra la distribución de la duración del *bullying* según el rol en frecuencias y porcentajes

Tabla V.12
Duración del bullying según el rol de implicación

	Víctimas	Agresores	Agresores victimizados	
			Agresores	Víctimas
Muy reciente	42 (38.5%)	10 (35.7%)	15 (60%)	13 (52%)
Reciente	14 (12.8%)	1 (3.6%)	2 (8%)	2 (8%)
Persistente	53 (48.6%)	17 (60.7%)	8 (32%)	10 (40%)
Total	109 (100%)	28 (100%)	25 (100%)	25 (100%)

Respecto a la frecuencia del *bullying*, la Tabla V.13 indica una tendencia similar que el análisis expuesto sobre la duración del acoso, situándose la mayor parte de las respuestas dadas por cada uno de los tres roles en las categorías de acoso “leve” (1 ó 2 veces/mes) o “intenso/severo” (1-3 veces/semana y más de 3 veces/semana).

Tabla V.13
Frecuencia del bullying en el último mes

	Víctimas	Agresores	Agresores victimizados	
			Agresores	Víctimas
Leve	54 (49.4%)	15 (53.6%)	10 (40%)	16 (64%)
Moderado	21 (19.3%)	2 (7.1%)	5 (20%)	4 (16%)
Intenso	34 (31.3%)	11 (39.3%)	10 (40%)	5 (20%)
Total	109 (100%)	28 (100%)	25 (100%)	25 (100%)

La correlación entre la frecuencia y duración del *bullying* indicó relación significativa positiva tanto en victimización ($r = .20$, $p = .020$), como en agresión ($r = .27$, $p = .053$), es decir, el ser víctima durante un tiempo más prolongado está asociado de forma significativa a recibir las agresiones más asiduamente. Lo mismo para el caso de la agresión. En los mismos términos, se contrastaron las variables frecuencia y duración del *bullying* con el sexo, nivel educativo, nacionalidad y nivel de estudios de los padres, no resultando ninguna combinación significativa para ninguno de los tres roles de participación. Solamente cabe destacar algunos aspectos sobre la relación entre duración y frecuencia del acoso con el sexo de los implicados:

- ✱ La duración de la victimización es más prolongada en el tiempo según las chicas (54%), $\chi^2(2) = 1.16$, $p = .560$, que además son diana de agresiones más severas (66.7%) a diferencia de los chicos (33.3%) $\chi^2(2) = 2.46$, $p = .292$.
- ✱ En el caso de la agresión sucede lo opuesto. Los episodios más duraderos de acoso son los ejercidos por los chicos (64%) frente a las chicas (36%), $\chi^2(2) = 1.06$, $p = .590$, y también ellos quienes lo ejecutan con mayor severidad y frecuencia (66.7%), $\chi^2(2) = 1.44$, $p = .487$.
- ✱ La duración del acoso según la opinión de los agresores victimizados cuando opinan como víctimas.

Sobre el sexo que las víctimas atribuyen a sus agresores y viceversa, la Figura V.5 muestran que, las víctimas confirmaban que quienes les acosan son en su mayoría chicos, de la misma forma que los agresores reconocían acosar a otros iguales del mismo sexo. Los agresores victimizados informaron ser acosados y acosar a compañeros del sexo masculino, y en menor medida por/ a compañeras chicas. El acoso ejecutado por un grupo mixto de agresores representa el menor porcentaje según las víctimas y según los agresores victimizados.

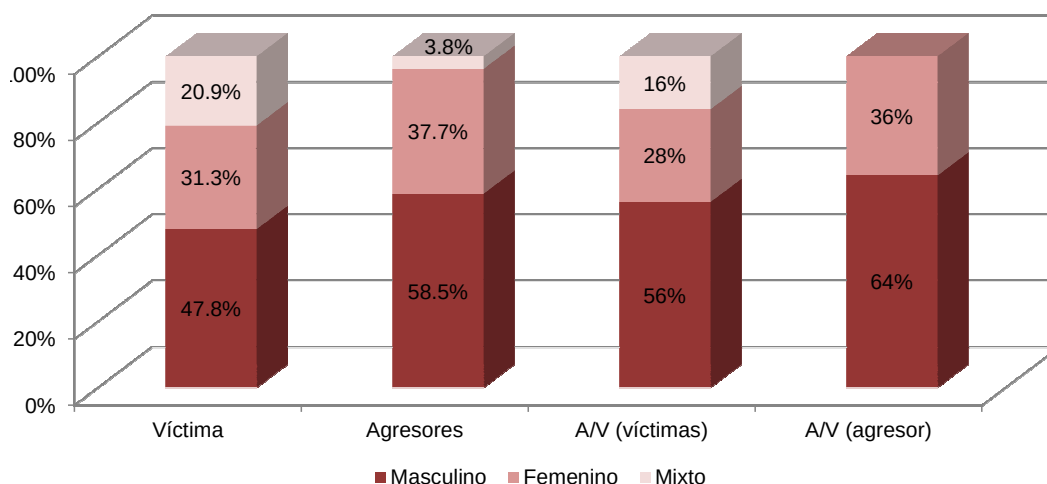


Figura V.5. Distribución del sexo de agresores y víctimas por rol de implicación

Tras ello se analizó la *direccionalidad* del *bullying* según el sexo de los implicados (Figura V.6).

En el caso de las víctimas, se encontró asociación significativa entre ambas variables, $\chi^2(2) = 30.93$, $p < .000$, $r = .43$, $p < .000$, indicando que las víctimas chicas recibían en su mayoría la agresión por parte de sus compañeras (44.9%) más que por parte de los chicos (26.1%). Cuando son ellos los victimizados sucede igual, confirmaron recibir el acoso en su mayor parte de compañeros del mismo sexo (80%), y en menor proporción por parte de las

chicas (10%) o grupo mixto (10%). Para la agresión se vuelve a repetir la misma tendencia, los chicos agresores elegían como víctimas a compañeros de igual sexo (75%) en vez de a chicas (21.9%) o indiferentemente a chicos y chicas (3.1%), al igual que cuando son ellas las agresoras eligen a una víctima mujer (61.9%) que a un chico (33.3%), $\chi^2(2) = 9.24$, $p < .000$, $r = .40$, $p = .003$

La siguiente características analizada fue si las agresiones se suceden entre dos iguales (uno vs. uno) o por el contrario, se trata de un fenómeno grupal (varios vs. uno). Las víctimas afirmaron recibir el acoso por parte de un grupo (52.2%) más que de un solo agresor/a (47.8%). Sin embargo, los agresores afirmaron ejecutar el acoso de forma individual contra una víctima (84.9%), más que agredir a un grupo de ellas (15.1%).

El último aspecto evaluado fueron las *formas de presentación* o *tipologías* del *bullying*, distinguiendo entre: social (ignorancia, ridículo, exclusión, coacción), verbal (insultos y amenazas), material (sustracción de objetos personales) y físico (peleas, patadas, puñetazos...). Como se observa en la Figura V.7, las víctimas reconocían ser violentadas en primer lugar porque les ignoran, rechazan, dejan en ridículo (*bullying* social) (67.9%), seguido de ser objeto de agresiones verbales (47.7%) y físicas (10.1%). Los agresores y agresores victimizados confirmaban también la ejecución de un acoso de tipo social por delante del verbal, físico y en bastante menor medida el *bullying* de tipo material.

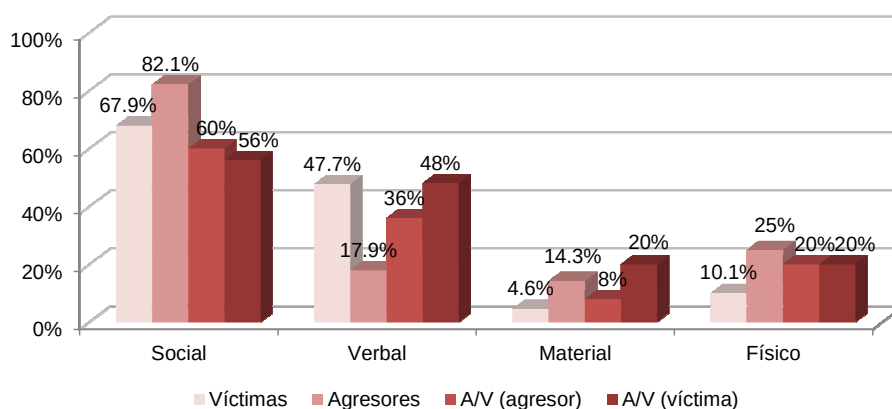


Figura V.7. Tipos de *bullying* según el rol de implicación

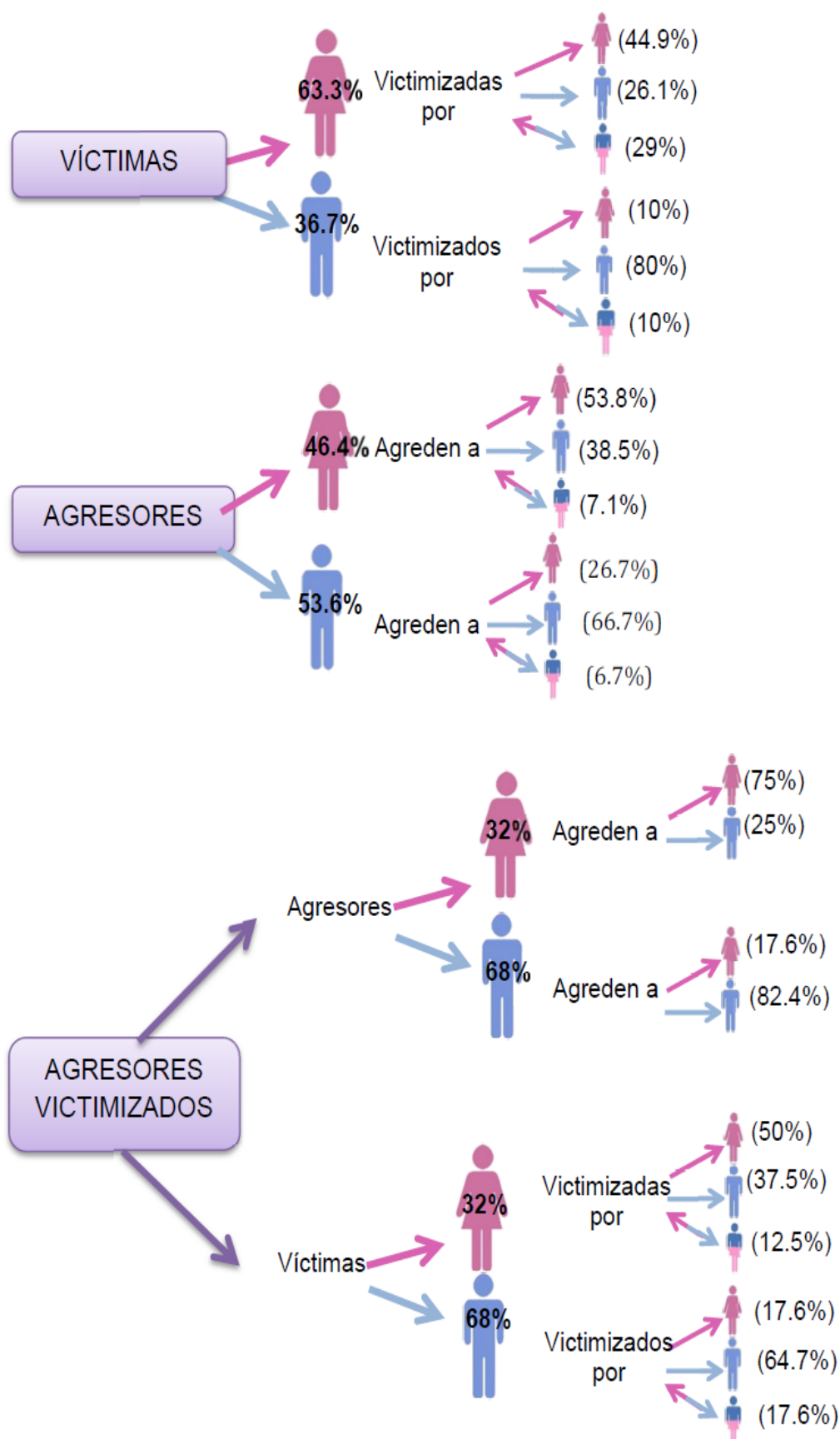


Figura V.6. Direccionalidad del bullying según el sexo de los implicados

Al incluir la variable sexo, aparecieron múltiples diferencias significativas que merecen ser mencionadas. Comenzando con las víctimas, las chicas (64.8%) son más victimizadas que los chicos (35.2%) a través de *bullying* social. Por su parte, los chicos son víctimas fundamentalmente de *bullying* físico (81.3% chicos, 18.8% chicas), $\chi^2(1) = 6.60$, $p = .010$ y material (90% chicos, 10% chicas), $\chi^2(1) = 6.67$, $p = .010$. En el caso de la agresión, las diferencias solo resultaron significativas en la violencia física ejercida mayoritariamente por los chicos (91.7%) frente a las chicas (8.3%), $\chi^2(1) = 8.69$, $p = .003$. Por nivel educativo (Figura V.8 y Figura V.9), los resultados señalaron como el *bullying* más usual en la ESO según víctimas y agresores, el de tipo social y verbal, mientras que en Bachillerato se resalta la mayor tendencia al acoso de tipo material. La única diferencia con significación estadística encontrada fue para el *bullying* material entre los estudiantes de la ESO (66.7%) respecto a sus compañeros de Bachillerato. Solo se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en el *bullying* material entre los estudiantes de la ESO (66.7%), respecto a sus compañeros de Bachillerato (33.3%), $\chi^2(1) = 16.28$, $p < .000$, $r = .55$, $p < .000$.

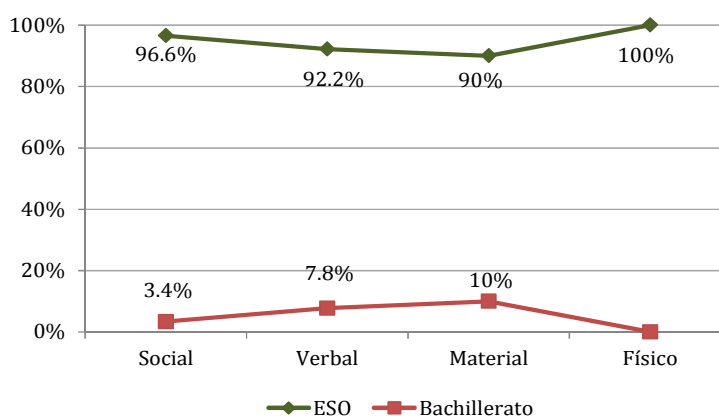


Figura V.8. Tipos de victimización por nivel educativo

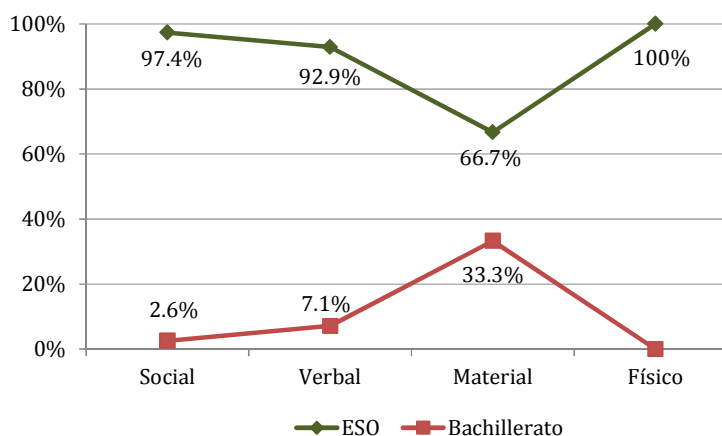


Figura V.9. Tipos de agresión por nivel educativo

Por último, se examinó la existencia de correlación entre los tipos de *bullying* informados y el rol de agresores y víctimas (Tabla V.14). Los resultados informaron de correlaciones estadísticamente significativas en prácticamente todas las combinaciones de ambos roles y tipos de acoso, destacando con valores más altos por ejemplo que: a) ser víctima de *bullying* material está asociado de forma significativa con recibir agresión verbal ($r = .25, p < .000$) y física ($r = .18, p < .000$); b) ser víctima de *bullying* físico está asociado de forma significativa con la agresión verbal ($r = .19, p < .000$); c) la victimización verbal está relacionada de forma significativa con la agresión verbal ($r = .16, p < .000$); y d) ser víctima de violencia social está asociada con la agresión del mismo tipo ($r = .13, p < .000$).

Tabla V.14

Correlaciones para los tipos de bullying

	Social (agresor)	Verbal (agresor)	Material (agresor)	Físico (agresor)
Social (víctima)	.130**	.098**	.032	.046*
Verbal (víctima)	.099**	.155**	.042	.059*
Material (víctima)	.146**	.249**	.126**	.178**
Físico (víctima)	.069**	.194**	-.005	.138**

** $p < .01$, * $p < .05$

DIMENSIÓN III: Experiencias de *Cyberbullying*

Esta tercera dimensión abarca los resultados sobre las experiencias de *cyberbullying* entre los escolares. A partir de tres objetivos específicos, en primer lugar se analizan las características y variables asociadas a este fenómeno para continuar con dos objetivos centrados en el impacto emocional que se deriva de estas experiencias de acoso electrónico y las atribuciones causales por las que cibervíctimas y ciberagresores justifican su existencia.

III.1. Identificar las características del *cyberbullying* por roles de implicación

Siguiendo la misma dinámica de exposición que se utilizó en la dimensión anterior con el *bullying*, en primer lugar se describen las situaciones de *cyberbullying* a partir de variables que parecen influir en el mismo, para en el segundo y más amplio de los apartados examinar los procesos de ciberagresión y victimización con todas sus características (frecuencia, duración, sexo de las



víctimas y agresores, formas de presentación, etc.). En el tercer y último apartado que cierra los análisis que responden a este objetivo, se trata el solapamiento entre el *bullying* y el *cyberbullying*.

Cyberbullying y características influyentes

En términos generales los resultados muestran que el 8.3% ($n= 158$) de los alumnos encuestados afirmó estar implicados en dinámicas de *cyberbullying*, de los que un 5.6% ($n= 107$) se declararon como cibervíctimas, un 1.4% ($n= 26$) como ciberagresores, y un 1.3% ($n= 25$) como ciberagresores victimizados. Si se consideran por separado los procesos de victimización (víctimas y víctimas agresoras) y el de agresión (agresores y víctimas agresoras), el porcentaje corresponde al 6.9% ($n= 132$) en el primer caso y al 2.7% ($n= 52$) en el total de ciberagresión.

Al considerar el sexo de los implicados, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, $\chi^2(2) = 11.56$, $p = .004$, $r = -.212$, $p = .008$. Entre las víctimas, son ellas las que más parecen estar implicadas como dianas de la ciberagresión (58.9%, $n= 63$) respecto al 41.1% ($n= 44$) de chicos que así lo afirman. Por el contrario, son ellos los que más protagonizan los episodios de ciberacoso (76.9%, $n= 20$) frente al 23.1% ($n= 6$) de las chicas. Lo mismo sucede entre el grupo de los agresores victimizados, con mayor representación de varones que juegan en ambos roles (56%, $n= 14$) que chicas que así lo hacen (44%, $n= 11$).

Por nivel educativo, la Figura V.10 muestra la distribución de los tres roles de implicación según los distintos cursos estudiados. A nivel general se deduce que la mayor implicación en *cyberbullying* se circunscribe a la ESO (59.5%), siendo a su vez los cursos de 3º (23.5%) y 1º (17.7%) los que tienen mayor porcentaje de escolares envueltos en estas dinámicas. Los escolares de 6º de Primaria son el segundo grupo más implicado (34.2%), y por último los de 1º de Bachillerato (6.3%). Sin embargo, los análisis de Chi cuadrado no arrojaron asociación estadísticamente significativa entre el *cyberbullying* y el nivel educativo.

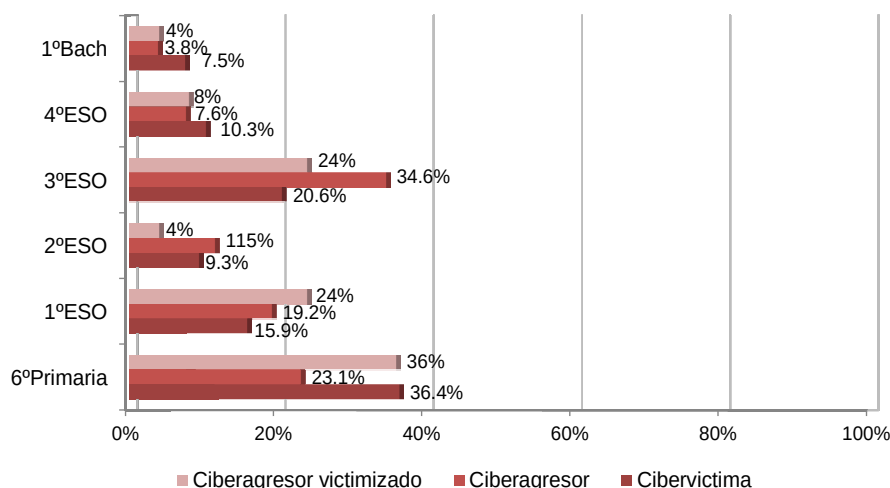


Figura V.10. Distribución del *cyberbullying* por curso

La variable referida a la presencia de necesidades específicas sí mostró asociación estadísticamente significativa con la participación en ciberacoso como agresores, $\chi^2(4) = 12.64$, $p = .013$, $r = .26$, $p = .001$. Este conjunto de alumnos que representaba el 22.8% del total de agresores reconocidos, el 15.8% asisten a programas de compensación educativa y el 7% restantes a programa de diversificación curricular. La variable nacionalidad también influye significativamente en la implicación en *cyberbullying* ya que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de escolares españoles (85.4%) y el de extranjeros (14.6%), $\chi^2(2) = 7.58$, $p = .023$, $r = .20$, $p = .013$. La titularidad del centro también se mostró asociada de forma significativa con el *cyberbullying*, $\chi^2(1) = 5.70$, $p = .017$, $r = .05$, $p = .017$. A nivel descriptivo, se encuentra que la mayoría de los agresores pertenecen a centros de titularidad pública (52.5%) respecto a aquellos otros matriculados en centros privados (47.5%). La Figura V.11 muestra la distribución de los tres roles según la titularidad de los centros educativos.

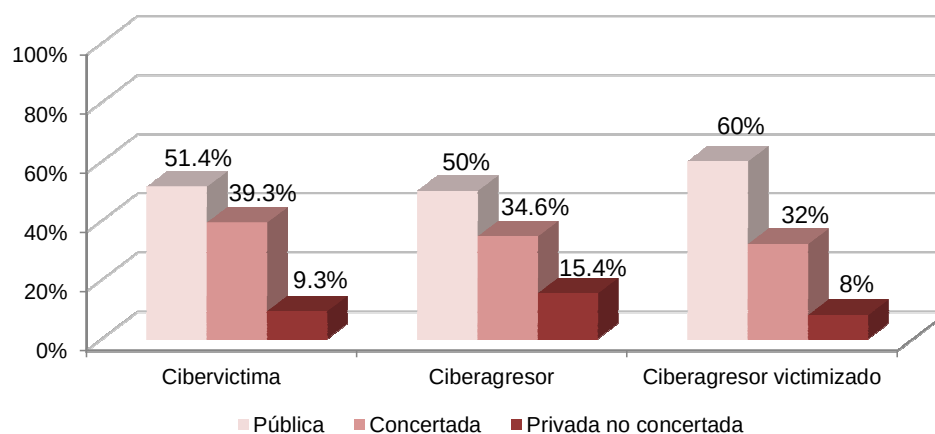


Figura V.11. Incidencia de *cyberbullying* según la titularidad del centro

Los resultados derivados del análisis de la influencia del nivel educativo de los padres en la implicación en *cyberbullying* de sus hijos, descartaron asociación significativa entre estas variables.

Para el caso del rendimiento académico autopercebido y el *cyberbullying*, los resultados indicaron asociación estadísticamente significativa con los que participan en episodios de ciberagresión y su rendimiento académico, $\chi^2(1) = 11.05$, $p = .001$, siendo además dicha relación negativa, $r = -.08$, $p = .001$. Esto significa que la implicación de los menores en este acoso incide significativa y negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. A nivel descriptivo, los agresores se sitúan en el promedio de rendimiento académico autopercebido medio-alto (53.8%) frente a los que afirman que su rendimiento es bajo (46.2%). En el caso de los ciberagresores victimizados, sus opiniones se dirigen a señalarse como estudiantes con un rendimiento generalmente bajo (56%) y medio-alto (44%). Las víctimas, opinaron que su éxito escolar es mayoritariamente medio alto (53.3%) y un 46.7% se posicionó como víctimas con rendimiento bajo. La prueba inferencial no paramétrica de Kruskal-Wallis, no indicó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles de rendimiento en ambos roles.

Al analizar el lugar de conexión a la red y si ello influencia en la mayor o menor implicación en *cyberbullying*, se encontraron resultados interesantes, a saber:

- ✱ Se obtuvo asociación significativa entre la implicación en *cyberbullying* y la conexión a la red desde la casa de los amigos, $\chi^2(2) = 7.19$, $p = .028$, $r = .06$, $p = .014$, donde el 28% de los implicados se conecta “a veces” y “siempre” desde este lugar.
- ✱ También se encontró asociación significativa cuando los menores agresores se conectan desde las bibliotecas públicas, $\chi^2(2) = 6.33$, $p = .042$, $r = .05$, $p = .020$ con un 28.8% de implicados que se conectan “a veces” y “siempre” desde aquí.
- ✱ En el caso de las víctimas, se encontró asociación significativa con su posición dentro del *cyberbullying* cuando se conectan desde espacios públicos como son las bibliotecas, $\chi^2(2) = 10.69$, $p = .005$, $r = .07$, $p = .002$, donde el 11.4% de ellas afirman haber sido objeto de agresiones en su tiempo de conexión en este espacio.

Agrupando los distintos espacios de conexión en tres subtipos según el nivel de privacidad baja, media y alta que ofrecen (ya explicado en el Capítulo IV en el apartado de variables), no se encontró asociación significativa del *cyberbullying* con los lugares que suponen baja y media privacidad pero sí para aquellos que se caracteriza por una alta privacidad (zonas wifi), donde los

acosadores aprovechan entonces para ejercen sus agresiones con más facilidad y nula supervisión, $\chi^2(3) = 9.51$, $p = .023$, $r = .07$, $p = .004$.

Otro dato relevante que no se obtuvo en los análisis del *bullying*, es que poseer un teléfono móvil propio, $\chi^2(1) = 4.68$, $p = .031$, $r = .05$, $p = .031$ y acceder a un ordenador está asociado significativamente con el *cyberbullying*, $\chi^2(1) = 4.29$, $p = .038$, $r = .05$, $p = .038$. Del total de 158 escolares implicados, el 94.3% confirmaba estar en posesión de un teléfono móvil propio y el 99.4% acceder a un ordenador. En relación a la frecuencia de uso de ambos medios, sólo resultó estadísticamente significativa la asociación entre *cyberbullying* y el consumo diario del ordenador, $\chi^2(2) = 6.21$, $p = .045$, $r = .05$, $p = .017$. Entre los participantes de ciberacoso, el 59.2% se posicionaba en el consumo diario de 1-2 horas, el 25.5% entre 2-4 horas y el restante 15.3% en más de 4 horas.

Finalmente, se muestran los resultados referentes a las conductas de uso problemático y adictivo de las TIC con el *cyberbullying*. Los primeros resultados al respecto indicaron una fuerte asociación significativa entre participar en *cyberbullying* y manifestar este tipo de comportamientos con las TIC, $\chi^2(33) = 73.01$, $p < .000$, $r = .13$, $p < .000$. Además, las diferencias entre el grupo de los no implicados y los que sí lo están son significativas a favor de estos últimos con mayores niveles de conductas adictivas, $U = 101287.00$ (936, 1194), $Z = -5.634$, $p < .000$. La prueba de Kruskal-Wallis indicó diferencias significativas en los rangos promedios de los tres roles de implicación en el factor ciberadicción, $\chi^2(2) = 6.67$, $p = .036$. Al conocer entre qué roles se situaban tales diferencias, se encontró que eran los agresores quienes diferían de forma significativa de las víctimas en mayor puntuación en este factor, $U = 944.50$ (84, 63), $Z = -2.536$, $p = .011$. No sucedió lo mismo para el resto de combinaciones entre cibervíctimas y ciberagresores victimizados, o ciberagresores y ciberagresores victimizados.

Al indagar entre el conjunto de las nueve conductas analizadas (Tabla V.15), los rangos promedios de los participantes en *cyberbullying* superan a los que no lo están y además de forma significativa, a exceordenadorión del ítem referido a la “preferencia por las TIC” y la “ansiedad sin móvil”. Lo mismo sucede en el agrupamiento de los nueve ítems en las tres conductas de “ansiedad”, “agresividad” y “cambio de intereses”, donde entre el grupo de los no implicados y los que sí lo están aparecen diferencias significativas a favor de estos últimos: ansiedad, $U = 108527.00$ (940, 1148), $Z = -4.895$, $p < .000$; agresividad, $U = 112124.50$ (942, 1126), $Z = -4.271$, $p < .000$; y cambio de intereses, $U = 113317.00$ (943, 1118), $Z = -4.160$, $p < .000$.



Tabla V.15

Diferencias en conductas de uso problemático de las TIC e implicación en cyberbullying

Conductas	Cyberbullying	Rangos promedios	U	Z	p
Malestar sin móvil	No	946.71	1197800.00	-	<
	Sí	1107.40		4.46	.000
Malestar sin ORDENADOR	No	945.23	117175.00	-	<
	Sí	1093.89		4.10	.000
Irritación/enfados	No	943.89	114891.50	-	<
	Sí	1108.79		4.88	.000
Cambio en ritmos de sueño	No	946.13	118764.50	-	<
	Sí	1083.83		4.02	.000
Ansiedad sin móvil	No	951.51	128205.00	-	.062
	Sí	1024.08		1.87	
Ansiedad sin ORDENADOR	No	945.18	117083.00	-	<
	Sí	1094.47		3.63	.000
Encerramiento en la habitación	No	947.04	120350.50	-	.001
	Sí	1073.79		3.34	
Preferencia con las TIC	No	955.14	134584.00	-	.112
	Sí	983.70		1.59	
Discusión por interuordenadorión	No	948.43	122796.00	-	<
	Sí	1058.31		4.18	.000

Se consideró únicamente al grupo de implicados en *cyberbullying* y se realizaron los análisis para comprobar la existencia de diferencias significativas por roles de implicación. Como mostraron los resultados del estadístico Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias significativas en los rangos promedios de los tres roles en la conducta de “cambios en los ritmos de sueño”, $\chi^2(2) = 7.48$, $p = .024$, y “discusión” por interrumpir la conexión, $\chi^2(2) = 11.98$, $p = .002$. Al indagar entre qué roles se daban estas diferencias, los resultados del estadístico U de Mann-Whitney indicaron que los ciberagresores superaban a las cibervíctimas tanto en el “cambio en los ritmos de sueño”, $U = 993.50$ (63, 82), $Z = -2.670$, $p = .008$, como en “discusión”, $U = 947.00$ (62, 84), $Z = -3.453$, $p = .001$.

Según el sexo (Tabla V.16), se encontraron únicamente diferencias estadísticamente significativas en “encerramiento” en la habitación más común entre los chicos ($M = 1.90$, $DT = .92$) que entre las chicas ($M = 1.56$, $DT = .84$), $U = 2535.00$ (87, 72), $Z = -2.286$, $p = .022$.

Tabla V.16

Descriptivos de las conductas de uso problemático de las TIC por sexo

Conductas	Chicos	Chicas
	M (DT)	M (DT)
Malestar sin móvil	1.40 (.63)	1.41 (.74)
Malestar sin ORDENADOR	1.73 (.89)	1.59 (.79)
Irritación/enfados	1.54 (.75)	1.68 (.90)
Cambio en los ritmos de sueño	1.56 (.83)	1.66 (.78)
Ansiedad sin móvil	1.64 (.88)	1.74 (.88)
Ansiedad sin ORDENADOR	1.92 (.91)	1.94 (.89)
Encerramiento en la habitación	1.90 (.92)	1.58 (.70)
Preferencia con las TIC	1.10 (.35)	1.10 (.38)
Discusión por interuordenadorión	1.46 (.77)	1.28 (.66)

Los análisis realizados con el factor global de ciberadicción, mostraron puntuaciones medias cercanas a los tres puntos máximos en “agresividad” ($M = 2.30$, $DT = .84$), “ansiedad” al no poder acceder y utilizar el móvil y el ordenador ($M = 2.29$, $DT = .83$), y algo menor, en “cambio de intereses” ($M = 2.24$, $DT = .91$). Las diferencias no fueron significativas ni por sexo, nivel educativo, titularidad o nivel educativo de los padres. Sin embargo, el análisis con el estadístico Kruskal Wallis, indicó diferencias en los rangos promedios de agresores, víctimas y agresores victimizados en agresividad, $\chi^2(2)=8.95$, $p = .011$ y cambio de intereses, $\chi^2(2)=7.59$, $p = .023$. En la Tabla V.17 se recogen los resultados de los análisis de la prueba U de Mann-Whitney para apreciar entre qué roles se encuentran tales diferencias. En concreto, éstas se dan entre cibervíctimas y ciberagresores de forma significativa con niveles más altos entre los agresores, como también en los cambios de intereses.

Tabla V.17

Conductas relacionadas con la ciberadicción por roles en cyberbullying

Conductas	Roles	U	Z	p
Agresividad	CV-CA	874.00	-2.98	.003
	CV-CA-CV	1201.50	-.81	.420
	CA-CA-CV	237.50	-1.67	.096
	CV-CA	937.00	-2.60	.009
Cambio de intereses	CV-CA-CV	1118.50	-1.28	.199
	CA-CA-CV	257.00	-1.30	.195

*Nota: CV=cibervíctima, CA=ciberagresor, CA-CB=ciberagresor victimizado

Características de la agresión y victimización en cyberbullying

En este segundo apartado, se describen y analizan los datos referidos a las numerosas variables del *cyberbullying*, incluyendo diferencias según el rol de implicación y el medio por el que se produce (teléfono móvil y ordenador).

A nivel global cabe destacar que el ciberacoso se produce más usualmente a través del ordenador que por teléfono móvil. Los análisis de correlación resultantes de la variable frecuencia, indican que ser acosado a través del móvil correlaciona de forma significativa con serlo a través del ordenador ($r = .40, p < .000$). En el mismo sentido, ejecutar el acoso por móvil se correlaciona significativamente con hacerlo utilizando el ordenador ($r = .55, p = .001$). Resultados similares se obtienen en la variable referida a la duración del *cyberbullying*. Ser receptor de agresiones durante un mayor periodo de tiempo a través del teléfono móvil, está correlacionado con recibirlo a través del ordenador ($r = .44, p < .000$). La ciberagresión indica la misma tendencia, a mayor duración del acoso ejercido por móvil, mayor duración del acoso por ordenador ($r = .53, p = .001$).

A nivel descriptivo, los análisis resultantes de la frecuencia (intensidad) en que se produce el *cyberbullying* (Tabla V.18) mostraron que la mayor parte de los sujetos implicados como cibervíctimas (47%), ciberagresores (47.4%) y ciberagresores victimizados al opinar como víctimas y como agresores (66.7% y 46.7%, respectivamente), afirmaban ejecutar y recibir el acoso de forma leve a través del teléfono móvil, hecho que resulta similar cuando el ciberacoso se produce por ordenador. Los porcentajes del *cyberbullying* severo por móvil y ordenador se reducen con respecto a la frecuencia leve en todos los casos, a exceordenadorión del 32% de los ciberagresores victimizados cuando opinan como víctimas a través del ordenador, cuyo porcentaje de ser víctima tanto leve como severamente es en ambos casos del 32%.

Tabla V.18

Frecuencia del cyberbullying por rol de implicación y medio por el que se produce

Duración	CV ¹	CA-CV ²	CA ³	CA-CV ⁴
Por móvil				
Leve	31 (47%)	12 (66.7%)	9 (47.4%)	7 (46.7%)
Moderado	19 (28.8%)	4 (22.2%)	5 (26.3%)	4 (26.7%)
Severo	16 (24.2%)	2 (11.1%)	5 (26.3%)	4 (26.7%)
Total	66(100%)	18 (100%)	19(100%)	15 (100%)
Por ordenador				
Leve	52 (51.5%)	8 (32%)	14(53.8%)	11 (44%)
Moderado	19 (18.8%)	9 (36%)	3 (11.5%)	6 (24%)
Severo	30 (29.7%)	8 (32%)	9 (34.6%)	8 (32%)
Total	101(80.2%)	25 (19.8%)	26 (51%)	25 (49%)

¹CV=cibervíctimas; ²³CA-CV=Ciberagresores victimizados (opinando como víctimas); ³CA=Ciberagresores;

⁴³CA-CV=Ciberagresores victimizados (opinando como agresores)



Sobre la duración del *cyberbullying* (Tabla V.19) se observa que el 66.7% de las víctimas de acoso a través del móvil, lo son muy recientemente (en el último mes), en comparación con las que lo son durante un periodo de tiempo más prolongado (24.2%). Igual sucede en opinión de los ciberagresores victimizados al opinar como víctimas de acoso (83.3% y 16.7%, respectivamente) o como agresores (86.7% y 6.7% respectivamente). Por el contrario, es mayor el porcentaje de los que solo son agresores que afirmaron estar agrediendo a las víctimas de forma persistente en el tiempo (52.6%) que lo que afirmaban hacerlo muy recientemente (47.4%). Resultados similares se desprenden de la duración del *cyberbullying* por ordenador. La mayoría de las veces la cibervictimización y ciberagresión ha sucedido muy recientemente, en comparación con el acoso que es más persistente en el tiempo. La menor diferencia porcentual vuelve a encontrarse en el rol de los actúan solo como ciberagresores que casi la mitad (46.2%) han acosado por ordenador en el último mes, un 15.4% entre 1-3 meses, y un 38.5% afirma acosando más de seis meses.

Tabla V.19

Duración del cyberbullying por rol de implicación y medio por el que se produce

Duración	CV ¹	CA-CV ²	CA ³	CA-CV ⁴
Móvil				
Muy reciente	44 (66.7%)	15 (83.3%)	9 (47.4%)	13 (86.7%)
Reciente	6 (9.1%)	-	-	1 (6.7%)
Persistente	16 (24.2%)	3 (16.7%)	10(52.6%)	1 (6.7%)
Total	66(100%)	18 (100%)	19(100%)	15 (100%)
Ordenador				
Muy reciente	58 (57.4%)	17 (68%)	12(46.2%)	19 (76%)
Reciente	17 (16.8%)	4 (16%)	4 (15.4%)	2 (8%)
Persistente	26 (25.7%)	4 (16%)	10(38.5)	4 (16%)
Total	101(100%)	25 (100%)	26 (100%)	25 (100%)

¹CV=cibervíctimas; ²³CA-CV=Ciberagresores victimizados (opinando como víctimas);

³CA=Ciberagresores; ⁴³CA-CV=Ciberagresores victimizados (opinando como agresores)

También se analizó la influencia de las distintas variables sociodemográficas (sexo, nivel educativo, nacionalidad, necesidades educativas, nivel educativo de los padres) en la frecuencia y duración del *cyberbullying*, no encontrándose en ningún caso asociación estadísticamente significativa. Una exceordenadorión es la que resulta de la asociación estadísticamente significativa entre la duración del *cyberbullying* a través del móvil con el nivel educativo de las víctimas, $\chi^2(4) = 9.41$, $p = .050$. En este caso, son

significativamente más las víctimas de la ESO (57.6%) las que padecen un acoso muy reciente en comparación con sus compañeras de Primaria (42.4%), como también quienes lo padecen durante un tiempo más prolongado (63.2%) frente a las de 6º de Primaria (26.3%) y 1º de Bachillerato (10.5%). Sin embargo, son las víctimas de Primaria (50%) las que superan a las de la ESO (33.5%) y Bachillerato (16.7%) en la victimización reciente (1-3 meses).

La atribución sexual en procesos de cibervictimización y ciberagresión, mostró que las víctimas (Figura V.12), afirmaban ser acosadas mayoritariamente por agresores masculinos tanto cuando reciben la agresión por teléfono móvil (39.3%) como cuando la reciben por ordenador (45.2%). En segundo lugar, las víctimas afirman recibir las agresiones por parte de otras compañeras (22.6% vía móvil; 34.1% vía ordenador). Las agresiones recibidas por un grupo mixto son menos comunes por ambos medios electrónicos. Sin embargo, un aspecto relevante es cuando el ciberacoso que se recibe es anónimo. Y es que el 35.7% de las víctimas que reciben el acoso por móvil y el 12.7% que lo reciben por ordenador desconocen el sexo de su agresor.

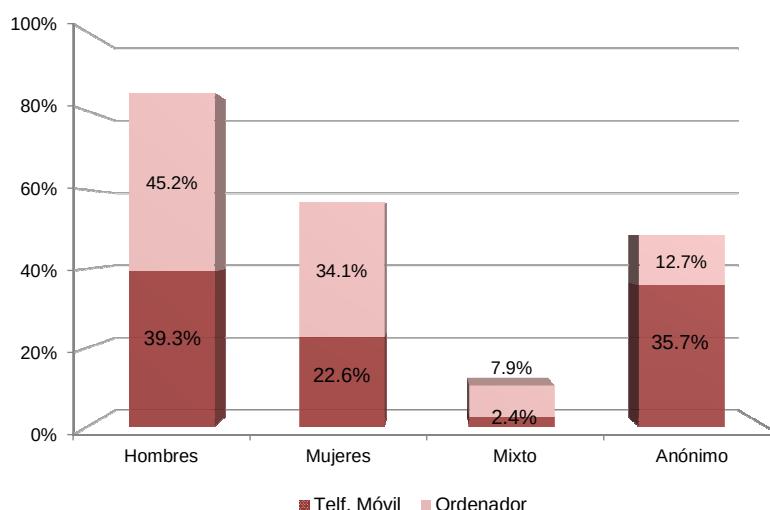


Figura V.12. Atribución sexual en procesos de cibervictimización

En opinión de los ciberagresores (Figura V.13), se observa de nuevo que cuando deciden acosar a las víctimas dirigen sus agresiones a los chicos tanto cuando utilizan el móvil (58.8%) como cuando lo hacen a través del ORDENADOR (54.9%). En segundo término eligen como diana de sus agresiones a las chicas (35.3% vía por móvil y ORDENADOR), mientras que la agresión dirigida a varias personas de distinto sexo es más improbable (2.9% vía móvil, 5.9% vía ORDENADOR). También aparece en este caso, porcentajes del 2.9% (teléfono móvil) y 3.9% (ordenador) de agresores que cuando acosan no saben hacia quién dirigen sus afrentas.

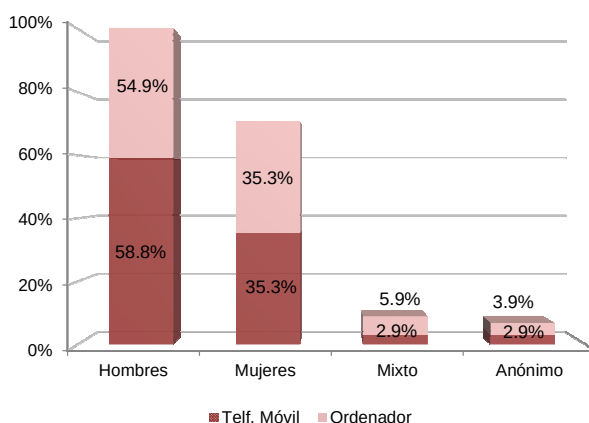


Figura V.13. Atribución sexual en procesos de ciberagresión

A continuación, se trató de conocer la direccionalidad del *cyberbullying*, es decir, si ser víctima o agresor mujer o varón está en relación a recibir el acoso o ejercerlo hacia otro igual del mismo o distinto sexo. En la Figura V.14 pueden observarse los datos porcentuales para los casos de *cyberbullying* por teléfono móvil. Cuando las chicas víctimas respondían a quién las acosa, un 38.9% afirmaba desconocer el sexo del agresor seguidas de quienes lo reciben por parte de otras compañeras (33.3%). En menor medida son victimizadas por chicos (25%) o por ambos sexos (2.8%). Esta misma pregunta respondida por los que son victimizados, indica la receordenadorión del acoso por compañeros varones (63.3%), frente al 10% que son victimizados por chicas, y el 26.7% que desconocen la identidad sexual de sus agresores. Los análisis del estadístico Chi-cuadrado mostraron asociación estadísticamente significativa en la direccionalidad de los episodios de cibervictimización, $\chi^2(3) = 11.16$, $p = .011$, $r = .25$, $p = .043$.

Según los agresores, estos dirigen el acoso mayoritariamente a compañeros de su mismo sexo tanto cuando son ellos los que acosan (75%), como cuando las agresiones las ejecutan las chicas (33.1%), no encontrándose asociación significativa en este caso. Resaltar también el hecho de que un 33.4% de las chicas agresoras no reconocían hacia quién dirigen el acoso. Por su parte, los ciberagresores victimizados cuando son víctimas, afirmaban ser acosadas en la mayoría de casos por compañeros de su mismo sexo, aunque la asociación no fue significativa. Sin embargo, cuando opinan como agresores varones, acosan a iguales de su mismo sexo (66.7%), al igual que cuando son ellas las agresoras (83.3%). En este caso, la asociación entre variables sí resultó significativa, $\chi^2(1) = 3.62$, $p = .052$, $r = -.49$, $p = .053$.

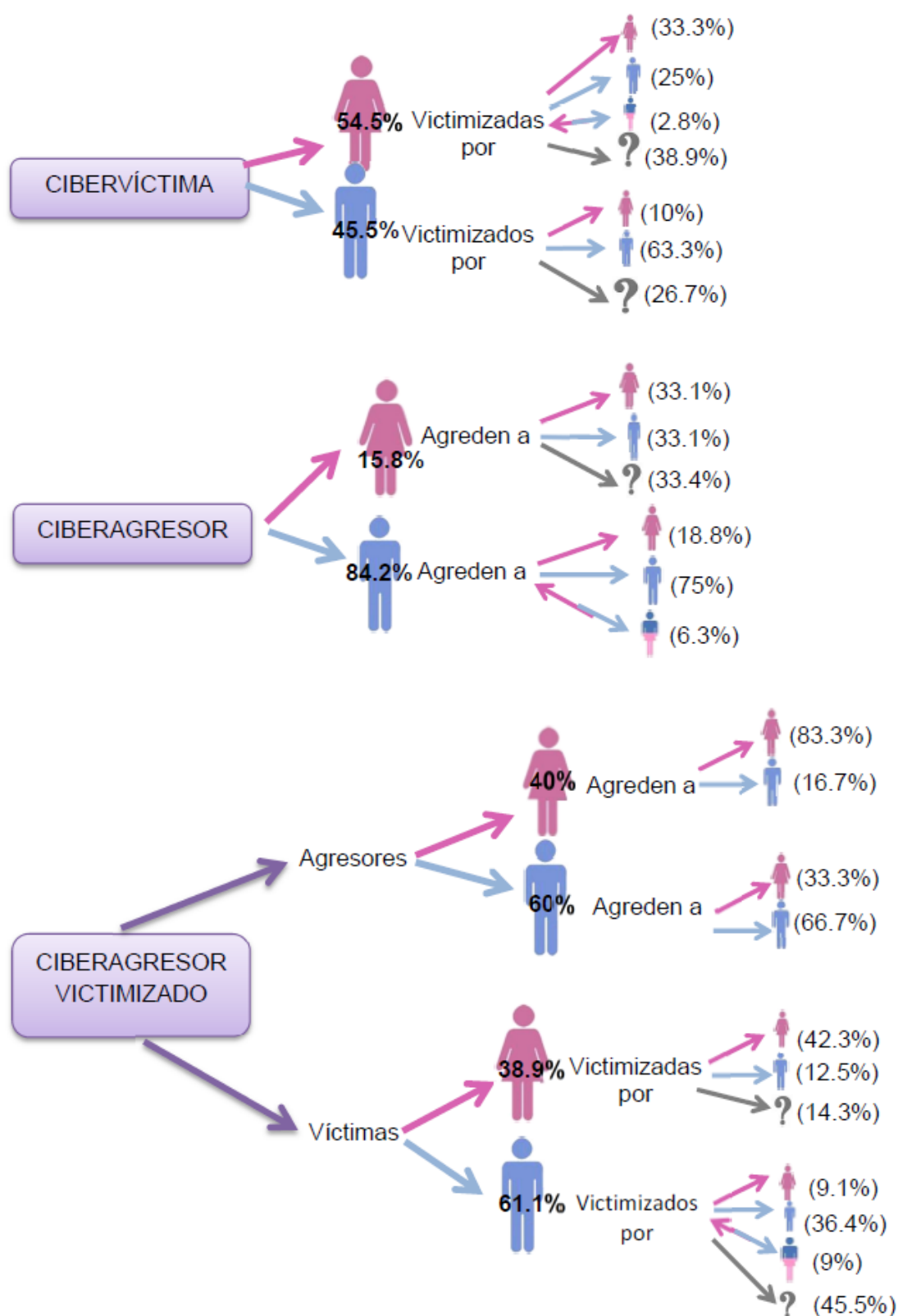


Figura V.14. Direccionalidad del cyberbullying a través del teléfono móvil

Del mismo modo se realizaron los análisis cuando el *cyberbullying* sucede a través del ordenador, observándose una tendencia muy similar a los datos encontrados con el teléfono móvil (Figura V.15). Las chicas cibervíctimas recibían el acoso preferentemente de compañeras suyas (46.7%), por parte de chicos (30%) o no llegan a saber el sexo del agresor (15.9%). Cuando son ellos los acosados, recibían el acoso de forma mayoritaria de otros iguales del mismo sexo (65.9%), de chicas (12.2%) o por el contrario lo desconocen (12.2%). Tal direccionalidad del sexo en la resultó estadísticamente significativa, $\chi^2(3) = 16.08$, $p = .001$, $r = .19$, $p = .058$.

Los ciberagresores vuelven a seleccionar a víctimas de su mismo sexo tanto cuando son ellos los que agreden (70% de víctimas chicos), como cuando son ellas (66.7% de víctimas chicas). Solo en el caso de las chicas agresoras, un 10% afirmó no conocer la identidad sexual de sus víctimas. De nuevo, los resultados mostraron asociación estadísticamente significativa en la direccionalidad de la ciberagresión por ordenador, $\chi^2(3) = 9.48$, $p = .024$, $r = .41$, $p = .039$.

Entre los ciberagresores victimizados, cuando responden como víctimas, se reitera de nuevo la misma tendencia del mantenimiento de la dirección del acoso entre sujetos del mismo sexo, es decir, las chicas eran acosadas significativamente más por chicas (72.7%) y los chicos por iguales de su mismo sexo (71.4%), $\chi^2(3) = 9.71$, $p = .021$, $r = .28$, $p = .168$. Cuando responden como agresores, dirigían el acoso preferentemente a chicos (78.6%), incluso hacia otros iguales que desconocen (7.1%), ellas preferentemente hacia sus compañeras (81.2%), $\chi^2(3) = 14.48$, $p = .002$, $r = .26$, $p = .212$.

Otra característica de las dinámicas de *cyberbullying* es su naturaleza social, individual o anónima. La Tabla V.20 muestra las frecuencias y porcentajes que se desprenden de este análisis para ambos medios y bajo la perspectiva de agresores (ciberagresión) y víctimas (cibervictimización). Cuando el medio de receordenadorión de las agresiones es el teléfono móvil, las víctimas afirmaban recibirlas mayoritariamente por parte de una sola persona (53.6%), hecho que se repite cuando también son acosadas vía ORDENADOR (54.8%). En segundo lugar, el acoso recibido por móvil es anónimo (35.7%), y en el caso del ORDENADOR, es de carácter grupal. Además, el padecimiento del acoso por móvil que provenía de un solo agresor está asociado con recibirlo igualmente de una sola persona por ordenador, $r = .36$, $p = .001$.

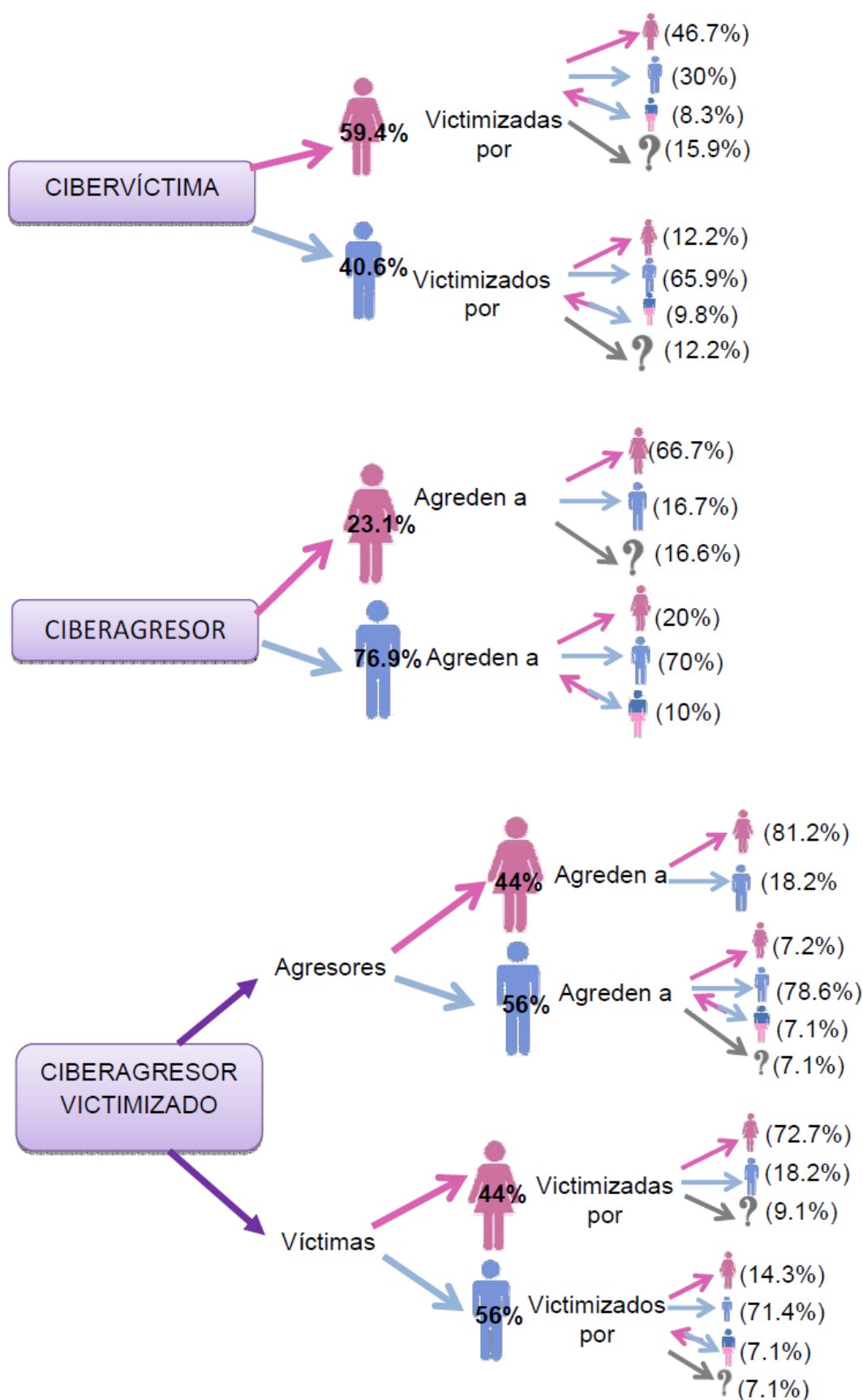


Figura V.15. Direccionalidad del cyberbullying a través del ordenador



La opinión de los agresores, era más unánime en relación a la ejecución del acoso ya sea por móvil u ordenador, pues ellos se decantan por la agresión 1 vs. 1 (91.2% al acosar por móvil, 78.4% al acosar por ORDENADOR), frente a la grupal o aquella dirigida hacia una víctima desconocida. De nuevo, los análisis de correlación entre el carácter individual/grupal del ciberacoso ejercido por móvil u ordenador, mostró relación significativa de valor medio, $r = .57$, $p < .000$. Los análisis referidos a la posible asociación de esta variable relacionada con el carácter individual/grupal/anónimo del *cyberbullying* con el sexo y en nivel educativo del alumnado implicado no arrojó significatividad en ningún caso.

Tabla V.20

Cyberbullying como acoso de carácter individual, grupal y/o anónimo

	Teléfono móvil	ORDENADOR
Cibervictimización		
Individual	45 (53.6%)	69 (54.8%)
Grupal	9 (10.7%)	41 (32.5%)
Anónimo	30 (35.7%)	16 (12.7%)
Total	84 (100%)	126 (100%)
Ciberagresión		
Individual	31 (91.2%)	40 (78.5%)
Grupal	2 (5.9%)	9 (17.6%)
Anónimo	1 (2.9%)	2 (3.9%)
Total	34 (100%)	51 (100%)

Seguidamente, se analizó si la ciberagresión y cibervictimización se producía entre iguales de la misma edad, con los de mayor edad, menores o si por el contrario, se desconocía la edad del agresor y/o la víctima. Como se muestra en la Tabla V.21, las cibervíctimas que lo son a través del móvil eran generalmente acosadas por agresores de su misma edad (33.3%), o desconocen la misma (32.2%). Cuando informan de acoso vía ordenador, la mayor parte vuelven a ser acosadas por iguales de su misma edad (57.9%), pero en este caso, también aparecen agresores de mayor edad (22.2%) y otros que desconocen (11.1%). Desde la perspectiva de los agresores, para ambos medios predomina el acoso que se ejerce con víctimas de la misma edad (67.6% vía móvil; 68.6% vía ordenador), seguida de aquel dirigido, curiosamente, a víctimas de edades superiores (23.5% vía móvil; 19.6% vía ordenador). Las pruebas de análisis de contingencia recogidas en la tabla V.21, no mostró asociación significativa ni en ciberagresión ni en cibervictimización ni con el sexo ni con el nivel educativo.



Tabla V.21

Cyberbullying como acoso de carácter individual, grupal y/o anónimo

	Teléfono móvil	ORDENADOR
Cibervictimización		
Mayor edad	22 (26.2%)	28 (22.2%)
Misma edad	28 (33.3%)	73 (57.9%)
Menor edad	7 (8.3%)	11 (8.7%)
No lo sé	27 (32.2%)	14 (11.2%)
Total	84 (100%)	126 (100%)
Ciberagresión		
Mayor edad	8 (23.5%)	10 (19.6%)
Misma edad	23 (67.6%)	35 (68.6%)
Menor edad	1 (2.9%)	4 (7.9%)
No lo sé	2 (6%)	2 (3.9%)
Total	34 (100%)	51 (100%)

Respecto a las tipologías de *cyberbullying*, se analizaron primero las formas en cómo se desarrolla el acoso y seguidamente las aplicaciones más utilizadas.

Según las cibervíctimas, por teléfono móvil (Figura V.16), siempre eran objeto de difamaciones (16.3%) y de insultos y amenazas (17.8%). Dentro de la misma frecuencia pero en menor proporción, las víctimas recibían contenidos vejatorios a través de imágenes (7%) y también confirmaron la suplantación de identidad (5.4%). Al considerar una frecuencia algo menor en que se experimentan estos cuatro tipos de acoso ("a veces"), las difamaciones vuelven a presentar el porcentaje más alto (15.5%), seguido de los insultos (5.4%), imágenes (4.7%) y suplantación de identidad (3.9%). El contraste de medias considerando el sexo de las víctimas no indicó diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cuatro formas de acoso. Tampoco se obtuvo asociación significativa al incluir la variable del nivel educativo.

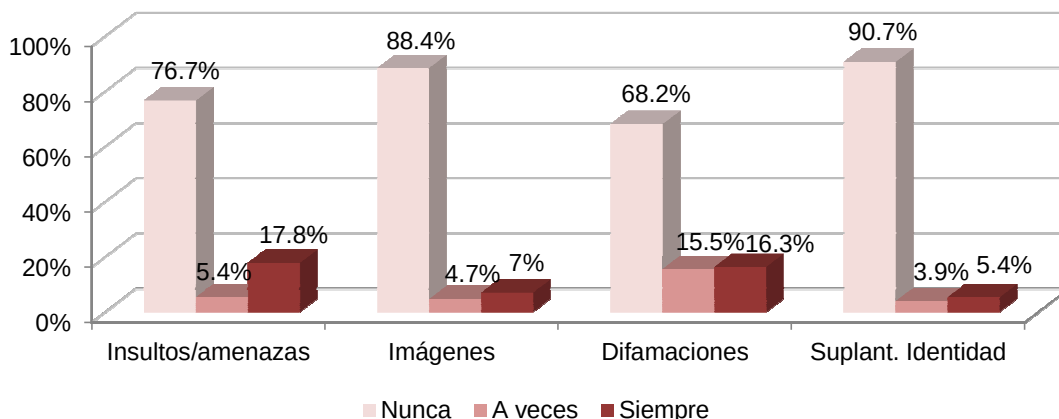


Figura V.16. Tipos de cibervictimización a través del teléfono móvil

Si observamos las distintas formas de presentación del ciberacoso a través del ordenador (Figura V.17), las víctimas volvieron a informar que en todas las ocasiones en que son acosadas, reciben insultos y amenazas (19.7%), como también sufren de difamaciones (15.2%), siendo ambas las formas más comunes de acoso que padecen. En este caso, la suplantación de la identidad aumenta en asiduidad y frecuencia (12.1%) respecto al caso anterior del móvil, mientras que la exclusión a través de la cual a la víctima se le distancia de grupos de chat, juegos online, etc., es en general la menos notable (9.8%). Tampoco se apreciaron diferencias significativas según el sexo de las víctimas, al igual que con el nivel educativo. Solo se observaron diferencias significativas en la “exclusión” entre los rangos promedios de las cibervíctimas de los tres niveles educativos, $\chi^2(2) = 6.75, p = .034$. Al analizar entre qué niveles se daban tales diferencias, se encontraron mayores puntuaciones medias de exclusión por el ordenador entre el alumnado de 6º de Primaria que respecto al de la ESO, $U = 1562.50 (67, 59), Z = -2.310, p = .021$.

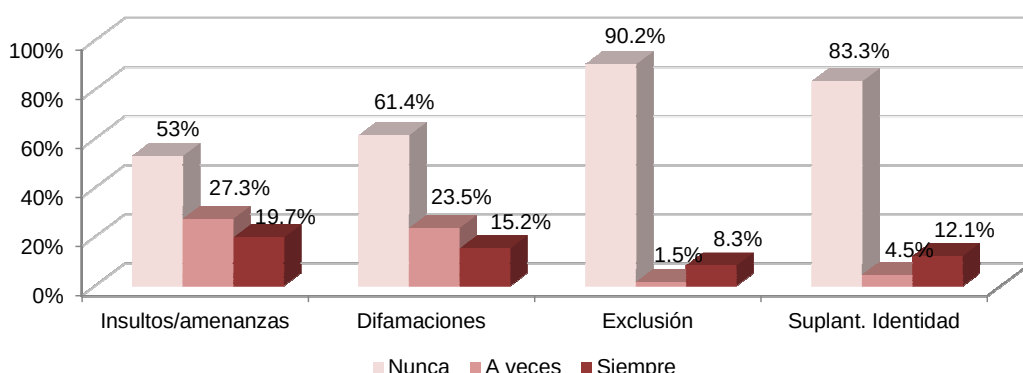


Figura V.17. Tipos de cibervictimización a través del ordenador

Seguidamente se realizó un análisis de correlación de Spearman para el conjunto total de las cuatro formas de acoso para el móvil y el ordenador. Como se observa en la Tabla V.22, el valor más bajo de correlación se encontró entre el ciberacoso que se padece por la suplantación de la identidad a través del móvil y la recepción de imágenes molestas, $r = .21, p = .016$, mientras que ser acosado a través de difamaciones está asociado con un valor medio a recibir insultos, amenazas y burlas, $r = .44, p < .000$. La correlación entre la cibervictimización padecida solo a través del ordenador, presenta igualmente significatividad en todas las combinaciones de la recepción de insultos y amenazas con ser excluido de grupos de chats o juegos en red. Por su parte, ser víctima de insultos y amenazas está medianamente relacionado y de forma significativa con ser objeto de difamaciones, $r = .45, p < .000$. La correlación

significativa más baja se encuentra entre la correlación referida a insultos y amenazas con la suplantación de la identidad, $r = .18$, $p = .042$.

Otros resultados que se desprenden de la Tabla V.22 de las correlaciones entre los ocho subtipos de cibervictimización por móvil y ordenador, son los siguientes:

- ✱ Ser difamado a través del móvil está relacionado de forma significativa con un valor medio con ser igualmente difamado a través del ordenador, $r = .53$, $p < .000$.
- ✱ Ser insultado y amenazado vía móvil igualmente se asocia a serlo a través del ordenador, $r = .49$, $p < .000$.
- ✱ Entre las formas de recibir el acoso que no se encuentra relacionadas, sino incluso de forma negativa aparecen los insultos y amenazas por móvil y ser excluido vía ordenador, $r = -.05$; y la receordenación de imágenes mofosas por móvil y la suplantación de identidad por ordenador, $r = -.02$.

Tabla V.22

Correlaciones entre las tipologías de cibervictimización a través del móvil y ordenador

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Insultos/amenazas(mv)					.485**	.354**	-.053	.224*
2. Imágenes (mv)	.284**				.187*	.250**	.040	-.024
3. Difamación (mv)	.444**	.350**			.302**	.534**	.083	.247**
4. Suplant. identidad (mv)	.342**	.212*	.399**		.142	.224*	.071	.355**
5. Insultos/amenazas (ordenador)						.454**	.152	.177*
6. Difamación (ordenador)							.232**	.393**
7. Exclusión (ordenador)								.267**
8. Suplant. identidad (ordenador)								

* $p < .05$; ** $p < .01$

También se analizó la asociación entre las formas de cibervictimización con la frecuencia y duración del acoso, el sexo de los agresores, y la naturaleza individual o grupal de las agresiones. Únicamente se encontró asociación significativa entre los insultos y amenazas que las víctimas reciben a través del móvil con la mayor frecuencia en que reciben tales agresiones, $\chi^2(4) = 14.46$, $p = .006$, $r = .40$, $p < .000$, pero no para el resto de tipologías de acoso por este medio y la frecuencia o duración del mismo. Tampoco resultaron significativos los análisis Chi-cuadrado de las formas de victimización por móvil con el sexo de los agresores o la naturaleza individual o grupo del acoso. Cuando el medio en que se recibe el hostigamiento es el ordenador, la asociación significativa aparece entre ser excluido y la duración del acoso, $\chi^2(4) = 12.35$, $p = .015$, $r =$

21, $p = .018$. También se observa que el género del agresor está asociado con recibir el acoso en forma de exclusión, $\chi^2(6) = 13.54$, $p = .035$, $r = .09$, $p = .335$, siendo las víctimas más excluidas cuando el agresor es un chico (17.5%) que cuando es una chica (10.3%).

En la Figura V.18 se reflejan los resultados obtenidos de las formas en los agresores afirman ejecutar el acoso. A través del móvil la forma en que siempre acosan es a través de insultos y amenazas (19.6%), seguido del envío de imágenes (15.7%) o suplantando la identidad de la víctima (15.7%), y en menor media difamándola (11.8%). No se encontró influencia significativa del sexo de los agresores ni de su nivel educativo con la puesta en práctica de unas u otras formas de acosar a través del móvil.

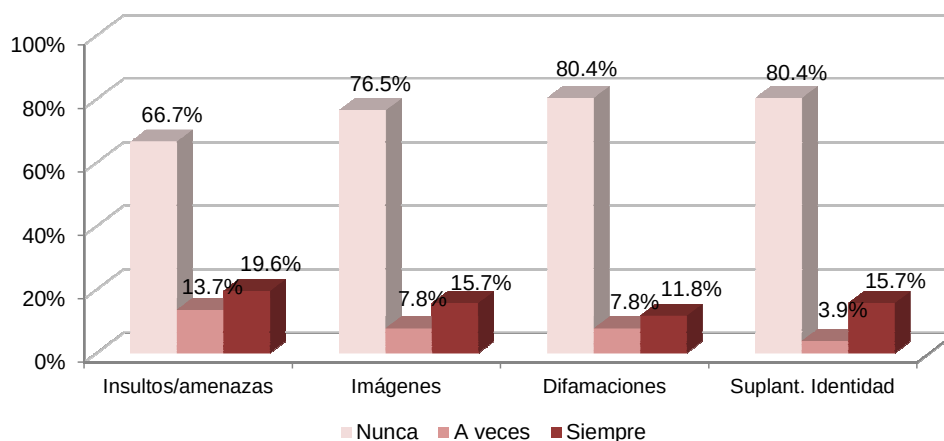


Figura V.18. Tipos de ciberagresión a través del móvil

Cuando es el ordenador el medio por el que se ejecutan las agresiones (Figura V.19), de nuevo los agresores recurren a insultos, amenazas y burlas en un 52.9% de las ocasiones, seguido en la misma medida tanto de las difamaciones (29.4%) como de excluir a la víctima de chats o juegos online (29.4%). Sin embargo, la suplantación de identidad es bastante menos común (11.7%).

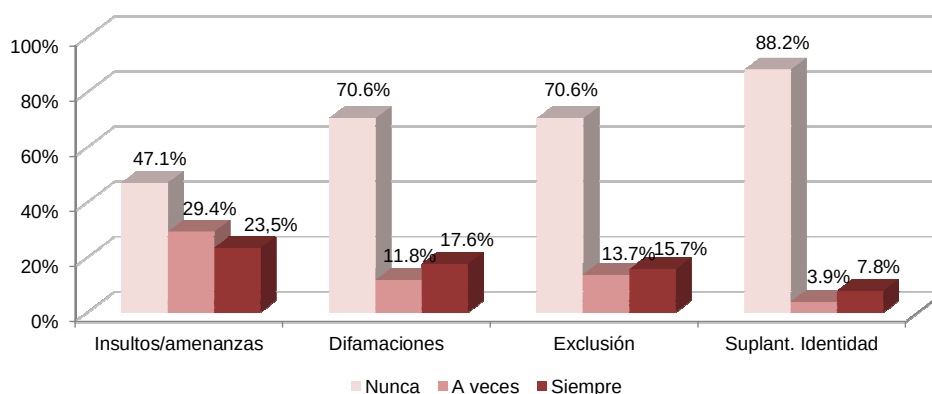


Figura V.19. Tipos de ciberagresión a través del ordenador

El contraste de medias según el sexo de los agresores solo indicó diferencias significativas entre chicos y chicas en la tipología referida a la exclusión, donde son ellos los que más excluyen a la víctimas respecto a las chicas agresoras, $U = 212.00$ (28, 21), $Z = -1.920$, $p = .050$. Por su parte, los análisis de los rangos promedios por nivel educativo entre las distintas formas de acoso, únicamente apuntó diferencias en la variable referida a insultos y amenazas, $\chi^2(2) = 7.18$, $p = .028$, más propio de los niños de ESO frente a los de Primaria, $U = 156.00$ (28, 18), $Z = -2.33$, $p = .020$, como entre aquellos que cursan Bachillerato respecto a los más pequeños de Primaria, $U = 3.00$ (15, 8), $Z = -2.113$, $p = .035$.

Igualmente se analizaron las correlaciones entre las formas de ciberagresión vía móvil y ordenador (Tabla V.23). Entre las formas en que se ejecuta el acoso por móvil, todas las correlaciones se mostraron estadísticamente significativas, siendo la de valor más alto la relación existente entre la suplantación de la identidad con difamar a la víctima, $r = .76$, $p < .000$, y con el envío de imágenes, $r = .71$, $p < .000$. Por ordenador, los insultos y las amenazas vuelven a estar relacionados aunque de forma moderada con las difamaciones que igualmente se ejecutan por este medio, $r = .51$, $p < .000$. También de forma significativa y moderada se muestran las correlaciones entre la difamación y la suplantación de la identidad de la víctima, $r = .48$, $p < .000$, y las difamaciones con la exclusión, $r = .44$, $p = .001$.

Tabla V.23

Correlaciones entre las tipologías de ciberagresión a través del móvil y del PC

	1	2	3	4	5	6	7	8
Insultos/amenazas(mv)					405**	393**	507**	.328*
Imágenes (mv)	369**				370**	398**	387**	560**
Difamación (mv)	557**	568**			364**	681**	615**	456**
Suplant. identidad (mv)	533**	708**	762**		415**	587**	434**	579**
Insultos/amenazas (ordenador)						514**	385**	.313*
Difamación (ordenador)							439**	478**
Exclusión (ordenador)								.336*
Suplant. identidad (ordenador)								

* $p < .05$; ** $p < .01$

De la tabla anterior, cabe resaltar los siguientes resultados:

- ✖ Las difamaciones que se ejecutan por el móvil correlacionan con un valor alto con las difamaciones utilizando el ordenador, $r = .68$, $p < .000$, como también la correlación es alta para las difamaciones vía móvil con la exclusión a través del ORDENADOR, $r = .62$, $p < .000$.
- ✖ También la suplantación de la identidad a través del móvil está asociada con la difamación a través del ordenador, $r = .59$, $p < .000$, como con suplantación igualmente la identidad utilizando el ordenador, $r = .58$, $p < .000$.
- ✖ La correlación más baja aunque igualmente significativa aparece entre el envío de imágenes vía móvil con los insultos y amenazas que se ejecutan por ordenador, $r = .37$, $p = .008$.

En el caso de la ciberagresión, las formas en que ésta se manifiesta no están asociadas con la mayor o menor frecuencia en que se ejecuta el acoso, aunque sí en el caso de duración, concretamente en tres tipos: a) insultar a través del móvil está asociado significativamente con su duración, encontrándose mayores porcentajes de insultos y amenazas a mayor permanencia del acoso en el tiempo (26.5%) frente a los que afirman haber ejecutado en el último mes (20.6%), $\chi^2(4) = 13.63$, $p = .009$, $r = .57$, $p < .000$; b) hostigar a las víctimas a través del envío de imágenes está asociado con su duración (11.7% “muy reciente”; 35.3% “persistente”), $\chi^2(4) = 14.95$, $p = .005$, $r = .58$, $p < .000$; y c) suplantación la identidad de la víctima se asocia a la duración en que se ejecuta esta acción (5.9% “muy reciente”; 23.5% “persistente”), $\chi^2(4) = 15.20$, $p = .004$, $r = .61$, $p < .000$. Al considerar como medio de ejecución el ordenador, la frecuencia no señaló en ningún caso asociación estadísticamente significativa con ninguna de las cuatro formas de acoso, pero sí en el caso de la duración, concretamente en: a) los insultos, amenazas, burlas (23.5% “muy

reciente”; 23.5% “persistente”), $\chi^2(4) = 25.49, p < .000, r = .53, p < .000$; b) las difamaciones (11.7% “muy reciente”; 17.6% “persistente”), $\chi^2(4) = 12.45, p = .014, r = .34, p = .014$; y c) la exclusión (9.8% “muy reciente”; 17.6% “persistente”), $\chi^2(4) = 12.04, p = .017, r = .41, p = .003$.

Examinadas las tipologías del *cyberbullying* en función de las acciones en cómo se ejecuta o padece, el siguiente paso consistió en conocer las aplicaciones vía móvil u ordenador que se utilizan en cada caso. Procedemos a describir los resultados utilizando los estadísticos descriptivos (*M* y *DT*), y a continuación estableciendo comparaciones de dos grupos para la variable del sexo y tres grupos para el nivel educativo. Tras comprobar la dispersión de los datos en la escala de cinco puntos original, se recodificaron los mismos a una escala de tres, donde 1= *nunca*, 2= *a veces*, 3= *siempre*.

En primer lugar, dentro de los procesos de cibervictimización (Tabla V.24), se encontró que las víctimas de *cyberbullying* por teléfono móvil afirmaban recibirlo con una asiduidad media (“a veces”) a través del WhatsApp ($M = 1.41, D.T. = 0.76$), y en menor frecuencia a través de SMS (mensajes de texto), ($M = 1.30, D.T. = 0.65$) y llamadas de voz ($M = 1.30, D.T. = 0.68$). Sin embargo, es por el ordenador y sobre todo a través de las redes sociales por donde eran más acosadas ($M = 2.21, D.T. = 0.91$). La herramienta del Messenger y otros chats también parecen ser aplicaciones asiduas por las que convertirse en diana de las ciberagresiones ($M = 1.45, D.T. = 0.76$). Considerando el sexo, los análisis no arrojaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las aplicaciones, ni tampoco al incluir el nivel educativo.

Desde la opinión de los ciberagresores, se reitera en primer lugar la utilización del WhatsApp ($M = 1.49, D.T. = 0.81$), seguido de las llamadas de voz ($M = 1.41, D.T. = 0.78$). Cuando el medio escogido es el ordenador, las redes sociales se sitúan de nuevo como las preferidas por donde ejecutar el acoso ($M = 2.35, D.T. = 0.87$), tras el Messenger ($M = 1.57, D.T. = 0.78$). En este caso, la variable sexo sí arrojó diferencias entre chicos y chicas en la elección de los MMS para violentar más propio de ellos que de las chicas, $U = 229.50 (28, 23), Z = -1.990, p = .047$. El nivel educativo, solo mostró diferencias en los rangos promedios de los tres niveles cuando el acoso sucede a través de las redes sociales, $\chi^2(2) = 6.31, p = .043$, y concretamente entre el alumnado de Primaria y de la ESO con valores más altos en este segundo grupo, $U = 165.00 (19, 27), Z = -2.223, p = .026$.

Tabla V.24

Aplicaciones utilizadas en cyberbullying a través del móvil y ordenador

Cibervictimización			
Teléfono móvil	M (DT)	Ordenador	M (DT)
SMS	1.30 (0.65)	Email	1.14 (0.49)
Llamadas de voz	1.30 (0.68)	Redes Sociales	2.21 (0.91)
MMS	1.05 (0.29)	Juegos	1.14 (0.47)
WhatsApp	1.41 (0.76)	Messenger/Chats	1.45 (0.76)
Email	1.12 (0.41)	Blogs/páginas web	1.22 (0.61)
Ciberagresión			
Teléfono móvil	M (DT)	Ordenador	M (DT)
SMS	1.39 (0.72)	Email	1.33 (0.74)
Llamadas de voz	1.41 (0.78)	Redes Sociales	2.35 (0.87)
MMS	1.24 (0.62)	Juegos	1.33 (0.71)
WhatsApp	1.49 (0.81)	Messenger/Chats	1.57 (0.78)
Email	1.16 (0.37)	Blogs/páginas web	1.20 (0.60)

Con el grupo concreto de los ciberagresores victimizados se realizaron los mismos análisis para conocer a través de qué formas y aplicaciones recibían el acoso cuando eran victimizados y a través de cuáles lo ejecutaban al actuar como agresores. Sobre las formas del *cyberbullying*, no aparecieron diferencias significativas con las víctimas en ninguna de ellas ya sea a través del móvil o el ordenador. No ocurrió lo mismo en la comparación con el grupo de agresores. Estos obtuvieron rangos promedios más altos que los agresores victimizados en varias de las acciones por las que se ejecuta el acoso vía móvil y ordenador, a saber:

- ✱ A través del teléfono móvil: envío de imágenes, $U = 230.00$ (29, 22), $Z = -2.417$, $p = .016$; difamaciones, $U = 250.00$ (29, 23), $Z = -2.043$, $p = .041$; y suplantación de la identidad, $U = 253.00$ (29, 23), $Z = -1.965$, $p = .049$.
- ✱ A través del ordenador: insultos, amenazas y burlas, $U = 209.50$ (30, 21), $Z = -2.350$, $p = .019$; difamaciones, $U = 215.50$ (30, 21), $Z = -2.576$, $p = .010$; y exclusión, $U = 238.50$ (29, 23), $Z = -2.034$, $p = .042$.

La comparativa entre las aplicaciones, sugiere que en el caso del ordenador, los agresores victimizados son más acosados en los juegos *online* que los implicados solo como víctimas, $U = 1135.00$ (65, 75), $Z = -2.454$, $p = .014$. Al compararse con los implicados solo como agresores, estos acosan significativamente más por SMS que los agresores victimizados, $U = 241.50$ (29, 23), $Z = -2.062$, $p = .039$.

También se realizó la correlación entre las aplicaciones que los ciberagresores victimizados utilizan cuando actúan en cada uno de ambos



bandos en que están implicados (Tabla IV.25). La complejidad de los resultados obtenidos, llevó a simplificar las aplicaciones tanto del móvil como del ordenador en dos subgrupos: “directas” e “indirectas”:

- ✱ Teléfono móvil: Las aplicaciones directas incluían a los SMS, MMS, llamadas y WhatsApp. El correo electrónico se consideró como aplicación indirecta.
- ✱ Ordenador: Las aplicaciones indirectas incluían a las páginas webs/blog, redes sociales, juegos *online* y Messenger/chats. Como aplicación indirecta, el correo electrónico.

Considerando esta explicación, cabe destacar de la Tabla V.25 que ser victimizado de forma directa a través del móvil está alta y significativamente relacionado con agredir de la misma forma ($r = .69, p < .000$), hecho que también sucede con una fuerza de correlación alta entre ser víctima y agresor a través de aplicaciones directas a través del ordenador ($r = .77, p < .000$), y la victimización indirecta por ordenador y la agresión del mismo tipo y por el mismo medio ($r = .67, p < .000$). Entre las correlaciones con valores moderados, reseñar aquella entre la victimización directa por ordenador y la agresión directa por móvil ($r = .45, p = .023$), como la victimización indirecta por ordenador y agresión directa desde el mismo medio ($r = .51, p = .009$).

Tabla V.25

Correlaciones entre las aplicaciones en cyberbullying según los agresores victimizados

	Agresión directa (mv)	Agresión indirecta (mv)	Agresión directa (ordenador)	Agresión indirecta (ordenador)
Victimización directa (mv)	.688**	.093	.610**	.624**
Victimización indirecta (mv)	-.097	.405*	.166	.128
Victimización directa (ordenador)	.453*	.085	.772**	.514**
Victimización indirecta (ordenador)	.534**	.236	.509**	.662**

Continuidad entre experiencias de bullying y cyberbullying

La última parte de este objetivo está dedicada a conocer la relación de continuidad y solapamiento existente entre las dinámicas *bullying* y *cyberbullying*. En primer lugar se analizó la existencia de asociación entre ambas a nivel global, como también considerando los diferentes roles de participación. Para el primer caso, se consideró al grupo de los no implicados y a los que sí lo estaban en ambas dinámicas, resultando tal asociación estadísticamente significativa, $\chi^2(1) = 177.433$, $p < .000$, $r = .30$, $p < .000$. Al considerar el rol de implicación (no implicados, agresores, víctimas, agresores victimizados), los análisis mostraron también asociación significativa, $\chi^2(9) = 460.71$, $p < .000$, $r = .31$, $p < .000$.

Los análisis de contingencia sobre las distintas formas de participación en ambas dinámicas (Tabla V.26), mostraron que la mayor parte de las víctimas (70.6%) y agresores (67.9%) de *bullying* tradicional no están implicados en *cyberbullying*, hecho que no resulta así para el caso de los agresores victimizados que sí muestran mayores niveles de participación en *cyberbullying* (68%), $r = -.345$, $p < .000$. También se observa ese mantenimiento de roles dos a dos, es decir, las víctimas de *bullying* vuelven a serlo en *cyberbullying* (23.9%) por delante de convertirse en ciberagresores (2.8%). En la misma línea sucede con los agresores y los agresores victimizados.

Tabla V.26

Implicación en experiencias de bullying y cyberbullying según el rol

Bullying	Cyberbullying			
	No implicados	Cibervíctima	Ciberagresor	Ciberagresor-víctima
No implicados	1652 (94.3%)	75 (4.3%)	13 (0.7%)	12 (0.7%)
Víctima	77 (70.6%)	26 (23.8%)	3 (2.8%)	3 (2.8%)
Agresor	19 (67.9%)	2 (7.1%)	6 (21.4%)	1 (3.6%)
Agresor-víctima	8 (32%)	4 (16%)	4 (16%)	9 (36%)

El análisis considerando la variable sexo, indicó que ser chico y participar en *bullying* desde cualquiera de los tres roles está asociado de forma significativa con la perpetuación del mismo rol en *cyberbullying*, $\chi^2(9) = 295.41$, $p < .000$, $r = .39$, $p < .000$. En el caso de las chicas se observa la misma tendencia y asociación igualmente significativa, $\chi^2(9) = 160.53$, $p < .000$, $r = .24$, $p < .000$. El análisis de frecuencias y porcentajes se presenta en la Tabla V.27 resaltando que un 20% de las cibervíctimas que son chicos también son víctimas de *bullying*, porcentaje mayor en el caso de las chicas (26.1%). Sin embargo, en el cambio de rol por ejemplo de víctima de *bullying* a ciberagresor tanto en chicos



como en chicas los porcentajes son bastante menores que cuando se conserva el mismo rol de implicación.

Tabla V.27

Tabla de contingencia por roles de implicación en bullying y cyberbullying

	No implicado	CV	CA	CA-CV	Total
Chicos					
No implic.	825(94.7%)	33 (3.8%)	8 (0.9%)	5 (0.6%)	871(100%)
Víctima	27 (67.5%)	8 (20%)	3 (7.5%)	2 (5%)	40 (100%)
Agresor	8 (53.3%)	1 (6.7%)	5(33.3%)	1 (6.7%)	15 (100%)
A-V	5 (29.4%)	2 (11.8%)	4(23.5%)	6 (35.3%)	17 (100%)
Chicas					
No implic.	827(93.8%)	42 (4.8%)	5 (0.6%)	7 (0.8%)	881(100%)
Víctima	50 (72.5%)	18(26.1%)	-	1 (1.4%)	69 (100%)
Agresor	11 (84.6%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)	-	13 (100%)
A-V	3 (37.5%)	2 (25%)	-	3 (37.5%)	8 (100%)

Nota: A-V = agresor victimizado; No implic. = No implicado; CV = cibervíctima; CA = ciberagresor; CA-CV = ciberagresor victimizado

Pues que la mayoría de las frecuencias esperadas fueron inferiores a cinco, se optó por reagrupar los roles de participación en dos: agresión y victimización, y plantear la nueva tabla de contingencia de dos por dos informando de nuevos porcentajes (Tabla V.28). Para todas las combinaciones de roles de implicación en *bullying* la asociación con el *cyberbullying* resultó significativa, aunque la fuerza de las asociaciones es baja en todos los casos (Tabla V.29). Los valores más altos de correlación se encuentran entre los que son agresores en bullying e igualmente lo son a través de las TIC, como también para los agresores victimizados que está relacionado con ocupar el mismo rol en el ciberespacio.

Tabla V.28

Agresión y victimización en bullying y cyberbullying

		Víctima		Agresor		Agresor victimizado
Víctima	No	92 (68.7%)	No	115 (85.8%)	No	122 (91%)
	Sí	42 (31.3%)	Sí	19 (14.2%)	Sí	12 (9%)
Total		134 (100%)		134 (100%)		134 (100%)
Agresor	No	37 (69.8%)	No	33 (62.3%)	No	43 (81.1%)
	Sí	19 (30.2%)	Sí	20 (37.7%)	Sí	10 (18.9%)
Total		53 (100%)		53 (100%)		53 (100%)
Agresor Victimizado	No	12 (48%)	No	12 (48%)	No	16 (64%)
	Sí	13 (52%)	Sí	13 (52%)	Sí	9 (36%)
Total		25 (100%)		25 (100%)		25(100%)



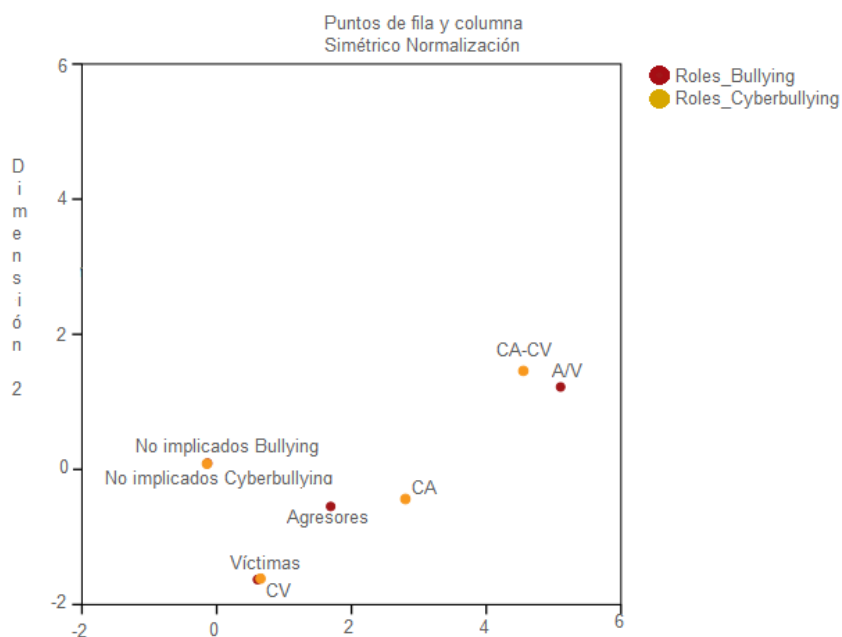
Tabla V.29

Asociación y correlaciones entre roles de implicación en bullying y cyberbullying

Roles	χ^2	r
Víctima-cibervíctima	134.11**	.265**
Víctima-ciberagresor	71.63**	.193**
Víctima-ciberagresor victimizado	65.40**	.185**
Agresor-cibervíctima	46.06**	.155**
Agresor-ciberagresor	252.92**	.364**
Agresor-ciberagresor victimizado	130.41**	.261**
Agresor victimizado-cibervíctima	80.26**	.205**
Agresor victimizado-ciberagresor	232.78**	.349**
Agresor victimizado- ciberagresor victimizado	236.52**	.352**

** $p < .00$

Estos análisis se completaron con un análisis de correspondencias simples que nos permite encontrar una estructura de menor número de dimensiones en las variables del estudio para visualizar de forma gráfica las relaciones existentes entre los roles de implicación en *bullying* y *cyberbullying* (Figura V.20). Tal y como se ha constatado en las tablas y líneas anteriores, se observa en la mencionada figura la cercanía entre los distintos roles similares, sobre todo entre los no implicados en ambos tipos de agresión y las víctimas y cibervíctimas, y algo más lejanos los roles de los agresores y agresores victimizados, aunque todos los casos resultaron estadísticamente significativos.

Figura V.20. Correspondencias gráficas entre roles en *bullying* y *cyberbullying*

Los análisis del solapamiento entre *bullying* y *cyberbullying* por nivel educativo, mostraron asociación significativa entre participar de en *bullying* y *cyberbullying* y estar matriculado en la ESO, $\chi^2(9) = 416.42$, $p < .000$, $r = .39$, $p < .000$, y en Bachillerato, $\chi^2(6) = 166.79$, $p < .000$, $r = .62$, $p < .000$, $r = .39$, $p < .000$. Las frecuencias en el nivel de la ESO muestran los siguientes datos relevantes:

- ✱ El 21.6% de las víctimas de *bullying* también lo son de *cyberbullying*, y sólo un 4.9% se convierten en ciberagresoras y ciberagresoras victimizadas.
- ✱ El 19.2% de los agresores de *bullying* perpetúan este rol en los episodios de *cyberbullying*, un 7.7% se convierten en cibervíctimas y un 3.8% pasan a ciberagresores victimizados.
- ✱ Los agresores victimizados en su mayoría continúan en la misma posición en *cyberbullying* (36%).
- ✱ Y en Bachillerato, las víctimas de *bullying* siguen siéndolo en la red (57.1%) en comparación con aquellas otras que se transforman en ciberagresoras victimizadas (14.3%). De los dos alumnos que se autoimplican como agresores, uno reconoce no participar en *cyberbullying* (50%), y el otro se mantiene en el mismo rol de ciberagresor (50%).

Comunicación del bullying y cyberbullying

La última variable de análisis dentro de las características de la experiencias de acoso es la comunicación *cyberbullying* es la referida a los índices de comunicación que los estudiantes hacen de participar en ambos tipos de acoso. Un total de 90 víctimas de *bullying* (68.9%) comunican de su experiencia, y 39 (75%) agresores también confirmaron hacerlo. El análisis por sexo no mostró diferencias significativas. En el *cyberbullying*, el nivel de comunicación de la victimización se sitúa en el 56.8% ($n = 75$) del total de 132 cibervíctimas, y en el caso de los agresores, destaca el hecho de que todos ellos ($n = 51$) confirmen comunicarlo, en contra de las víctimas que parecen más reticentes a ello. En este caso, sí que se apreció asociación significativa con el sexo las chicas víctimas las que más comunican sus experiencias (65.3%) frente a los chicos (34.7%), $\chi^2(1) = 6.06$, $p = .014$, $r = .21$, $p = .014$; y entre los ciberagresores, los chicos (66.7%) quienes más lo comparten, $\chi^2(6) = 6.35$, $p = .012$, $r = -.06$, $p = .012$.

Al identificar a quién se les comunicaban las experiencias de *bullying* (Figura V.21), se observó que tanto en victimización como en agresión se recurre con mayor o menor asiduidad tanto a las amistades, como a la familia, docentes y otros adultos de confianza. Entre este colectivo de personas, son los amigos el



principal referente al que acudir con mayor asiduidad (67.8 entre “a veces” y “siempre”), seguido de los familiares (35.6% “siempre”, 10% “a veces”). Por su parte, los docentes son de los menos recurridos para comunicar que se está siendo objeto de agresión por parte de los iguales (83.3% afirman que “nunca” acuden a ellos) aunque por detrás de otros adultos de confianza que obtienen un 5.6% con cierta frecuencia.

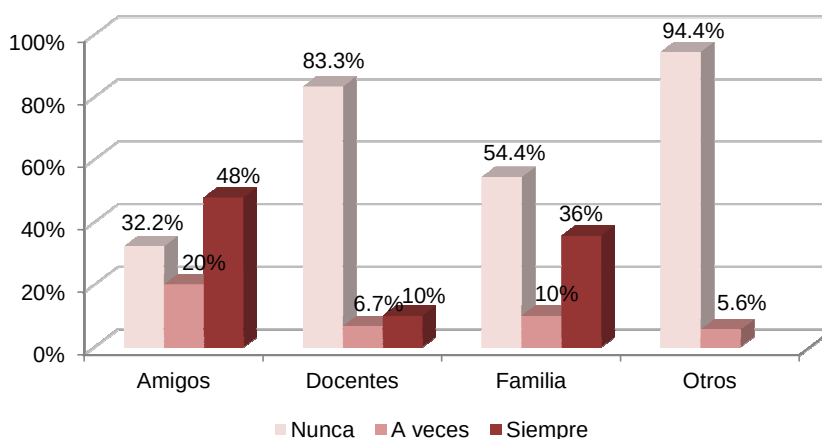


Figura V.21. Comunicación de los procesos de victimización en *bullying*

En opinión de los agresores (Figura V.22), se observa cómo la comunicación se dirige casi de forma exclusiva a las amistades más directas (61.4% se posicionan en “siempre”; 25% “a veces”). El resto de personas no parecen ser objeto de su confianza, solo la familia a la que se acuden con escasa asiduidad (9.1% “a veces”; 2.3% “siempre”).

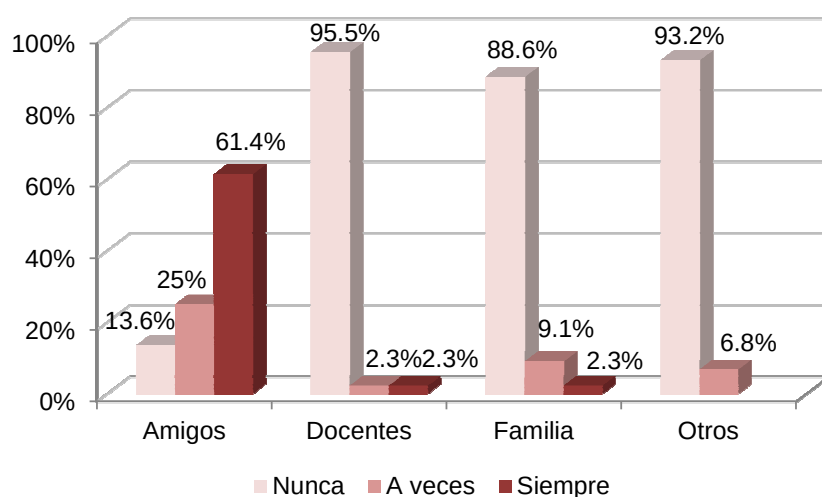


Figura V.22. Comunicación de los procesos de agresión en *bullying*



Considerando el sexo, los análisis no identificaron diferencias estadísticamente significativas ni en victimización ni en agresión a según qué personas se decida comunicar el acoso. Por su parte, los análisis de correlación (Tabla V.30) muestran relaciones significativas entre la comunicación de víctimas y agresores y las personas hacia las que comentan la situación, destacando de la misma los siguientes resultados:

- ✱ En la medida en que las víctimas de *bullying* comunican la agresión a la familia, no se lo comunican a los amigos y viceversa, $r = -.26$, $p = .012$
- ✱ Comunicar que se está acosando a otros iguales está asociado de forma significativa y además con un valor medio, con comunicar que se está siendo objeto de bullying por parte de otros iguales, $r = -.67$, $p = .012$.
- ✱ Comunicar a otros adultos de confianza que se está agrediendo a otros, está asociado de forma significativa, con comunicarlo al mismo colectivo de personas cuando se padece también el acoso, $r = -.68$, $p = .011$.

Tabla V.30

Correlaciones en los procesos de comunicación del bullying

	Amigos (víctima)	Docentes (víctima)	Familia (víctima)	Otros (víctima)	Amigos (agresor)	Docentes (agresor)	Familia (agresor)
Amigos (víctima)							
Docentes (víctima)	-.141						
Familia (víctima)	-.263*	.001					
Otros (víctima)	-.043	.030	.157				
Amigos (agresor)	.673*	-.258	.375	.255			
Docentes (agresor)	.087	.195	-.279	-.123	-.110		
Familia (agresor)	-.170	.471	-.189	-.083	.276	.250	
Otros (agresor)	-.126	.232	-.280	.677*	.053	-.059	.181

* $p < .05$

Los procesos de comunicación del *cyberbullying* (Figura V.23 y Figura V.24), muestran similitudes con respecto a las dinámicas de acoso escolar tradicional sobre las personas a los que los escolares recurren a contar lo sucedido. Sin embargo, sí que se observa una reducción en la comunicación cuando se es cibervíctima (56.8%, $n = 75$) respecto a cuando se es del *bullying*. Al conocer hacia quién se dirige la comunicación, las cibervíctimas afirman que



recurren en todas las ocasiones (“siempre”) a los amigos (36.9%), la familia (13.7%), al profesorado (11.5%) y a otros adultos (10.7%). Considerando las respuestas globales, las amistades vuelven a situarse en el primer recurso de búsqueda de ayuda, seguido de la familia y en tercer lugar, el profesorado. Además, son las chicas quienes más comunican el acoso respecto a los chicos, $\chi^2(1) = 6.06, p = .014, r = .21, p = .014$.

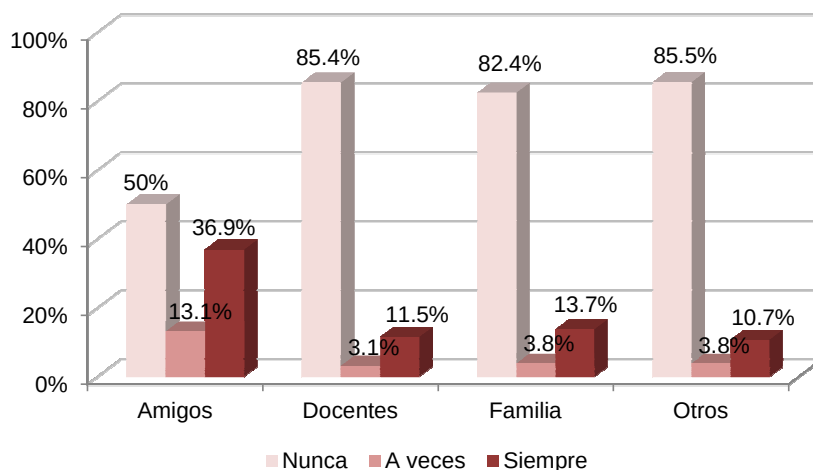


Figura V.23. Comunicación de la cibervictimización

Según los ciberagresores, vuelven a ser las amistades (39.2% “a veces”; 9.8% “siempre”) el principal apoyo al que recurrían cuando acosaban, y en segundo término lo comunican a la familia (13.7% “siempre”). Por el contrario, los agresores afirmaron solo recurrir al profesorado en el 7.8% de las ocasiones (3.9% “a veces”; 3.9% “siempre”), incluso por detrás de comunicarlo a otros adultos de confianza con cierta asiduidad (“a veces”, 2%) o “siempre” (7.8%). Al analizar la existencia de asociación entre la comunicación del *cyberbullying* desde el rol de agresión y el género de los mismos, aparecieron diferencias significativas a favor de los chicos (66.7%) frente a las chicas (33.3%), $\chi^2(1) = 6.35, p = .012, r = -.06, p = .012$.

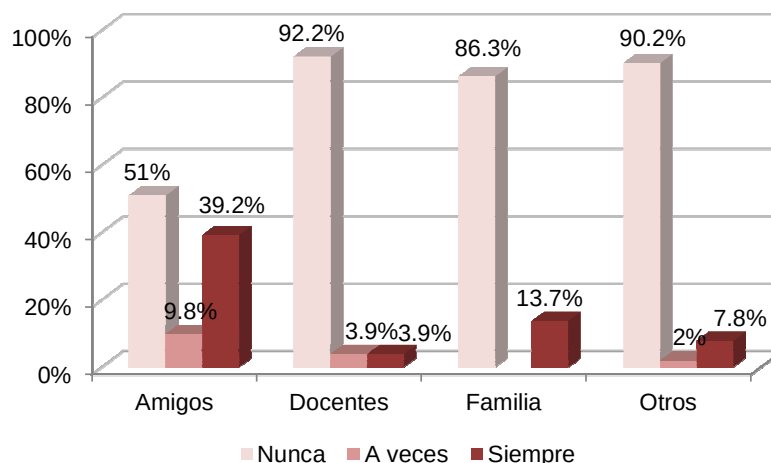


Figura V.24. Comunicación de los procesos de ciberagresión

En la misma línea que en el *bullying*, se procedió a analizar la existencia de correlaciones significativas entre la comunicación del ciberacoso y las personas a las que se recurre (Tabla V.31), de donde se resaltan los siguientes aspectos:

- ✖ Las comunicación de las cibervíctimas está asociado de forma significativa con recurrir en mayor medida a la familia, $r = .23$, $p = .010$.
- ✖ Comunicar a la familia que se es cibervíctima se asocia de forma significativa con comunicarlo a otros adultos de confianza, $r = .37$, $p < .000$.
- ✖ Existe relación significativa entre recurrir a las amistades cuando se es víctima de *cyberbullying* a la vez que ejecutor de la agresión, $r = .44$, $p = .026$. En los mismos términos sucede con el profesorado, $r = .69$, $p < .000$.
- ✖ Cuando se padece el ciberacoso recurrir a la familia está asociado de forma significativa, a cuando se acude a ella para comunicar que se es ejecutor de un acto de agresión hacia otro igual, $r = .80$, $p < .000$.
- ✖ Considerando a solo a los agresores, se observa que comunicarlo a la familia está asociado con recurrir al profesorado, $r = .31$, $p = .028$, y también a otros adultos de confianza, $r = .63$, $p < .000$



Tabla V.31

Correlaciones en los procesos de comunicación del cyberbullying

	Amigos (víctima)	Docentes (víctima)	Familia (víctima)	Otros (víctima)	Amigos (agresor)	Docentes (agresor)	Familia (agresor)
Amigos (víctima)							
Docentes (víctima)	.088						
Familia (víctima)	.225**	-.080					
Otros (víctima)	.129	.074	.365**				
Amigos (agresor)	.443*	.094	.094	-.234			
Docentes (agresor)	-.139	.692**	-.060	-.060	.033		
Familia (agresor)	.293	.799**	-.109	-.109	.172	.307*	
Otros (agresor)	.282	.779**	-.109	-.109	.102	.403	.631*

* $p < .05$; ** $p < .01$

III.2. Valorar el impacto emocional en agresores y víctimas derivado del cyberbullying

En este objetivo se analiza el impacto que produce el *cyberbullying* en los implicados a partir del análisis de las emociones asociadas al mismo, tanto en ciberagresores como en cibervíctimas. Además como novedad se analiza la empatía emocional en los ciberagresores. La exposición de los datos se hace a partir de un análisis descriptivo global de las emociones y un análisis inferencial para la búsqueda de diferencias significativas por rol, sexo y otras variables. Para facilitar la exposición de las distintas emociones, en ocasiones se agrupan entre emociones “negativas”, “positivas” y “neutras”.

Sentimientos de las cibervíctimas

Entre los sentimientos experimentados con mayor frecuencia por las cibervíctimas (Tabla V.32), aparece el sentirse “mal” (62.3%), seguida de “rechazado/a” (20.8%) y “triste” (19.8%). Solo en determinadas ocasiones las víctimas afirmaban que les “da igual”, es decir, se muestran indiferentes ante el acoso (28.3%). En el extremo de las emociones que menos experimentan están el sentirse “culpables” (97.2%), con “miedo” (86.8%) y “prescindibles” (81.1%). El ítem “no lo sé” asociado a la ausencia de reconocimiento emocional ante el ciberacoso solo aparece “a veces” (3%) o “siempre” está presente cuando se es acosado/a (9.1%).

Tabla V.32

Emociones experimentadas por las cibervíctimas

Emociones	Nunca	A veces	Siempre
Mal	23.6%	14.2%	62.3%
Indiferente	67%	28.3%	4.7%
Avergonzado	70.8%	12.3%	17%
Indefenso	71.7%	11.3%	17%
Rechazado	68.9%	10.4%	20.8%
Triste	67.9%	12.3%	19.8%
Temeroso	86.8%	3.8%	9.4%
Prescindible	81.1%	3.8%	15.1%
Culpable	97.2%	-	2.8%
No lo sé	87.9%	3%	9.1%

Desde el punto de vista de los ciberagresores victimizados al opinar como víctimas, la Tabla V.33 muestra que, de nuevo, sentirse “mal” es lo más común (siempre: 56%, a veces: 28%), como también sentirse “avergonzado” (siempre: 20%, a veces: 8%). Por su parte, las emociones que nunca identifican son la “culpabilidad” (92%) y el “miedo” (88%), hecho que se repetía con las víctimas.

Tabla V.33

Emociones experimentadas por los ciberagresores victimizados (opinión de víctimas)

Emociones	Nunca	A veces	Siempre
Mal	16%	28%	56%
Indiferente	76%	24%	-
Avergonzado	72%	8%	20%
Indefenso	80%	12%	8%
Rechazado	84%	8%	8%
Triste	80%	4%	16%
Temeroso	88%	4%	8%
Prescindible	80%	8%	12%
Culpable	92%	4%	4%
No lo sé	80%	10%	10%

Al considerar la variable sexo, únicamente aparecieron diferencias significativas entre las mujeres víctimas ($M = 2.41$, $DT = 0.18$) que se sienten más tristes que los varones ($M = 1.67$, $DT = 0.14$), $U = 1560.00$, (74, 56), $Z = -3.210$, $p = .001$. No sucede igual para el resto de emociones estudiadas, ni para el rol de los ciberagresores victimizados.

A continuación, se agruparon las emociones en emociones negativas (mal”, “avergonzado”, “indefenso”, “rechazado”, “triste”, “temeroso”, “culpable”) y neutrales (“indiferente” y “no lo sé”), realizándose los análisis en función del nivel bajo, medio y alto de cada grupo de emociones. Así, según el nivel educativo

(Figura V.25), se comprueba que los estudiantes de la ESO experimentan el nivel más alto de emociones negativas (65.9%) frente al 28.4% de los escolares de Primaria y el 5.7% de los que cursan Bachillerato, $\chi^2(4) = 39.46, p < .000$. El mismo análisis para el grupo de los ciberagresores victimizados no arrojó diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo.

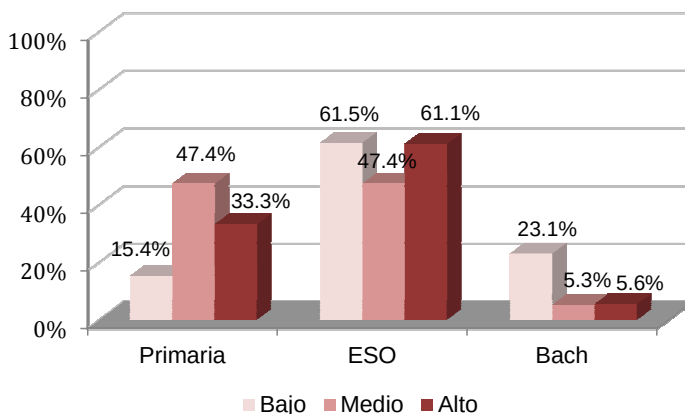


Figura V.25. Emociones negativas en cibervictimización por nivel educativo

Por su parte las emociones neutrales (Figura V.26), no están asociadas con el nivel educativo de los estudiantes aunque destaca el hecho de que son las víctimas matriculadas en la ESO las que más afirman no sentirse afectadas (nunca: 56.7%, a veces: 58.3%) respecto a sus compañeros de Primaria y Bachillerato.

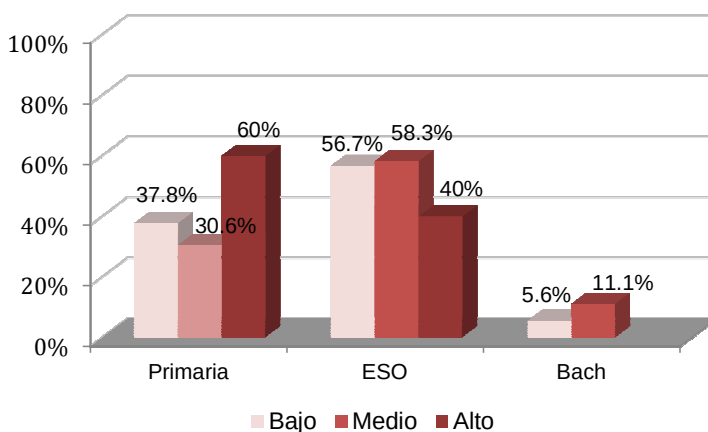


Figura V.26. Emoción neutral en cibervictimización según el nivel educativo

El resto de variables sociodemográficas incluidas en los análisis como la nacionalidad o la presencia de necesidades específicas tampoco mostraron diferencias estadísticamente significativas ni en el caso de las cibervíctimas ni en los ciberagresores victimizados.

Seguidamente se analizó el cruce de variables entre el impacto emocional y las características del *cyberbullying*. El primer análisis se realizó con la frecuencia y la duración del acoso a través del móvil y el ordenador, no encontrándose en ningún caso asociación estadísticamente significativa con el mayor impacto emocional tras la victimización. Incluso, los porcentajes en la tabla de contingencia entre emociones y duración del *cyberbullying*, muestra porcentajes de impacto mayor en las víctimas que sufren de ciberagresiones recientes en el último mes o entre 1-3 meses, que aquellas que lo vienen padeciendo durante mayor periodo de tiempo.

Otra variable cruzada con las emociones fue el carácter individual, grupal o anónimo del acoso *online*. En este caso, los resultados por cada emoción solo mostraron asociación estadísticamente significativa entre sentirse indiferente al acoso y cuando éste proviene de un solo agresor que cuando es grupal o anónimo, $\chi^2(4) = 10.29$, $p = .036$, $r = -.07$, $p = .469$. La tabla de contingencia muestra niveles bajos (51.2%) y medios (70.6%) en esta emoción cuando el *cyberbullying* es individual, y porcentajes de tal emoción más altos cuando es grupal y anónimo.

Para el contraste entre las emociones negativas y neutrales con los tipos de ciberacoso se optó por el contraste de medias. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de *cyberbullying* vía móvil u ordenador y las emociones negativas asociadas a la victimización. Sin embargo, sí que aparecen al contrastar las emociones neutrales y el *cyberbullying* que sucede por teléfono móvil, concretamente en forma de insultos, $\chi^2(2) = 12.16$, $p = .002$, intercambio de imágenes, $\chi^2(2) = 9.30$, $p = .010$ y difamaciones, $\chi^2(2) = 6.85$, $p = .033$. Al hacer las comparaciones dos a dos, las diferencias se encontraron entre:

- ✱ El nivel bajo y medio de indiferencia al recibir imágenes, $U = 1350.00$, (65, 56), $Z = -2.333$, $p = .020$.
- ✱ El nivel bajo y alto de indiferencia al recibir insultos, $U = 86.00$, (45, 73), $Z = -2.916$, $p = .004$.
- ✱ Entre el nivel medio y alto en los insultos, $U = 26.50$, (19, 34), $Z = -3.509$, $p < .000$, imágenes, $U = 54.00$, (20, 28), $Z = -3.842$, $p < .000$, y difamaciones, $U = 35.00$, (20, 32), $Z = -2.614$, $p = .009$.

Igualmente se analizó la asociación entre el impacto emoción y las aplicaciones por las que las víctimas afirman ser ciberacosadas. No aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre el conjunto de emociones negativas y la aplicación por la reciben el acoso ya sea por móvil y el ordenador. Por el contrario, sí que aparecieron entre las emociones neutrales,

concretamente cuando el cyberbullying se produce a través del móvil por aplicaciones como los SMS, MMS y WhatsApp que suponen una comunicación más directa con la víctima, $\chi^2(2) = 8.37$, $p = .015$. Las diferencias en los rangos promedios fueron significativas entre el nivel bajo y alto de esta emoción, $U = 72.50$, (45, 76), $Z = -2.784$, $p = .005$, y también entre el nivel medio y alto, $U = 24.50$, (19, 34), $Z = -2.832$, $p = .005$.

Para valorar la asociación entre comunicar el acoso con las emociones negativas y neutrales experimentadas por las víctimas, las correlaciones de Spearman revelaron correlación significativa baja entre vivenciar experiencias negativas tras el acoso y comunicarlo ($r = .26$, $p = .003$), hecho que no sucedió cuando las cibervíctimas y ciberagresores victimizados afirman sentirse indiferentes ante el *cyberbullying* ($r = -.03$, $p = .769$).

Sobre el impacto emocional derivado de la participación en *bullying* y *cyberbullying*, en la Tabla V34 se observa que las víctimas de *cyberbullying* que lo son también de *bullying* se sienten más “avergonzadas” ($M = 1.75$, $DT = 0.97$), “indefensas” ($M = 1.58$, $DT = 0.90$), “tristes” ($M = 1.58$, $DT = 0.90$), “culpables” ($M = 1.17$, $DT = 0.58$), y “temerosos” ($M = 1.50$, $DT = 0.58$) que las que solo participan del ciberacoso. Sin embargo, las diferencias solo resultaron estadísticamente significativas en dos casos: a) entre las víctimas que participan de ambos tipos de acoso que sienten más miedo y temor ($M = 1.50$, $DT = 0.90$) que las que son únicamente víctimas de *bullying* ($M = 1.19$, $DT = 0.56$) $U = 1595.00$, (45, 86), $Z = -2.825$, $p = .005$; b) y entre las víctimas que solo participan de *cyberbullying* que se sienten más prescindibles ($M = 1.75$, $DT = 1.39$) que las que también son víctimas de *bullying* ($M = 1.42$, $DT = 1.16$), $U = 1507.50$, (45, 86), $Z = -3.032$, $p = .002$.



Tabla V.34

Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la cibervictimización e implicación en bullying

Emociones	Implicación en bullying		U	Z	p
	No (n= 86)	Sí (n=45)			
Mal	2.40 (0.84)	2.33 (0.89)	1807.50	-.710	.477
Indiferente	1.65 (0.08)	1.42 (0.23)	619.50	-.884	.377
Avergonzado	1.43 (0.76)	1.75 (0.97)	1717.00	-1.326	.185
Indefenso	1.40 (0.73)	1.58 (0.90)	1880.50	-.341	.733
Rechazado	1.50 (0.80)	1.17 (0.58)	1724.50	-1.292	.196
Triste	1.48 (0.79)	1.58 (0.90)	1922.00	-.078	.937
Temeroso	1.19 (0.56)	1.50 (0.90)	1595.00	-2.825	.005
Prescindible	1.75 (1.39)	1.42 (1.16)	1507.50	-3.032	.002
Culpable	1.06 (0.37)	1.17 (0.58)	1852.00	-1.212	.226
No lo sé	1.19 (0.05)	1.08 (0.08)	685.50	-.412	.681

Nota: Escala de medida sobre tres puntos: 1=nunca, 2=a veces, 3= siempre

Los resultados según el conjunto de emociones negativas y neutrales, indicó que los alumnos implicados como víctimas de ambos tipos de acoso puntúan más alto en emociones negativas ($M = 2.13$, $DT = 0.89$) que los participan únicamente en *cyberbullying* ($M = 2.07$, $DT = 0.81$), aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Las puntuaciones medias en emociones neutrales más altas se dan entre las víctimas de ciberacoso ($M = 1.43$, $DT = 0.58$) que las que lo son de ambos fenómenos a la vez ($M = 1.20$, $DT = 0.46$), $U = 1537.00$, (65, 56), $Z = -2.333$, $p = .017$.

Si consideramos el rol de implicación, podemos distinguir entre los implicados únicamente como cibervíctimas o ciberagresores victimizados y los que además participan del *bullying* (Tabla V.35). Entre los datos más relevantes, destacamos que los ciberagresores victimizados que participaban del *bullying* se sienten menos “indiferentes” ($M = 1.24$, $DT = 0.44$) que las víctimas de ambas formas de acoso ($M = 1.59$, $DT = 0.93$), o las que solo participaban del *cyberbullying* ($M = 1.65$, $DT = 0.88$). Ello contrasta con los datos de la emoción de culpabilidad cuyas puntuaciones medias vuelven a ser la más bajas ($M = 1.12$, $DT = 0.44$) respecto a víctimas de ambas situaciones y solo cibervíctimas. Pero en ningún caso las diferencias entre roles resultaron estadísticamente significativas. Donde sí lo fueron, son entre el colectivo de víctimas de *cyberbullying* que se sienten significativamente más “rechazadas” ($M = 2.00$, $DT = 1.31$), que las que participan de ambas dinámicas y de los agresores victimizados, $\chi^2(3) = 9.25$, $p = .026$, misma circunstancia que se repite en la emoción de sentirse “prescindible”, $\chi^2(3) = 11.59$, $p = .009$. Por último, las víctimas de acoso y ciberacoso difieren significativamente en “temeridad/miedo” ($M = 1.63$, $DT = 1.41$), por delante de las que solo víctimas de *cyberbullying* ($M =$



1.54, $DT = 1.09$), y las ciberagresores victimizados en ambos tipos de acoso ($M = 1.20$, $DT = 0.58$).

Tabla V.35

Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la cibervictimización e implicación en bullying

Emociones	Implicación en bullying			χ^2	gl	p
	No (n= 86)	Víctimas(n=29)	A/V*(n=13)			
Mal	2.40 (0.83)	2.38 (0.92)	2.40 (0.76)	4.23	3	.238
Indiferente	1.65 (0.88)	1.50 (0.93)	1.24 (0.44)	1.06	3	.787
Avergonzado	2.13 (1.35)	2.50 (1.85)	1.48 (0.83)	5.88	3	.118
Indefenso	1.97 (1.36)	2.00 (1.41)	1.28 (0.61)	4.14	3	.246
Rechazado	2.09 (1.40)	2.00 (1.31)	1.24 (0.60)	8.42	3	.038
Triste	2.07 (1.39)	2.25 (1.83)	1.36 (0.75)	5.84	3	.120
Temeroso	1.54 (1.09)	1.63 (1.41)	1.20 (0.58)	9.85	3	.020
Prescindible	1.75 (1.39)	1.12 (0.35)	1.32 (0.69)	11.59	3	.009
Culpable	1.14 (0.59)	1.50 (1.41)	1.12 (0.44)	1.86	3	.603
No lo sé	1.19 (0.54)	1.13 (0.35)	-	1.09	3	.780

*Nota: A/V=agresores victimizados. Escala de medida sobre tres puntos: 1=nunca, 2=a veces, 3=siempre

Sentimientos de los ciberagresores

Examinado el impacto emocional que el *cyberbullying* y el *bullying* producen en las víctimas y víctimas agresivas cuando opinan como tal, en este apartado centramos la mirada en el rol de los agresores y agresores victimizados cuando opinan como tales. Como se presenta en la Tabla V.36, los ciberagresores afirmaron sentirse en todas las ocasiones en que ejercen el acoso electrónico “mal” (30.8%), “fuertes” (38.5%) o incluso “superiores” (26.9%). Casi en ningún caso se sienten “temerosos” (896.2%), “rechazados” y menos aún “culpables” (100%) del daño que pueden estar ocasionando a las víctimas.

Tabla V.36

Emociones experimentados por los ciberagresores

Emociones	Nunca	A veces	Siempre
Mal	38.5%	30.8%	30.8%
Fuerte	42.3%	19.2%	38.5%
Superior	42.3%	30.8%	26.9%
Rechazado	96.2%	-	3.8%
Temeroso	88.5%	-	11.5%
Culpable	100%	-	-



Según los ciberagresores victimizados (Tabla V.37), estos duplican el porcentaje asociado a sentirse “mal” (64%), y en menor medida “superiores” (20%) o “temerosos” (20%), aunque los porcentajes se reducen en gran medida respecto al análisis anteriores del rol de los ciberagresores. De nuevo, el porcentaje más alto es para el sentimiento de “culpabilidad” que nunca sienten (92%), seguido de verse “rechazados” (88%) o “superiores” (72%).

Tabla V.37

Emociones experimentados por los ciberagresores victimizados (como agresores)

Emociones	Nunca	A veces	Siempre
Mal	24%	12%	64%
Fuerte	68%	20%	12%
Superior	72%	8%	20%
Rechazado	88%	8%	4%
Temeroso	56%	24%	20%
Culpable	92%	8%	-

En el análisis según el sexo sin considerar la distinción del rol, se encontró asociación significativa con las emociones referidas a “fortaleza”, $\chi^2(2) = 8.15$, $p = .017$, $r = -.40$, $p = .004$ y “superioridad”, $\chi^2(2) = 6.87$, $p = .032$, $r = -.34$, $p = .015$. Así, sentirse más fuerte que la víctima es una emoción más informada por los chicos ciberagresores ($M = 1.94$, $DT = 0.89$) que por las chicas que acosan ($M = 1.24$, $DT = 0.56$), $U = 162.00$, (29, 18), $Z = -2.818$, $p = .005$, como también sucede para el hecho de sentirse “superior” donde vuelven a destacar ellos ($M = 1.85$, $DT = 0.86$) sobre las chicas ($M = 1.30$, $DT = 0.69$), $U = 182.50$, (29, 19), $Z = -2.385$, $p = .017$.

Al considerar la distinción por roles, los ciberagresores no diferían estadísticamente en ninguna de las emociones, mientras que en el grupo de los agresores victimizados, las chicas las se sienten peor que los chicos, $U = 46.50$, (11, 16), $Z = -1.963$, $p = .050$, a la vez que más rechazadas, $U = 56.00$, (12, 15), $Z = -2.037$, $p = .042$. Ellos, por su parte, volvían a sentirse más fuertes, $U = 44.00$, (15, 10), $Z = -2.196$, $p = .028$.

También se realizó el cómputo de las emociones generando dos grupos: emociones positivas (“fuerte” y “superior”) y emociones negativas (“mal”, “rechazado”, “temeroso” y “culpable”). Para el primer análisis se incluyó el nivel educativo, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ni en emociones positivas ni en neutrales entre Primaria, ESO y Bachillerato. A nivel porcentual, puede resaltarse que son los escolares de la ESO cuyos porcentajes de emociones negativas se encuentran en los estadios de medio (83.3%) y alto (53.8%) frente al resto (Figura V.27)

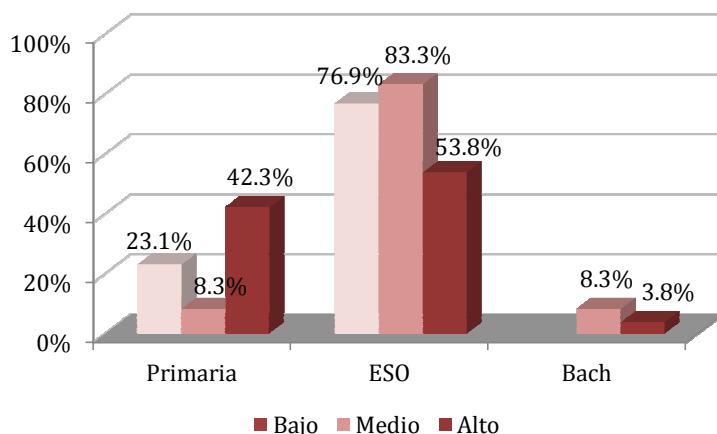


Figura V.27. Emociones negativas informadas en la ciberagresión por nivel educativo

En las emociones neutrales se encontró una tendencia similar. Son los menores de la ESO los que más indiferentes se mostraban a un nivel medio (85.7%) y alto (75%) respecto a los de Bachillerato (4.2% bajo, 5% nivel alto) y Primaria (14.3% nivel medio, 20% nivel alto) (Figura V.28).

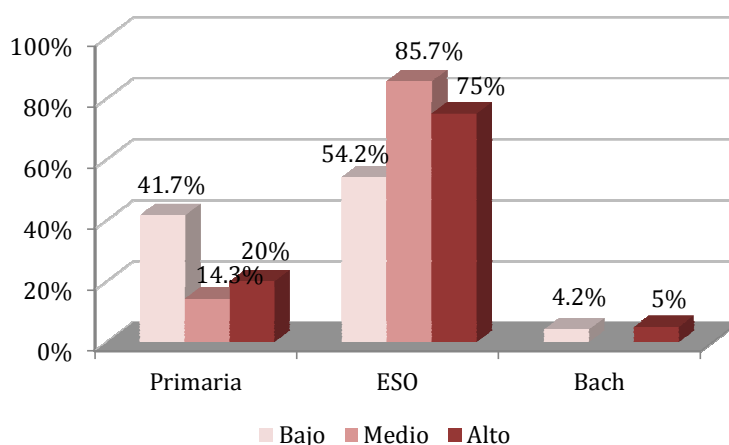


Figura V.28. Emociones neutras informadas en la ciberagresión por nivel educativo

Seguidamente se trató de conocer la existencia de asociación estadísticamente significativa entre las características sociodemográficas y características del *cyberbullying* con el impacto emocional consecuencia del mismo. Ni la nacionalidad ni la presencia de necesidades educativas específicas están asociados con emociones más positivas o negativas entre los que ciberacosan, como tampoco se encontró tal asociación con la duración del acoso se ejerza a través del teléfono móvil o con el ordenador. Tampoco se obtuvo asociación significativa al considerar el sexo de la víctima, el carácter individual o grupal del acoso o la edad de las víctimas. El único dato resaltante es el de la asociación estadísticamente significativa que sí resulta entre la frecuencia del

cyberbullying que se ejerce con el teléfono móvil y las emociones positivas, $\chi^2(4) = 10.01$, $p = .040$. La tabla de contingencia al respecto mostró que en una frecuencia más leve de acoso los ciberagresores se sienten menos fuertes y superiores (66.7%), mientras que cuando el acoso es más severo, los porcentajes de todas las emociones positivas también es más alto (46.2%).

Cuando se analizan las tipologías de *cyberbullying*, la prueba de Kruskal-Wallis con el grupo de emociones negativas encontró diferencias estadísticamente significativas cuando el agresor difama a la víctima a través de rumores falsos e información contraproducente para la víctima a través del ordenador, $\chi^2(2) = 8.83$, $p = .012$, encontrándose tales diferencias entre el nivel bajo y alto de emociones negativas, $U = 95.00$, (26, 17), $Z = -2.882$, $p = .004$, y entre el nivel medio y alto, $U = 105.50$, (24, 17), $Z = -2.230$, $p = .026$. En las emociones positivas también aparecieron diferencias significativas en la difamación vía móvil, $\chi^2(2) = 6.05$, $p = .049$, en la difamación vía ordenador, $\chi^2(2) = 8.38$, $p = .015$, y en la exclusión de la víctima por ordenador, $\chi^2(2) = 9.99$, $p = .007$. Las diferencias entre los tres niveles de degradación de las emociones positivas se encontraron entre:

- ✖ El nivel bajo y medio de emociones positivas en la exclusión vía ordenador, $U = 42.00$, (14, 22), $Z = -2.883$, $p = .004$.
- ✖ El nivel bajo y alto de emociones positivas en la difamación vía móvil, $U = 170.00$, (20, 26), $Z = -2.347$, $p = .019$, y por ordenador, $U = 149.00$, (19, 27), $Z = -2.614$, $p = .009$, y la exclusión vía ordenador, $U = 152.50$, (19, 27), $Z = -2.721$, $p = .007$.

Examinadas las tipologías de acoso y las emociones asociadas con ellos, se realizaron los mismos análisis para las aplicaciones por las que los agresores ejercen el acoso. Las diferencias entre los rangos promedios fueron estadísticamente significativas en las emociones negativas, $\chi^2(2) = 7.20$, $p = .027$, y también entre las positivas, $\chi^2(2) = 8.21$, $p = .016$ cuando los agresores acosan a través de salas de chat, Messenger y redes sociales. Las comparaciones dos a dos para conocer entre qué gradación dentro de ambos grupos de emociones estaban tales diferencias, indicó:

- ✖ Entre el nivel bajo y alto, $U = 96.00$, (26, 17), $Z = -2.270$, $p = .023$, y medio y alto, $U = 91.50$, (25, 17), $Z = -2.087$, $p = .037$ en las emociones negativas.
- ✖ Entre el nivel bajo y alto, $U = 131.00$, (18, 28), $Z = -2.643$, $p = .008$. y medio y alto, $U = 35.50$, (9, 16), $Z = -1.990$, $p = .047$ en las emociones positivas.

También se analizó la posible asociación entre el impacto emocional derivado de la ciberagresión y las posibilidades de comunicación del acoso. Ni para las emociones negativas ni para las positivas la asociación resultó estadísticamente significativa.

Los resultados derivados de examinar el impacto emocional y la participación de los agresores en bullying y *cyberbullying*, o únicamente en *cyberbullying*, quedan expuestos en la Tabla V38. Como se observa en la misma, los agresores en *bullying* y *cyberbullying* (sin distinguir ambos roles), se sentían más “fuertes” ($M = 2.00$, $DT = 0.85$) que los que no están implicados en *bullying*, siendo además tales diferencias estadísticamente significativas, $U = 197.50$, (21, 31), $Z = -2.668$, $p = .008$. Lo mismo sucede con sentirse “superior” que difería significativamente con niveles más altos para los participantes además del acoso tradicional ($M = 2.08$, $DT = 0.85$), $U = 150.00$, (19, 33), $Z = -3.696$, $p < .000$. El resto de emociones aparecen más elevadas para aquellos que afirmaban sólo participar del ciberacoso pero no en ambas dinámicas.

Tabla V.38

Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la ciberagresión e implicación en bullying

Emociones	Implicación en <i>bullying</i>		U	Z	p
	No ($n= 25$)	Sí ($n=26$)			
Mal	2.28 (0.84)	2.03 (0.84)	278.50	-.947	.343
Fuerte	1.40 (0.74)	2.00 (0.85)	197.50	-2.668	.008
Superior	1.24 (0.60)	2.08 (0.85)	150.00	-3.696	<.000
Rechazado	1.12 (0.44)	1.11 (0.43)	324.00	-.040	.968
Temeroso	1.44 (0.77)	1.42 (0.76)	321.50	-.084	.933
Culpable	-	1.08 (0.28)	300.00	-1.401	.161

Para conocer si ambos roles de agresores difieren entre sí (Tabla V.39), la prueba de Kruskal Wallis confirmó diferencias significativas en los rangos promedios de la emoción relacionada con la fortaleza entre los agresores en ambas dinámicas ($M = 2.00$, $DT = 0.63$), respecto a los agresores victimizados ($M = 1.77$, $DT = 0.93$) y los no implicados en *bullying* ($M = 1.24$, $DT = 0.60$). Sucede igual con sentirse “superior”, con medias significativamente más altas en los agresores en *bullying* y *cyberbullying* ($M = 2.00$, $DT = 0.89$), frente a los agresores victimizados también en ambas dinámicas ($M = 1.92$, $DT = 0.95$) y los agresores no implicados en *bullying* ($M = 1.24$, $DT = 0.60$).



Tabla V.39

Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la ciberagresión e implicación en bullying

Emociones	Implicación en bullying			χ^2	gl	p
	No (n= 25)	Agresores (n=6)	A/V (n=13)			
Mal	2.28 (0.84)	2.17 (0.75)	2.08 (1.04)	1.36	3	.716
Fuerte	1.24 (0.60)	2.00 (0.63)	1.77 (0.93)	10.02	3	.018
Superior	1.24 (0.60)	2.00 (0.89)	1.92 (0.95)	16.04	3	.001
Rechazado	1.12 (0.44)	-	1.08 (0.28)	.969	3	.809
Temeroso	1.44 (0.77)	1.33 (0.82)	1.54 (0.77)	1.20	3	.753
Culpable	-	1.17 (0.41)	1.08 (0.28)	4.30	3	.231

Una última variable relacionada con el impacto emocional en los ciberagresores, es la empatía emocional. En primer lugar se analizaron los descriptivos básicos de las distintas emociones coincidentes con las examinadas para las víctimas. Como muestra la Tabla V.40, los ciberagresores tenían niveles relativamente bajos de empatía en las distintas emociones considerando la escala de medición de uno a tres puntos máximo. Si cabe, son más afines a considerar que la cibervíctima sentiría miedo ($M = 1.76$, $DT = 0.91$) o se vería “rechazada” ($M = 1.69$, $DT = 0.84$), contrarios a pensar que se sentirían “culpables” de recibir el acoso ($M = 1.08$, $DT = 0.34$). Al incluir la variable del sexo, se aprecian algunas diferencias entre chicos y chicas en las emociones de percibir a la víctima como “indefensa”, triste” o “rechazada”, aunque la única que desprende significatividad es la percepción de temor y miedo más propio de los chicos agresores ($M = 1.94$, $DT = 0.92$) que de las chicas ($M = 1.41$, $DT = 0.80$), $U = 198.00$, (29, 21), $Z = -2.031$, $p = .042$. Por su parte, los análisis derivados del nivel educativo, nacionalidad o presencia de necesidades educativas no mostró diferencias estadísticamente significativas.



Tabla V.40

Empatía emocional de los ciberagresores (medias globales y por sexo)

Emociones	M (DT) Global	Chicos	Chicas
		M (DT)	M (DT)
Indiferente	1.65 (0.69)	1.68 (0.72)	1.59 (0.62)
Avergonzada	1.65 (0.87)	1.67 (0.88)	1.59 (0.87)
Indefensa	1.43 (0.76)	1.50 (0.79)	1.29 (0.69)
Rechazada	1.69 (0.84)	1.82 (0.87)	1.41 (0.71)
Triste	1.57 (0.81)	1.65 (0.88)	1.41 (0.62)
Temerosa	1.76 (0.91)	1.94 (0.92)	1.41 (0.80)
Culpable	1.08 (0.34)	1.09 (0.24)	1.06 (0.24)

De los análisis que comparan las emociones sentidas por las víctimas y las que los agresores les atribuyen (en este intento de conocer su empatía emocional), se desprende que los ciberagresores tienden a sobreestimar el impacto emocional que el *cyberbullying* provoca en las víctimas, ya que en todas las emociones ellos puntúan más alto que de lo informado por las víctimas (Tabla V.41). La mayor distancia se encuentra en la emoción de “miedo/temor” que los agresores creen que infunden en las víctimas con sus acosos ($M = 1.76$, $DT = 0.91$) y la misma emoción según ellas ($M = 1.22$, $DT = 0.60$). Por otro lado, sí que se pudo establecer la comparación entre la empatía emocional de ciberagresores y ciberagresores victimizados, aunque la prueba U de Mann-Whitney no indicó diferencias significativas entre las distintas emociones de uno y otro rol en ningún caso.

Tabla V.41

Comparación de medias entre emociones y rol de implicación en cyberbullying

Emociones	Agresores/ Agresores victimizados	Cibervíctimas
	M (DT)	M (DT)
Indiferente	1.65 (0.69)	1.35 (0.55)
Avergonzada	1.65 (0.87)	1.47 (0.78)
Indefensa	1.43 (0.76)	1.42 (0.74)
Rechazada	1.69 (0.84)	1.47 (0.79)
Triste	1.57 (0.81)	1.49 (0.80)
Temerosa	1.76 (0.91)	1.22 (0.60)
Culpable	1.08 (0.34)	1.07 (0.36)

III.3. Analizar las atribuciones causales por las que se justifica el cyberbullying

El último objetivo de análisis dentro de esta dimensión incluye las atribuciones causales o motivos por los que agresores y víctimas justifican la existencia de *cyberbullying*. Para permitir la comparación entre ambos grupos, se realizó previamente el cómputo de varias de los motivos incluidos.

En cuanto a la exposición de los datos, en primer lugar se exponen las motivaciones informadas por las cibervíctimas continuando con las señaladas por los agresores.

Atribuciones causales en la cibervictimización

Como se observa en la Tabla V.42, la cibervictimización es justificada por la “diversión” que las víctimas creen que le suscita al agresor el acosarles ($M = 2.02$, $D.T. = 0.86$), seguida de la “superioridad” ($M = 1.91$, $D.T. = 0.92$). Entre las motivaciones menos informadas aparece la “intolerancia”, es decir, las víctimas consideran que se les acosa porque son diferentes y no las aceptan ($M = 1.12$, $D.T. = 0.86$). El análisis por sexo solo muestra diferencias estadísticamente significativas en la causa de “envidia”, siendo los chicos victimizados los que piensan que se les acosa más por este motivo ($M = 1.53$, $D.T. = 0.78$) que según la opinión de las chicas ($M = 1.27$, $D.T. = 0.61$), $U = 1749.50$, (72, 61), $Z = -2.195$, $p = .028$.

Tabla V.42

Atribuciones causales globales y por sexo en la cibervictimización

Causas	M (DT)	Chicos M (DT)	Chicas M (DT)
Debilidad	1.39 (0.73)	1.41 (0.75)	1.39 (0.72)
Intolerancia	1.12 (0.37)	1.17 (0.47)	1.08 (0.28)
Envidia	1.39 (0.70)	1.53 (0.78)	1.27 (0.61)
Revancha	1.37 (0.71)	1.45 (0.71)	1.32 (0.70)
Diversión	2.02 (0.86)	2.07 (0.88)	1.97 (0.85)
Superioridad	1.91 (0.92)	1.83 (0.90)	1.97 (0.93)

Al comparar las atribuciones causales según el nivel educativo, a excepción de la causa “debilidad” e “intolerancia” que no mostraron diferencias significativas entre los rangos promedios de los tres niveles, sí que aparecen para el resto de motivaciones: “envidia”, $\chi^2(2) = 6.99$, $p = .030$, “revancha”, $\chi^2(2) = 38.23$, $p < 0.00$, “diversión”, $\chi^2(2) = 16.20$, $p < .000$, y “superioridad”, $\chi^2(2) = 34.48$, $p < .000$. La Figura V.29, muestra la distribución de medias entre los tres niveles educativos en cada una de las causas analizadas.

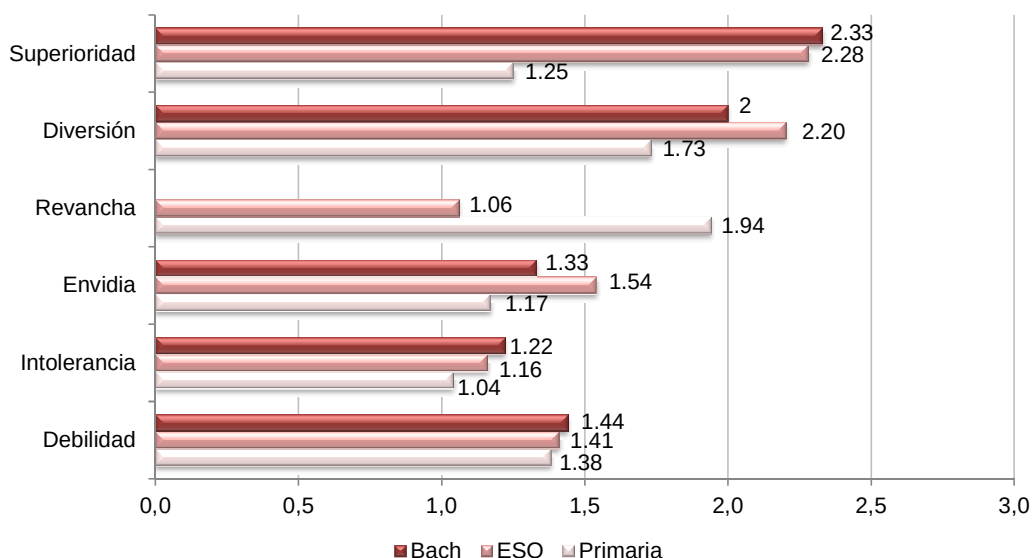


Figura V.29. Medias de las atribuciones causales en cibervictimización por nivel educativo

Para conocer entre qué niveles educativos se encontraban tales diferencias se realizaron las comparaciones dos a dos, obteniendo los siguientes resultados:

- ✖ Envidia: más propio de los sujetos de la ESO frente a los de Primaria, $U = 1301.00$, (52, 68), $Z = -3.196$, $p = .001$.
- ✖ Revancha: los de Primaria destacan sobre los de la ESO, $U = 802.00$, (82, 48), $Z = -6.623$, $p < .000$; y sobre lo de Bachillerato, $U = 90.00$, (32, 15), $Z = -3.018$, $p = .003$.
- ✖ Diversión: los escolares de la ESO superan a los de Primaria, $U = 1241.00$, (50, 69), $Z = -2.986$, $p = .003$.
- ✖ Superioridad: los escolares de la ESO superan a los de Primaria, $U = 705.00$, (39, 76), $Z = -6.168$, $p < .000$; y a su vez los de Primaria a los de Bachillerato, $U = 63.00$, (26, 46), $Z = -4.454$, $p < .000$.

La nacionalidad, presencia de necesidades educativas no son influyentes en la atribución causal del *cyberbullying* desde el rol de agresores y de víctimas.

En el grupo de los ciberagresores victimizados, el sexo no está asociado de forma significativa en ninguna de las causas evaluadas. Pero sí lo está el nivel educativo que indica diferencias en los rangos promedios de los tres niveles en las causas referidas a “revancha”, $\chi^2(2) = 10.45$, $p = .005$, y “superioridad”, $\chi^2(2) = 6.94$, $p = .031$. Entre cada una de estas dos motivaciones, las diferencias se encontraban entre: a) los escolares de Primaria cuyos rangos promedios en “revancha” superaban a los de la ESO, $U = 25.50$, (17, 10), $Z = -3.133$, $p = .002$;

b) entre los alumnos de ESO que superaban a los de Primaria en concebir la “superioridad” del agresor, $U = 32.00$, (9, 15), $Z = -2.348$, $p = .019$; y c) entre los alumnos de Bachillerato sobre los de Primaria en “superioridad”, $U = 0.50$, (10, 5), $Z = -2.000$, $p = .046$.

La comparación entre las cibervíctimas y ciberagresores victimizados en sus atribuciones causales (Tabla V.43) solo mostró significación estadística en “diversión” más informada por las víctimas ($M = 2.10$, $D.T. = 0.86$) que por los agresores victimizados ($M = 1.64$, $D.T. = 0.76$), $U = 935.00$, (70, 50), $Z = -2.432$, $p = .015$.

Tabla V.43

Comparación de las atribuciones causales entre víctimas y agresores victimizados en cyberbullying

Causas	Cibervíctimas	Ciberagresores victimizados
	M (D.T.)	M (D.T.)
Debilidad	1.39 (0.74)	1.44 (0.71)
Intolerancia	1.11 (0.35)	1.16 (0.47)
Envidia	1.38 (0.70)	1.44 (0.71)
Revancha	1.37 (0.71)	1.40 (0.71)
Diversión	2.10 (0.86)	1.64 (0.76)
Superioridad	1.93 (0.92)	1.80 (0.91)

Atribuciones causales de los ciberagresores

Entre los que afirmaban ciberacosar, la principal justificación es la “revancha” ($M = 2.02$, $D.T. = 0.93$). En segundo lugar, la causa más identificada fue la “debilidad” ($M = 1.64$, $D.T. = 0.91$), y con una media cercana la “diversión” que les provocaba violentar a la víctima a través del móvil y el ordenador ($M = 1.88$, $D.T. = 0.93$). Por su parte, la atribución causal que se sitúa en último lugar para justificar el *cyberbullying* es la “envidia” ($M = 1.18$, $D.T. = 0.48$) (Tabla V.44). En la misma tabla se muestran las medias según el sexo. Los chicos agresores ($M = 2.21$, $D.T. = 0.91$) difieren significativamente de las chicas ($M = 1.24$, $D.T. = 0.80$) al justificar la agresión porque la víctima es más débil, $U = 165.00$, (30, 19), $Z = -2.767$, $p = .006$, al igual que cuando señalaban la causa “envidia” (chicos, ($M = 1.27$, $D.T. = 0.57$), aunque en este caso las chicas agresoras no informaban de esta motivación, $U = 229.50$, (28, 23), $Z = -1.990$, $p = .047$. También son los chicos los que justificaban ciberacosar por “diversión” ($M = 2.09$, $D.T. = 0.97$) por delante de las chicas ($M = 1.47$, $D.T. = 0.72$), $U = 190.00$, (29, 20), $Z = -2.174$, $p = .030$, y porque se sentían superiores ($M = 1.86$, $D.T. = 0.96$) en comparación con ellas ($M = 1.18$, $D.T. = 0.53$), $U = 182.00$, (29, 19), $Z = -2.541$, $p = .011$.



Tabla V.44

Atribuciones causales en la ciberagresión globales y por sexo

Causas	M (D.T.)	Chicos M (D.T.)	Chicas M (D.T.)
Debilidad	1.94 (0.97)	2.21 (0.95)	1.41 (0.80)
Intolerancia	1.63 (0.82)	1.73 (0.86)	1.41 (0.71)
Envidia	1.18 (0.48)	1.27 (0.57)	-
Revancha	2.02 (0.79)	1.97 (0.80)	2.12 (0.78)
Diversión	1.88 (0.93)	2.09 (0.97)	1.47 (0.72)
Superioridad	1.63 (0.89)	1.86 (0.96)	1.18 (0.53)

El nivel educativo no indicó asociación significativa con la atribución causal según los ciberagresores, como tampoco la nacionalidad ni la presencia de necesidades educativas. Al seleccionar el grupo específico de los ciberagresores victimizados, los resultados tampoco mostraron influencia significativa ni del sexo ni del nivel educativo.

En la comparación de las atribuciones causales de ambos roles (Tabla V.45), se encontró que a pesar de que los agresores victimizados atribuyen más valor a la causa de agredir por “envidia” y “revancha”, las diferencias con respecto a los ciberagresores no resultaron estadísticamente significativas. Sí que aparecían diferencias a favor de los ciberagresores en los rangos promedios en las causas de “debilidad”, $U = 221.50$, (30, 22), $Z = -2.178$, $p = .029$; “diversión”, $U = 180.00$, (32, 20), $Z = -3.002$, $p = .003$; y “superioridad”, $U = 201.00$, (31, 21), $Z = -2.775$, $p = .005$.

Tabla V.45

Comparación de las atribuciones causales entre víctimas y agresores victimizados en cyberbullying

Causas	Ciberagresores	Ciberagresores victimizados
	M (DT)	M (DT)
Debilidad	2.23 (0.95)	1.64 (0.91)
Intolerancia	1.73 (0.87)	1.52 (0.77)
Envidia	1.15 (0.46)	1.20 (0.50)
Revancha	1.92 (0.74)	2.12 (0.83)
Diversión	2.27 (0.92)	1.48 (0.77)
Superioridad	1.96 (0.96)	1.28 (0.68)



DIMENSIÓN IV: Afrontamiento del *cyberbullying*

Tras haber examinado la relación de los menores con las TIC y sus experiencias de *bullying* y *cyberbullying*, esta nueva dimensión se centra en analizar las estrategias de afrontamiento que los estudiantes (implicados directamente o no), pondrían en marcha para combatir estas situaciones previniéndose de futuros ataques hacia su persona en el ciberespacio. Dada la naturaleza cualitativa de la información recabada, se ha recurrido a la elaboración de tablas, gráficos y redes semánticas relacionadas con cada una de las categorías y subcategorías de respuestas ofrecidas por los estudiantes.

En primer lugar, se hace un análisis global de los ejemplos de técnicas de afrontamiento aportadas por los estudiantes, para en un segundo apartado analizar tales aportaciones en función del curso. Por último, se describen las estrategias que según el alumnado deberían implementar otros colectivos como la familia, profesorado, amigos, etc.

VI.1. Análisis global de las estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*

Identificadas las unidades de análisis, se codificó y categorizó la información obtenida de las opiniones de 1705 estudiantes que representaban el 89.1% respecto del total de 1914 encuestados. Estos alumnos fueron los que respondieron a la pregunta “¿Qué harías tú ante el acoso a través del móvil y el ordenador?” dentro de la sección IV del cuestionario. A partir de la clasificación propuesta por de la Caba y López (2013) sobre los dos tipos de estrategias de afrontamiento ante la violencia escolar (positivas y negativas), se obtuvieron cuatro familias de categorías (asertivas, búsqueda de ayuda, reciprocidad negativa, pasivas) que integran un total de 29 códigos. En la Figura V.30, se muestran el conjunto de todos los códigos obtenidos, y en el Anexo 5.1 puede consultarse tanto la frecuencia como los porcentajes de cada código.

Tal y como se observa en la mencionada Figura IV.30, a nivel global los estudiantes señalaron que la primera medida para afrontar el *cyberbullying* sería la de “evitar a los desconocidos” (13.4%), seguida de denunciar los hechos a la policía (10.6%), y en tercer lugar “ayudar/defender a la víctima” (9.9%). Por su parte, las estrategias menos elegidas fueron “excluir al agresor” y “comunicar al orientador del centro” la situación de ciberacoso, ambas con un 0.03%.

A continuación, se describe el análisis de cada una de las cuatro familias de estrategias mostrando con mayor detalle las estrategias o actuaciones informados por los estudiantes.

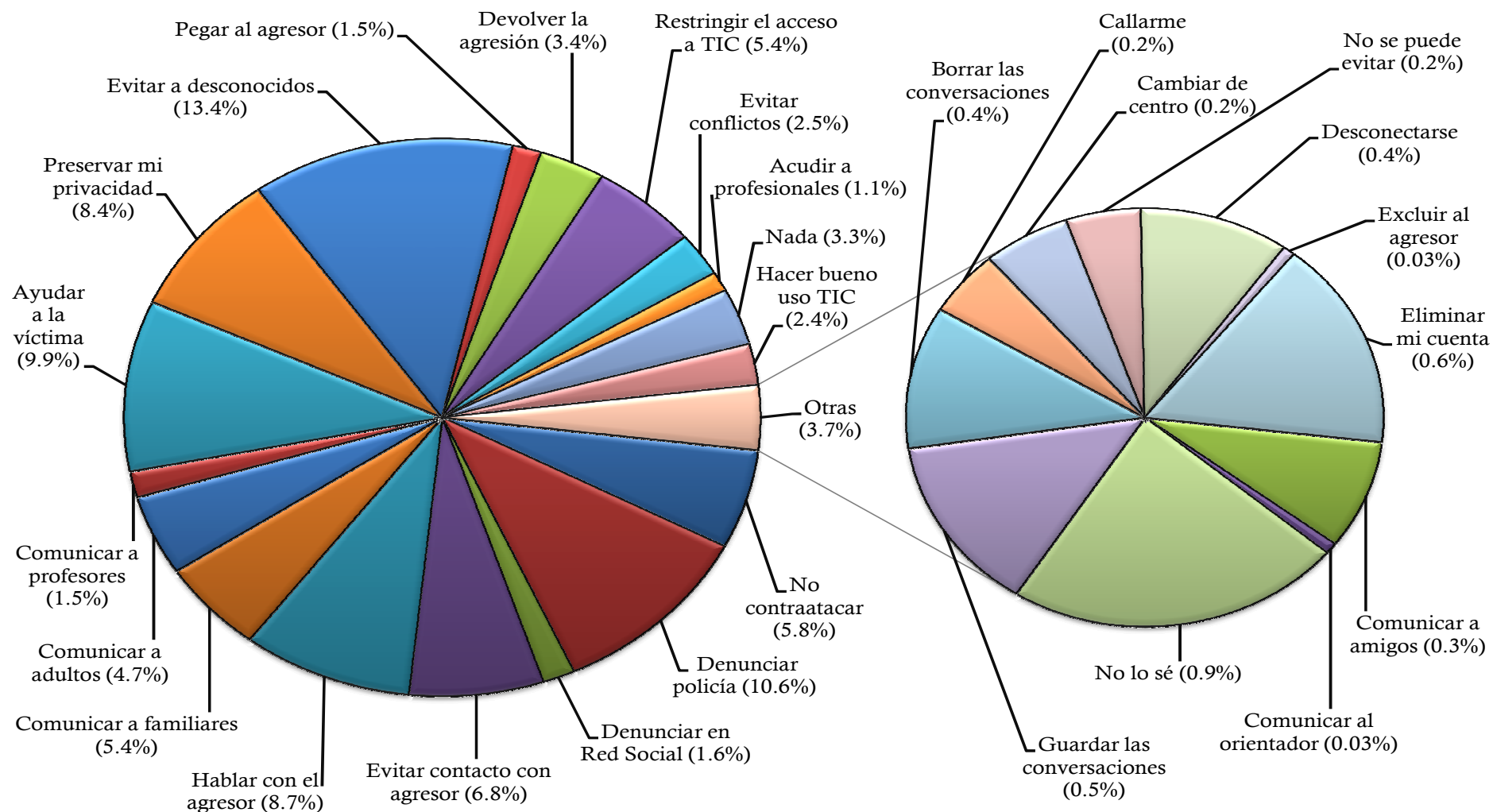


Figura V.30. Estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying* por los estudiantes

Estrategias de afrontamiento positivas

Dentro de estas estrategias, nos encontramos las de tipo asertivo y las referidas a la búsqueda de ayuda. Para cada una de ellas se incluye su red semántica y la descripción e interpretación de los códigos resultantes. Los porcentajes que se presentan para cada uno de los subgrupos de estrategias se han calculado sobre el 100%, por los que son diferentes a los resultantes del análisis global anterior mostrados en la Figura V.30.

Estrategias asertivas

Dentro de este grupo de estrategias (Figura V.31) se destaca el hecho de que los estudiantes consideren como primera opción el denunciar a la policía si se es víctima de *cyberbullying* (19.9%). Bien es cierto que la realidad muestra que los jóvenes no suelen recurrir tanto a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado para denunciar que están siendo ciberacosados o que conocen de estas situaciones, sino que si deciden comunicarlo, acuden a otras personas como se muestran en el análisis posterior de las estrategias de búsqueda de ayuda. En segundo lugar, las opiniones se decantaron por “ayudar/defender a la víctima” (18.7%), ya sea un compañero conocido o un amigo el que esté sufriendo el ciberacoso. Con un porcentaje también relevante, llama la atención que los menores apuntaran la estrategia de “hablar con el agresor” (16.3%) con el objeto de hacerle frente para que les explique el porqué de sus agresiones. Por su parte, la opinión sobre “preservar la privacidad” fue compartida por un 15.7% de los participantes, ya sea a mejorando la privacidad y perfil en las redes sociales, no facilitando contraseñas a nadie, limitando la información personal visible a los contactos, o cambiando con asiduidad las contraseñas.



Figura V.31. Estrategias asertivas informadas por los estudiantes

Entre las estrategias con porcentajes más bajos aparecieron (de menor a mayor): “guardar las conversaciones” (0.9%), “denunciar en la red social” (3%) y “hacer buen uso de las tecnologías” (4.5%). Ésta última se implementaría siendo cautelosos durante la navegación por Internet evitando dar información de otras personas sin su consentimiento, entre algunas de las ideas aportadas por los escolares.

Algunos ejemplos de las opiniones de los estudiantes sobre este tipo de estrategias son:

- ✗ “No seguirle el juego a esa persona” (Estudiante, 2ºESO).
- ✗ “Pienso que para evitar estar circunstancias debería eliminar al acosador de todas las redes sociales e ignorarlo” (Estudiante, 1ºBachillerato).
- ✗ “No hablar con nadie que no conozca” (Estudiante, 1ºESO).
- ✗ “No acceder a páginas donde haya acosadores para evitar que te pase” (Estudiante, 4ºESO).
- ✗ “Yo hablaría con esa persona para que parara de insultarme” (Estudiante, 6º Primaria)
- ✗ “Cerrar las cuentas de correo electrónico y hacerme otra, cambiar de teléfono móvil y bloquear al acosador de mis cuentas de internet” (Estudiante, 1ºBachillerato).
- ✗ “No usar el móvil o el ordenador durante un tiempo determinado” (Estudiante, 2ºESO)

Estrategias de búsqueda de ayuda

La familia de códigos está conformada por las actuaciones dirigidas principalmente a comunicar que se está experimentando una situación de *cyberbullying* (Figura V.32). Cuando se decide comunicar el hecho, entre las personas a las que nuestros estudiantes confirmaron que lo comunicarían encontramos: los padres, amigos, otros adultos de confianza, profesores, al orientador del centro educativo, y otros profesionales especializados que pueden ayudar en estas situaciones. Entre las distintas opciones de búsqueda de ayuda fue la familia directa (padre/madre), el primer referente al que acudirían para comunicar el *cyberbullying* (41.4%). En segunda lugar, afirmaron que comunicarían la situación a otros adultos de confianza (36.1%) como pueden ser familiares (hermanos mayores, tíos, etc.) o conocidos. En bastante menor porcentaje, se acudiría al profesorado (11.5%), lo que contribuye a que este fenómeno siga pasando desapercibido a sus ojos, al igual que sucede con “acudir a profesionales” (8.5%). Contrariamente a lo que esperábamos encontrar, la opción de buscar ayuda comunicando el ciberacoso a los amigos (2.3%),

se encuentra muy por detrás de las acciones anteriores, a pesar de ser las amistades el primer referente durante el período de la adolescencia.

En última instancia, los estudiantes de nuestro estudio recurrirían al orientador del centro (0.2%), a pesar de ser el profesional que dentro de los centros educativos puede quizás tener mayor conocimiento y responsabilidad en el tratamiento de estas situaciones de acoso entre iguales.



Figura V.32. Estrategias de búsqueda de ayuda informadas por los estudiantes

Ejemplos de testimonios relacionados con estas estrategias son:

- ✱ “Si alguien sufre acoso y no lo dice, decírselo a un profesor o a un familiar suyo o mío” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✱ “Contárselo a mis padres y si es en el instituto contárselo a los profesores” (Estudiante, 3ºESO).
- ✱ “Si me dicen algo decírselo a mis padres” (Estudiante, 2ºESO).
- ✱ “Decírselo a alguien para que dé una solución” (Estudiante, 1ºESO).
- ✱ “Pedir ayuda a alguna persona adulta” (Estudiante, 4ºESO).
- ✱ “Decírselo a la orientadora del colegio, policía, adultos, etc.” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✱ “Mis amigos y mi familia podrían ponerlo en manos de profesionales” (Estudiante, 1ºBachillerato).

Estrategias de afrontamiento negativas

Las dos familias siguientes aglutinan un once códigos que conforman un grupo de estrategias contrarias a las anteriormente descritas. En este caso los alumnos opinan qué hacer desde una perspectiva negativa, ya sea desde el extremo que implica agresividad (reciprocidad negativa) o desde aquellas actuaciones de índole más pasiva ante el *cyberbullying*. A continuación se exponen las redes semánticas con su correspondiente interpretación y ejemplos de testimonios de los alumnos.

Estrategias de reciprocidad negativa

Las estrategias de reciprocidad negativa incluyen acciones que suponen devolver la agresión en cualquiera de sus formas, ya sea atacando al agresor de la misma o diferente forma, o incluso propiciando un encuentro personal donde exista

una confrontación física entre ambas partes. Entre las respuestas ofrecidas por nuestros estudiantes (Figura V.33), “devolver la ciberagresión”, fue la estrategia más elegida con un 69%, seguida de “pegar al agresor” (30.4%), lo que supone que el acoso continúa en el centro educativo donde se trataría de solucionar la confrontación haciendo uso de la fuerza y la violencia. Una última opción de naturaleza más sutil, fue la de “excluir al agresor” (0.6%) haciéndole ver que sus acciones no son recompensadas por el miedo o el daño que provoca en la víctima, sino que al contrario, se le discrimina del resto.



Figura V.33. Estrategias de reciprocidad negativa informadas por los estudiantes

Algunos ejemplos de los comentarios aportados por los estudiantes a este respecto, son:

- ✖ “Pasar de lo que digan los demás de mí si lo que dicen no es cierto o enfrentarme a ellos y defenderme” (Estudiante, 1º Bachillerato).
- ✖ “Pegar al que te acosa” (Estudiante, 3ºESO).
- ✖ “Si se ponen tontos les meto una guantá y les cojo en el colegio y les pego una tunda” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✖ “Como me lo haga yo se la devuelvo peor, peor” (Estudiante, 1ºESO).
- ✖ “Cuando vea que alguien está acosando a otro puedo ir y decirle que pare, sino le pego una paliza” (Estudiante, 3ºESO).
- ✖ “Discriminar a quien te intenta acosar” (Estudiante, 4ºESO).

Estrategias pasivas

Se refieren a acciones que implican un comportamiento y actitud indiferente en el afrontamiento de episodios de *cyberbullying*. En la Figura V.34, se observa que la estrategia pasiva más señalada por el alumnado fue “evitar a los desconocidos” (46.4%), coincidente con las recomendaciones más importantes que desde agencias externas se proponen para prevenir el *cyberbullying* (Observatorio para la Convivencia Escolar, 2013). Como segunda opción, la actuación más señalada fue la de “evitar/ignorar al agresor” (23.5%), lo que a su vez supone una estrategia de autodefensa ante la agresión recibida.

En tercera posición aparecía “no hacer nada” (11.4%), estrategia de las que podríamos etiquetar como la más pasiva dentro de este subgrupo. Con porcentajes inferiores los escolares señalaban otras como: “no lo sé” (3.1%), “eliminar/quitar mi cuenta” (2.1%) y “borrar las conversaciones” (1.4%). Por su parte, silenciar la agresión, “no se puede evitar” y “cambiar de centro” son las menores elegidas con un 0.7%.



Figura V.34. Estrategias pasivas informadas por los estudiantes

Los testimonios de los estudiantes encuestados demuestran la presencia de conductas pasivas ante la ciberviolencia entre iguales:

- ✕ “Cuando vea que me agreden, me desconecto” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✕ “Si hubiese acoso me callaría, ya que no me siento capaz de contarle” (Estudiante, 1ºESO).
- ✕ “Pasar de lo que me digan por móvil y por ordenador, borrar lo que hayan puesto sobre mí” (Estudiante, 2ºESO).
- ✕ “Pasar del tema y de esas personas, denunciar sus perfiles y páginas web y olvidarme de que existen” (Estudiante, 4ºESO).
- ✕ “No meterme en líos y si me dicen algo, borrar esa conversación” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✕ “Hablar con los padres del chico/a y si es necesario, cambiarle de centro” (Estudiante, 3ºESO).

VI.2. Análisis por curso de las estrategias de afrontamiento

El análisis de las múltiples estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying* por curso desprendió diferencias interesantes. Para facilitar la presentación de los resultados se utilizan tablas donde se han unificado los cursos por ciclos estableciéndose la comparación entre 6º Primaria, 1º Ciclo de ESO, 2º Ciclo de ESO y 1º de Bachillerato. Los colores en tonalidades de gris facilitan el poder distinguir los porcentajes más llamativos. En el Anexo 5.2, se incluyen todos los códigos resultantes en frecuencias y porcentajes para cada uno de los cursos.

Estrategias de afrontamiento positivas

Estrategias asertivas

Tal y como se observa en la Tabla V.46, las estrategias más valoradas por todo el alumnado fueron: “denunciar a la policía”, “ayudar/defender a la víctima”, “hablar con el agresor” y “restringir el acceso a las TIC”, aunque aparecieron diferencias por curso tal y como mostramos seguidamente. Tanto los estudiantes de 6º de Primaria (23.9%) como los de 1º ciclo de ESO (19.3%), coincidieron en señalar el “denunciar a la policía” como la primera opción a la que recurrirían, mientras que como segunda estrategia se diferencian entre “restringir el acceso a las TIC” con un 20.4% en 6º de Primaria, y “preservar mi privacidad” con un 19.1% en 1º ciclo de ESO. Por su parte, los adolescentes de 2º ciclo de ESO (14-16 años) optaron en primer lugar por “ayudar/defender a la víctima” (aprox. 20%), y en segundo por “preservar la privacidad” (18.7%), hecho coincidente con sus compañeros de primer ciclo y también con los de Bachillerato (18.4%). Este último curso se decantó como primera opción por “restringir el acceso a las TIC” (27.4%) y en segundo lugar por “preservar la privacidad”.

Otras estrategias que obtuvieron porcentajes altos en todos los cursos son “hablar con el agresor” para hacerle ver la situación y lograr que frene la agresión, y “no contraatacar”. Por el contrario, opciones como “denunciar en la red social” o “guardar las conversaciones” fueron menos valoradas y de forma distinta por curso.



Tabla V.46

Estrategias asertivas por niveles educativos

Categorías	6ºPrimaria		1º Ciclo ESO		2º Ciclo ESO		1ºBach	
	F	%	F	%	F	%	F	%
No contraatacar	57	11.26	47	11.49	41	6.66	19	7.76
Denunciar a la policía	121	23.91	79	19.32	94	15.26	40	16.33
Denunciar en la Red Social	26	5.14	1	0.24	23	3.73	2	0.82
Hablar con el agresor	65	12.85	74	18.09	108	17.53	27	11.02
Ayudar/defender a la víctima	76	15.02	70	17.11	123	19.97	44	17.96
Preservar mi privacidad	35	6.92	78	19.07	115	18.67	45	18.37
Restringir el acceso a las TIC	103	20.36	40	9.78	66	10.71	67	27.35
Hacer un buen uso de las TIC	20	3.95	15	3.67	39	6.33	-	-
Guardar las conversaciones	3	0.59	5	1.22	7	1.14	1	0.41
Total	506	100%	409	100%	616	100%	245	100%

Estrategias de búsqueda de ayuda

Cuando los estudiantes optan por pedir ayuda en situaciones de *cyberbullying* (Tabla V.47), destaca el hecho de que entre todo el alumnado son precisamente los de secundaria, respecto a los de Primaria y Bachillerato los que eligieron estas estrategias. En general, los resultados apuntaban una mayor concentración en las respuestas en primer lugar en buscar ayuda en los padres, seguido de en otros adultos de confianza. El análisis por curso indica que tanto los escolares de Primaria (49.2%) como los de 1º curso de la ESO (43.7%) eran los que acudirían en primer término a la familia directa, y en segundo lugar lo comunicarían a otros adultos, dibujándose en el primer caso una curva descendiente conforme aumenta el nivel educativo. Todo lo contrario sucede para los estudiantes de segundo ciclo y Bachillerato, quienes recurrían en primer lugar a otros adultos (51.1% y 50%, respectivamente), y en segundo lugar a los padres (31.5% y 23.5%, respectivamente). Como apuntábamos en el apartado anterior, comunicar a las amistades se queda muy por detrás de acudir a los padres, adultos o profesores, concentrándose esta opción fundamentalmente en los estudiantes de la ESO (7.3%).



Tabla V.47

Estrategias de búsqueda de ayuda por nivel educativo

Categorías	6º Primaria		1º Ciclo ESO		2º Ciclo ESO		1º Bach	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Comunicar a los padres	58	49.15	59	43.70	45	31.47	8	23.53
Comunicar a adultos	42	35.59	33	24.44	73	51.05	17	50
Comunicar a los profesores	10	8.47	18	13.33	18	12.59	2	5.88
Comunicar a los amigos	-	-	7	5.19	3	2.10	-	-
Comunicar al orientador del centro	1	0.85	-	-	-	-	-	-
Acudir a profesionales	7	5.93	18	13.33	4	2.80	7	20.59
Total	118	100%	135	100%	143	100%	34	100%

Respecto a comunicar las experiencias de ciberacoso al profesorado, destacamos que fue la opinión mayoritaria de los estudiantes de la ESO (13.3% en 1º ciclo, 12.6% en 2º ciclo), apenas informada por los de Bachillerato. Dentro del colectivo de profesionales de la educación, el orientador del centro para ser el último recurso al que acudir ante una situación de acoso online, pues sólo los alumnos de 6º de Primaria contemplan esta posibilidad (0.9%).

*Estrategias de afrontamiento negativas**Estrategias de reciprocidad negativa*

Los resultados sobre las estrategias de reciprocidad negativa (Tabla V.48) apuntaron que entre los tres códigos señalados, “devolver la ciberagresión” y “pegar al agresor” son los más informados por los estudiantes. La tendencia a devolver el acoso recibido va en aumento desde el nivel de educación Primaria (56%) hacia la ESO encontrando su punto álgido en 1º ciclo de ESO (87%) y descendiendo en cursos superiores. Por su parte, la estrategia de “pegar al agresor” obtiene las mayores cotas en los niveles más altos de la ESO (55.6%) y en Bachillerato (75%), aunque en este último curso hay que considerar el número tan pequeño de sujetos de estas edades que optaron por este tipo de estrategias.



Tabla V.48

Estrategias de reciprocidad negativa por nivel educativo

Categorías	6º Primaria		1º Ciclo ESO		2º Ciclo ESO		1º Bach	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pegar al agresor	11	44	12	13.64	20	55.56	3	75
Devolver la ciberagresión	14	56	76	86.36	15	41.67	1	25
Excluir al agresor	-	-	-	-	1	2.78	-	-
Total	25	100%	88	100%	36	100%	4	100%

Estrategias pasivas

La Tabla V.49 recoge las aportaciones de carácter pasivo facilitadas por los estudiantes según el curso. “Evitar a los desconocidos” fue la opción más valorada en todos los cursos pero sobre todo por los estudiantes de primer (55.3%) y segundo ciclo de ESO (52.1%). A continuación y para todos los niveles se informó de “evitar/ignorar al agresor” con porcentajes bastantes similares en todos los cursos aunque destacando con un 35.5% para los de Bachillerato frente al 23.1% de los escolares de 6º de Primaria. “Evitar los conflictos” fue la tercera estrategia señalada en mayor proporción en 2º ciclo de la ESO (9.4%), por delante de “no hacer nada” que es de las últimas estrategias informadas por todos los cursos.

Por otro lado, entre las estrategias menos apuntadas aparecieron: “no se puede evitar” en 6º de Primaria (0.4%), “borrar las conversaciones” en 1º ciclo de ESO (0.5%), “desconectarse” en 2º ciclo de ESO (0.3%) y “nada” en Bachillerato.

Tabla V.49

Estrategias pasivas por nivel educativo

Categorías	6º Primaria		1º Ciclo ESO		2º Ciclo ESO		1º Bach	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Nada	6	2.48	18	8.29	30	9.09	5	6.58
No lo sé	14	5.79	5	2.30	8	2.42	-	-
Borrar las conversaciones	8	3.31	1	0.46	4	1.21	-	-
Callarme	2	0.83	2	0.92	2	0.61	-	-
No se puede evitar	1	0.41	3	1.38	2	0.61	-	-
Desconectarse	9	3.72	2	0.92	1	0.30	-	-
Eliminar mi cuenta	13	5.37	6	2.76	-	-	-	-
Cambiar de centro	4	1.65	-	-	-	-	-	-
Evitar/ignorar a desconocidos	93	38.43	120	55.30	172	52.12	38	50
Evitar conflictos	36	14.88	7	3.23	31	9.39	6	7.89
Evitar contacto con el agresor	56	23.14	53	24.42	80	24.24	27	35.53
Total	242	100%	217	100%	330	100%	76	100%

VI.3. *Análisis global de las estrategias de afrontamiento propuestas para otros colectivos*

Si hasta ahora se han analizado las estrategias de afrontamiento propuestas por los escolares para enfrentarse al *cyberbullying* a nivel general y según el curso, en este apartado se abordan las estrategias que los mismos estudiantes atribuyen a otros colectivos para hacer frente y prevenir esta problemática. La información analizada se obtuvo de la respuesta a la pregunta del cuestionario: “¿Qué deben hacer algunas de las siguientes personas ante este tipo de acoso?”. Entre las opciones de respuesta se incluyó a los amigos, familia, docentes, políticos y compañías de telefonía móvil e Internet. Todas las subcategorías resultantes se exponen en frecuencias y porcentajes en el Anexo 5.3 y en la Figura V.35.

Se dispuso una doble clasificación según todas las estrategias indicadas por los alumnos: estrategias positivas y estrategias punitivas (no tanto negativas). El total de subcategorías obtenidas han sido dieciocho, doce estrategias positivas y seis más punitivas.

Estrategias de afrontamiento positivas

Las estrategias que sin duda obtiene mayor porcentaje de elección según los estudiantes y que otros colectivos de personas deberían llevar a término es la referida a “mejorar la privacidad y seguridad en la web” (25.7%) para sentirse más protegidos durante su navegación con el móvil y el ordenador (Figura V.36). La siguiente estrategia más señalada fue el “control parental” (12.4%) donde los adultos supervisen a los menores durante su tiempo de conexión a la red. En tercer lugar, aparece la supervisión por parte del profesorado (11%), indicando que los alumnos aparte de la familia, sitúan a los docentes como un colectivo fundamental a la hora de afrontar el *cyberbullying*. Ello contrasta con los datos reportados hasta el momento donde recogíamos que los docentes son en última instancia las personas a las que se les comunicaría el acoso. En cuarta posición apareció de nuevo la familia justificando la necesidad de contar con su protección e intervención (8.2%).

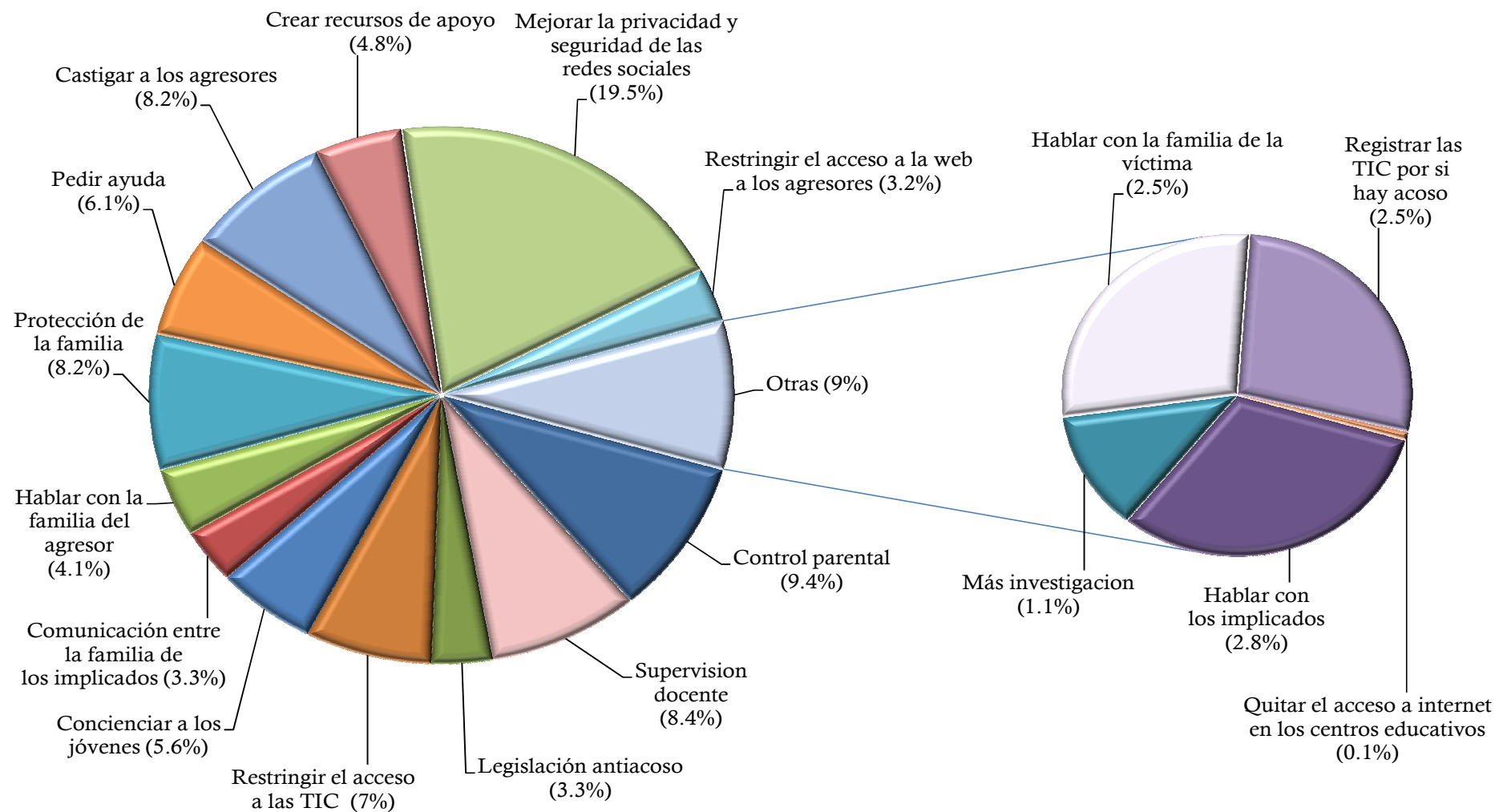


Figura V.35. Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying de otros colectivos

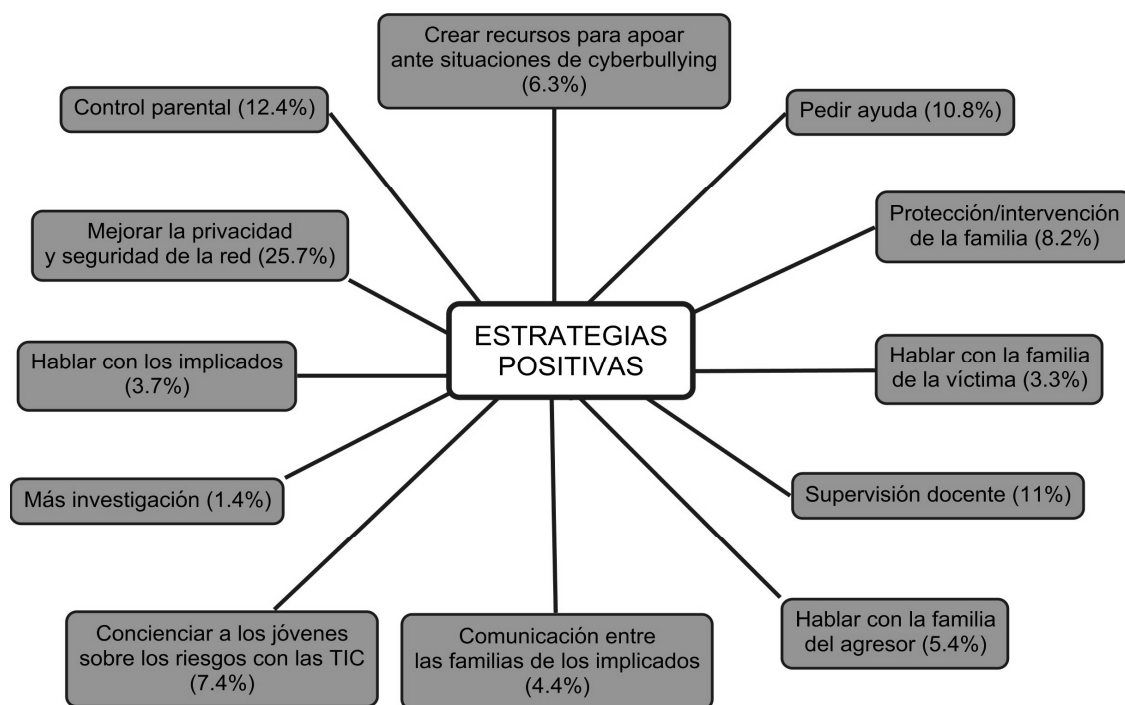


Figura V.36. Estrategias positivas asignadas a otros colectivos

En cuanto a comunicar el acoso, aparecieron varios códigos de respuesta como: “hablar con la familia del agresor” (5.4%), “hablar con los implicados” (3.7%), “hablar con la familia de la víctima” (3.3%) o que la comunicación se lleve a cabo entre la familia de los participantes en el *cyberbullying* (4.4%). Parece que los estudiantes entienden que es más importante hablar con la familia del agresor como medida más eficaz de afrontamiento antes que con la familia de la víctima que padece el acoso, pues de esta forma se evitaría que el agresor continuase acosando.

También cabe señalar la puesta en marcha de otras estrategias ligadas más al conocimiento y concienciación de la sociedad sobre la consecución de *cyberbullying* entre los escolares como son: “más investigación” del fenómeno (1.1%), “concienciar a los jóvenes sobre los riesgos con las TIC (5.5%), y “crear recursos para el apoyo ante estas situaciones” (4.82%).

Algunos ejemplos de testimonios de nuestros estudiantes son:

- ✖ “Mi familia podría hacer un control exhaustivo de las conexiones, la negociación de la utilización o el simple hecho de dar un móvil con funciones básica, sin conexión a Internet y restringir el acceso wi-fi mediante contraseñas” (Estudiante, 1º Bachillerato).
- ✖ “Las compañías que controlen las cuentas de los menores” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✖ “Los políticos podrían hacer un llamamiento a los jóvenes para que no hagan estas cosas” (Estudiante, 3ºESO).
- ✖ “Las compañías de móvil e Internet podrían poner una página web en la que la gente pueda poner mensajes anónimos de la información de esas personas que acosan” (Estudiante, 2ºESO).

- ✗ “La familia podría tomar medidas o hablar con la familia del acosador” (Estudiante, 1º Bachillerato).
- ✗ “Mis amigos y familia, podría ayudarme a decidir qué hacer y protegerme para que nadie me haga daño” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✗ “Pues investigar quienes son las personas que acosan y de qué lugar son” (Estudiante, 3ºESO).
- ✗ “Las compañías de Internet tener más vigiladas las cuentas y móviles de los menores” (Estudiante, 1ºESO).

Estrategias de afrontamiento punitivas

La segunda familia de estrategias propuestas por los estudiantes son las categorizadas como punitivas (Figura V.37). Entre ellas apareció en primer lugar “castigar a los agresores” (33.8%) por sus acciones ya sea eliminando su perfil en las redes sociales o su cuenta de correo electrónico. En segundo lugar, se señaló la restricción en el uso y acceso a las TIC (28.8%). De esta forma los escolares entienden que limitando el tiempo y las páginas a las que se accede, se puede tanto afrontar como prevenir el posible ciberacoso. En la misma línea apareció la estrategia referida a “restringir el acceso a la web de los agresores” (13.2%), por ejemplo identificándole a través de su IP, evitando que pueda crearse perfiles o incluso haciéndole un seguimiento de sus movimientos en la red.

Finalmente y desde un punto de vista más penal y legislativo, los menores señalaron la necesidad de contar con una ley específica contra el *cyberbullying* (13.5%) o poner en práctica las ya existentes para que los agresores no queden impunes. En última instancia se considera como estrategia de afrontamiento, el “limitar y quitar el acceso a internet en los centros educativos” (0.4%) de forma que se pueda evitar que estos episodios sucedan dentro de las escuelas considerando su carácter sutil y desapercibido.



Figura V.37. Estrategias punitivas asignadas a otros colectivos



Entre las aportaciones de los estudiantes a este respecto encontramos:

- ✖ “Los profesores quitar el acceso a Facebook, Tuenti, Twitter, etc., en el colegio” (Estudiante, 6º Primaria).
- ✖ “Mi familia, quitarme el ordenador o móvil hasta que todo pase y confiar en ellos” (Estudiante, 2ºESO).
- ✖ “Mis amigos y familia, registrar teléfonos móviles y ordenador” (Estudiante, 3ºESO).
- ✖ “Las compañías de telefonía e Internet, cerrarles la cuenta por un tiempo” (4ºESO).
- ✖ “Los políticos, no permitir el acoso y castigar al agresor metiéndolo en la cárcel” (Estudiante, 6º Primaria).

VI.3.1. Estrategias de afrontamiento de otros colectivos. Descripción por grupos de personas

Un análisis que complementa los resultados anteriores fue el que nos permitió conocer cuáles eran las estrategias atribuidas a cada uno de los colectivos indicados. En la Tabla V.50 quedan expuestas cada una de ellas según cada colectivo. La naturaleza de la información recogida dificultó el poder cuantificar el porcentaje de atribución de cada estrategia a cada uno de los grupos de personas, por lo que la información que se muestra en la tabla es de índole general.

Tabla V.50

Colectivos y estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying

Protagonistas	Estrategias
Familia	Control parental
	Hablar con los implicados
	Restringir el uso/acceso a las TIC
	Concienciar a los jóvenes sobre estos riesgos
	Comunicación entre la familia de los implicados
	Registrar los móviles y ordenadores para ver si hay acoso
	Protección/intervención de la familia
	Hablar con la familia del agresor
Profesorado	Hablar con la familia de la víctima
	Supervisión/actuación docente
	Hablar con los implicados
	Concienciar a los jóvenes sobre estos riesgos
	Castigar a los agresores
	Quitar el acceso a Internet en los centros educativos
Compañías de telefonía móvil e Internet	Registrar los móviles y ordenadores para ver si hay acoso
	Proteger a los menores en Internet
	Castigar a los agresores
	Crear recursos para el apoyo ante estas situaciones
	Mejorar la privacidad y seguridad de las red
	Restringir el acceso a la web/redes sociales a los agresores
	Registrar los móviles y ordenadores para ver si hay acoso



Políticos	Establecer leyes antiacoso
	Más investigación
	Concienciar a los jóvenes sobre estos riesgos
	Castigar a los agresores
Amigos	Comunicación a la familia de los implicados
	Identificar al agresor

En la anterior tabla, se observa que las estrategias comunicativas fueron atribuidas fundamentalmente a la familia, el profesorado o las amistades, quienes deberían en tal caso hablar con los implicados o ponerse en contacto con los familiares de agresores y víctimas. El carácter legislativo referido a las leyes antiacoso estuvo claramente ligado a una función propia de los políticos, al igual que el tema de la investigación. Por otra parte, se atribuyó la concienciación de los jóvenes sobre los riesgos de las TIC a los políticos, familias y profesorado. Sucede algo parecido con “registrar/vigilar los móviles u ordenadores”, tarea asignada a familias, docentes y compañías como medio eficaz de conocer de la existencia de *cyberbullying*. Por último, los amigos también jugaban un papel importante a la hora de afrontar este fenómeno, fundamentalmente comunicando el hecho para que se pueda penalizar al acosador o ayudar a la víctima, pidiendo ayuda a otras personas.

DIMENSIÓN V: Percepción Docente

Tras examinar la percepción de los estudiantes de las dinámicas *bullying* y *cyberbullying*, en esta última dimensión de estudio nos centramos en la figura de los profesionales de la educación y su percepción sobre ambas formas de violencia escolar entre iguales. Concretamente, los objetivos establecidos para esta dimensión son: V.I.) examinar la percepción del profesorado sobre la existencia, tipos y características del *bullying* y el *cyberbullying*, y V.II.) analizar la percepción docente sobre las estrategias de prevención e intervención ante el *cyberbullying*.

V.I. Valorar la percepción del profesorado sobre la existencia, tipos y características del *bullying* y *cyberbullying*

Para dar respuesta al objetivo, a partir de los ítems que se relacionados con la existencia de *bullying* y *cyberbullying*, los resultados sobre la percepción docente se clasifican en tres categorías: del 0% al 40% de *bullying/cyberbullying* (poco frecuente), del 40 al 60% (*frecuente*), y del 60 al 100% (*bastante frecuente*). Las respuestas del profesorado sobre la existencia de *bullying* indicaron que en sus centros educativos es poco frecuente (99.3%) y solo un 0.7% indicó que es muy frecuente. Sobre el *cyberbullying*, hay un mayor porcentaje de docentes (3.3%) que opina que puede ser

“frecuente” frente al 96.7% que lo considera bastante infrecuente. El estudio correlacional entre ambas variables mostró relación significativa baja, $r = .42$, $p < .000$.

La influencia de las variables sociodemográficas (sexo, edad) y variables del centro y del profesorado (años de docencia, nivel educativo en que se imparte docencia, titularidad del centro, pertenencia al equipo directivo y función de tutor de aula), solo mostró asociación significativa entre percepción del *cyberbullying* y la titularidad, $\chi^2(2) = 11.35$, $p = .003$, $r = .20$, $p = .001$. En este caso son los profesores de los centros concertados los que perciben un porcentaje de *cyberbullying* significativamente más frecuente ($n=6$, 66.7%) que sus compañeros de centros públicos ($n=1$, 11.11%) y privados no concertados ($n=2$, 22.2%). Respecto a la percepción de la incidencia del *bullying*, no resultó asociación significativa con la titularidad y a nivel porcentual, tanto los docentes de los centros públicos (50%) como los de los centros concertados (50%) piensan que es un fenómeno frecuente.

Formas de bullying y cyberbullying presentes y comunicación de los hechos

El profesorado afirmó que es más frecuente en sus centros educativos el *bullying* verbal a través de calumnias, amenazas y burlas ($M = 2.85$, $DT = 0.71$), seguido del *bullying* de tipo social ($M = 2.20$, $DT = 0.59$) a través del cual se excluye a los iguales (aislamiento, rechazo, expansión de rumores falsos). Como menos notables señalan ambos tipos de *cyberbullying* vía móvil ($M = 1.71$, $DT = 0.60$) y por ordenador ($M = 1.78$, $DT = 0.61$). El análisis por sexo no indicó asociación significativa con ninguna tipología de acoso.

Para valorar la existencia de relaciones entre los tipos de acoso y las variables del centro del profesorado, para el caso de los años de docencia, no se observaron diferencias estadísticamente significativas, aunque sí para el nivel educativo a que pertenece el profesorado: *bullying* físico, $\chi^2(3) = 7.88$, $p = .049$; *cyberbullying* vía móvil, $\chi^2(3) = 39.44$, $p < .001$; *cyberbullying* vía ordenador, $\chi^2(3) = 24.40$, $p < .001$. Profundizando entre qué rangos promedios se encontraban tales diferencias por nivel educativo en los tres tipos de acoso, los resultados mostraron que:

- * Los docentes de Primaria estiman mayor presencia de *bullying* físico que sus compañeros de la ESO, $U = 5489.00$, (119, 106), $Z = -2.251$, $p = .024$, y de Bachillerato, $U = 1250.00$, (69, 57), $Z = -2.389$, $p = .017$.
- * En el *cyberbullying* a través del móvil, las diferencias significativas aparecen de nuevo entre: docentes de Primaria y ESO, $U = 3936.00$, (90, 130), $Z = -5.318$, $p < .000$; Primaria y Bachillerato, $U = 909.00$, (60, 87), $Z = -3.816$, $p < .000$; y entre los docentes de Primaria y el Dpto. de Orientación, $U = 411.00$, (56, 87), $Z = -3.942$, $p < .001$.
- * Para el caso del *cyberbullying* ejercido a través del ordenador, las diferencias vuelven a contemplarse entre los docentes de Primaria con respecto a los de la ESO, $U = 4471.50$, (95, 126), $Z = -4.208$, $p < .001$; Bachillerato, $U =$

1095.50, (62, 81), $Z = -2.674$, $p = .007$; y también con respecto a los docentes del Dpto. de Orientación, $U = 502.50$, (56, 81), $Z = -3.139$, $p = .002$.

En la Figura V.38 se muestran las medias aritméticas de analizar los tipos de acoso entre iguales según la titularidad del centro educativo. A excepción de la similitud encontrada para el caso del *bullying* social entre los tres tipos de centro, las pequeñas diferencias entre los docentes de centros públicos, concertados y privados de los otros tipos de agresiones fueron estadísticamente significativas.

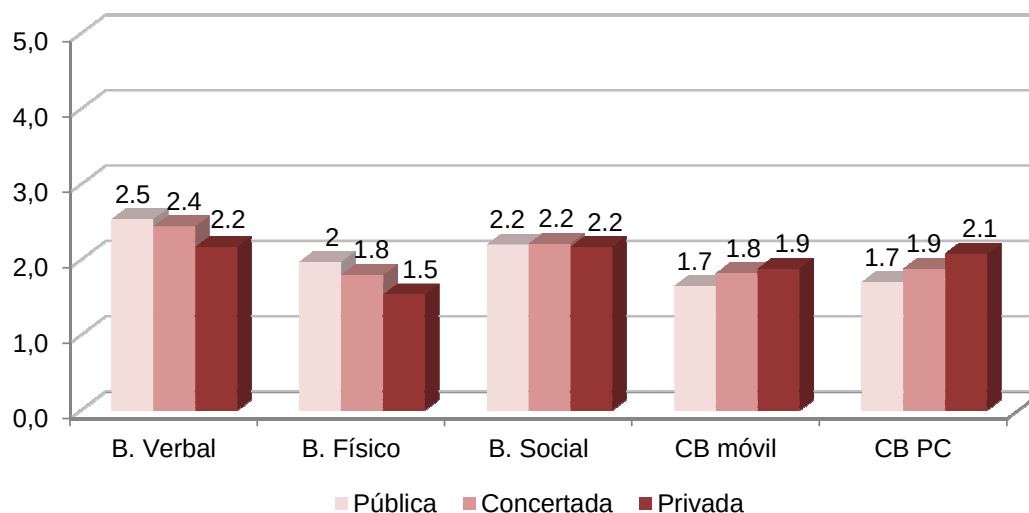


Figura V.38. Medias aritméticas de la presencia de agresión entre iguales por titularidad

En la Tabla V.51 se recogen las puntuaciones de los estadísticos Kruskal-Wallis y la comparación dos a dos con el estadístico U de Mann-Whitney por tipo de acoso y titularidad. Destaca sobre todo el caso del *bullying* físico donde las tres titularidades difieren significativamente entre sí en todas las combinaciones posibles, mientras que el *bullying* verbal y *cyberbullying* por ambos medios son los docentes de los centros públicos quienes afirman que más suceden ambas problemáticas en sus centros respecto a los centros privados. En el caso del *cyberbullying* por teléfono móvil las diferencias también resultaron estadísticamente significativas a favor de una mayor percepción de su existencia en centros públicos que en concertados.



Tabla V.51

Estadísticos no paramétricos de las diferencias en percepción de bullying y cyberbullying según la titularidad del centro educativo

Tipos de acoso	Kruskal-Wallis	Titularidad	U de Mann-Whitney
<i>Bullying</i> verbal	$\chi^2(2) = 7.51, p = .023$	Pública-Privada	$U = 1514.50, (173, 24),$ $Z = -2.454, p = .014$
		Pública-Concertada	$U = 5270.00, (173, 73),$ $Z = -3.465, p = .001$
<i>Bullying</i> físico	$\chi^2(2) = 31.03, p < .000$	Pública-Privada	$U = 1224.00, (173, 24),$ $Z = -5.456, p < .000$
		Concertada-Privada	$U = 660.00, (73, 24),$ $Z = -2.296, p = .022$
<i>Cyberbullying</i> vía móvil	$\chi^2(2) = 8.62, p = .013$	Pública-Privada	$U = 1622.50, (173, 24),$ $Z = -1.979, p = .048$
		Pública-Concertada	$U = 5218.50, (173, 73),$ $Z = -2.475, p = .013$
<i>Cyberbullying</i> vía ordenador	$\chi^2(2) = 8.11, p = .017$	Pública-Privada	$U = 1515.00, (173, 24),$ $Z = -2.549, p = .011$

Al tener en cuenta el ser tutor o miembro del equipo directivo, tampoco se obtuvieron diferencias significativas en la percepción de uno u otro tipo de acoso.

Seguidamente, se analizaron las respuestas sobre cuáles de los dos fenómenos de agresión pensaba que el alumnado les comunicaba con mayor asiduidad. Los resultados indicaron que a nivel global el *cyberbullying* sigue siendo menos informado que el *bullying* tradicional. Cuando los alumnos recurren a ellos, los docentes afirman que en primer lugar se les comunican los ataques físicos ($M = 3.13$, $DT = 1.05$), a continuación el *bullying* de tipo verbal ($M = 2.93$, $DT = 1.31$) y en última instancia el ciberacoso cuando se ejecuta vía teléfono móvil ($M = 1.58$, $DT = 0.68$). Por sexo, no se encontró que éste influyera en la percepción de los docentes, como tampoco los años de docencia se mostró influyente en este sentido.

Según el nivel educativo en el que se imparte docencia, la asociación sí resultó estadísticamente significativa en el caso del *cyberbullying*, $\chi^2(3) = 24.74, p < .000$, a través del móvil, $\chi^2(3) = 25.48, p < .000$, como del ordenador, $\chi^2(3) = 18.90, p < .000$. Para poder identificar entre qué niveles educativos se procedió a la comparación de más de dos grupos dos a dos con el estadístico U de Mann-Whitney, encontrando que:

- * Los docentes de la ES0 conciben que el *cyberbullying* vía móvil se les comunica a ellos en mayor medida frente a sus compañeros de Primaria, $U = 4098.00, (92, 129), Z = -4.830, p < .000$, como también el que sucede a través del ordenador, $U = 4361.00, (94, 127), Z = -4.173, p < .000$; como también opinan que son más receptores de comunicación de ciberacoso vía móvil ($U = 1393.50, (79, 62), Z = -2.183, p = .029$) y vía ordenador $U = 1400.50, (79, 62), Z = -2.147, p = .032$) que el profesorado de Bachillerato.

- ✖ Los docentes que pertenecen al D.O. perciben que los alumnos le comunican más a ellos que a los docentes de Primaria cuando el *cyberbullying* sucede por el móvil, $U = 594.00$, (57, 76), $Z = -2.490$, $p = .013$, hecho que no resulta significativo cuando el ciberacoso es a través del ordenador.

También se realizaron comparaciones de medias entre las percepciones de los dos tipos de violencia y ser tutor o pertenecer al equipo directivo, no hallándose en ningún caso diferencias significativas. Al contrastar la variable titularidad con el nivel de comunicación de los tipos de acoso, en la Figura V.39 se observa que en general se comunica más el *bullying* ($M = 8.36$, $D.T. = 2.63$) que el *cyberbullying* ($M = 3.23$, $D.T. = 3.23$). Al indagar entre qué centros el profesorado opina que se les comunican más el acoso:

- ✖ Los docentes de los centros públicos perciben que a ellos se les comunica en mayor medida cuando sucede *bullying* de tipo verbal que a sus compañeros de centros concertados, $U = 5315.00$, (129, 110), $Z = -2.032$, $p = .042$.
- ✖ Los docentes de centros públicos afirman que se les comunica significativamente más el *bullying* físico, $U = 1391.00$, (103, 70), $Z = -2.726$, $p = .006$, y verbal, $U = 1459.50$, (103, 73), $Z = -2.437$, $p = .015$ que a sus compañeros docentes de centros privados no concertados.

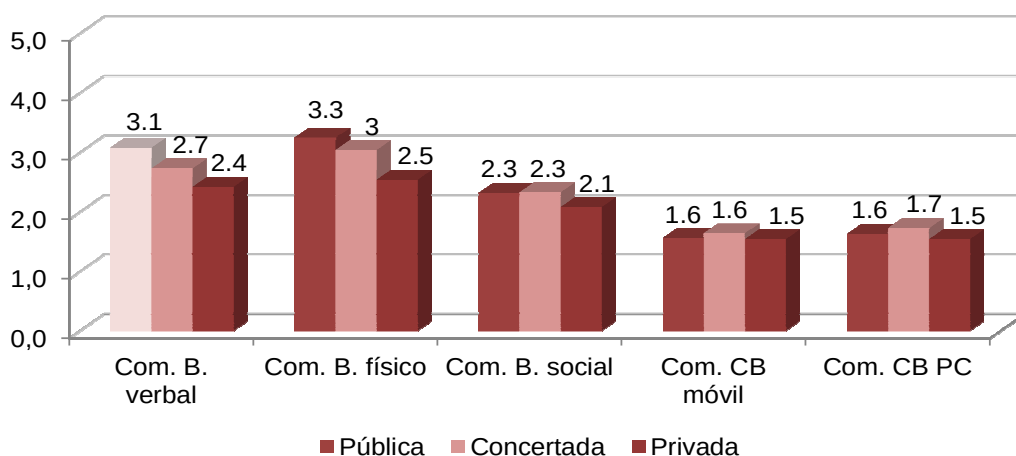


Figura V.39. Medias aritméticas de la comunicación de la violencia escolar por titularidad

También se analizó la existencia de correlaciones en dos sentidos: a) entre los tipos de acoso examinados y la percepción de comunicación de estos; y b) la percepción de comunicación de los distintos tipos de acoso entre sí. Los resultados derivados de los tipos de acoso que percibe el profesorado y la percepción de comunicación por parte del alumnado (Tabla V.52), indican de modo global que la percepción de la existencia de cada tipo de *bullying* se correlaciona de forma significativa con que les sea comunicado ese mismo tipo de acoso. Por ejemplo el que se dé *bullying* verbal con que les sea comunicado ($r = .14$), como también el *bullying*



social con que se les comunique este mismo ($r = .18$), aunque en estos casos de agresión tradicional la fuerza de correlación es baja. Correlaciones estadísticamente significativas con valores más altos se encuentran para el *cyberbullying*, tanto del que sucede a través del móvil y el ordenador y la comunicación de cada uno de ellos ($r = .49$; $r = .49$, respectivamente). Además, en este caso concreto, la percepción de la existencia de *cyberbullying* vía móvil se correlaciona de forma significativa con la comunicación de aquel que se produce vía ordenador ($r = .43$) y viceversa ($r = .38$).

Tabla V.52

Correlaciones entre tipos de acoso percibidos y comunicación a los docentes

Comunicación	B. verbal	B. físico	B. social	CB móvil	CB ORDENADOR
Com. B. verbal	.139*	.280**	.121*	.080	.155*
Com. B. físico	.320**	.194*	.170**	.024	.103
Com. B. social	.150*	.016	.179**	.113	.136*
Com. CB móvil	.066	.001	.111	.490**	.375**
Com. CB ORDENADOR	-.019	.023	.104	.428**	.491**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los datos resultantes de la correlación entre las comunicación de cada tipo de acoso entre sí, muestra correlaciones significativas en todas las combinaciones posibles con un nivel de confianza de $p < .01$ (Tabla V.53). Entre las correlaciones más altas se observa que el que les sea comunicado el *bullying* verbal al profesorado está asociado con que les sea comunicado también el *bullying* físico ($r = .62$); y en la misma línea, entre la comunicación del acoso social con el acoso físico ($r = .46$) y verbal ($r = .46$). A nivel global de la comunicación de ambos tipos de acoso, la correlación también resultó significativa ($r = .29$, $p < .01$).

Tabla V.53

Correlaciones entre tipos de acoso percibidos entre sí

	Com. B. físico	Com. B. verbal	Com. B. social	Com. CB móvil
Com. B. verbal	.623**			
Com. B. social	.457**	.458**		
Com. CB móvil	.179**	.235**	.298**	
Com. CB ORDENADOR	.189**	.236**	.306**	.806**

** $p < .01$

Atribuciones causales sobre el cyberbullying

La última variable analizada en este objetivo fue la relacionada con las causas que el profesorado atribuye a la existencia de *cyberbullying* entre sus estudiantes, que incluyó un total de 11 ítems con múltiples posibles atribuciones causales. Aparte de realizar los análisis con el conjunto global de ítems, se decidió realizar la agrupación de varios de ellos por razones similitud de contenido y/o significado, generando así cuatro grupos de causas o motivaciones ante el ciberacoso tal y como se muestra en la Figura V.40.

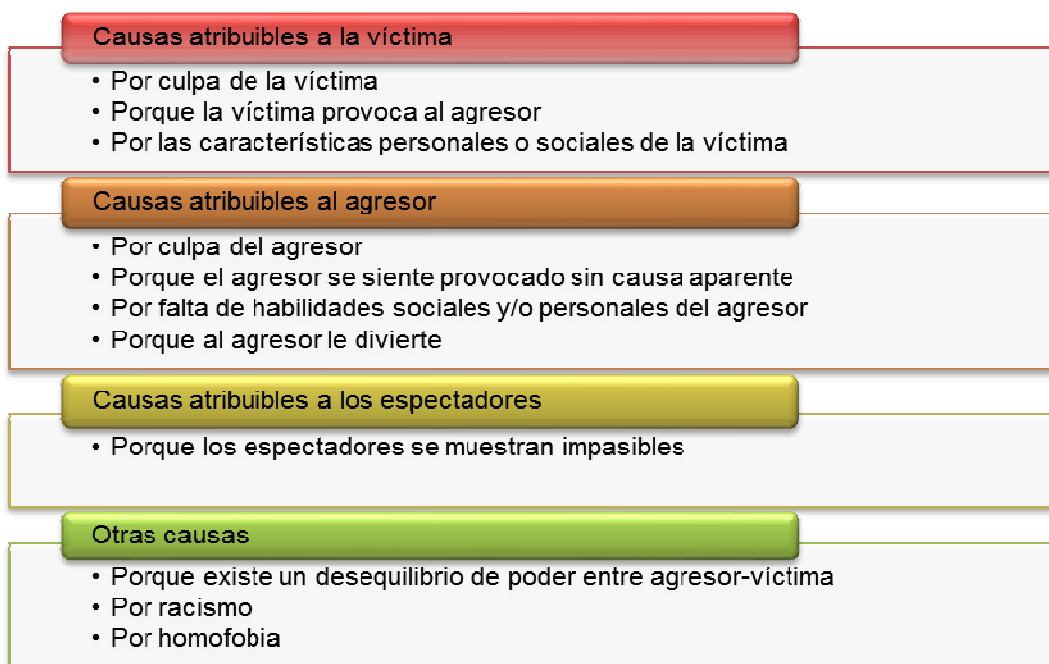


Figura V.40. Atribuciones causales en el *cyberbullying* según el profesorado

Del examen de las principales causas que los docentes atribuyen al *cyberbullying* (Tabla V.54), la mayor parte de ellos están de acuerdo en culpabilizar al agresor de forma directa (“por culpa del agresor”) del acoso que ejerce sobre la víctima ($M = 4.23$, $DT = 0.90$). Otra causa señalada es porque existe un desequilibrio de poder entre ambas partes implicadas ($M = 4.11$, $DT = 0.88$), y en tercer lugar, sucede por la diversión que le provoca al agresor vejar a la víctima a través del móvil o el ordenador ($M = 3.88$, $DT = 0.91$). Según el sexo, sólo se encontró asociación significativa para el ítem referido al motivo de “provocación por parte del agresor”, $\chi^2(4) = 11.16$, $p = .025$, $r = .122$, $p = .047$, siendo más las profesoras las que están más de acuerdo con esta afirmación (68%) respecto a los hombres (32%).

También se compararon las medias con el resto de variables del centro y del profesorado utilizando para ello las cuatro variables resultantes del cómputo de los 11 subtipos de atribuciones causales. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las atribuciones causales y la pertenencia o no al Dpto. de

Orientación, ser tutor de aula, ni pertenecer al equipo directivo del centro educativo. Por el contrario, al considerar la titularidad de los centros educativos aparecieron diferencias significativas entre los rangos promedios de los tres tipos de centros para el grupo de otras causas externas (“racismo”, “homofobia” y “desequilibrio de poder entre agresor-víctima”), $\chi^2(2) = 12.44$, $p = .002$. Concretamente, las diferencias en la percepción de este grupo de causas se encontraba entre los docentes que pertenecían a centros de titularidad pública frente a sus compañeros de centros concertados, $U = 4554.00$, (134, 99), $Z = -3.485$, $p < .000$.

Tabla V.54

Atribuciones causales en el cyberbullying a nivel global y por el sexo de los docentes

Causas	M (DT) Global
Culpa de la víctima	1.58 (0.75)
Culpa del agresor	4.23 (0.91)
La víctima provoca al agresor	1.81 (0.85)
El agresor se siente provocado	3.15 (1.24)
Características de la víctima	3.36 (1.12)
Características del agresor	3.70 (1.07)
Espectadores impasibles	3.46 (1.07)
Diversión del agresor	3.87 (0.91)
Desequilibrio de poder	4.11 (0.88)
Racismo	2.82 (1.02)
Homofobia	2.77 (1.08)

Respecto a los años de ejercicio profesional, solo se encontró una tendencia a la significación entre los rangos promedios para las causas atribuidas al agresor, $\chi^2(2) = 5.85$, $p = .054$. Parece que son los docentes que tienen una trayectoria media en la docencia (10-20 años) los que se decantan por justificar el *cyberbullying* como causas intrínsecas al agresor frente a los docentes más novatos (<10 años), $U = 2901.00$, (78, 93), $Z = -2.045$, $p = .041$; y de nuevo los más longevos en la profesión (>20 años) respecto a sus coetáneos con entre 10-20 años de experiencia, $U = 3831.00$, (88, 105), $Z = -2.124$, $p = .034$.

Se observó que el nivel educativo del profesorado no influía a la hora de determinar unas u otras causas para el ciberacoso. Además, se analizó la correlación entre los cuatro grupos de atribuciones causales, encontrando que: justificar que el *cyberbullying* suceda por causas intrínsecas al agresor está asociado de forma significativa con otras causas externas ($r = .25$, $p < .000$), y con la pasividad de los espectadores ($r = .35$, $p < .000$). Las correlaciones realizadas para el resto de variables (percepción de la existencia de *bullying* y *cyberbullying*), tipos de acoso percibido y comunicación de los mismos al profesorado, no mostraron significatividad en ningún caso.



V.II. Analizar la percepción docente sobre las estrategias de prevención e intervención ante el cyberbullying

Para abordar las respuestas que los docentes implementan en el tratamiento del *cyberbullying* en sus centros de trabajo, es necesario conocer la percepción que tienen de su capacidad y competencias para dar respuesta al mismo.

Capacidad de respuesta docente ante el cyberbullying

Los análisis descriptivos sobre la escala Likert de cinco puntos mostraron que los docentes se perciben como poco capaces de dar respuesta al *cyberbullying* ($M = 2.85$, $DT = 1.10$). Si consideramos la opinión por separado de los miembros del equipo directivo ($M = 2.97$, $DT = 0.99$) y del resto de miembros docentes ($M = 2.78$, $DT = 1.03$), estos últimos incluso se autoperciben como menos capaces de responder a situaciones de ciberacoso entre el alumnado.

Al considerar la variable sexo del profesorado (Tabla V.55), se observan diferencias estadísticamente significativas en la percepción de capacidad de respuesta entre hombres y mujeres, $\chi^2(4) = 10.51$, $p = .033$ únicamente en el colectivo de docentes que no entre los miembros de los equipos directivos. Son ellas las que se consideran menos capaces para responder a situaciones de *cyberbullying* (“muy en desacuerdo”: 56.5%; “en desacuerdo”: 68.9%), respecto a los hombres (“muy en desacuerdo”: 43.5%; “en desacuerdo”: 31.1%), mientras que ellos se muestran mucho más seguros de saber responder al ciberacoso al responder “muy de acuerdo” (77.8%) frente al 22.2% de las mujeres. En el caso de los miembros de los equipo directivos, son más las mujeres las que no se perciben como capacitadas (43.8%), mientras que los hombres se muestran o “indiferentes” (37.5%) o se muestran “de acuerdo” en su capacidad para dar respuesta al *cyberbullying* (37.5%) frente a ellas (25%).

Tabla V.55

Autopercepción de la capacidad para dar respuesta al cyberbullying

Categorías de respuesta	Docentes		Miembros Equipo Directivo	
	Hombres F (%)	Mujeres F (%)	Hombres F (%)	Mujeres F (%)
Muy en desacuerdo	10 (10.6%)	13 (9.4%)	-	2 (12.5%)
En desacuerdo	23 (24.5%)	51 (36.7%)	4 (25%)	5 (31.3%)
Indiferente	36 (38.3%)	39 (28.1%)	6 (37.5%)	4 (25%)
De acuerdo	18 (19.1%)	34 (24.5%)	6 (37.5%)	4 (25%)
Muy de acuerdo	7 (7.4%)	2 (1.4%)	-	1 (6.3%)
Total	94 (100%)	139 (100%)	16 (100%)	16 (100%)

El contraste de medias en las variables referidas a la membresía al equipo directivo, pertenencia al Dpto. de Orientación o la función de tutor tampoco mostraron diferencias significativas sobre la capacidad de respuesta ante el *cyberbullying*. Sí que

aparecieron resultados significativos entre los rangos promedios de la variables años de docencia y percepción global de capacidad de respuesta, $\chi^2(2) = 6.68$, $p = .035$, concretamente los más noveles en la profesión se sienten más capaces de dar respuesta ($M = 3.15$, $DT = 0.12$) que los de mayor trayectoria docente ($M = 2.75$, $DT = 0.11$), $U = 3675.00$, $(107, 87)$, $Z = -2.510$, $p = .012$.

Respecto a la existencia de diferencias en la capacidad de respuesta según el nivel educativo en que imparten docencia (Tabla V.56), las diferencias se encontraron de nuevo entre el grupo de docente, $\chi^2(2) = 12.82$, $p = .002$ que no entre los que son miembros del equipo directivo. La Tabla IV.55 revela entre qué docentes de los distintos niveles educativos y los que pertenecen al Dpto. de Orientación se encuentran las diferencias. Son precisamente los orientadores lo que se sienten más capaces de responder ante el *cyberbullying* que los maestra de Primaria ($p = .008$), ESO ($p = .007$) y Bachillerato ($p < .000$).

Tabla V.56

Rangos promedios de la capacidad propia para dar respuesta al cyberbullying según el nivel educativo

Nivel educativo	Rango promedio	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Primaria - ESO	(94, 97)	4343.00	-.443	.658
Primaria - Bachillerato	(60, 51)	1079.00	-1.299	.194
Primaria – Dpto. Orientación	(48, 68)	436.50	-2.660	.008
ESO - Bachillerato	(72, 58)	1263.00	-1.798	.072
ESO – Dpto. Orientación	(59, 83)	550.00	-2.684	.007
Bachillerato – Dpto. Orientación	(19, 33)	97.50	-3.659	.000

La siguiente variable de estudio fue la relacionada con la necesidad de formación por parte del profesorado (Figura V.41). En opinión de los miembros de los equipos directivos, el 93.8% de ellos se mostró “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con la afirmación de que “necesitan de formación específica sobre el *cyberbullying*” en contraste con el 3.1% que no percibió tal necesidad estando totalmente en desacuerdo. Las opiniones del resto de profesores varían un poco más, aunque son la mayoría los que están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” (76%), seguidos de los que se muestran “indiferentes” (18.9%), y de nuevo porcentajes muy bajos entre los que sí se sienten capacitados para combatir el *cyberbullying*, opinando “en desacuerdo” (3.4%) y “muy en desacuerdo” (1.7%) con el ítem valorado.

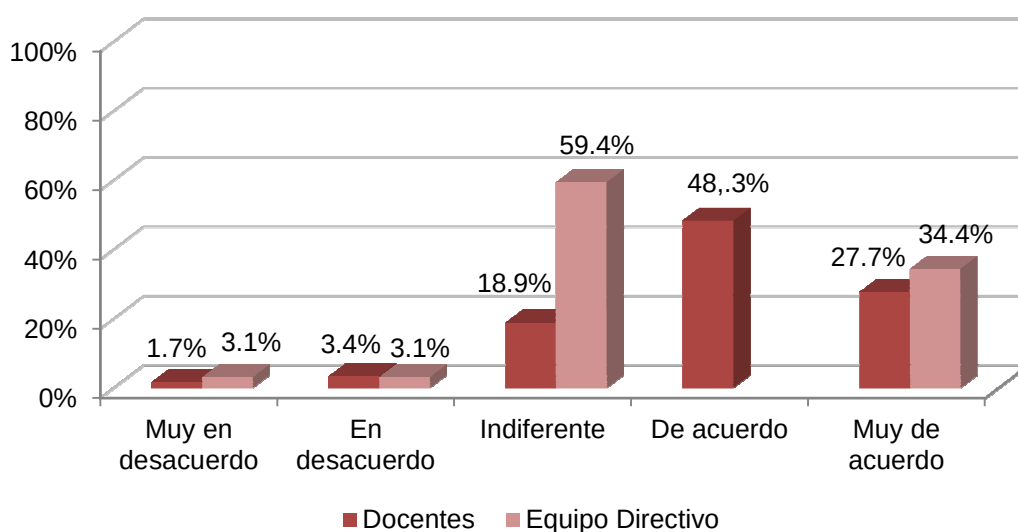


Figura V.41. Necesidades de formación del Equipo Directivo y docentes ante el *cyberbullying*

Los análisis según las variables sexo, pertenencia al Dpto. de Orientación, función de tutor de grupo y años de experiencia docente, no mostraron asociación significativa respecto a la menor o mayor percepción de necesidades formativas. Sin embargo, el nivel educativo a que pertenecen los docentes sí se mostró influyente, $\chi^2(3) = 8.80$, $p = .032$. Los análisis descriptivos indicaron que son los orientadores quienes demandan más formación al respecto ($M = 4.17$, $DT = 0.18$), seguidos de los docentes de Primaria ($M = 4.07$, $DT = 0.99$), ESO ($M = 3.95$, $DT = 0.08$) y Bachillerato ($M = 3.63$, $DT = 0.14$). La comparación de medias indicó además diferencias significativas entre la mayor necesidad de formación de los docentes de Primaria con los de Bachillerato, $U = 873.50$, (63, 45), $Z = -2.734$, $p = .006$; los de la ESO con los de Bachillerato, $U = 1208.00$, (72, 56), $Z = -2.182$, $p = .029$; y por último, los profesionales del D.O. con los docentes de Bachillerato, $U = 162.00$, (21, 29), $Z = -2.227$, $p = .026$.

Estrategias de actuación ante el *cyberbullying* a nivel escolar

Con el fin de identificar las estrategias que el profesorado percibe que se están desarrollando en su centro educativo en pro de la prevención e intervención ante el *cyberbullying*, se optó por analizar únicamente las referidas a: inclusión de esta problemática en el currículum (“sé que esta temática está siendo tratada con los alumnos en clase”); desarrollo de actividades específicas en clase (“en las sesiones de tutoría del centro se trabaja la temática del *cyberbullying*”); y existencia de protocolos y políticas escolares ante el *cyberbullying* (“mi centro cuenta con protocolos de actuación ante situaciones de acoso”). El resto de ítems del cuestionarios serán analizados en futuras propuestas de investigación.



La descripción de las medias aritméticas obtenidas en estas variables indicó que los docentes están de acuerdo con el ítem de que en sus centros educativos “existen protocolos y políticas de actuación ante el *cyberbullying*” ($M = 3.83$, $DT = 1.19$), lo que contrasta con opiniones de mayor indiferencia y/o desconocimiento respecto a que es estén desarrollando actividades específicas en el aula ($M = 3.61$, $DT = 1.24$), y que esta temática forme parte del currículum escolar ($M = 3.52$, $DT = 1.17$).

Profesores y profesoras no difieren de forma significativa a la hora de valorar las estrategias de prevención e intervención sobre el *cyberbullying*, como tampoco entre los docentes que forman parte o no del Dpto. de Orientación, entre aquellos que son tutores de grupo aula y los que no, ni tampoco al considerar la membresía al equipo de dirección del centro educativo. Lo mismo sucede con los años de docencia del profesorado, que tampoco se muestra influyente a la hora de incidir en la percepción del desarrollo de estas actividades ante el *cyberbullying*. En relación al nivel educativo a que pertenecían los docentes para ninguna de las tres variables se encontraron diferencias significativas entre los rangos promedios, con la única salvedad de una tendencia a la significación en la percepción de un currículum que incluye el *cyberbullying*, $\chi^2(3) = 7.33$, $p = .062$.

Capítulo VI

Discusión, conclusiones e implicaciones futuras de investigación

*“Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación,
el saber dudar a tiempo” (Aristóteles)*

Una vez presentados los principales hallazgos de nuestra investigación, en este capítulo se discuten los resultados atendiendo al marco teórico y relacionándolos con investigaciones previas. En el segundo apartado, se exponen las conclusiones generales más relevantes derivadas del trabajo obteniendo con ello una visión global de conjunto, continuando con la exposición de las limitaciones encontradas y unas reflexiones finales sobre futuras líneas de investigación.

6.1. DISCUSIÓN

La exposición de la discusión se realiza siguiendo el mismo orden utilizado en el capítulo anterior con los resultados, es decir, de acuerdo a cada una de las cinco dimensiones de estudio que engloban los objetivos planteados al inicio de la investigación. De esta forma, se pretende facilitar una exposición global de los principales hallazgos y las conclusiones más relevantes que se derivan de los mismos.

6.1.1. Dimensión I: Acceso y uso de las TIC

Resulta evidente que las TIC forman parte de la cotidianeidad del día a día de los jóvenes tal y como ya ha sido constatado (Ortega et al., 2013; Guan y Subrahmanyam, 2009; Tully y Alfaraz, 2012), convirtiéndose en recursos imprescindibles para el mantenimiento y creación de las relaciones interpersonales. Para este grupo de población, el ser y estar es sinónimo de ser en la red y estar conectado a la red. Así lo ponen de manifiesto los resultados obtenidos, donde alrededor del 90% de los escolares entre los 11-20 años afirman disponer de un teléfono móvil propio, la mayoría con acceso a internet. Pero el acceso al ordenador y a internet a través del mismo, está aún mucho más extendido llegando al 96% de la muestra encuestada. Estos resultados son similares a los encontrados por Livingstone et al. (2011) en Europa y por Chóliz, Villanueva y Chóliz (2009) en España, superando a los obtenidos entre población joven americana (GFI Software, 2011; Lenhart et al., 2010), o incluso a estudios nacionales específicos en el consumo de la telefonía móvil (INTECO, 2011; Madden et al., 2013).

Las variables sociodemográficas indican resultados interesantes. Por un lado, no se han encontrado diferencias significativas por sexo en la accesibilidad al móvil y al ordenador, como tampoco en el acceso a internet a través de ambos medios, hecho contrario a lo concluido por Malo, Casas, Figuer y González (2006). Por otro lado, la nacionalidad y el nivel educativo sí arrojan diferencias, siendo los niños españoles los que más posibilidades de acceso a las TIC tienen frente a los extranjeros, como un acceso significativamente mayor entre estudiantes de la ESO y Bachillerato en comparación con los de 6º de Primaria. También el nivel de estudios de las madres, que no el de los padres, parece influir en el mayor acceso a las TIC. Sin embargo, llama la atención que esta información se contradiga con la opinión de los menores sobre el consumo diario que realizan del móvil y el ordenador, situándose la mayor parte de las opiniones en las 1-2 horas al día de dedicación, datos similares a los encontrados previamente en España (INTECO, 2009; Garmendia et al., 2012). No se puede obviar que entre un 10-15% de los menores encuestados afirman dedicar más de 4 horas al día al uso del móvil y del ordenador. En este grupo de población, las diferencias se presentan a favor de las chicas como las usuarias que más tiempo



dedican al móvil al día frente a los chicos, hecho también constatado por Jiménez et al. (2012). En el consumo del ordenador, las diferencias por sexo se difuminan. El nivel educativo también arroja diferencias, con un consumo mayor de ambas tecnologías por parte de los escolares adolescentes (ESO y Bachillerato) respecto a los de niveles de educación Primaria.

Sobre los usos principales del teléfono móvil, destacan ante todo las llamadas de voz, navegar por internet y el WhatsApp. En el caso del ordenador, las redes sociales y el chat superan notablemente a otros usos como la búsqueda de información o la realización de tareas escolares, superando los porcentajes encontrados a nivel europeo por Ólafsson et al. (2013), donde internet se utiliza para las tareas escolares y en lugar, para fines lúdicos. Nuestros resultados van más en la línea de estudios previos que constatan la profusión del uso de las redes sociales entre los adolescentes (Bernete, 2009; Devine y Lloyd, 2012; García, Gaona y Martínez, 2012; García et al., 2014; García-Martín y García-Sánchez, 2013; INTECO, 2011; Martínez y Espinar, 2012; Ministerio del Interior, 2014) e incluso en preadolescentes de último curso de educación Primaria (Fernández et al., 2015).

Sobre la influencia del sexo, tal y como ya han constatado otras investigaciones (Garmendia et al., 2011; Jackson et al., 2008; Li y Kirkup, 2007; Volman et al., 2005), chicos y chicas se diferencian en el uso que hacen del móvil y del ordenador. Los resultados de esta investigación señalan que las chicas hacen un uso comunicativo del teléfono móvil (llamar, enviar SMS, WhatsApp) frente a los chicos que lo utilizan de modo lúdico. Las conclusiones de Lorente (2002) también apuntan en esta línea, siendo los chicos los que más lo emplean para organizarse y coordinarse y ellas para la comunicación interpersonal. Igualmente, del análisis por nivel educativo se desprenden diferencias, siendo más común en los niveles superiores usar el móvil y el ordenador para comunicarse y el entretenimiento que con fines académicos, resultados que concuerdan con los de Rial et al. (2014).

Otra variable de estudio fue la relacionada con los lugares de conexión a internet, encontrando que el hogar es el espacio desde el que la mayor parte de los menores se conectan, seguido de la casa de los amigos. Entre los lugares desde los que se acceden menos están los locutorios, bibliotecas públicas, casas de otros familiares y el trabajo de los padres. Según INTECO (2011) y Sánchez y Aranda (2011), la conexión desde el hogar y, sobre todo, desde la propia habitación, es lo más común por delante de los centros educativos o la casa de los amigos.

Un aspecto clave que viene siendo objeto de estudio en los últimos años, es la supervisión, vigilancia o control parental durante el acceso a internet de los menores. En esta investigación hemos indagado en quién lleva a cabo la supervisión, incluida la familia y otros adultos, como las formas concretas en que los padres desarrollan tal labor. Los resultados a este respecto indican que, el 70% de los menores no son

supervisados por nadie. De los que afirman serlo, son los padres los encargados de vigilarlos seguidos de los hermanos mayores, vigilantes de sala, docentes y los abuelos. A pesar de que ha sido constatada la importancia de que los progenitores supervisen a los menores durante su acceso a internet sirviendo como factor de protección ante los numerosos riesgos y peligros existentes (Çankaya y Odabaşı, 2009; Kirwil, 2009), ésta no parece ser la realidad de las familias de nuestro contexto más próximo.

Entre las formas de supervisión analizadas en este estudio, la más elegida por los padres es la de preguntar a los escolares qué hacen (20.2% “a veces”, 46.1% “siempre”) y restringirles el tiempo de conexión (16.9% “a veces”, 39.1% “siempre”). Por su parte, las estrategias menos comunes son las de registrar el móvil y el ordenador. Los resultados de Colás et al. (2013) apoyan los nuestros en cuanto al bajo grado de control familiar durante la conexión de los menores a la red, y más específicamente a las redes sociales. En sus conclusiones, se destaca además que solo el 22.3% de los estudiantes afirma que tienen normas de uso de las redes sociales. Preguntar a los menores qué hacen parece ser de las estrategias más comunes y también de las más efectivas (Lwin, Stanaland y Miyazaki, 2008), hecho contrario a aquellas otras formas de supervisión más restrictivas como la limitación de tiempo o de acceso a determinados contenidos (Kirwill, 2009; Livingstone y Helsper, 2008).

Tras analizar la influencia del sexo en la supervisión del acceso a internet de los menores, puede interpretarse que tal labor se ejerce de forma similar para chicos y chicas, resultados similares a los encontrados por Livingstone y Helsper (2008). Respecto al nivel educativo, se obtiene que el control y la vigilancia se sucede más con los estudiantes de cursos inferiores de Primaria que con los de la ESO y Bachillerato, hecho comparable a investigaciones previas que también analizan la relación de la edad y la supervisión parental (Livingstone y Helsper, 2008; Mitchell, Finkelhor y Wolak, 2003). Lo mismo sucede en el análisis de las formas de supervisión, siendo más común con los estudiantes de menor edad, ejercer un mayor control del tiempo, registrar el móvil o el ordenador, y acceder conjuntamente a la red. Con los más adolescentes la supervisión se limita a hacer preguntas sobre qué se está haciendo, con quién se habla o por dónde se navega.

En el segundo objetivo de investigación, se profundiza en una de las preocupaciones crecientes en los últimos años en esta sociedad mediatizada por las tecnologías: las conductas de uso problemático y ciberadicción de los adolescentes y jóvenes (Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013; Llinares y Lloret, 2008). Atendiendo la necesidad de conocer la presencia de estos comportamientos entre los estudiantes de la Región de Murcia, se analizó el factor que denominamos

“ciberadicción” a partir del cómputo de nueve conductas referidas a comportamientos ansiosos, agresivos y de cambio de intereses (preferencia a las TIC que a las relaciones interpersonales o tiempo de descanso). Los resultados obtenidos indican que la mayor parte del alumnado no presenta tales conductas, aunque es de resaltar que el 33% se sitúa en el grupo de riesgo y el 30% confirman ser usuarios con problemas de dependencia y posible adicción. Estas cifras superan a las encontradas en España por Estévez, Bayón, Cruz y Fernández-Liria (2009), que concluyen un 20% de población joven en riesgo y un 3.7% con comportamientos problemáticos en el uso de las TIC. Estos datos aún están alejados de las primeras investigaciones realizadas sobre conductas de dependencia a internet que mostraban un 80% de extensión entre la juventud (Young, 1998).

De las conductas objeto de estudio, las más presentes son las relacionadas con síntomas de ansiedad y malestar ante el no uso del móvil y del ordenador. El análisis por sexo, mostró diferencias en las distintas conductas entre chicos y chicas, hecho también constatado por Lam et al. (2009). Varios estudios sobre este tema han podido establecer un cierto perfil del sujeto ciberadicto que se asemeja a un chico de edad adolescente y joven que con una mujer de similar edad (Douglas et al., 2008; Llinares y Lloret, 2008). Respecto al nivel educativo, son los escolares de ESO y de Bachillerato, los que se sitúan en el grupo de mayor riesgo y con problemas de uso de las TIC frente a los de último ciclo de Primaria, puntuando más alto tanto en el factor global de ciberadicción, como en las tres conductas de ansiedad, agresividad y cambio de intereses que lo configuran. En el estudio de Kaltiala-Heino et al. (2004) también se aprecian tales diferencias a favor de los sujetos más mayores en adicción a internet y cambio de intereses respecto a los de menor edad.

Finalmente, se comprueba que un mayor consumo diario de las tecnologías está asociado con mayores posibilidades de desarrollar conductas de uso problemático y adictivo, tal y como ya han corroborado estudios previos al respecto (Aboujaoude, Koran, Gamel, Large y Serpe, 2006; Cao et al., 2011; Kuss et al., 2013; Shaw y Black, 2008; Siomos, Dafouli, Braimiotis, Mouzas y Angelopoulos, 2008).

6.1.2. Dimensión II: *Bullying*

Los resultados sobre la extensión del *bullying* entre los estudiantes de la Región de Murcia indican que un 8.5% de los menores encuestados participa de esta dinámica de acoso, la mayor parte como víctimas (5.7%), y en menor medida como agresores (1.5%), y agresores victimizados (1.3%) reconocidos, porcentajes inferiores a los concluido por investigaciones nacionales e internacionales previas que arrojan cifras más altas (Avilés y Monjas, 2005; Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Cerezo, 2009b; García, 2013; Hayne et al., 2001; Méndez y Cerezo, 2010; Nansel et al., 2001; Oñate y Piñuel, 2005; Pinheiro, 2006; Romera, Del Rey y Ortega, 2011;

Schneider et al., 2012; Whitney y Smith, 1993). La revisión realizada por Solberg y Olweus (2003), reitera la variabilidad de resultados sobre la incidencia real del *bullying* debido a la utilización de instrumentos de evaluación diversos, muestras poblaciones dispares, puntos de corte sobre la frecuencia y duración del acoso no demasiado rigurosos, etc. Cifras más realistas concluyen que, a pesar de la extensión de esta problemática entre la juventud escolar, se ha producido una reducción significativa en los porcentajes desde los años 2003 a 2008 en la mayor parte de los países europeos y de Norteamérica (Finkelhor, Turner, Ormrod y Hamby, 2010), a excepción del Reino Unido, Escocia, Irlanda o Canadá donde se siguen manteniendo cifras preocupantes de implicación (Molcho et al., 2009).

Entre las variables influyentes examinadas respecto a la existencia del *bullying*, se encuentra que las chicas están más representadas como víctimas respecto a los chicos, mientras que ellos protagonizan más el papel de agresores y agresores victimizados. Aunque las diferencias no resultan estadísticamente significativas ni para víctimas ni para agresores, sí lo son para los agresores victimizados donde ellos son los más implicados en este rol. En cuanto a la victimización, existen estudios previos que tampoco han encontrado diferencias por sexo en este rol de implicación (Whitney y Smith, 1993; Limber et al., 2013), hecho que sí ha quedado más patente para el caso de los agresores. En este sentido, numerosas investigaciones señalan la mayor presencia del género masculino frente al femenino en *bullying* (Olweus, 2010; Salmivalli et al., 1996; Whitney y Smith, 1993), o en general mayor implicación de los varones que las mujeres en cualquiera de los distintos roles de participación (Erdur-Baker, 2010; Gómez et al., 2007; Houbre et al., 2006; Nansel et al., 2001; Solberg y Olweus, 2003; Wang et al., 2012).

En relación a la variable *edad*, gran parte de las investigaciones coinciden en señalar mayores cotas de acoso en la etapa adolescente (Cerezo, 2008; 2009b; Díaz-Aguado et al., 2013; Horna, 2012; Wang et al., 2012), descendiendo conforme aumenta la edad (Nansel et al., 2001; Solberg y Olweus, 2003). En nuestro caso sucede de la misma forma, siendo los escolares de 3ºESO lo más partícipes en *bullying*, en comparación con los de 6º de Primaria o sus coetáneos de 4ºESO y 1º de Bachillerato.

Otra variable considerada ha sido la relación entre la implicación en *bullying* y el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Los resultados al respecto señalan que presentar tales necesidades es un factor de riesgo para convertirse en víctima de *bullying*, sobre todo en el alumnado que participa de los programas de diversificación curricular donde el porcentaje de victimización es más elevado respecto a otros compañeros de compensación educativa. No se encuentra tal relación para los agresores y agresores victimizados. Con respecto a estas variables, estudios previos con muestras de alumnado con autismo y TDAH, han encontrado que

tener diagnóstico de TDAH es un factor de alto riesgo para convertirse en víctima de *bullying*, como también los menores que se encuentran bajo medicación son más propensos a convertirse en agresores de sus compañeros por las limitaciones en el autocontrol (Unnever y Cornell, 2003). Con respecto al autismo, Sterzing et al. (2012) corroboran la mayor presencia de alumnado implicado (46.3%) que no implicado (10.6%) con este trastorno.

En cuanto a la nacionalidad, los datos apuntan que los menores españoles están significativamente más implicados en *bullying* que sus iguales de otros países, hecho que contrasta con la investigación de Wang et al. (2012) donde los estudiantes españoles agreden menos que los africanos americanos y blancos americanos. En esta línea, ya el Defensor del Pueblo en 2007 apuntaba que ser de origen extranjero podía ser un factor de riesgo para convertirse en víctima de *bullying*, sobre todo de tipo social (Méndez y Cerezo, 2010; Rodríguez y Ortega (2008).

Otras variables estudiadas han sido la titularidad del centro educativo, el nivel de estudios de los padres, el rendimiento académico autopercebido, la relación de los menores con las TIC y el uso problemático y de adicción a las mismas. En el primer caso, se obtiene una proporción significativamente mayor de experiencias de *bullying* en centros públicos que en centros concertados y privados no concertados, resultados similares a los encontrados por Félix-Mateo et al. (2009). Otros estudios, por su parte, no encuentran que la titularidad sea una variable influyente en el *bullying* o en sus distintas manifestaciones (Méndez, 2012). En relación al nivel de estudios de padres y madres, se ha comprobado que tener más o menos nivel de estudios no influye en la participación de los hijos en *bullying*. Por el contrario, el rendimiento académico autopercebido sí muestra asociación significativa con el acoso escolar coincidiendo con otros investigadores (Pereira et al., 2004; Piñero y Cerezo, 2011), siendo los escolares más implicados los que confirman tener un rendimiento académico menor que los no implicados.

Por último, los análisis sobre la influencia del acceso a las TIC muestran que tener móvil propio y acceder a un ordenador no está relacionado con participar en mayor o menor medida en *bullying*. Sin embargo, ciertas actitudes relacionadas con el uso problemático y de posible ciberadicción, sí son acordes con la implicación en *bullying*. Así, los resultados arrojan que los que participan del acoso escolar puntúan más alto en el factor global de ciberadicción que los no implicados, como también obtienen puntuaciones más altas en las tres conductas que conforman este factor (ansiedad, agresividad y cambio de intereses). Además, también aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del rol, donde los agresores puntúan más alto tanto en el factor global de ciberadicción que las víctimas. Investigaciones en los últimos años han encontrado asociación entre la manifestación de conductas hostiles y

agresivas entre la población joven y las conductas adictivas a internet y los juegos en red (Kim, Namkoong, Ku y Kim, 2008; Ko, Yen, Liu, Huang y Yen, 2009).

Sobre las características específicas del *bullying*, los datos muestran que casi la mitad del acoso es permanente desde hace más de 6 meses, mientras que la otra mitad sostiene que es víctima o agresor muy recientemente (en el último mes). Los datos de Solberg y Olweus (2003) apuntan en esta segunda línea donde la mayoría de víctimas declaran un acoso muy reciente en el último mes o última semana. Por otro lado, la variable de la frecuencia concluye que la mayor parte del *bullying* entre los escolares es leve (1-2 veces/mes), aunque no puede obviarse el 30-40% de agresores y víctimas que informan de un *bullying* más severo de varias veces por semana, resultados similares a los encontrados en estudios previos en Murcia (Concejalía de Juventud y Cruz Roja Juventud, 2006; Méndez y Cerezo, 2010). Al comparar nuestros datos con investigaciones que analizan el nivel de *bullying* en países europeos, nos acercamos a la realidad de República Checa, Eslovenia y Suecia, al contrario de los países del Este, Portugal y Groenlandia que superan a España en este sentido (Craig y Harel, 2004).

Otra característica interesante es la referida a la direccionalidad del acoso, es decir, si el sexo del agresor coincide con el de la víctima y viceversa. Los resultados encontrados señalan que efectivamente existen asociación significativa entre el sexo del agresor y el de la víctima a la que acosa. Por ello, las chicas víctimas son acosadas por sus compañeras y los chicos sufren acoso de sus compañeros. Las escasas investigaciones que han ahondado en este sentido corroboran nuestros resultados concluyendo con ese mantenimiento del sexo que se aprecia en estas dinámicas (Whitney y Smith, 1993).

La naturaleza grupal del *bullying* confirmada por investigadores expertos en el tema (Cerezo, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli y Peets, 2010), no ha sido constatada en esta investigación donde la mitad de las víctimas confirman ser acosadas por un solo agresor y la otra mitad, por un grupo de ellos. Sin embargo, el discurso de los agresores se decanta porque la casi totalidad de ellos dicen agredir en solitario.

Por último, los análisis sobre las formas más comunes de presentación del *bullying* muestran que entre los escolares encuestados, la tipología más latente es el acoso de tipo social coincidiendo en el discurso las víctimas, agresores y agresores victimizados. A continuación le sigue el *bullying* verbal y físico. Estos datos contrastan con la mayor parte de las investigaciones que concluyen que el *bullying* más común es el verbal, seguido de la exclusión social y las agresiones físicas (Avilés y Monjas, 2005; Cerezo, 2009b; Child Helpline International, 2011; Craig y Harel, 2004; Defensor

del Pueblo, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Herna, 2012; Limber et al., 2013; Méndez, 2012; Piñero et al., 2014; Seals y Young, 2003; Whitney y Smith, 1993). Además, chicos y chicas difieren significativamente en el acoso que reciben como víctimas donde ellas son más diana de *bullying* social frente a los chicos, y entre los agresores, ellos protagonizan más los ataques físicos que las chicas. Estudios previos también han encontrado diferencias por sexo en la victimización y agresión (Díaz-Aguado et al., 2013; García, 2013; Méndez, 2012; Wang et al., 2012), mientras que otros no confirman la diferencia entre chicos y chicas (Avilés y Monjas, 2005; Seals y Young, 2003). Por nivel educativo, la agresión y victimización en la ESO parece discrepar de la que sucede en Bachillerato. En el primer caso, es más común el *bullying* verbal, social y físico, mientras que en bachiller el acoso más típico es el de tipo material (robo y destrucción de pertenencias de la víctima). Wang, Iannotti y Nansel (2009) y Wang et al. (2012) también encuentran diferencias por nivel educativo con una menor presencia de agresiones físicas y verbales en los niveles más altos respecto a los escolares de secundaria. Además, los análisis de correlación entre los tipos de *bullying* según víctimas y agresores indican que ser víctima de un tipo de acoso está asociado con serlo de otra forma distinta.

6.1.3. Dimensión III: *Cyberbullying*

La tercera dimensión de estudio se centra en analizar las dinámicas de *cyberbullying* entre los escolares, tratando de conocer qué variables influyen en su desarrollo y sus principales características en la provincia de Murcia.

Los datos a nivel global sobre indican un porcentaje de prevalencia del 8.3%, porcentaje muy similar al encontrado en los casos de *bullying* tradicional. El análisis según el rol de implicación muestra que, hay más cibervíctimas que se autodenominan como tal que agresores y agresores victimizados. Sin embargo, el hecho de haber obtenido esta información a través del cuestionario *Cyberbull* de tipo autoinforme, nos hace intuir que la extensión de esta problemática podría ser mayor a la declarada en primera persona por los estudiantes. La revisión sobre la prevalencia del *cyberbullying* a nivel internacional realizada por Patchin y Hinduja (2012) indican que el porcentaje encontrado en el contexto de esta investigación es notablemente inferior al reportado en la mayoría de los estudios en EEUU y Canadá. Si lo comparamos con los datos obtenidos en investigaciones previas en España, nuestros resultados se sitúan en el promedio concluido por Calmaestra et al. (2012) y en porcentaje similar al informado en otras Comunidades Autónomas (Calmaestra et al., 2008; ISEI.IVEI, 2012; León et al., 2012; Ortega et al., 2008a). Los datos sobre la frecuencia del *cyberbullying* en nuestro contexto indican que este tipo de acoso es generalmente leve (1-2 veces/mes, 3-4 veces/mes), y en relación a su duración, los porcentajes se distribuyen a partes

casi iguales entre los que afirman estar implicados en un acoso muy reciente sucedido en el último mes, o por el contrario, los que vienen ejerciéndolo o sufriendolo desde hace más de seis meses. En el mismo sentido apuntan los resultados de Calmaestra (2011) y García (2013).

Los análisis de asociación del *cyberbullying* con variables sociodemográficas como el sexo, nivel educativo o nacionalidad, no son tampoco dispares a los encontrados hasta el momento en gran parte de los estudios sobre este fenómeno. En general, se ha comprobado asociación estadísticamente significativa entre el acoso electrónico y el sexo, concluyendo una mayor implicación de las chicas como cibervíctimas y de los chicos como más protagonistas de la ciberagresión, resultados en la línea de lo concluido por otras investigaciones (Almeida et al., 2012; Ang y Goh, 2010; Berger y Blaya, 2012; Erdur-Baker, 2010; Giménez et al., 2014, Giménez et al., 2015; Li, 2006; Ortega et al., 2008a; Sengupta y Cahudhuri, 2011; Valverde, Fajardo y Cubo, 2014).

Respecto al nivel educativo, los porcentajes más altos de prevalencia del ciberacoso se concentran entre 1º y 3º ESO que descienden conforme aumenta el curso y la edad, resultados también constatados por otros investigadores anteriormente (Álvarez et al., 2011; 2014; Garaigordobil, 2011; Kowalski y Limber, 2007; Tokunaga, 2010). Sin embargo, no cabe obviar el porcentaje de sujetos de último curso de Primaria que también participan de estas dinámicas. Y es que el *cyberbullying* cada vez se está extendiendo a edades más tempranas (García, 2013) hasta incluso niveles postobligatorios y universitarios (Baldasare et al., 2012; Beran et al., 2012). Variables como la presencia de necesidades educativas específicas, indican que escolares con estas necesidades se encuentran en situación de riesgo de participar en *cyberbullying*, y además desde la posición de ciberagresores. No existen apenas estudios en España que hayan incidido en esta relación pero sí a nivel internacional (Kowalski y Fedina, 2011). También la titularidad de centro educativo y la nacionalidad muestran asociación estadísticamente significativa con el *cyberbullying*. Son los centros de titularidad pública los que concentran niveles de ciberacoso mayores que los encontrados en centros privados concertados y no concertados. Igualmente, parecen ser los escolares autóctonos los más implicados en estas situaciones de acoso en la red, aunque si bien la población extranjera difiere en proporción a la muestra nacional encuestada.

El rendimiento académico autopercibido es otra variable influyente a considerar en el conocimiento de las experiencias de *cyberbullying*. Los resultados a este respecto muestran que los estudiantes con peor rendimiento participan más en ciberagresión y los implicados como cibervíctimas son los que resultan tener un rendimiento medio-alto. Investigaciones anteriores con muestras españolas corroboran la influencia que los episodios de maltrato escolar tienen en el éxito y fracaso



académico de los alumnos (Avilés, 2010, Giménez et al., 2014), aunque en otros casos ambas variables se muestran independientes (Espinoza, 2006).

Puesto que el *cyberbullying* tiene como medio de expresión las TIC, cabe suponer que un acceso y consumo continuado de las mismas sitúe a los menores en mayor riesgo de verse inmersos en estas situaciones. Efectivamente, en esta investigación se concluye que la mayor accesibilidad a la telefonía móvil y a los ordenadores, como consumo que supera las cuatro horas diarias están asociados a la implicación en *cyberbullying*. Son numerosas las investigaciones que apuntan que los consumidores regulares de las tecnologías y en concreto de internet pueden verse inmersos con mayor facilidad en situaciones de acoso electrónico (Mishna, 2012; Holfeld y Grabe, 2012; Genta et al, 2012, Li y Fung, 2012; Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2009). Igualmente los espacios desde los que los menores acceden a la red también influyen en la participación en *cyberbullying*. Según nuestros resultados, cibervíctimas y ciberagresores afirman haber recibido y ejecutado acoso principalmente cuando se encontraban conectados desde la casa de los amigos, bibliotecas públicas y zonas wifi abiertas, todos ellos espacios con baja supervisión parental.

Un factor que supone un importante riesgo para la juventud digital actual es la ciberadicción o los comportamientos de usos problemáticos hacia las TIC. En un intento de incluir esta variable, los resultados indican que el *cyberbullying* está asociado a comportamientos de posible ciberadicción donde la persona muestra conductas agresivas, de ansiedad y cambio de intereses. Investigaciones actuales han encontrado que el *cyberbullying* predice no solo estados depresivos futuros sino un uso problemático de internet (Gámez-Guadix et al., 2013).

El análisis específico de las características del *cyberbullying*, muestra numerosos resultados en ocasiones parecidos a los señalados por investigaciones anteriores sobre este tema, y en otros aspectos, novedades de acuerdo a las variables incluidas en esta investigación. Al contrario de como apuntaran Smith et al. (2008) y Orte (2006), el ciberacoso entre los estudiantes encuestados es más común a través del ordenador que por teléfono móvil, hecho también encontrado con otras muestras españolas (Calmaestra, 2011; Calmaestra et al., 2012; García, 2013; Giménez et al., 2013; Ortega et al., 2008). Entre ambos medios existe además correlación estadísticamente significativa, lo que significa que, acosar o ser acosado a través del móvil está relacionado con la misma experiencia a través del ordenador.

El *cyberbullying* tampoco sucede de una única forma ni tampoco a través de una herramienta y aplicación. Los análisis sobre las formas de presentación muestran que los más común son los insultos, amenazas y difamaciones por móvil y ordenador. Estos resultados son similares a los encontrados en EEUU (Patchin y Hinduja, 2006; 2012), Australia (Price y Dalgleish, 2010), Taiwan (Huang y Chou, 2010), y España

(Estévez et al., 2010a; García, 2014; Garmendia et al., 2011; Montiel, Carbonell y Orts, 2011). Con porcentajes algo menores aparece el acoso a través del intercambio de imágenes, y la suplantación de identidad que suele ocurrir generalmente a través del ordenador. En término globales, se confirma que el sexo y el nivel educativo no están relacionados con las formas en que se presenta el *cyberbullying*, hecho que discrepa de estudios en España y otros países que sí han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ambas variables (Álvarez et al., 2014; Buelga y Pons, 2012; Cole, Krohn, Jewell y Hupp, 2010), incluso por nacionalidad (Mura et al., 2011).

Sobre las aplicaciones utilizadas vía móvil y ordenador, los resultados muestran que es el WhatsApp la principal herramienta por la que se ejerce y padece el acoso por teléfono móvil, y en segundo y tercer lugar, los SMS y llamadas de voz. Por el mismo medio electrónico, estos resultados son similares a los encontrados en investigaciones anteriores que también señalan las llamadas, SMS, MMS o correos electrónicos (Dehue et al., 2008; Smith et al., 2006). A través del ordenador, víctimas y agresores coinciden en destacar las redes sociales como la herramienta más escogida en el *cyberbullying*, y en menor medida el Messenger. Sin embargo, estudios anteriores en Andalucía sitúan el Messenger por delante de las redes sociales (Calmaestra, 2011; García, 2013), hecho también confirmado en estudios internacionales (Li, 2007a; Mishna et al., 2010; Patchin y Hinduja, 2006). Por su parte, Walker, Sockman y Koehn (2011) encuentran como principal herramienta para la consecución del ciberacoso, el Facebook y MySpace por delante de la mensajería instantánea. El hecho de que los escolares encuestados sitúen las redes sociales como la principal herramienta por la que cometer y padecer *cyberbullying*, no puede llevarnos a pensar que las redes sociales se constituyan como un factor predictor para el acoso electrónico (Sengupta y Cahudhuri, 2011), aunque sí un espacio de riesgo donde las agresiones y solicitudes de índole sexual son cada vez más numerosas (Ybarra y Mitchell, 2008). Aunque en el tiempo en que se tomaron los datos para esta investigación los juegos multiplataforma no estaban tan extendidos en su uso, y en menor medida las experiencias de ciberacoso a través de ellos, investigaciones actuales indican asociación entre la participación en juegos *online* y la implicación como agresores y víctimas en *cyberbullying* (Lam, Chen y Liu, 2013).

Una de las principales características del ciberacoso es su naturaleza social, elemento que comparte con el *bullying*. Sin embargo, esta particularidad adopta mayor importancia en el caso del ciberacoso en tanto que las agresiones tienen la mayoría de las veces un carácter público con la intención de llegar a una gran audiencia. Este hecho contribuye a que el *cyberbullying* sea percibido como más perjudicial y dañino que el *bullying* tradicional (Sticca y Perren, 2013). Los resultados encontrados al respecto no coinciden con este hecho ya que la mayoría de los ciberagresores y



cibervíctimas, informan de más experiencias de *cyberbullying* suceden contra un solo compañero que el que sucede de varios contra uno. Si bien, también es notable el porcentaje de implicados que afirman desconocer la identidad del agresor, o incluso la de la víctima. Es esta posibilidad de anonimato, entre otras características, la que confiere al *cyberbullying* entidad propia respecto al *bullying* (Menesini et al., 2012), acrecentando con ello la inseguridad y ansiedad de la víctima incluso pudiendo llegar a influir a la hora de poner en marcha estrategias de afrontamiento.

Hallazgos novedosos de esta tesis doctoral es el conocimiento de la direccionalidad del *cyberbullying*. Con ello se trata de saber si el sexo de agresores y víctimas está asociado con el sexo de los iguales a los que acosan o son acosados. Los resultados en esta línea señalan que, las chicas cibervíctimas son acosadas mayoritariamente por chicas agresoras e igual cuando son ellos los victimizados que reciben el acoso de chicos agresores. El discurso de los acosadores coincide con el aportado por las víctimas. En términos similares apuntan los resultados sobre si el *cyberbullying* sucede entre iguales de la misma edad o hacia compañeros mayores o menores. Según los propios implicados, el ciberacoso es más común entre escolares de la misma edad que con otros de cursos inferiores o superiores.

Como ya han constatado la mayor parte de estudios anteriores sobre el solapamiento y continuidad entre las experiencias de *bullying* y *cyberbullying* (Beran y Li, 2007; Calmaestra, 2011; García, 2013; Li, 2007; Juvonen y Gross, 2008; Menesini, Calussi y Nocentini, 2012; Patchin y Hinduja, 2006; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012; Shariff y Hoff, 2007; Slonje, Smith y Frisén, 2013; Tokunaga, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Ybarra, Diener-West y Leaf, 2007), los resultados de esta investigación confirman la asociación significativa entre ambas experiencias de acoso. Pero además se encuentra que los implicados como agresores en *bullying* generalmente siguen siendo agresores en la red, las víctimas se transforman en cibervíctimas y los implicados como agresores victimizados continúan siéndolo en el ciberespacio. El sexo y el nivel educativo influyen además en el solapamiento de *bullying* y *cyberbullying*.

Respecto a la comunicación del ciberacoso, llama la atención el porcentaje elevado de víctimas y agresores que informan que sí comunican sus experiencias, resultado que contrasta con las investigaciones que precisamente concluyen todo lo contrario (Calmaestra, 2011; García, 2013; Kwak et al., 2015; Slonje y Smith, 2008; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008). Al decidir hacia qué persona recurren, los menores encuestados dicen acudir en primer lugar a las amistades más cercanas, y segundo lugar a la familia, hecho más extendido entre las víctimas que entre los agresores. Estos resultados coinciden con los datos de Paul et al. (2012) donde entre las estrategias de afrontamiento más comunes están: la búsqueda de ayuda y consejo en la familia, el acercamiento independiente al problema, y la evitación. Por su parte,



Price y Dagleish (2010) encuentran que comunicárselo a un amigo cercano es la segunda estrategia más común entre las cibervíctimas y como último recurso acudir a un servicio de ayuda especializado.

Uno de los aspectos que ha despertado gran interés en la investigación en esta última década en el estudio del *cyberbullying*, es el relacionado con las consecuencias e impacto psicológico y emocional que afectan al bienestar e integridad personal, psicológica y social de sus implicados, y en mayor medida a las cibervíctimas (Card y Hodges, 2008; Garaigordobil, 2011; García et al., 2012; Gradinger et al., 2009; Juvonen y Gross, 2008; Olenik-Shemes, Heiman y Eden, 2012; Tokunaga, 2010; Slonje et al, 2013). Según las víctimas de esta investigación, en todas las ocasiones en que son ciberacosadas afirman sentirse mal, rechazadas y tristes. Precisamente la tristeza ha sido una de las más señaladas por los investigadores en análisis previos sobre la cibervictimización (BoysTown, 2010; Dehue et al., 2006; Hoff y Mitchell, 2009). Por el contrario, otros estudios concluyen que la principal emoción es el enfado o la ira (Ortega et al., 2009; Ortega et al., 2012), mientras que las menos informadas son la culpabilidad, miedo e ideas suicidas. Por su parte, los agresores experimentan emociones asociadas con fortaleza y superioridad aunque también afirman sentirse mal tras ejecutar el acoso. En el caso de los agresores victimizados, la fortaleza y superioridad obtienen porcentajes de elección más bajos frente a otras emociones como sentirse rechazados, con miedo e incluso, culpables. El sentimiento de culpabilidad no parece estar muy extendido entre los que acosan pues el 57.5% de los ciberagresores afirman no sentirse culpables cuando acosan frente al 42.5% que sí informan de este sentimiento. Slonje, Smith y Frisén (2012) analizan específicamente la culpabilidad asociada a situaciones de *bullying* y *cyberbullying*, concluyendo que los ciberagresores sienten menor remordimiento que los agresores en *bullying* y que además son las chicas las que se sienten más culpables cuando acosan que los chicos.

Al incluir la variable del sexo en los análisis, los resultados solo muestran diferencias significativas en la emoción de tristeza más propia de las mujeres cibervíctimas que de los hombres, comparable con otros estudios que asocian un nivel mayor de emociones negativas entre las mujeres (Dooley et al., 2010; Ortega et al., 2009). En el grupo de los ciberagresores, chicos y chicas discrepan en las emociones de fortaleza y superioridad a favor de ellos, mientras que las chicas agresoras se sienten peor y más rechazadas. El nivel educativo también relacionado con el impacto emocional solo en el caso de la cibervictimización, encontrándonos niveles más altos de afectación entre las víctimas de la ESO respecto a las de Primaria y Bachillerato.

Al considerar otras variables como la duración y frecuencia del *cyberbullying*, o el medio utilizado (teléfono móvil y ordenador), no se halla asociación significativa en

con el impacto emocional de las víctimas, lo que contrasta con investigaciones previas en España que sí indican que la mayor severidad del *cyberbullying* va asociada a un mayor impacto emocional en las víctimas (Ortega et al., 2009; Ortega et al., 2012). En el caso de los agresores, únicamente la frecuencia con que se ejecuta el ciberacoso está asociada significativamente con sentirse más fuerte y superior cuando se utiliza el móvil pero no cuando se acosa por ordenador.

El impacto emocional parece diferir en función de la tipología de *cyberbullying*. En el caso de la cibervictimización, los resultados advierten de mayor indiferencia emocional (“me da igual”) cuando se reciben insultos, imágenes o difamaciones a través del móvil, y también cuando el acoso se recibe por el mismo medio a través de SMS, MMS, llamadas y WhatsApp. En la ciberagresión, más emociones negativas (“mal”, rechazado”, “con miedo”) van ligadas a la difamación a través del móvil y a utilizar los SMS, MMS y WhatsApp, mientras que emociones más positivas (“me siento más fuerte”, “me siento superior”, “me siento más importante”) están asociadas a la difamación y a excluir a las víctimas de chats y juegos a través del ordenador.

Que el *cyberbullying* sea individual, grupal o anónimo también se asocia a un impacto emocional concreto en las víctimas. Los resultados a este respecto indican que las cibervíctimas se muestran más indiferentes e informan de menos emociones negativas cuando son violentadas por un individuo que cuando proviene de un grupo o cuando el acoso es anónimo. Este mismo hecho es concluyente en la investigación de Hoff y Mitchell (2009). Al correlacionar el impacto emocional con la comunicación del ciberacoso, se observa que a mayor impacto emocional negativo en la víctima éstas comunican más su situación, hecho que no sucede cuando la víctima se siente indiferente.

La comparación entre el impacto emocional y la implicación en *cyberbullying* y *bullying*, nos permite concluir que las cibervíctimas y los ciberagresores victimizados se muestran más afectados emocionalmente que cuando sólo son objeto de *cyberbullying*, resultados similares a los encontrados en estudios anteriores (Giménez et al., 2015; Gradinger et al., 2009; Monks et al., 2012). Concretamente se sienten más avergonzados, indefensos, tristes y culpables. Sin embargo, el tema de la ideación suicida aparece en mayor grado entre los que sólo participan del *cyberbullying* y no de ambas dinámicas.

La empatía emocional de los ciberagresores es una variable aún poco estudiada y en la que se ha concluido que ciberagresores y ciberagresores victimizados se muestran menos empáticos que las cibervíctimas (Steffgen et al., 2011), como que niveles bajos de empatía suponen un factor de riesgo aumentando la probabilidad de verse envuelto como agresor en experiencias de acoso (Topcu y Erdu-Baker, 2012). Nuestros resultados al respecto indican que los agresores sobrestiman el impacto que sus actos generan en la víctima, en vez de subestimarlos. Por ejemplo, creen que las



víctimas sienten más miedo de lo que ellas realmente opinan, hecho más constatado por los chicos agresores que por las chicas agresoras. Estos resultados contrastan con los encontrados por Campbell et al. (2013) donde solo el 46.3% de los ciberagresores piensan que su ciberagresión es muy perjudicial para la víctima, en comparación con el 34.6% que opina que es algo perjudicial y el 26% que cree que su acoso no afecta a las víctimas. Al comparar la empatía de agresores y agresores victimizados, se observa similitud entre ambos grupos, lo que se contradice con los resultados hallados de Steffgen et al. (2011). Los análisis tendentes a conocer la asociación entre la empatía emocional en *cyberbullying* y la implicación en *bullying*, indican que participar de ambas dinámicas es independiente de ser más o menos empático con el impacto que se produce en las víctimas tras ser violentadas.

El último aspecto estudiado entre las características del *cyberbullying* son las atribuciones causales por las que los implicados justifican este acoso. Este aspecto ha sido incorporado al estudio sistemático del *cyberbullying* hace tan solo unos años, centrándose en la opinión de los estudiantes en situaciones hipotéticas de ciberacoso. La presente investigación incluye las motivaciones señaladas directamente por los implicados en los tres roles, por lo que la información obtenida a este respecto puede ser de mucha ayuda en la propuesta de intervención ante esta problemática (Varjas et al., 2010), para ayudar en la reconducción cognitiva que justifica el *cyberbullying*.

Las motivaciones señaladas son múltiples y variadas según el rol de implicación. Asociadas con la cibervictimización aparecen en primer lugar la “diversión”, seguida de la sensación de superioridad que atribuyen a los agresores cuando les acosan, relacionada ésta con el desequilibrio de poder existente entre ambas partes implicadas. Víctimas y agresores victimizados únicamente discrepan de forma significativa al señalar la “diversión” que creen que le suscita a los agresores ejecutar el acoso, más señalado por las víctimas. Cuando los informantes son los ciberagresores, ellos justifican su acoso principalmente por revancha y venganza contra las víctimas, y también porque las perciben como más débiles. Esto contrasta con otras investigaciones que señalan como los principales motivos de los agresores y agresores victimizados, la diversión, el enfado o la ira y el sentirse mal consigo mismos (Gradinger et al., 2012; Raskaukas y Stoltz, 2007). El hecho de acosar por venganza es una atribución causal que ha despertado interés en los últimos años, ya que queda bien justificado, sobre todo para los ciberagresores victimizados, devolver una agresión que previamente se ha padecido. El estudio de König et al. (2010) muestra precisamente este hecho, con un 41.4% de agresores que no solo justifica el ciberacoso por venganza sino que escogen a la misma persona de la que recibieron las agresiones.

El sexo únicamente muestra diferencias estadísticamente significativas en cibervictimización, siendo los chicos victimizados los que señalan en mayor medida que las chicas ser acosados por “envidia”. Por el nivel educativo, solo aparecen diferencias en cibervictimización entre las motivaciones de “revancha”, “envidia”, “diversión” y “superioridad”, más señaladas por las víctimas de la ESO que por las de Primaria y Bachillerato.

6.1.4. Dimensión IV: Afrontamiento del *cyberbullying*

Ante situaciones de maltrato escolar que afrentan contra la integridad personal, suelen poner en marcha diversos mecanismos de afrontamiento que permiten a las víctimas protegerse de las agresiones y prevenir futuros ataques (Giménez, 2014; Giménez, 2015). En esta investigación se indaga en las estrategias que los escolares pondrían en marcha para combatir el *cyberbullying*.

A nivel global, la estrategia más señalada es de la “evitar a los desconocidos”, táctica que se clasifica como una actuación de tipo pasivo. Esto contrasta con los datos aportados por otros estudios que concluyen que establecer contacto con extraños está cada vez más extendido entre los adolescentes (Martínez et al., 2013), alcanzando porcentajes del 34% en Europa, y del 21% en España (Garmendia et al., 2011). Por su parte, llama la atención que la segunda estrategia más informada sea la de “denunciar a la policía”, pues son precisamente las autoridades policiales a las que suele acudir en última lugar para informar del padecimiento o existencia de estas situaciones (Cassidy, Jackson y Brown, 2009; Staksrud y Livingstone, 2009). En tercer lugar, se sitúa la estrategia de tipo asertivo de “ayudar a la víctima”, que como declaran Agatston et al. (2007), no es siempre de las opciones más señaladas por los escolares. En cuarto lugar aparece el “hablar con el agresor” que también ha sido informada por estudios en este sentido en *bullying* y *cyberbullying* (De la Caba y López, 2013; Hunter et al., 2004; Mora-Merchán, 2006; Ortega et al., 2008b; Price y Dalgleish, 2010).

En la revisión específica por familias de estrategias, cabe señalar que dentro de las estrategias asertivas las más comunes son, de nuevo: “denunciar a la policía”, “ayudar a la víctima” y “hablar con el agresor”, y las que obtienen menores porcentajes: “guardar las conversaciones” y “denunciar en la red social”. En comparación con otros estudios, el informar al administrador de la red sobre la existencia de *cyberbullying* no suele ser una medida muy al uso (Juvonen y Gross, 2008; Sleglova y Cerna, 2011). Cuando se decide buscar ayuda, sorprende el hecho de que la familia sea la primera opción a quien contar el acoso en la red, por delante de los amigos. Esto contrasta con lo encontrado por Paul et al. (2012) cuando indica que las experiencias de *cyberbullying* son menos informadas que las de *bullying*, y es más común comunicarlo a los amigos que a la familia y al profesorado (Cassidy et al.,

2009; Ortega et al., 2008b; Price y Dalglish, 2010). Nuestros resultados van más en la línea de investigaciones que encuentran que comunicar el acoso es la segunda o tercera estrategia de afrontamiento más señalada (Hunter et al., 2004; Mora-Merchán, 2006; Sleglova y Cerna, 2011; Smith et al., 2008; Staksrud y Livingstone, 2009). En este sentido, se ha comprobado que la diferencia entre comunicar el acoso a una u otra persona está determinado por el rol de implicación en el ciberacoso (De la Caba y López, 2013; Dehue et al., 2008), o el grado de implicación (Nacimiento y Mora-Merchán, 2014).

El análisis de las estrategias negativas, informa que devolver la agresión y por ende convertirse en víctima activa, obtiene el porcentaje más alto respecto a otras opciones como “pegar al agresor” y “excluirlo”. Parris, Varjas, Meyers y Cutts (2011) encuentran que excluir al agresor parece ser una estrategia útil de evitación que ponen en marcha las víctimas para aceptar la situación, hallándose diferencias según el sexo (De la Caba y López, 2013) e incluso por nacionalidad (Staksrud y Livingstone, 2009).

En último lugar, aparecen las estrategias de tipo pasivo entre las que destacan con mayores porcentajes de elección: “evitar a los desconocidos” y “evitar o ignorar al agresor”. Las menos informadas por los estudiantes encuestados son: “no hacer nada”, “silenciar la situación”, “eliminar la cuenta” y “borrar las conversaciones”. En términos similares a ignorar al agresor, está la de ignorar la agresión que se ha comprobado como una opción bastante utilizada tanto en casos de *bullying* (Hunter et al., 2004; Mora-Merchán, 2006; Ortega et al., 2008b) como de *cyberbullying* (Agatston et al., 2007; Dehue et al., 2008; Parris et al., 2012; Smith et al., 2008). En el caso de optar por silenciar el acoso, estudios previos informan que las razones por las que las víctimas lo hacen son: a) porque es un problema personal que ellos mismos deben solventar; b) porque es inevitable; y c) porque hablarlo supondría restricciones en el acceso a Internet y la telefonía móvil (Cassidy et al., 2008; Dehue et al., 2008; Juvonen y Gross, 2008). Por último, otras estrategias señaladas dentro de las de tipo pasivo, son las que tienen un carácter más técnico como “bloquear la cuenta”, “cambiar las contraseñas”, “desconectarse”, “eliminar al agresor de la lista de contactos”, etc.

Revisadas las principales aportaciones a nivel global, surge el interés por conocer las estrategias de afrontamiento según el curso y nivel educativo. Empezando por las estrategias positivas asertivas, los estudiantes de 6º de Primaria y primer ciclo de ESO (1º y 2º cursos) se decantan más por “denunciar a la policía” el *cyberbullying*, mientras que los de segundo ciclo de ESO señalan el “ayudar/defender a la víctima”, y los de 1º de Bachillerato por “restringir el acceso a las TIC”. Cuando se decide buscar ayuda, son curiosamente los adolescentes de la ESO quienes acudirían más a la familia que los de 6º de Primaria o los mayores de Bachillerato. Esto contrasta con lo encontrado por Hunter et al. (2004) entre las víctimas de *bullying*, siendo las de cursos



inferiores las que más buscan apoyo en otras personas respecto a los niveles educativos más avanzados. Más similar a nuestros resultados son los encontrados por Cassidy et al. (2009), que observan un descenso en los porcentajes de comunicación del *cyberbullying* a los familiares directos conforme aumenta el nivel educativo.

Otro resultado a destacar en la escasa comunicación del *cyberbullying* a los docentes, señal de la poca confianza que depositan en ellos para ayudarles a solventar esta problemática. Estos nos lleva a preguntarnos sobre la labor que los profesionales están haciendo en sus centros educativos y cómo perciben los estudiantes estas intenciones. Algunas preguntas para la reflexión serían: ¿ofrecen confianza los orientadores al alumnado como personas a la que comunicar estas situaciones?, ¿por qué los adolescentes no contemplan entre sus opciones de búsqueda de ayuda esta posibilidad?, ¿qué hacen estos profesionales en los centros educativos frente al *bullying* y al *cyberbullying*? Los resultados que hemos recabado sobre la perspectiva docente ante las dinámicas de acoso, podrá resolver algunas de estas cuestiones planteadas.

Entre las estrategias negativas, prevalece la opción de “devolver la agresión” entre los estudiantes de 1º y 2º de ESO, mientras que los de 3º y 4º curso optan por “enfrentarse físicamente al agresor” para zanjar el ciberacoso. Ambas opciones apenas son señaladas por los estudiantes de 1º de Bachillerato. En todos los cursos, las estrategias pasivas de evitación (“evitar a los desconocidos”, “evitar el contacto con el agresor” y “evitar conflictos”), son las más informadas. De la Caba y López (2013) encuentran que estas estrategias son más comunes entre los testigos de *cyberbullying* que entre las víctimas, mientras que Mora-Merchán (2006) concluye que las estrategias de evitación junto con enfrentarse cara a cara con el agresor o faltar a clase, son opciones señaladas como menos efectivas en el afrontamiento del acoso.

A continuación de conocer la percepción de los estudiantes sobre qué estrategias llevarían a cabo ante el *cyberbullying*, se analizaron qué estrategias atribuyen a otros colectivos para combatirlo. El análisis global por estrategias, muestra que la táctica más señalada dentro de la categoría de estrategias positivas es la de “mejorar la privacidad y seguridad en la red”, y en segundo lugar, “mayor supervisión parental” que ayude a controlar el tiempo y usos que los escolares hacen de las TIC. Investigaciones como la de Mesch (2009) confirman que la supervisión parental supone un factor protector para prevenir de la posible implicación de los hijos en episodios de *cyberbullying*, aunque no actúa como causa-efecto. Resultados similares aparecen en el caso del *bullying* tradicional (Cook et al., 2010), donde se sostiene que una relación negativa con los padres, escasa comunicación y baja supervisión parental incrementa la probabilidad de que los menores se conviertan en agresores-

victimizados, mientras que una relación y mediación parental positiva actúan como elemento moderador de la conducta agresiva (Lereya, Samara y Wolke, 2013).

En la familia de las estrategias punitivas, actuaciones como “castigar al agresor” es la opción más valorada a partir de eliminar su perfil de las redes sociales o su cuenta de correo electrónico. Ésta opción es también de las más señaladas en el estudio de Cassidy et al. (2009) para solucionar el *cyberbullying*. Como segunda opción se señala “limitar el uso y acceso a las TIC” pues se entiende que con ello se reduciría la cibervictimización según apuntan Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva (2013). En tercer lugar, llama la atención que los menores incluyan la necesidad de contar con una “legislación concreta anti-*cyberbullying*” para remediar este acoso, lo que pone de manifiesto las aún escasas medidas legislativas existentes en nuestro país a diferencia de América que ya cuenta con leyes específicas en gran parte de sus estados (Hinduja y Patchin, 2011).

Un último resultado en esta dimensión de estudio es la distribución que de las estrategias arriba comentadas se hace en cada colectivo. Se observa que los estudiantes atribuyen una misma medida de actuación a varios colectivos, mientras que otras son específicas de un grupo en concreto. Por ejemplo, “hablar con los implicados” se atribuye como una estrategia que deberían desarrollar la familia y los docentes, “concienciar a los jóvenes sobre estos riesgos” es atribuido tanto a la familia como a docentes y políticos, mientras que “castigar a los agresores” es responsabilidad de docentes y compañías de internet y móvil.

6.1.5. Dimensión V: Percepción docente

Son múltiples las investigaciones que en los últimos años se han desarrollado en aras de conocer la percepción de los docentes sobre las situaciones de violencia escolar, aunque más numerosas las relacionadas con el *bullying* que con el *cyberbullying*. Tanto las investigaciones consultadas a este respecto como los hallazgos en este estudio, ponen de manifiesto que los docentes subestiman la existencia de estas formas de agresión respecto al porcentaje de prevalencia señalado por el alumnado (Bradshaw et al., 2007). Sin embargo, llama la atención que el profesorado encuestado en la Región de Murcia perciba mayor existencia de *cyberbullying* que de *bullying*.

Las variables referidas al sexo, función de tutor de aula, pertenencia al equipo directivo, Dpto. de Orientación, años de docencia y nivel educativo, no se muestran influyentes en la percepción de mayor o menor porcentaje de estimación de *bullying* y *cyberbullying*, lo que contrasta con resultados previos que indican que las mujeres docentes identifican mayor porcentaje de ambas conductas de acoso (Benítez et al., 2006; Yilmaz, 2010). Sólo en el caso de la titularidad se halló asociación significativa



con la percepción de *cyberbullying*, siendo los docentes de los centros públicos los que apuntan tasas más altas de este tipo agresión que los que trabajan en centros concertados y privados no concertados.

Cuando se les pregunta por tipos específicos de acoso, resulta que señalan en primer lugar el *bullying* verbal, y en segundo lugar, el *bullying* social (expansión de rumores falsos, exclusión de la víctima...), lo que contrasta con el resultado anterior de la percepción de mayor incidencia del *cyberbullying*. Estos mismos tipos de *bullying* han sido también los más reportados por otras investigaciones basadas en la encuesta al alumnado (National Center for Education Statistics, 2011; Rivers y Smith, 1994; Solberg y Olweus, 2003) y al profesorado (Bradshaw et al., 2007). Aparecen diferencias por nivel educativo de los docentes, siendo los de Primaria los que señalan mayor frecuencia de acoso físico y *cyberbullying* que los profesores de la ESO, Bachillerato y departamento de Orientación.

Respecto a la percepción sobre qué tipo de acoso creen que los alumnos les comunican más, los resultados muestran que prevalece la comunicación del *bullying* frente a la del *cyberbullying*, aunque en ambos casos los porcentajes señalados son bajos, tal y como queda constatado en otras investigaciones (Agatston et al., 2007; Dehue et al., 2008; Paul et al., 2012). El nivel educativo vuelve a mostrarse influyente a este respecto: los docentes de la ESO creen que a ellos se les comunica más el *cyberbullying* que al resto de sus compañeros de otros niveles, y también los profesionales de la orientación por delante de los que informan los profesores de primaria. Bradshaw et al. (2007) en relación con el *bullying* concluye que, a los docentes de secundaria se les comunican más estos actos que a los de primaria. Según la titularidad del centro, el profesorado de los centros públicos percibe que a ellos se les informa más de *bullying* y *cyberbullying* frente a los porcentajes señalados por los docentes de los centros concertados y privados.

Estudios sobre las atribuciones causales que el profesorado atribuye a actos de *bullying* indican que se debe principalmente a las características de víctimas y agresores (Benítez et al., 2006; Fernández et al., 2004). En *cyberbullying*, los resultados encontrados indican como causal principal las características del agresor, seguido del desequilibrio de poder entre las partes, y en tercer lugar, la diversión, existiendo similitud de opiniones entre hombres y mujeres. Son muy escasas las investigaciones que han indagado en este aspecto. Una aportación reciente señala como atribuciones causales del *cyberbullying* según el profesorado (Compton et al., 2014): la evitación de castigos y represalias y la facilidad que ofertan las TIC para ejecutar esta agresión. De nuevo, ser docente de centros públicos o privados influye a la hora de determinar las causas asociadas al ciberacoso, donde solo el profesorado de centros públicos señalan el racismo y la homofobia.

Otro grupo de resultados es el que resulta de la percepción docente sobre su preocupación ante la problemática *cyberbullying*, capacidad de darle respuesta, demandas formativas y estrategias de intervención ante el mismo. Los docentes encuestados se muestran altamente preocupados ante presencia del acoso en la red, con diferencias significativas a favor de las mujeres. Resultados obtenidos con docentes estadounidenses, canadienses, turcos e israelíes también ponen de manifiesto el alto nivel de preocupación por esta temática (Beringer, 2011; Cassidy et al., 2012; Eden et al., 2013; Li, 2008; Yilmaz, 2010). Igualmente se ha comprobado cómo la percepción y con ello las actitudes ante los actos de agresión no despiertan ni empatía ni la misma preocupación entre los escolares, la familia y los docentes, siendo la familia los que parecen más preocupados, seguidos de los alumnos y en menor medida del profesorado (Hanif, Naeem y Tariq, 2011).

El nivel de preocupación varía en función de la titularidad del centro en que se trabaja, siendo los profesionales de los centros privados no concertados los que se autoperciben como más preocupados, mientras que los docentes de centros públicos informan de menores índices de preocupación. Además, se observó que tal nivel de preocupación está asociado significativamente con la preocupación que se piensan tienen otros compañeros.

Sobre la capacidad de dar respuesta al ciberacoso, los docentes encuestados afirman sentirse poco preparados para, hecho ya constatado en estudios anteriores (Beringer, 2011; Cassidy et al., 2012; Eden et al., 2013; Li, 2008). La comparación por sexo indica que las mujeres se perciben menos capacitadas que los varones para afrontar el *cyberbullying*, también concluido por Yilmaz (2010). Además los profesores con mayor experiencia profesional, se perciben, curiosamente, como más incapaces que los más noveles. Por especialidades, cabe suponer que los orientadores se sientan más capaces que el resto del profesorado y miembros del equipo directivo para afrontar situaciones de ciberacoso, hecho confirmado según nuestros resultados.

En cuanto a la demandas formativas del profesorado, investigaciones anteriores (Beringer, 2011; Cassidy et al., 2012; Eden et al., 2013; Huang y Chou, 2013; Li, 2008; Stauffer et al., 2013; Yilmaz, 2010), concluyen que gran parte del profesorado en formación y en activo manifiestan demandas formativas a nivel universitario o de forma específica (cursos de formación permanente, actualización, etc.), a la vez que se muestran interesados en aprender más sobre el tema para saber hacerle frente. Los resultados encontrados en nuestro contexto reiteran esta realidad con prácticamente la totalidad de los miembros del Equipo Directivo y el 67% del profesorado, que así lo confirma. Los orientadores son quienes más demandas manifiestan, lo que contrasta con los resultados anteriores que ponían de manifiesto que eran los que más capaces se ven para dar respuesta al *cyberbullying*. En segundo lugar por orden de mayores demandantes de formación aparecen los docentes de Primaria, observándose una



tendencia a la baja conforme se avanza a los niveles de la ESO y Bachillerato. Estos resultados son comparables a los encontrados por Eden et al. (2013).

Sobre las estrategias de intervención ante el *cyberbullying* incluidas en esta investigación, las que menos se llevan a la práctica es la referida a la inclusión del *cyberbullying* como contenido específico a tratar en el currículum de aula, seguida de actividades específicas con los alumnos. Con un porcentaje de elección algo mayor a estas dos estrategias, los docentes opinan que su centro educativo cuenta con protocolos de actuación para hacer frente a este acoso. En último lugar, resalta la opinión del profesorado de que, a pesar de que se implementen actividades para afrontar el *cyberbullying*, las actuaciones a desarrollar deben partir de la propia política anti-acoso que se establezca a nivel de centro sobre la cual poder asentar propuestas de actuación específicas de prevención (Beringer, 2011; Eden et al., 2013; Li, 2008; Yilmaz, 2010), contando con más profesionales específicos como los psicólogos (Diamanduros et al., 2008), pedagogos y psicopedagogos para liderar estas actuaciones.



6.2. CONCLUSIONES

Una vez discutidos los resultados se exponen las conclusiones generales más relevantes de la investigación.

Dimensión I: Acceso y uso de las TIC

1. Las TIC son imprescindibles en la vida de los niños y jóvenes tal y como muestran los datos obtenidos. Nueve de cada diez menores tiene un teléfono móvil propio con internet y acceso a un ordenador con conexión a internet. Sin embargo, cuando los estudiantes responden sobre el consumo diario que hacen de ambos medios, la gran mayoría indica que entre una y dos horas. Creemos que el uso de las TIC está tan normalizado entre ellos que no son verdaderamente conscientes del tiempo real que dedican a su utilización que pensamos que es mucho mayor.
2. Los escolares confirman que el principal uso que hacen de los teléfonos móviles y los ordenadores es con fines comunicativos, sobre todo, a través de llamadas de voz, WhatsApp y participación en redes sociales. En menor medida, aparecen otros usos como son los lúdicos (jugar al móvil y al ordenador) y los académicos (estudio y realización de trabajos escolares).
3. Sobre los lugares de conexión a Internet, la mayoría sostiene que se conecta casi siempre desde sus casas y en menor medida desde la casa de sus amigos sin apenas ser supervisados. En nuestra opinión el uso de Internet por parte de estos menores debería hacerse con una adecuada supervisión y vigilancia de la familia. Sin embargo, los datos obtenidos señalan que siete de cada diez menores no son supervisados por ningún adulto mientras acceden a internet y cuando sí lo son, simplemente se les pregunta lo que hacen o por dónde navegan, sin que haya una vigilancia estrecha al respecto. Los escolares de Primaria son los más supervisados y con métodos más restrictivos, frente a los estudiantes de ESO y Bachillerato.
4. El acceso a las TIC conlleva peligrosas desventajas. Una de ellas es el uso problemático y adictivo de los medios electrónicos o “ciberadicción”. Los resultados obtenidos en este estudio apuntan que la mayor parte del alumnado no hace un uso problemático de las TIC. Sin embargo, cabe resaltar que treinta de cada cien menores sí presenta síntomas de ansiedad, agresividad y cambios de intereses asociados con la ciberadicción. Entre las conductas que más sobresalen en el grupo catalogado “de riesgo” y en el grupo “con problemas” destacan: malestar y ansiedad por no acceder al móvil y al ordenador, conductas agresivas (discusiones, enfrentamientos) y cambio de intereses por cuanto el sujeto prefiere



estar con las TIC antes que dedicar tiempo a su familia, amigos, estudios o al descanso.

5. El análisis por sexo indica que chicos y chicas difieren en las conductas de usos problemáticos de las TIC. Mientras ellas son más proclives a sentir ansiedad y malestar por no acceder al móvil y al ordenador, ellos tienden más a conductas de aislamiento en su habitación y cambio de intereses. Igualmente estas conductas son más notables entre los alumnos de la ESO y Bachillerato y menos comunes en el grupo de alumnos de 6º de Primaria.
6. En general, se ha observado que la supervisión de los menores durante el acceso a internet no parece servir de elemento protector de posibles conductas de adicción a las TIC. Únicamente se observa que supervisar a los menores evita que pasen demasiado tiempo aislados en su habitación en lugar de estar con la familia y amigos, y les obliga a que respeten los turnos de sueño y descanso. Por este motivo, es aconsejable que los padres y otros adultos dediquen interés y tiempo a esta tarea.

Dimensión II: Bullying

7. Uno de cada diez menores afirma estar implicados en hechos relacionados con el *bullying* bien como víctimas, agresores o agresores victimizados. Esta cifra evidencia la necesidad de prevenir y tratar este fenómeno, máxime, como sucede en esta investigación, cuando son los propios alumnos los que dan la voz de alarma e indican la existencia de esta realidad. Suponemos además que las cifras podrían ser más altas de las aquí encontradas, lo que afecta negativamente al presente y futuro de todos los implicados. El sexo influye en el *bullying*, observándose que las niñas son las principales víctimas y los niños los que más agreden. El nivel educativo también juega un papel importante por cuanto los datos indican que la mayor concentración de estas experiencias se produce en los primeros cursos de la ESO, hecho que debe considerarse para su detección y diagnóstico.
8. Aunque cualquier alumno puede verse inmerso en el *bullying*, aquellos que presentan necesidades de apoyo educativo tienen significativamente más posibilidades de convertirse en víctimas frente a sus compañeros que no presentan tales características. Esto exige que el profesorado deba estar doblemente atento a este colectivo para evitarle mayores dificultades en las relaciones interpersonales con sus iguales, que las que además pueden tener derivadas de sus necesidades educativas específicas.



9. El *bullying* está más extendido entre la población autóctona de estudiantes que entre los extranjeros. Lo mismo sucede con la titularidad del centro educativo. Son mayoría las experiencias de *bullying* encontradas en centros públicos que en privados. Esto pensamos que guarda una estrecha relación con el sistema organizativo del centro, la percepción y formación de los docentes para detectar estas situaciones, la cultura escolar, y la existencia y puesta en marcha de protocolos de actuación preventiva.
10. Igualmente el rendimiento académico influye en la mayor o menor participación de los estudiantes en el *bullying*. Los resultados obtenidos indican que los escolares con peor éxito escolar son los más implicados en esta forma de acoso. Este hecho evidencia la necesidad de profundizar sobre las variables de orden psicológico, social o familiar que pueden estar provocando que los estudiantes con peores calificaciones sean los más proclives a verse inmersos en situaciones de *bullying*. Asimismo conviene seguir estudiando porqué la participación en *bullying* conlleva descenso en el rendimiento escolar.
11. Otra variable que influye en el *bullying* es el factor de ciberadicción. Las conductas agresivas, la ansiedad y los cambios de intereses son significativamente más elevados entre los implicados en *bullying*, sobre todo, en los agresores más que en las víctimas.
12. Los resultados sobre las características del *bullying* indican que el maltrato se prolonga en la mitad de las ocasiones durante más de seis meses. En el resto de ocasiones se trata de un acoso reciente acontecido en el último mes. Los análisis sobre su frecuencia indican que el *bullying* encontrado es mayoritariamente leve y, en menor medida, severo, repitiéndose varias veces por semana. Además, ambas variables están correlacionadas, lo que confirma que a mayor permanencia en el tiempo del acoso, las agresiones se vuelven más intensas y frecuentes.
13. La variable que hemos denominado “direccionalidad del *bullying*” muestra que el acoso que se ejecuta o que se padece sucede la mayor parte de las veces entre iguales del mismo sexo: niños contra niños y niñas contra niñas.
14. El *bullying* se gesta sobre la base de las relaciones sociales, siendo considerado como un fenómeno de carácter eminentemente social. En cambio nuestros datos no van en esta línea sino que indican que las víctimas son acosadas generalmente por un solo agresor, hecho que ha sido confirmado por los propios agresores. Esto nos induce a pensar que cuando el acoso sucede uno contra uno es más probable que pase desapercibido que cuando en él se ven inmersos los cómplices del agresor y otros testigos.



15. Sobre los tipos de *bullying* más comunes entre los implicados, destaca el acoso de tipo social (expandir rumores, ridiculizar, burlas), por delante del *bullying* verbal (insultos y amenazas) y el físico (peleas). El sexo está asociado a los diferentes tipos de *bullying*, encontrándose que las chicas son víctimas de acoso social y los chicos de agresiones físicas. También el nivel educativo es influyente. En la ESO, el acoso más común son las agresiones verbales y sociales mientras que en Bachillerato es más propio el *bullying* de tipo material que atenta contra las pertenencias de las víctimas. Los datos indican también que todos los tipos de *bullying* están asociados entre sí, lo que significa que cuando se acosa se hace de distintas formas y cuando se es víctima se sufre varios tipos de *bullying*. De ello se puede deducir el enorme impacto que supone para las víctimas recibir diferentes tipos de agresiones, cada una con sus características concretas.

Dimensión III: Cyberbullying

16. El acoso a través del uso malévolo de las TIC está presente en uno de cada diez menores encuestados. Entre ellos, es mayor el porcentaje de víctimas que el de agresores. Estas diferencias pueden deberse al cuestionario utilizado que, por el sistema de preguntas, supone una sencilla vía de expresión anónima para denunciar que se es víctima de *cyberbullying*, pero no para reconocerse como ciberagresor. De nuevo, las chicas son las más implicadas como víctimas y los chicos como agresores, hecho ya constatado en la bibliografía científica.
17. Dato curioso y revelador supone el hecho de que la presencia de necesidades educativas específicas esté asociada con ser ciberagresor y no víctima, como se constata en el caso del bullying. También la nacionalidad y la titularidad del centro educativo son influyentes. Como también sucedía en el bullying es mayor el porcentaje de niños españoles implicados en cyberbullying que el de extranjeros, y más los que pertenecen a centros públicos que a centros privados. Sería interesante seguir profundizando sobre el porqué de los resultados relacionados con la titularidad y las variables que pueden estar condicionando a estos resultados.
18. De nuevo el rendimiento académico vuelve a estar asociado a las dinámicas de agresión, en este caso, al *cyberbullying*. Son los alumnos con peores notas los que más participan del ciberacoso frente a los de rendimiento medio-alto. Aunque no podemos concluir que un rendimiento escolar negativo prediga una mayor implicación en *cyberbullying*, sí que estos resultados alertan sobre la necesidad de prestar más atención a aquellos menores con peor éxito académico.



19. Los espacios de conexión a la red es otra variable a considerar en el estudio del *cyberbullying*. Los datos obtenidos apuntan que la mayor parte del ciberacoso sucede cuando el acceso a internet se realiza desde la casa de los amigos y las bibliotecas públicas. Son, pues, los espacios más libres de supervisión los que propician estos hechos al carecer de la vigilancia que pueden ejercer los padres, entre otros. Otro elemento que pensamos que influye en este hecho es la sensación de impunidad de los agresores puesto que, al no realizar la conexión desde el propio hogar, piensan que no van a ser descubiertos ni castigados.
20. Tener un teléfono móvil propio y acceso a un ordenador con conexión a la red son factores de riesgo para la implicación en *cyberbullying* en cualquiera de los roles (víctimas y agresores). También un consumo diario prolongado de ambos medios está asociado con una mayor participación en situaciones de ciberacoso.
21. Otro dato significativo es el que resulta del análisis de las conductas de uso problemático y de adicción a las TIC, asociadas a *cyberbullying*. Síntomas como la ansiedad, agresividad y cambio de intereses están relacionados con participar en actos de ciberagresión. Los resultados encontrados indican que los ciberagresores muestran más conductas problemáticas y de posible ciberadicción en comparación con las víctimas. Igualmente los implicados en *cyberbullying*, (con independencia del rol), afirman tener más síntomas asociados con el uso problemático de las TIC que los no implicados, hecho a considerar en propuestas de intervención con los menores.
22. Sobre las características básicas del *cyberbullying*, los datos muestran que el ciberacoso es más común a través del ordenador que del teléfono móvil, aunque ambos medios están relacionados entre sí. Significa que acosar y ser acosado por móvil supone también ejercer o padecer el acoso por ordenador. Según los implicados, el *cyberbullying* es de una frecuencia general leve (1-2 veces/mes) en contraposición al acoso que sucede de forma más severa (varias veces por semana). Respecto a la duración, es similar el porcentaje de alumnos que son víctimas y agresores de un acoso de más de seis meses, de los que han recibido agresiones en el último mes. Que haya estudiantes que estén inmersos en acoso electrónico de manera prolongada puede ser un indicador de que estas situaciones siguen sin denunciarse y que impera la ley del silencio, como también existía en el *bullying*. Las consecuencias en ambos casos son traumáticas, sobre todo, para las víctimas. Seguir investigando sobre el mayor o menor impacto asociado a la frecuencia y duración del *cyberbullying* podría ayudar a la prevención y tratamiento de esta problemática escolar.



23. Respecto a la atribución sexual en el *cyberbullying*, los resultados indican que los agresores acosan a iguales de su mismo sexo, hecho también confirmado por las víctimas. Pero en el ciberacoso aparece además la variable del anonimato. Los resultados en este sentido muestran que entre uno y tres actos de *cyberbullying* son anónimos, lo que se traduce en una gran inseguridad para la víctima que no sabe quién le acosa ni a quién se enfrenta, mientras que en el *bullying* la agresión puede ser conocida por un gran número de personas. Cuando se considera el sexo de agresores y víctimas, se comprueba el mantenimiento de la dirección sexual del acoso: los chicos víctimas son acosados por un chico agresor y las chicas víctimas por una agresora.
24. La naturaleza eminentemente social del *cyberbullying* no ha aparecido en los resultados de este estudio. Y es que agresores y víctimas confirman un ciberacoso que se sucede mayoritariamente de uno contra uno y en situaciones de anonimato. Según los datos encontrados, las ciberagresiones dirigidas contra varias víctimas son bastante menos comunes.
25. Sobre los tipos de *cyberbullying* que más se suceden, los implicados informan que siempre o casi siempre el acoso es a través de insultos, amenazas y difamaciones. De cerca le sigue el *cyberbullying* por medio del envío de imágenes nocivas y, en bastantes menos ocasiones, la suplantación de la identidad. Cuando el acoso se sucede vía ordenador, aparece también la exclusión de la víctima de salas de chat, foros y juegos en red.
- Las aplicaciones preferidas para la cibervictimización por teléfono móvil son el WhatsApp, seguida de los SMS y las llamadas de voz. Por ordenador, las víctimas afirman ser acosadas mayoritariamente a través de las redes sociales y, en menor medida, por el Messenger, hecho que confirman los agresores. Solo en el caso de la ciberagresión aparecen diferencias por nivel educativo, siendo los agresores de la ESO los que acosan más a través de las redes sociales que sus compañeros de Primaria y Bachillerato. Todas estas formas de agresión están relacionadas entre sí, lo que supone un acoso constante que proviene de distintas vías y de diferentes formas, por lo que para las víctimas escapar del acoso se torna una tarea difícil.
26. En cuanto al solapamiento entre las experiencias de *bullying* y *cyberbullying*, los resultados indican que participar en *bullying* está asociado con estar implicado en *cyberbullying*, manteniendo generalmente el mismo rol: los agresores en *bullying* siguen siéndolo en *cyberbullying*, al igual que sucede en el caso de las víctimas y los agresores victimizados. El sexo juega un papel influyente, lo que significa que tanto chicos como chicas mantienen el mismo rol al participar en *bullying* y en



cyberbullying. Los análisis por nivel educativo indican que la perpetuación de los roles es más notable en los escolares de la ESO y Bachillerato que entre los de Primaria.

27. Los resultados obtenidos sobre el porcentaje de comunicación del *bullying* y del *cyberbullying* han sido sorprendentes en tanto que la mayor parte de las víctimas y los agresores confirman comunicar la mayor parte de estas experiencias, aunque en menor porcentaje las de *cyberbullying*. Cuando se les pregunta a quién lo comunican, en ambos casos afirman que en primer lugar piden ayuda a las amistades cercanas y en segundo a la familia. Ni en *bullying* ni en *cyberbullying*, los docentes tienen un papel relevante en la petición de ayuda para denunciar estas situaciones, de lo que se desprende la escasa confianza que los estudiantes depositan en el profesorado, a pesar del tiempo que comparten con ellos diariamente.
28. Sentirse “mal”, “rechazado” y “triste” son las tres emociones que las víctimas asocian al padecimiento de *cyberbullying*. En pocas ocasiones se sienten indiferentes, culpables y con miedo. Aunque la ideación suicida por la que se pregunta en el ítem “me siento prescindible” es de las emociones menos elegidas, solamente con que una o dos de cada cien víctimas hayan afirmado sentirse así, es un peligro que debe tenerse en cuenta por el grave impacto emocional y psicológico que produce el ciberacoso. Son varios los menores que ya se han quitado la vida a consecuencia del *cyberbullying*, por lo que haber incluido esta variable en el estudio consideramos que abre una importante vía para la investigación futura. Por su parte, los ciberagresores afirman sentirse “mal” siempre que acosan a otros, además de otras emociones como sentirse más “fuertes” y “superiores” a las víctimas. Los análisis estadísticos por nivel educativo, muestran que los estudiantes de ESO sufren mayor impacto emocional que sus compañeros de cursos inferiores o superiores.
29. Suponemos que el impacto emocional negativo asociado al *cyberbullying* se traduce en más posibilidades de comunicación y búsqueda de ayuda. Así lo confirman los resultados a este respecto, siendo las víctimas que sufren un mayor impacto emocional las que más comunican sus experiencias de acoso. Igualmente, se encuentra que la participación en *bullying* y *cyberbullying* produce un impacto emocional más grave que cuando la víctima y el agresor solo participan en un tipo de maltrato, aunque de todos ellos los que se llevan la peor parte son los agresores victimizados por su doble rol en ambas dinámicas.
30. Los ciberagresores muestran niveles bajos de empatía emocional respecto a cómo creen que se sienten las víctimas tras ser violentadas. Sin embargo, tienden



a sobreestimar el impacto que creen que sus agresiones provocan en las víctimas. Los resultados muestran que los agresores piensan que las víctimas tienen mucho más miedo de ellos de lo que en realidad ellas mismas afirman.

31. Como sucedía con el *bullying*, los datos indican que, a pesar de la naturaleza social del *cyberbullying*, son más comunes las agresiones uno contra uno que el ciberacoso dirigido contra varias víctimas a la vez.
32. Las conclusiones respecto a las atribuciones causales del *cyberbullying* señalan que las víctimas creen ser acosadas principalmente porque al agresor le divierte y porque se siente superior a ellas. Entre los motivos menos señalados aparece la intolerancia. Por su parte, los ciberagresores acosan, sobre todo, por “revancha”, porque perciben a las víctimas como más débiles y porque les divierte. Estas motivaciones dejan entrever que el *cyberbullying*, al igual que el *bullying*, representa una agresión injustificada que se utiliza por buscar diversión o sentirse líder e indica la utilización de la violencia como forma de autoafirmación personal. Lograr desvincular la diversión de las dinámicas de acoso no es tarea fácil pero sí necesaria, ya que los menores parecen ser inconscientes, a veces, del verdadero daño que provocan en otros.

Dimensión IV: Afrontamiento del cyberbullying

33. Una primera conclusión a este respecto es que el alumnado, esté implicado o no en *cyberbullying*, conoce multitud de estrategias de afrontamiento para combatirlo. La mayoría de los escolares se decanta por utilizar estrategias positivas frente a las negativas, siendo “evitar a los desconocidos” la que con mayor frecuencia forma parte de las estrategias negativas pasivas que utilizan. Llama la atención que la segunda táctica sea la de “denunciar a la policía”, seguida de “ayudar y defender a la víctima”. Otras estrategias señaladas son la de buscar ayuda y comunicar el acoso. En este caso, el papel de la familia parece estar tomando relevancia ya que los escolares afirman que recurrirían a ella mucho antes que a los amigos, profesorado y orientador del centro educativo al que asisten.
34. Entre las estrategias negativas más señaladas destaca la de “devolver la agresión” que supone el ojo por ojo y que la víctima se convierta en agresor a modo de revancha. Aunque no es la estrategia más valorada, el hecho de que los menores piensen solventar la violencia con más violencia da cuenta de los déficits en estrategias asertivas y de comunicación que tienen para afrontar estas situaciones de violencia en la red.



35. Son numerosas las diferencias que aparecen por nivel educativo en el conjunto de todas las estrategias encontradas. Entre las estrategias positivas, los escolares más jóvenes de Primaria y primer ciclo de ESO se decantan por recurrir a la policía, mientras que sus compañeros más mayores optan por ayudar a la víctima y restringirle el acceso a las TIC. A la hora de comunicar el acoso, los alumnos de la ESO prefieren recurrir a sus amigos que a su familia, aunque son los que más optarían por devolver la ciberagresión recibida.
36. Está claro que la responsabilidad de responder al *cyberbullying* no es solo tarea de los propios escolares, sino también de otros colectivos como la familia, políticos, compañías de internet, amigos y profesores. Por eso, esta investigación indaga en las estrategias que los estudiantes atribuyen a estos colectivos, de lo que se desprenden resultados interesantes que deben ser tenidos en cuenta para futuras propuestas de intervención.

Dimensión V: Percepción docente

37. El profesorado encuestado percibe que en sus centros educativos el *bullying* es muy poco frecuente, mientras que al *cyberbullying* se le otorga un porcentaje ligeramente mayor, aunque dentro de que es poco frecuente (3.3%, frente al 0.7% señalado para el *bullying*). No se encuentran diferencias por sexo, edad, años de docente, nivel educativo aunque sí por titularidad. Son los docentes de los centros concertados los que piensan que existe un porcentaje significativamente mayor de *cyberbullying* en sus centros que según los profesores de centros públicos y privados no concertados. En general, estos resultados nos hacen pensar que los docentes subestiman la existencia de la violencia escolar, en comparación con la opinión que se obtiene de otros informantes como los estudiantes o en su caso, los testigos.
38. Sobre los tipos de acoso más común, dentro del *bullying* señalan el de tipo verbal y social por delante del *cyberbullying* por móvil y ordenador. A la hora de señalar la prevalencia de uno u otro tipo de acoso según el nivel educativo en que se imparta docencia aparecen diferencias.
39. Los docentes piensan que las experiencias de *bullying* se les comunica con más asiduidad que las de *cyberbullying* aunque los niveles de comunicación de ambas situaciones son relativamente bajos. Cabe preguntarse aquí acerca de la confianza que los estudiantes depositan en el profesorado y la que ellos mismos establecen con los alumnos para tratar estas cuestiones graves que suceden en el día a día de las escuelas y que, directa e indirectamente, afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje.



40. Las respuestas de los docentes al porqué creen que sucede el *cyberbullying* indican que las características del agresor son el principal motivo, seguido del desequilibrio de poder entre las partes implicadas y de la diversión que produce al agresor violentar a la víctima. Es curioso comprobar cómo entre los motivos señalados vuelve a aparecer la diversión asociada a la violencia, también reseñada por los estudiantes.
41. En general, el profesorado se siente preocupado por la problemática del *cyberbullying*, siendo mayor la preocupación mostrada por las mujeres que por los hombres dentro del colectivo de los docentes, hecho que no sucede entre los miembros del equipo directivo. Llama la atención que los docentes estén más preocupados por este problema que los miembros de los equipos directivos, lo que quizás se deba a su mayor contacto con los alumnos en las aulas. Otro dato curioso es que la preocupación personal por el *cyberbullying* se ve influida por la preocupación que se piensa que tienen otros compañeros de profesión. Está claro que si en un centro el profesorado en su conjunto está preocupado por este tipo de situaciones, las posibilidades de establecer actuaciones serán mayores que si la preocupación se queda únicamente en el ámbito más personal.
42. Los docentes, aunque preocupados por el *cyberbullying*, no se sienten preparados para hacerle frente, carecen de competencias formativas y de habilidades para su diagnóstico y tratamiento en el aula. Además, la percepción de competencia para dar respuesta al ciberacoso está influida por el sexo y los años de trayectoria profesional. Igualmente, entre los distintos docentes, son los orientadores los que se ven más competentes para dar respuesta al *cyberbullying* frente al resto.
43. Sin embargo, informar de una mayor o menor competencia personal para enfrentar el *cyberbullying* es independiente de las demandas formativas. En este estudio el profesorado demanda más formación específica para hacer frente a estas y otras situaciones de violencia escolar entre iguales. También piden que sean los orientadores los que lleven a cabo tratamientos específicos con los escolares.
44. En último lugar, se analizan las estrategias de actuación que el profesorado implementa en su centro contra el *cyberbullying*. De los resultados encontrados se concluye que esta temática ni está incluida en el currículum de aula, ni apenas se trabaja a través de actividades específicas con los alumnos. Estas circunstancias constatan las carencias existentes en los centros ante este tipo de problemas que están afectando a la integridad personal de los implicados y, por ende, al sistema educativo. Parece que sigue imperando el currículum académico frente a aquel



otro donde la educación socioemocional tiene un papel más protagonista. Existen protocolos de actuación específicos ante el acoso en los centros, pero si esto no se traduce en actuaciones diarias reales que combatan estas problemáticas, resultará cada vez más complejo encontrar soluciones al problema ante la falta de compromiso de toda la comunidad educativa.



6.2. CONCLUSIONS

Having discussed the results, the most important general conclusions of the investigation are set out.

Aspect I: Access and use of ICT

1. ICT is indispensable in the lives of children and young people as shown by the data obtained. Nine out of ten children have their own mobile phone with Internet access and a computer with an internet connection. Nevertheless, when students responded to questions regarding their daily use of both media, the vast majority indicated between one and two hours of usage. We believe that the use of ICT is so normalized among them that they are not truly aware of the actual time they devote to its use, we think it is much higher.
2. The students confirmed that the main use made of mobile phones and computers is for communication purposes, above all through voice calls, WhatsApp and participation in social networks. To a lesser extent appear other uses such as recreational (playing games on the mobile phone and computer) and academic (study and doing school work).
3. Regarding the places where they connect to the internet, the majority maintain that they almost always connect from their homes and to a lesser extent from a friend's house and are hardly ever monitored. In our opinion the use of the Internet by these children should be done with the proper supervision and monitoring of the family. However, the data shows that seven out of ten children are not supervised by any adults while accessing the internet and if they are, it is only to ask them what they are doing or where they are surfing, without being closely monitored. Primary students are the most supervised and have the most restrictions placed upon them, compared to secondary and sixth form students.
4. Access to ICT brings with it dangerous downsides. One is the problematic and addictive use of electronic media or "cyber addiction". The results obtained in this study indicate that the majority of students do not use ICT in a problematic way. However, it should be noted that thirty out of one hundred young people presented symptoms of anxiety, aggression and mood swings associated with cyber addiction. Among the behaviours that stand out in the groups labelled "at risk" and "with problems" are, uneasiness and anxiety when unable to access the mobile phone and computer, aggressive behaviour (arguments, confrontation) and mood swings, inasmuch as the young person would rather be using ICT than devoting time to his family, friends, study or rest.



5. Analysis by gender indicates that boys and girls differ in their problematic behavioural uses of ICT. While girls are more likely to feel anxious and upset when unable to access the mobile phone and computer, boys are more likely to isolate themselves in their rooms and experience mood swings. Likewise, these behaviours are most notable among students at secondary and sixth form stage and less common in the group of year 6 primary students.
6. In general, it has been observed that supervision of young people during internet access does not appear to provide useful protection against possible addictive behaviors when using ICT. It only shows that supervising young people prevents them from spending too much time isolated in their room instead of being with family and friends and also requires them to respect the shifts of sleep and rest. For this reason, we recommend that parents and other adults devote time and interest to this task.

Aspect II: Bullying experiences

7. One in ten children says they have been involved in incidents related to bullying as victims, offenders or victimized offenders. This figure shows the need to prevent and treat this phenomenon, especially, as in this research, when it is the students themselves who raise the alarm and point out the reality of the situation. Furthermore, we assume that the actual figures could be higher than those found here, which could have a negative impact on the present and future of all involved. Gender influences bullying; we observed that girls are mainly victims and it is boys who mostly assault. The educational stage also plays an important role because the data indicates that the highest concentration of these experiences occurs in the first years of secondary school, a fact that should be considered in its detection and diagnosis.
8. Although any student can become immersed in bullying, those who have special educational needs are significantly more likely to be victimised than their peers who do not have such characteristics. This demands that teachers should be doubly aware of this group to prevent further difficulties in their interpersonal relationships with their peers, which also may have arisen from their specific educational needs.



9. Bullying is more widespread among the indigenous population than among foreign students. The same applies to the type of the school. Most experiences of bullying are found in public schools rather than in private. This is thought to be closely linked with; the organizational system of the school, the perception and training of the teachers in detecting these situations, school culture, and the existence and implementation of protocols for preventative action.
10. Academic performance also influences the degree of student involvement in bullying. The results indicate that students with lower academic achievement are those most involved in this form of harassment. This fact demonstrates the need to further investigate the variables of the order psychological, social or familial which may be causing students with lower academic achievement to be those most likely to be involved in bullying incidents. It should also be considered for further study because participation in bullying brings about a decline in educational attainment.
11. Another variable that influences bullying is the element of cyber addiction. Forms of behaviour such as aggression, anxiety and mood swings are significantly higher among those involved in bullying, above all in the aggressor more than in the victim.
12. The results on the characteristics of bullying indicated that in half of the cases abuse continues for more than six months. In all other cases it is recent harassment occurring in the last month. Analysis of the frequency indicates that bullying was found to be mostly mild and, to a lesser extent, severe, repeated several times a week. In addition, both variables are correlated, confirming that the longer the harassment lasts, the more intense and frequent become the attacks.
13. The variable that we have named "direction of bullying" shows that most of the time bullying happens between same-sex peers: boys against boys and girls against girls.
14. Bullying develops on the basis of social relations, being considered as a phenomenon of principally social character. Conversely our data does not follow this line but indicates that victims are usually harassed by a single offender, a fact that has been confirmed by the aggressors themselves. This leads us to think that when bullying happens one on one it is more likely to go unnoticed than when it involves accomplices of the perpetrator and other witnesses.



15. Regarding the more common types of bullying which stand out are, social harassment (spreading rumours, ridicule, mockery), ahead of verbal bullying (insults, threats) and physical (fighting). Gender is associated with the different types of bullying, finding that girls are victims of social harassment and boys of physical assault. Also the educational stage is influential. In secondary school the most common types of harassment are verbal and social aggression while in the sixth form bullying is of a more tangible character that is aimed at the belongings of the victims. The data also indicates that all types of bullying are closely associated with each other, which means that when a student suffers from a variety of types of bullying they are harassed in variety of different ways. From this we can deduct the enormous impact this has on victims, suffering different types of attacks, each with its own specific characteristics.

Aspect III: Cyberbullying experiences

16. Harassment through the malicious use of ICT is revealed to be present in one in ten of the young people questioned. Among them, there was a greater percentage of victims than aggressors. These differences may be due to the questionnaire which, through the set of questions used, proposed a simple anonymous way to declare if one was a victim of cyberbullying, but not declare oneself as a cyberbully. Again, girls are more involved as victims and boys as aggressors, a fact that is consistent with the literature.
17. Interesting and revealing data supposes the fact that the presence of special educational needs is associated with being the cyberbully and not the victim, which is their role in the case of bullying. Also nationality and type of school are influential. Furthermore, as happens in bullying, a higher proportion of Spanish children are involved in cyberbullying than foreigners, and those at public schools more than those at private schools. It would be interesting to investigate further why the results related to the type of school and these variables could be determining these results.
18. Academic performance is once again associated with the dynamics of aggression, in this case, cyberbullying. It is the students with lower grades that are more involved in cyberbullying compared to those with medium-high performance. Although we cannot conclude that a negative school performance predicts greater involvement in cyberbullying, these results highlight the need to pay more attention to those students with poor academic achievement.



19. The places where internet connections are made is another variable to consider in the study of cyberbullying. The data suggest that the major part of cyberbullying happens when the internet is accessed from a friend's house or a public library. They are the places most free from monitoring and provide a lack of supervision by parents and others. We think that another element that influences this fact is the perpetrators feeling of impunity, for since, by not making the connection from their own home, they believe that they will not be discovered and punished.
20. Having their own mobile phone and access to a computer connected to the network are risk factors for involvement in cyberbullying in whichever role (victim or perpetrator). Also prolonged daily use of both media is associated with greater participation in cyberbullying incidents.
21. Another significant finding obtained from the analysis is the addictive and problematic use of ICT associated with cyberbullying. Symptoms such as anxiety, aggression and mood swings are related to participation in acts of cyber aggression. The results indicate that cyberbullies display more problematic behaviours and possible cyber addiction compared to victims. Also those involved in cyberbullying, (regardless of role), claim to have more symptoms associated with the problematic use of ICT than those not involved, a fact to be considered in proposals for intervention with young people.
22. As for the basic characteristics of cyberbullying, the data shows that cyberbullying is more common through the computer than the mobile phone, though both media are interrelated. This means that harassing or being harassed by mobile phone also supposes exerting or suffering harassment on the computer. According to those involved, cyberbullying has a low overall frequency (1-2 times / month) as opposed to the occurrence of the most severe form of harassment (several times a week). Regarding the duration, roughly the same percentage of students, whether victims or perpetrators, experience harassment for more than six months as those experiencing it in the last month. That there are students engaged in prolonged electronic harassment can be an indicator that these situations still go unreported and the law of silence reigns, as also exists in bullying. In both cases the consequences are traumatic, especially for victims. Further research on the greater and lesser impact associated with the frequency and duration of cyberbullying could help prevention and treatment of this school problem.



23. Regarding the gender attribution of cyberbullying, the results indicate that bullies harass peers of the same gender, a fact also confirmed by the victims. But additionally with cyberbullying appears the variable of anonymity. The findings in this regard show that between 11%-30% of cyberbullying is anonymous, which results in great insecurity for the victim who does not know who is harassing them or who they are facing, while throughout the bullying, the harassment could be known by a large number of people. When you consider the gender of perpetrators and victims, it confirms the gender direction of harassment: boy victims are harassed by a boy bully and girl victims by a girl bully.
24. The eminently social nature of cyberbullying is not revealed in the results of this study. Bullies and victims confirm that cyberbullying mostly happens one on one and in situations of anonymity. According to the data found, cyberbullying directed against several victims is far less common.
25. Regarding the types of cyberbullying that most occur, those involved reported that bullying is always or almost always through insults, threats and slurs. Close behind is cyberbullying carried out by the sending of harmful images and on far fewer occasions, the use of a false identity. When the harassment takes place through the computer, exclusion of the victim from chat rooms, forums and network games also occurs.
- Regarding the applications used in cyberbullying, WhatsApp is the most common, followed by SMS and voice calls. Through computers, victims claim to be harassed mostly through social networks and, to a lesser extent, Messenger, a fact confirmed by the aggressors. Only in the case of cyber aggression does there appear a difference by educational stage, being that bullies in secondary school harass more through social networks than their primary and sixth form schoolmates. All these forms of aggression are related to each other, which means constant harassment coming from different channels and in different forms; for the victims, escaping harassment becomes a difficult task.
26. As for the overlap between the experiences of bullying and cyberbullying, the results indicate that participation in bullying is associated with being involved in cyberbullying, generally maintaining the same role: the aggressors in bullying remain so in cyberbullying, as also happens in the case of victims and victimized aggressors. Gender plays an influential role, which means that both boys and girls maintain the same role when engaging in bullying and cyberbullying. Analysis by educational stage indicates that the perpetuation of roles is most notable in students at secondary and sixth form schools than among those at primary.



27. The results on the percentage communicating their experiences of bullying and cyberbullying have been surprising in that most of the victims and aggressors state that they communicate most of these experiences, although to a lesser extent those of cyberbullying. When asked who they communicate with, in both cases they claim that their first call for help is to close friends and family second. Neither in bullying or cyberbullying do teachers play an important role in the requests for help when reporting these situations, what is clear is the low level of confidence that students placed in the teaching faculty, despite the amount of time they spend with them daily
28. Feeling "bad", "rejected" and "sad" are the three emotions that victims of cyberbullying associated with the condition. Rarely do they feel indifferent, guilty or afraid. Although the suicidal concept, which is asked in the item "I feel dispensable", is the least chosen emotion, only one or two in a hundred victims have claimed to feel that way, it is a danger that should be taken into account because of the serious emotional and psychological impact of cyberbullying. There are several children who have already taken their lives as a result of cyberbullying, so we have included this variable in the study which we consider opens an important avenue for future research. For their part, the cyberbullies say they feel "bad" whenever they harass others, in addition to other emotions such as feeling "stronger" and "superior" to the victims. Statistical analysis by educational stage shows that secondary school students suffer greater emotional impact than their peers in lower or higher grades.
29. We assume that the negative emotional impact associated with cyberbullying would translate into more possibilities for communication and seeking help. This is confirmed by the results with those victims suffering a greater emotional impact reporting more often their experiences of harassment. Also, participation in both bullying and cyberbullying produces a more serious emotional impact than when the victim or aggressor only participate in one type of abuse, but of all those who bear the brunt, the worst is borne by the victimized aggressor because of their double role in both dynamics.
30. Cyberbullies display lower levels of emotional empathy in respect of how they believe the victims feel after being abused. However, they tend to overestimate the impact they believe their aggression has on the victims. The results show that the attackers think that their victims are much more afraid of them than they actually assert themselves.



31. As with bullying, the data indicates that, despite the social nature of cyberbullying, attacks are more common one against one rather than cyberbullying directed against several victims at once.
32. The conclusions regarding the causal attributions of cyberbullying indicate that victims believe they are being harassed mainly because the aggressor enjoys it and feels superior to them. Among the reasons less mentioned appears intolerance. For their part, the cyberbullies harassed especially for "revenge", because the victims was perceived as weak and that it amused them. These motivations give us a glimpse into cyberbullying, which like bullying, represents an unjustified aggression used for entertainment, to feel in charge and indicates the use of violence as a form of self-assertion. To sever the link between fun and of the dynamics of harassment is a difficult but necessary task, since children sometimes appear to be unconscious of the real damage they cause to others.

Aspect IV: Coping strategies in cyberbullying

33. A first conclusion in this regard is that students, whether involved in cyberbullying or not, are capable of applying many coping strategies in order to combat it. Most students choose to use positive strategies as opposed to negative ones, "avoid strangers" is more often used than the passive or negative strategies they utilize. It is noteworthy that their second tactic is to "complain to the police" followed by "help and defend the victim." Other strategies outlined are seek help and report the harassment. In this case, the role of the family appears to be gaining importance as students say they would resort to it long before friends, teachers or the counsellor at the school they attend.
34. Among the negative strategies, the one that stands out most was, "return the aggression" proposing an eye for an eye and thus the victim becomes the aggressor as a form of revenge. Although not the most popular strategy, the fact that children think of solving violence with violence reveals shortfalls in assertiveness and communication strategies in coping with these violent situations on the internet.
35. There appear to be numerous differences at the educational stage in all the strategies discovered. Among the positive strategies, students in year 6 primary and first year secondary opt for going to the police, while their older peers choose to help the victim and restrict access to ICT. When reporting harassment, secondary students prefer to turn to their friends than their family, but there are more that would choose to return the cyber aggression they received.



36. Clearly, the responsibility to respond to cyberbullying is not only the task of the students themselves, but also of other groups such as family, politicians, Internet companies, friends and teachers. Therefore, this research investigated the strategies that students attribute to these groups, they have interesting consequences that should be taken into account in future proposals for intervention.

Aspect V: Teachers' Perception of school violence

37. Teachers perceive a low percentage of bullying in their schools, comparing with cyberbullying which obtained a lightly high percentage of incidence, though is infrequent (3.3% with 0.7% for bullying). There are no significant differences by sex, age, teacher career, and school level but by type of school. Teachers who works in voluntary-aided schools think there are a more significant percentage of cyberbullying in their school that in public or other private schools. These results lead us to believe that teachers underestimate the existence of school violence, compared with students' or bystanders' perspective.
38. Teachers perceived higher levels of verbal and social bullying than cyberbullying by mobile phone or computer in their schools, although in both cases the percentages are very low. It is when pointing out the prevalence of one or other type harassment by the stage of education that differences arise. However, being male or female, having a longer career, being a class tutor, being a class teacher or a member of the management teams, has no influence when perceiving a greater or lesser percentage or type of bullying and cyberbullying
39. Teachers think that the experiences of bullying are communicated more frequently than those of cyberbullying although levels of communication in both situations are relatively low. One wonders here about the trust the students place in their teachers and that the teachers themselves establish with students when addressing these serious issues that occur day to day in schools and which directly and indirectly affect teaching and learning processes. There are differences by level in cyberbullying. Teachers from secondary education think students talk to them more about when cyberbullying happens by mobile phones and computers in comparison with primary and lower fifth teachers. Differences appear when types of bullying is communicated by type of school.
40. The responses as to why teachers believe that cyberbullying happens indicate that the characteristics of the offender are the main reason, followed by the imbalance of power between the parties involved and the enjoyment the aggressor gets from abusing the victim. It is interesting to see how among the aforementioned reasons



enjoyment is once again associated with violence, as was also described by the students.

41. In general, teachers are concerned about the issue of cyberbullying, with greater concern being shown by women than by men in group of teachers but not in members of the management teams. It is noteworthy that teachers are more concerned about this issue than members of management teams, which may be due to their greater contact with students in the classroom. Another curious fact is that their personal concern about cyberbullying is influenced by the concern they think other professional colleagues have. Clearly, if a school's faculty as a whole is concerned about this type of situation, the possibility of establishing action plans will be greater than if the concern is only at the personal level.
42. Teachers, although worried about cyberbullying, feel unprepared to deal with it, they lack the professional competences and skills for its diagnosis and treatment in the classroom. Moreover, the perception of competence to respond to cyberbullying is influenced by gender and the number of years of professional experience. Similarly, among the different types of teachers, it is counsellors who are seen to be the most competent to respond to cyberbullying compared to the rest.
43. However, reporting a greater or lesser personal competence to deal with cyberbullying is independent of training demands. In this study teachers demand more specific training to deal with these and other situations of school violence among peers. They also ask that the counsellors specifically address this problem with students.
44. Finally, the action strategies that teachers implement in their schools against cyberbullying are analysed. From the results it can be concluded that this subject is not included in the classroom curriculum and is rarely covered through specific activities with students. These circumstances confirm the existing shortcomings in schools in dealing with these types of problems which affect the personal integrity of those involved and thus the education system itself. It seems that the academic curriculum still holds supremacy over one where social and emotional education has a more important role and is not so transversal. Specific action protocols exist for dealing with the phenomena of bullying in schools, but if they do not translate into actual daily actions to combat these problems, it will become increasingly difficult to find solutions to the problem because of the lack of commitment from the entire educational community.



6.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de cualquier investigación es dificultoso por la cantidad de variables que influyen tanto en su planteamiento como en su desarrollo. Además una investigación de la envergadura como la aquí planteada, supone que surjan distintas limitaciones como las que se presentan a continuación, pero que permiten la mejora futuras propuestas que indaguen en las dinámicas de *cyberbullying*.

Las limitaciones encontradas están en relación con algunos aspectos del marco teórico pero en su mayoría sobre aspectos relacionados con la metodología de la investigación e instrumentos de recogida de datos. Respecto al ámbito teórico, puede parecer su extensión demasiado amplia comenzando por una breve revisión de la agresividad humana y sus teorías explicativas, y continuando con las dinámicas *bullying* como previo a la descripción y análisis profundo del *cyberbullying*. Esto es debido a que no se puede entender un fenómeno tan complejo como es el acoso mediado con las TIC, sin considerar el análisis previo sobre la relación de los menores con las TIC a partir del estudio de la accesibilidad a medios electrónicos, frecuencia diaria de consumo, espacios de conexión, supervisión parental durante el acceso a internet o conductas de uso problemático y ciberadicción, entre otras. Esto supone el haber considerado todos estos elementos, al menos de forma breve, en el marco teórico que han ayudado a justificar los riesgos a los que se enfrentan los menores en su relación con las TIC, como es el caso del *cyberbullying*.

En el mismo sentido ocurre con el *bullying* tradicional. No se puede tratar de conocer el *cyberbullying* sin hacer un acercamiento por lo menos básico a estas experiencias de acoso entre iguales y su posible influencia y continuidad en el contexto del ciberespacio. La tradición investigadora y los expertos internacionales en esta temática han corroborado el solapamiento existente entre ambas dinámicas de acoso, por lo que la explicación del *cyberbullying* no sería completa sin el análisis previo del *bullying*. Además, nuestros resultados han vuelto a confirmar la relación entre ambas dinámicas como también nuevas variables de análisis para con el acoso cibernético que permiten seguir ampliando el conocimiento sobre el mismo en aras de propuestas futuras de intervención socioeducativa.

Sobre las limitaciones de índole metodológica, comenzamos en primer lugar con las relacionadas con el instrumento de medida. En el momento temporal en que se realiza el trabajo de campo, no se contaba con un instrumento validado y de corta extensión que permitiera conocer de fondo la problemática del *cyberbullying*. Es por ello que se optó por el diseño de un cuestionario propio *ad hoc*, que incluyera diversas dimensiones de estudio para tener una visión lo más amplia y completa posible del tema, tomando como referente otros instrumentos empleados en investigaciones



previas (Álvarez et al., 2011; Calmaestra, 2011; Giménez y Maquilón, 2011). La elección de un cuestionario de tipo autoinforme a pesar de haber sido puesto en entredicho frente a otros instrumentos que utilizan el sistema de nominación por pares (Branson y Cornell, 2009; Solberg y Olweus, 2003), nominación del profesorado, o elementos/viñetas situacionales (Smith et al. 2002), presenta múltiples ventajas que nos han servido para su elección en esta investigación (García, 2004, p. 31):

- ✱Permite abarcar un área geográfica más extensa.
- ✱Ofrece uniformidad de una aplicación a otra.
- ✱Requiere de menos tiempo y personal para su aplicación.
- ✱No contamina al encuestado con la participación del encuestador.
- ✱Permite comparar los resultados.
- ✱Diversidad de formas de aplicación (presencial, vía Internet, correo...).
- ✱Favorece el anonimato y la privacidad.
- ✱No existe obligación de contestarlo.
- ✱El encuestado puede reconsiderar sus respuestas.

Igualmente no se puede obviar el sesgo de deseabilidad social que acompaña a toda investigación educativa de estas características y que puede influir en el porcentaje real de sujetos que se dicen implicados en experiencias de *bullying* y *cyberbullying*. De ahí que pensemos que investigaciones futuras con un cuestionario mejor en diseño y estructura puede obtener cifras más altas de participación. Sin embargo, el tomar la opinión de los propios menores a partir de preguntas directas, también ha sido respaldado en el sentido de poder contar con testimonios reales de implicados en estas dinámicas y de cómo se sucede el acoso, para un diagnóstico más certero del centro educativo y el diseño de una posible intervención socioeducativa contextualizada al mismo.

Otras dificultades que han acompañado al cuestionario han sido el no haber podido establecer una estructura única que permitiera la medición de su fiabilidad y validez interna, para realizar análisis de componentes principales y de estructura factorial. Por el contrario, la incorporación de aspectos importantes como definiciones al principio de las dimensiones *bullying* y *cyberbullying* que permitieran al alumnado saber sobre qué se les iba a preguntar y contextualizar con ello, sus respuestas, nos ha permitido tener cierta certeza de que los que han respondido a las mismas lo hicieron con conocimiento de causa, evitando así interpretación subjetivas por desconocimiento del contenido. A ello se suma la incorporación de preguntas abiertas sobre estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying* que permiten un acercamiento cualitativo al fenómeno, y que han permitido contar con opiniones personales y directas de los propios encuestados sin inducir a respuestas de elección. Esto le confiere al instrumento, a pesar de las limitaciones comentadas, esta doble fuente de información para completar la de naturaleza más cuantitativa.

A pesar de haber logrado una muestra representativa de estudiantes para esta investigación, al considerar las variables “titularidad” y “nacionalidad”, sí que la muestra se puede entender en cierto sentido sesgada con mayor representación de centros públicos y alumnos españoles que centros de titularidad privada y población extranjera. Para el primer caso, una limitación supuso el poder acceder a centros concertados y mucho más dificultades a centros privados no concertados, que no ven acertada encuestar al alumnado sobre estas problemáticas que consideran negativas y que pueden “distorsionar” la buena imagen y calidad del colegio en caso de encontrar alumnos implicados como agresores y víctimas. Esto se complica aún más en centros privados no concertados, donde además, en uno de ellos se nos prohibió la entrada expresa al mismo y la cumplimentación de cuestionario se hizo por parte del personal del centro y devueltos entonces al investigador. Sin embargo, la representatividad de la muestra y los resultados obtenidos a nivel global de todo el estudio, permitiría poder replicarlo en otras comunidades autónomas con características similares de estudiantes para poder tener una visión más amplia del *cyberbullying* en distintas regiones de España.

En el caso del profesorado, una limitación ha sido no contar con una muestra representativa con los mismos criterios de nivel de confianza (95%) y error máximo de estimación (5%) que los utilizados con los estudiantes. Esto fue debido a no poder obtener la muestra de uno de los centros concertados que sí había participado con su alumnado pero que se negó a que su profesorado contratado fuese encuestado, como también la mayor reticencia de este colectivo profesional en cumplimentar encuestas, a pesar de la importancia que luego subrayan de las temáticas como las aquí analizadas para su formación permanente.

Otro aspecto a mencionar es el relacionado con el diseño de la investigación. Se trata de una investigación de tipo descriptivo que nos ha permitido conocer la presencia de *bullying* y *cyberbullying* en un momento temporal determinado. En este sentido sería interesante el poder realizar en el futuro estudios investigaciones longitudinales durante varios años para conocer la evolución de la extensión de estas problemáticas entre los escolares.

Por último, resaltamos que las variables relacionadas con las formas y aplicaciones utilizadas en *cyberbullying*, quizás hayan quedado obsoletas en el momento presente, pero ello no es tanto una limitación de esta investigación, sino que se debe a la propia evolución de la sociedad informatizada que ofrece cada vez, formas más variadas y complejas de poder llevar a cabo el acoso como es el ejemplo del *sexting* o el *happy slapping*, que apenas eran comunes a cuando se recabó la información para esta investigación.

6.4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento de las características de las dinámicas *bullying* y *cyberbullying* a partir de los resultados obtenidos en este trabajo, permiten abrir caminos futuros en la investigación socioeducativa de este fenómeno, hasta el momento poco conocido e investigado en nuestro contexto. A pesar de las limitaciones comentadas, próximas propuestas irán dirigidas a mejorar la estructura y diseño del cuestionario *Cyberbull*, como también las posibilidades actuales de hacer uso de instrumentos ya validados y estandarizados para la detección y diagnóstico del *cyberbullying* como por ejemplo, el test de *screening* de *bullying* y *cyberbullying* de Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014).

Por otro lado, la cantidad de información obtenida de esta tesis doctoral, contribuye a conocer modalidades de acoso electrónico y aspectos de índole personal y psicológica como las atribuciones causales, estrategias de afrontamiento e impacto emocional entre sus implicados, hasta el momento no estudiadas en demasiada profundidad por la comunidad científica. Esta investigación aporta aspectos enriquecedores y novedosos a tener en cuenta para el futuro diseño de propuestas de intervención como la inclusión del factor de ciberadicción, a partir de una serie de comportamientos hacia la telefonía móvil y el ordenador relacionados con la agresividad, ansiedad y cambio de intereses. Nuestros resultados han demostrado la relación estadísticamente significativa entre el uso problemático de las TIC y la implicación en *cyberbullying*, lo que invita a pensar que los menores cada vez más “necesitados” de las TIC, no solo quedan expuestos a numerosos riesgos en la red como el *grooming*, *sexting* o *cyberbullying*, sino también a la adicción digital. Aunque este aspecto y la relación entre ambas variables deberán ser estudiadas en mayor profundidad, esta tesis doctoral plantea este análisis y otros que impliquen modelos predictivos para el mejor conocimiento de esta problemática, cuyos resultados puedan ser incorporados a programas específicos de trabajo en el aula.

Estudios futuros, irán también dirigidos a conocer la percepción de los testigos de *bullying* y *cyberbullying* en nuestro contexto que nos aporte más información sobre la extensión y características de ambos fenómenos, que puedan compararse a los resultados aquí encontrados en opinión de las cibervíctimas, ciberagresores y ciberagresores victimizados. Son precisamente los espectadores, una de las armas más potentes en la lucha contra el *cyberbullying*, de forma que empoderando a estos menores para evitar que sigan silenciando las agresiones en la escuela y el ciberespacio, se puede avanzar en gran parte para el diagnóstico y prevención de estas experiencias. En palabras de Davis y Nixon (2012): “los espectadores tienen el poder de cambiar las experiencias negativas propias de la victimización y asunciones destructivas hacia asunciones más positivas y de conciliación” (p. 96).



Igualmente, se trabajará en el análisis completo de las opiniones docentes sobre el conjunto total de estrategias de intervención que afirman llevar a cabo en su labor de trabajo diario. Al igual que los espectadores, estos son un eslabón muy importante que puede facilitar en mucho la detección de posibles situaciones de acoso para poder intervenir sobre ellas. Pero además, y como más prioritario, la necesidad de que empiecen a tratar estos temas en el horario lectivo, ya sea en tutoría o de forma transversal.

Merece la pena resaltar como anécdota de la información recogida por el profesorado, la carta adjunta al envío de los cuestionarios firmada por el jefe de estudios de uno de los centros educativos encuestados, que dice así:

Os remito algunas encuestas, pocas, ya que el profesorado cree que no existe este tipo de acoso. Algún caso de niños un poco menos sociables, pero no acoso y menos por medios TIC.

Esto se suma precisamente a la reflexión sobre la percepción docente, y cómo en determinadas ocasiones se muestra sesgada ante los acontecimientos, testimonios e investigaciones que apuntan en dirección totalmente contraria, y es que el *cyberbullying* se está dando, es real y sus consecuencias son perjudiciales para todos y para la comunidad educativa en particular.

Consideramos que sería deseable y muy útil la creación de un banco o plataforma de recursos accesibles a los centros educativos participantes en la investigación (y su difusión al resto del territorio murciano), sobre *bullying*, *cyberbullying*, riesgos en la red, etc., de forma que los escolares, padres y profesores tengan acceso a materiales para el mayor conocimiento de estas problemáticas que puedan ayudar a la labor de prevención tanto dentro como fuera de las aulas. También, contar con un centro o consultoría en red a través de correo electrónico y teléfono de ayuda, que ofrezca asesoramiento en tiempo real a distintos colectivos.



REFERENCIAS

- Aboujaoude, E., Koran, L. M., Gamel, N., Large, M. D. y Serpe, R. T. (2006). Potential markers for problematic internet use: a telephone survey of 2.513 adults. *CNS Spectrum*, 11(10), 750-755.
- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), 141-157. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2012.665356>.
- Acuerdo Marco de colaboración, en educación para la mejora de la seguridad, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio del Interior. 18 de Diciembre de 2006.
- Agatston, P. W., Kowalski, R., y Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S59-S60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003>.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. (Tesis doctoral). Univesidad de Alicante, Alicante.
- Albores, L., Saucedo, J. M., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares de México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. y Goesling, B. (2002). Victimization national and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004829>.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, A. y Liter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177. <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/14.2.173>.
- Almeida, A., Berne, S., Cross, D., Deboutte, G., Media & ICT in Organisations & Society (MIOS), Fandrem, H., ... Vällmäki, M. (2012). *Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations*. WGE Cost Action IS0801. Recuperado de <https://sites.google.com/site/costis0801/guideline>.
- Almeida, A., Caurcel, M. J. y Machado, J. C. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 371-396.
- Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. y Garcia, D. (2012). Virtual but not less real. A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp. 223-244). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Alonso, J., y Navazo, M. A. (2002). La agresividad escolar y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- Alonso, P. (2009). El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Bordón*, 61(3), 7-18.



- Alsaker, F. D. y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp.129-163). Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.733>.
- Álvarez, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Álvarez, D., Dobarro, A., Alvarez, L., Núñez, J. C. y Rodriguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educacion XX1*, 17(2), 337-360. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>.
- American Psychiatric Association (2014). *Actualización de la codificación del DSM-5. Suplemento del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, Quinta Edición*. Arlington, VA: American Psychiatric Association. Recuperado de http://psychiatryonline.org/pb/assets/raw/dsm/pdf/Spanish_DSM-5%20Coding%20Update_Final.pdf.
- Ang, R. P. y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry in Human Development*, 41, 387-397. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>.
- Arense, J. J. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas de violencia, victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento entre adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Aricak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. y Moffit, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2005-2388>.
- Arseneault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40, 717-729. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291709991383>.
- Aslanidou, S. y Menexes, G. (2008). Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education*, 51(3), 1375-1391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.003>.
- Atxurra, R. y de la Caba, M.A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.



- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) -Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 201-220.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2009a). Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2009b). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(3), 863-886.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Bacchini, D., Affuso, G., y Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 447-459. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20271>.
- Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L. y Robie, A. (2012). Cyberbullying? Voices of college students. En L. A. Wankel y C. Wankel (Eds), *Misbehavior Online in Higher Education. Cutting-edge Technologies in Higher Education*, 5 (pp.127-155). West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing Limited. [http://dx.doi.org/10.1108/S2044-9968\(2012\)0000005010](http://dx.doi.org/10.1108/S2044-9968(2012)0000005010).
- Ballester, J. M. y Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11.
- Banerjee, R., Robinson, C. y Smalley, D. (2010). *Evaluation of the Beatbullying Peer Mentoring Programme*. University of Sussex and University of Brighton. Recuperado de <http://mashup.sussex.ac.uk/Users/robinb/bbreportssummary.pdf>.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 101-121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>.
- Barlett, C. P.O., Gentile, D. A., Anderson, C. A., Suzuki, K., Sakamoto, A., Yamaoka, A. y Katsura, R. (2014). Cross-cultural differences in cyberbullying behavior: A short-term longitudinal study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 300-313. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022113504622>.



- Barlińska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 37-51. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2137>.
- Baron, R. A. y Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression. Perspectives in Social Psychology* (2nd Ed.). New York: Springer.
- Bartrina, M. J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Departament de Justícia.
- Bartrina, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescents. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50(2), 383-400. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.672>.
- Bauman, S. (2012). Cyberbullying in the United States. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp.155-180). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Bauman, S., Rigby, K. y Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellor's strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.
- Bauman, S., Toomey, R. B. y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341-350. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>.
- BeatBullying (2012). *Beatbullying Study: Virtual violence II: Progress and challenges in the fight against cyberbullying (pupils)*. Recuperado de http://www.saferinternet.org.uk/content/childnet/saferinternetcentre/downloads/Research_Highlights/UKCCIS_RH_31_Virtual_violence_II_pupils.pdf.
- Beldean-Galea, I. E., Jurcău, N. y Țigan, S. I. (2010). Frequency of bullying behaviours in secondary schools in Cluj-Napoca. *Applied Medical Informatics*, 27(49), 62-66.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. Recuperado de http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf.
- Benítez, J. L., Berbén, A. G. y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: Conocimiento, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 151-170.
- Benzmiller, H. (2013). The cyber-samaritans: Exploring criminal liability for the "innocent" bystanders of cyberbullying. *Notes & Comments*, 107(2), 927-962.
- Beran, T. y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for and old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.



- Beran, T., Rinaldi, C., Bickham, D. S. y Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312446976>.
- Berdondini, L. y Genta, M. L. (2001). Perception of internal and external family boundaries by well-adjusted children, bullies and victims. En T. M. Gehring, M. Deby y P. K. Smith (Eds.), *The Family System Test (FAST). Theory and Application*. East Sussex, USA: Brunner-Routledge.
- Berguer, A. y Blaya, C. (2012, Octubre). *First findings of a national French survey about cyberviolence among lower secondary students*. Poster presentado en la International Conference: Bullying and Cyberbullying: The Interface between Science and Practice, Vienna. Recuperado de http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/2012/12071.pdf.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.
- Bernete, F. (2009). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students*. State University of New York: Counselor Education Theses. Recuperado de http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=edc_theses.
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E. y Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescence Health*, 46(4), 366-371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.10.015>.
- Berson, I. R. (2003). Grooming cybervictims: The Psychological effects of online exploitation for youth. *Journal of School Violence*, 21(1), 5-18. http://dx.doi.org/10.1300/J202/v02n01_02.
- Bezerra de Souza, S. (2011). *Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses*. (Tesis Fin de Grado), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Biebl, S. J. W., DiLalla, L. F., Davis, E. K., Lynch, K. A. y Shinn, S. O. (2011). Longitudinal associations among peer victimization and physical and mental health problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(8), 868-877. <http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/jsr025>.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, C., Chamberlain, V., Murray, L., Sewel, K. y Skelton, J. (2012). *Behaviour in Scottish schools 2012*. Scotland: Scottish Government Social Research. Recuperado de <http://www.gov.scot/Resource/0040/00403817.pdf>.



- Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet Addiction. *American Journal Psychiatry*, 165(3), 306-307. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>.
- Borntrager, C., Davis, J. L., Bernstein, A. y Gorman, H. (2009). A cross-national perspective on bullying. *Child Youth Care Forum*, 38, 121-134. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-009-9071-0>.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimisation at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Branson, C. E. y Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 5-27. <http://dx.doi.org/10.1080/15377900802484133>.
- Brian, D. NG. y Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 110-113.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>.
- Brighi A., Melotti, G., Guarini A., Genta, M.L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., y Thompson, F. (2012). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. In Q. Li, D. Cross & P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives* (pp. 32-56). West Sussex, UK: Willey-Blackwell.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil e Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>.
- Burns, S. (2006). School bullying in Northern Ireland – It hasn't gone away you know. *ARK Research Update*, 48. Recuperado de <http://www.ark.ac.uk/publications/updates/update48.pdf>.
- Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2011). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273-279. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>.
- Cabero, J. y Romero, R. (2001). Violencia, juventud y medios de comunicación. *Comunicar*, 17, 126-132.



- Cabrera, F. A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: Una propuesta de clasificación. *Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124.
- Cáceres, M. D., Ruiz, J. A. y Brändle, G. (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en internet. *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 213-231.
- Caldevilla, D. (2010). Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en el escuela*, 64, 93-103.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Ortega, R. (2012, Febrero). Use of information and communication technology (ICT) and their relationship with cyberbullying. Comunicación presentada al *International Symposium on Cyber Behavior*, Taiwan. Recuperado de <http://www.researchgate.net/>.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum, M. y Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332-345. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00203>.
- Camodeca, M. (2003). *Bullying and victimisation at school*. Trabajo Fin de Grado. Vrije Universiteit, Amsterdam. Recuperado de <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/13040/6332.pdf;jsessionid=C2E67589F4F22FB0865C0CB9C98591EA?sequence=1>.
- Campbell, M. A. (2005) Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1):68-76.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. y Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>.
- Campell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D. y Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(69), 613-629. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479698>.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J. y Tao, F. (2011). Problematic Internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11(802). Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/802>.



- Cappadocia, M. C., Craig, W. M. y Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573513491212>.
- Carbonell, X., Castellana, M. y Oberst, U. (2010). Sobre la adicción a internet y al teléfono móvil. *Revista de Educación Social. Reflexiones*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=371>.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y al móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Card, N. A. y Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461.
- Carney, J.V. (2000). Bullied to death. Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International*, 21(2), 213-223.
- Carney, N. L., Anderson, C. A. y Bartholow, B. D. (2007). Media violence and social neuroscience. *Current directions in Psychological Science*, 16(4), 178-182.
- Carozzo, J. C. (2013). Del conflicto al acoso escolar. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 145-164). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidemiológica de Medicina Preventiva*, 1, 3-7.
- Casas, J. A. (2013). *Convivir en redes sociales virtuales. Diseño, desarrollo y evaluación del programa ConRed, una intervención psicoeducativa basada en la evidencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Casas, J. A., Del Rey, R. y Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen Yeh, E. A. y Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 209-227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.003>.
- Cassidy, W., Brown, K. y Jackson, M. (2012). "Under the radar": Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445245>.
- Cassidy, W., Jackson, M. y Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me?: Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034309106948>.



- CCSSO Cybercrime Working Group (2013). *Report to the Federal/Provincial/Territorial Ministers Responsible for Justice and Public Safety*. Canadá: Minister of Justice and Attorney General of Canada. Recuperado de <http://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/other-autre/cndii-cdncii/pdf/cndii-cdncii-eng.pdf>.
- Cebrián, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33(XVII), 10-13.
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2011a). *Número de alumnos matriculados según municipios, nivel de enseñanza y sexo, por centro*. Recuperado de http://www.carm.es/econet/sicrem/PU25/sec14_c1.html.
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2011b). *Número de profesores según municipios, nivel de enseñanza y sexo, por centro*. Recuperado de http://www.carm.es/econet/sicrem/PU25/sec8_c1.html.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 333-352.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48(206), 353-358.
- Cerezo, F. (2009a). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009b). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.
- Cerezo, F., Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between disocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 171-180. [http://dx.doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70021-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70021-8).
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>.
- Chan, S., Khader, M., Ang, J., Tan, E., Khoo, K. y Chin, J. (2012). Understanding "happy slapping". *International Journal of Police Science & Management*, 14(1), 42-57. <http://dx.doi.org/10.1350/ijps.2012.14.1.252>.



- Chatzitheochari, S., Parsons, S. y Patt, L. (2014). *Bullying experiences among disabled children and young people in England: Evidence from two longitudinal studies*. Working Paper 14-11. London: Department of Quantitative Social Science, IOE, University of London. Recuperado de <http://repec.ioe.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1411.pdf>.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis, *Aggressive Behavior*, 35, 520-529. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20320>.
- Cheng, Y., Newman, I., Qu, M., Mbulo, L. y Chai, Y. (2010). Being bullied and psychosocial adjustment among middle school students in China. *Educational Psychology Papers and Publications*. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=edpsychpapers>.
- Cheraghi, A. y Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.137>.
- Child Helpline International (2012). *Brief Paper on Bullying. An analysis of ten years of child helpline data on bullying*. Recuperado de http://www.childhelplineinternational.org/media/57468/chi_briefing_paper_bullying.pdf.
- Children 1st (2010). *Briefing from Children 1st Cyber bullying*. Recuperado de <http://www.togetherscotland.org.uk/pdfs/Cyber%20bullying.pdf>.
- Chiu, S. (2013). Causes of victims of campus bullying behaviors and study on solutions. *Open Journal of Social Sciences*, 1(2), 13-22. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2013.12003>.
- Chóliz, M., Villanueva, V. y Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencia*, 34(1), 74-88.
- Choo, K.-K. R. (2009). *Online child grooming: a literature review on the misuse of social networking sites for grooming children for sexual offences*. Australia: Australian Institute of Criminology. Recuperado de http://www.aic.gov.au/media_library/publications/rpp/103/rpp103.pdf.
- Colás, M. P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci.
- Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40(XX), 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>.
- Cole, A. M., Krohn, E., Jewell, J. y Hupp, S. (2010). *Age and gender differences associated with cyberbullying behaviors*. Recuperado de <http://www.nasponline.org/conventions/2011/handouts/po/FINAL%20NASP%202011%20Handout%20Amanda.doc>.
- Colléll, J., Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud / Annuary of Clinical and Health Psychology* (2), pp. 9-14.



- Compton, L., Campbell, M. A. y Mergler, A. (2014). Teacher, parent and students perceptions of the motives of cyberbullying. *Social Psychology of Education*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11218-014-9254-x/fulltext.html>.
- Concejalía de Juventud y Cruz Roja Juventud (2006). *Estudio sobre las situaciones de violencia entre los adolescentes del municipio de Murcia*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia, Servicio de Juventud. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/564434.pdf>.
- Connor, D. F., Steingard, R.VJ., Anderson, J.VJ. y Melloni, R.VH. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(4), 279-294. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023084112561>.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>.
- Côté, S. M. (2007). Sex differences in physical and indirect aggression: A developmental perspective. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13, 183-200. <http://dx.doi.org/10.1007/s10610-007-9046-3>.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2006). The development of psychical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>.
- Cotter, P. y McGilloway, S. (2011). Living an "electronic age": Cyberbullying among Irish adolescents. *The Irish Journal of Education*, XXXIX, 44-56.
- Craig, W. M. y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. B. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (pp. 133-144). Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Foger-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ...y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>.
- Craig, W. y Edge, H. M. (2011). Bullying and fighting. En J. G. Freeman, M. King, W. Pickett, W. Craig, F. Elgar, I. Janssen y D. Klinger, *The Health of Canada's Young People. A mental health focus* (pp. 167-183). Ontario, Canada: Public Health Agency of Canada.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 577-588. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579>.
- Crick, N. R. y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599-607. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020811714064>.



- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen, E. y Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.006>.
- Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. y Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe. Recuperado de http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L. y Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Edith Cowan University: Child Health Promotion Research Centre. Recuperado de http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf.
- D'Antona, R., Kevorkian, M. y Russom, A. (2010). Sexting, texting, cyberbullying and keeping youth safe online. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 523-528.
- Dadvar, M., de Jong, F., Ordelman, R. y Trieschnigg, D. (2012, Febrero). *Improved cyberbullying detection using gender information*. Comunicación presentada en el Dutch-Belgian Information Retrieval Workshop (DIR), Bélgica. Recuperado de http://eprints.eemcs.utwente.nl/21608/01/DIR12_reviewed04.pdf.
- Dake, J. A., Price, H., Telljohann, S. K. y Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>.
- Davis, S. y Nixon, C. (2012). Empowering bystanders. En J. W. Patchin y S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response. Expert perspectives* (pp. 93-109). New York: Routledge.
- Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establece las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 252.
- Decreto nº 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 186.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Menor (2011). *Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Dehue, F., Bolman, C., y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>.



- De Haro, M. V. y Lorenzo, F. (2013). El "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar" y sus estrategias de desarrollo en las redes sociales. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 25(123), 81-93.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y de Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- de la Caba, M. A. y López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160>.
- De la Peña, F. y Palacios, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 34, 421-427.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001a). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001b). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). *Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla*. Escuela Abierta, 10, 77-89.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R. y Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. País Vasco: EMICI, Gobierno Vasco.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). The ConRed Program, an evidence based practice. *Comunicar*, 39(20), 129-137.
- Del Rey, R., Elípe, P. y Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 606-613.
- Del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C. y González, D. (2009, Mayo). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*, 307-316. Actas del V Congr s Internacional Comunicació i Realitat, Universitat Ramón Llull. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>
- Del Río, Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes  sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M. y Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2091-2100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.018>.



- Devine, P. y Lloyd, K. (2012). Internet use and psychological wellbeing among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice*, 18(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2011.621888>.
- Diamanduros, T., Downs, E. y Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693-704. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20335>.
- Díaz, Y. G. (2012). Bullying, Acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología.com*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/1399/1268>
- Díaz-Aguado, M. J. (2001). El maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325, 143-160.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). La evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. En M. J. Díaz-Aguado, R. Martínez y G. Martín, *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio* (pp. 21-87). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudios estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>.
- Ditch the Label (2014). *Annual Bullying Survey 2014*. Recuperado de <http://ditchthelabel.org/downloads/Ditch-the-Label-Annual-Bullying-Survey-2014.pdf>.
- Dodge, K. A., y Frame, C. I. (1982). Social cognitive biases and deficit in aggressive boys. *Child Development*, 53(3), 620-635.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J. y Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. y Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 194-209.
- Douglas, A. C., Mills, J. E., Niang, M., Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., ... Balnton, M. (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996-2006. *Computers in Human Behavior*, 24, 3027-3044. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2008.05.009>.



- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., ... y The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132. <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/cki105>.
- Durán, M. M. (2013, Noviembre). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar en el mundo 2.0: riesgos y desafíos*. Comunicación presentada a EDUTEC, Costa Rica. Recuperado de http://edutec2013.ac.cr/memoria/ponencias/duran_136.pdf.
- Durán-Segura, M. y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44(XXII), 159-167. <http://10.3916/C44-2015-17>.
- Durkin, K., Hunter, S., Levin, K. A., Bergin, D., Heim, D. y Howe, C. (2012). Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology*, 42, 243-251. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.870>.
- Echeburúa, E., Labrador, F. J., Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Eden, S., Heimann, T. y Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052.
- Egan, L. A. y Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 198-222.
- Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre el Ciberbullying (2010). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. País Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media Society*, 12(1), 109-125. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809341260>.
- Erdur-Backer, Ö y Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2771-2776. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.413>.
- Erentaité, R., Bergman, L. R. y Žukauskienė, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 181-190. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x>.
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.



- Espinar, E. y González, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo*, 14, 87-106.
- Espinar, E. y López, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea Digital*, 16, 1-20.
- Espinoza, E. (2006) Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 1696-2095.
- Estévez, L., Bayón, C., De la Cruz, J. y Fernández-Liria, A. (2009). Uso y abuso de Internet en adolescentes. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (Eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 101-128). Madrid: Pirámide.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2010a). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010b). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Fajardo, M. I., Gordillo, M. y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-534.
- Fandrem, H., Strohmeier, S. Jonsdottir K. A. (2012). Victimization and peer groups among native and immigrant adolescents in Norway. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 273-285. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704308>.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying, *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Farrington, D. P. y Tfofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimisation*. Oslo, Norway: The Campbell Collaboration.
- Fegenbusch, B. S. y Olivier, D. F. (2009, Marzo). *Cyberbullying: A literatura review*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette. Recuperado de http://ullresearch.pbworks.com/f/Fegenbush_Cyberbullying_LERAConferencePaper.pdf.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Félix-Mateo, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 28(2), 43-51.
- Félix-Mateo, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El Ciberacoso en la enseñanza secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Fernández, J., Peñalva, A. e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44(XXII), 113-120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>.
- Fernández, C., Revilla, J. C. y Domínguez, R. (2011). Las emociones que suscita la violencia en televisión. *Comunicar*, 36(XVIII), 95-103. <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-02-10>.



- Fernández, M. P., Sánchez, A. y Beltrán, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-504.
- Festl, R. y Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimisation and perpetration via the internet. *Human Communication Research*, 39, 101-126.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J., y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R. y Hamby, S. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure. Evidence from 2 national surveys. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(3), 238-242.
- Finkelhor, D. (2013). Trends in bullying and peer victimization. *Crimes Against Children Research Center*. Recuperado de http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV280_Bullying%20%20Peer%20Victimization%20Bulletin_8-25-14.pdf.
- Flores C. (2008). Neuroplasticidad y dolor: Hacia nuevos rumbos de tratamiento. *Medwave*, 8(3), 2567. <http://dx.doi.org/10.5867/medwave.2008.03.2567>.
- Flores, J. (2008). *Ciberbullying. Guía rápida para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías*. País Vasco: Ararteko
- Flores, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33(XVII), 73-81. <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychological Health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, 319, 344-348.
- Frisén, A., Jonsson, A.-K. y Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Fu, K.-W., Chan, W. S. C., Wong, P. W. C. y Yip, P. S. F. (2010). Internet addiction: prevalence, discriminant validity and correlates among adolescents in Hong Kong. *The British Journal of Psychiatry*, 196, 486-492. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.109.075002>.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2010). Bullying assessment. A call for increased precision of self/reporting procedures. In, S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in schools. An International perspective* (pp.329-345). New York: Routledge.
- Frisén, A., Jonsson, A.-K. y Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 168.



- Fryling, M., Cotler, J., Rivituso, J., Mathews, L., Pratico, S. (2014, Noviembre). *Cyberbullying or normal game play? Impact of age, gender, and experience on cyberbullying in multi-player online gaming environments: Perceptions from one gaming forum*. Comunicación presentada en la Conference for Information Systems Applied Research (CONISAR), Baltimore (USA). Recuperado de <http://proc.conisar.org/2014/>.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53, 446-452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying: Prevalencia en le País Vasco, conexión con varialbes personales y familiares y programa de prevención e intervención. *Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 45-46.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.21>.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014a). *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014b). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009). Un análisis de acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, M. C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- García, F. (2004). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Limusa.
- García, A., Gaona, C. y Martínez, E. (2012). Internet, menores y adolescentes: una aproximación a su realidad. En A. García (Ed.), *Comunicación, Infancia y Juventud. Situación e investigación en España* (pp. 75-95). Barcelona: UOC.
- García, G., Joffre, V. M., Martínez, G. J., y Llanes, A. (2011). Cyberbullying: forma de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130.
- García, B. C., López de Ayala, M. C. y García, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020>.



- García, M. P., y Martínez, P. (Coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Master*. Murcia: Editum.
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>.
- García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003>.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, C. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco, Bilbao: EU Kids Online.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, C. y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del Cac*, 25(1), 37-44.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña. Cursos 2005-2006*. Cataluña: Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://interior.gencat.cat/web/.content/home/010_el_departament/publicacions/seguretat/estudis_i_enquestes/estudis_de_convivencia_escolar/enquesta_de_convivencia_escolar_i_seguretat_a_catalunya_curs_2005_2006/docs/informe_ecesc_2005-2006_esp.pdf.
- Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F., ... y Calmaestra, J. (2012). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: findings from a DAPHNE Project. En Q. Li, D. Cross y P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives* (pp 15-31). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Gerard, R. (2002). *La agresividad*. Apsique. Recuperado de <http://www.apsique.cl/wiki/AnorAgresividad2>.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimisation at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125. <http://dx.doi.org/10.1348/000709907X204363>.
- GFI Software (2011). *Parent-Teen Internet Safety Report*. Recperado de: http://www.gfi.com/documents/GFI%20_2011_parent_teen_internet_safety_report_june.pdf
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I. y Gil, E. P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultural digital. *FUOC*, 1-16. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20347/20347.pdf>.
- Gil, J. y Clares-López, J. (2014). Bullying in students belonging to immigrant families in Primary Schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 621-625. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.363>.



- Giménez, A. M. y Maquilón, J. J. (2011). Incidencia del cyberbullying en los centros educativos de la Región de Murcia. En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. M. Giménez, *Cambios Educativos y Formativos para el Desarrollo Humano y Sostenible* (pp. 449-458). Murcia: EDITUM.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2013a). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar. Experiencias en una muestra de estudiantes de Educación Primaria de la Región de Murcia*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2013b). Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia (España). *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 6(2). Recuperado de <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4905>.
- Giménez, A. M. (2014). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Un acercamiento cualitativo desde la perspectiva de los escolares. *FRONTEIRAS, Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 3(3), 15-32.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Giménez, A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de los escolares. *Campo Abierto (Monográfico)*, 49-65.
- Giménez, A. M., Hunter, S., Durkin, K., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2015, en prensa). Usos problemáticos y agresivos de las TIC en adoelscentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 32.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156. <http://dx.doi.org/10.1080/001318800363782>.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S. y Barreto, M. C. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 165-177.
- Gómez-Garibello, C., Shariff, S., McConnel, M. y Talwar, V. (2012). Adolescents' evaluation of cyberbullying events. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 474-477.
- González, E. y Orgaz, B. (2013). Minor's exposure to online pornography: Prevalence, motivatins, contents and effects. *Anales de Psicología*, 29(2), 319-327. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.131381>.



- González, V. y Calvo, A. R. (2012). *Ciberbullying en las aulas de primaria de Murcia*. Comunicación presentada en TICEMUR, IV Jornadas Nacionales TIC y Educación, Lorca (Murcia). Recuperado de http://ticemur.f-integra.org/2_admit_presenc.htm.
- Görzig, Anke (2011) *Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries*. London, UK: EU Kids Online network. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/39601/>.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205–213. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 4(2). Recuperado de: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112301&article=1>.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2012). *Motives for bullying others in cyberspace. A study on bullies and bully-victims in Austria*. En Q. Li, D. Cross y P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives* (pp. 263-284). UK: Willey-Blackwell.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Green, R., Collingwood, A. y Ross, A. (2010). *Characteristics of bullying victims in schools*. Manchester, UK: National Centre for Social Research, Department for Education.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 143–156.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005>.
- Guan, S.-S. A. y Subrahmanyam, K. (2009). Youth internet use: risks and opportunities. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 351-356. <http://dx.doi.org/10.1097/YCO.0b013e32832bd7e0>.
- Gutiérrez, H. A. (2009). *Estrategias de muestreo, diseño de encuestas y estimación de parámetros*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Gutiérrez, M. (2011). *La privacidad en el espacio virtual (riesgos y cauces de protección)*. Cuadernos Red de Cátedras Telefónica, 3, 1-27. Recuperado de http://catedraseguridad.usal.es/sites/default/files/Cuaderno_01_Guia_bas_comercio_electron_0.pdf.
- Gutiérrez, R., Benítez, J. L., Machado, C. y Justificia, F. (2012). Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 545-568.
- Hanif, R., Nadeem, M. y Tariq, S. (2011). Bullying in school: Attitudes of children, teachers and parents. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(8), 1055-1061.



- Hazelwood, S. D. y Koon-Magnin, S. (2013). Cyber stalking and cyber harassment legislation in the United States: A qualitative analysis. *International Journal of Cyber Criminology*, 7(2), 155-168.
- Hayne, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K. y Simons-Morton, K. Y. B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2). Recuperado de <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008111401&article=1>.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>.
- Hernández, B. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social*. Madrid: Díaz de Santos.
- Hernández, M. A. (2006). *Cyberbullying: Una auténtica realidad*. Memorias III Congreso Online Observatorio para la cibernsiedad. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/congres2006/comuns/index.php?llengua=es>.
- Hernández, M. A. y Solano, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED*, 10(1), 17-36.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2007). Offline consequences and online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112. http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n03_06.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). *Bullying beyond the schoolyard. Preventing and responding to cyberbullying*. California: Corwin Press.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). *State Cyberbullying Laws. A brief review of state cyberbullying laws and policies*. Recuperado de <http://www.cyberbullying.us/Bullying-and-Cyberbullying-Laws.pdf>.
- Hoff, D.L., y Mitchell, S.N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230910981107>.
- Holfeld, B. y Grabe, M. (2012). An examination of the history, prevalence, characteristics, and reporting of cyberbullying in the United States. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp.117-154). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.



- Horna, V. (2012). Un estudio cualitativo sobre convivencia escolar: El bullying desde la perspectiva de las víctimas. En L. Benites, J. Carrozo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe y L. Zapata, *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (pp. 177-192). Lima (Perú): Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I. y Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183-2008. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173576>.
- Huang, Y., y Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., y Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-117. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x>.
- Humphrey, J. L, Storch, E. A. y Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care*, 11, 248-260. <http://dx.doi.org/10.1177/1367493507079571>.
- Hunley, S. A., Evans, J. H., Delgado-Hachey, M., Krise, J., Rich, T. y Schell, C. (2005). Adolescent computer use and academic achievement. *Adolescence*, 40, 307-318.
- Hunter, S. C., y Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategies use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Observatorio de Seguridad de la Información. Recuperado de <http://www.pantallasamigas.net/estudios-realizados/pdf/inteco-estudio-uso-seguro-tic-menores.pdf>.
- INTECO (2011). *Estudios sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información. Recuperado de http://www.menoreseninternet.com/descargas/estudio_smartphones_menores.pdf.
- INTECO (2012). *Guía de actuación contra el ciberacoso. Padres y educadores*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de http://xuventude.xunta.es/uploads/Gua_de_actuacin_contra_el_ciberacoso.pdf.
- INTECO (2013). *IGF Spain 2013. Sesión "Cyberbullying"*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de http://www.igfspan.com/doc/archivos/20130523_igfspan_Cyberbullying_v8.pdf.
- Instrucción 25/2005 (derogada), por la que se establece el Plan estratégico de respuesta Policial al consumo y Tráfico minorista de drogas en los centros educativos y sus entornos.*
- Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde la justicia juvenil.*



- Instrucción 3/2007 (derogada), de 21 de febrero del secretario de Estado de seguridad sobre la puesta en marcha de un Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar.*
- ISEI.IVEI (2012). *El maltrato entre iguales en educación primaria y ESO*. País Vasco: ISEI.IVEI. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012/Informe_Ejecutivo%20maltrato2012.pdf.
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Kolenic, A., Fitzgerald, H. E., Harold, R. y Von Eye, A. (2008). Race, gender, and information technology use: The new digital divide. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(4), 437-442. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0157>.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. y Kardeliene, L. (2008). Asociations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.145>.
- Janseen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F. y Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.113.5.1187>.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C. L., Raat, H., Hofman, A., ... Tiemeier, H. (2014). Teacher and peer reports of overweight and bullying among young primary school children. *Pediatrics*, 134(3), 473-480. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-3274>.
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Jiménez, M. I., Piqueras, J. A., Mateu, O., Carballo, J. L., Orgilés, M. y Espada, J. P. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. *Health and Addictions Journal/Revista Salud y Drogas*, 12(1), 61-82.
- Joffre, V. M., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín de Medicina del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20154>.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., y Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, 3(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030309>.
- Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bullying at School-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0351>.



- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S. y Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child Adolescence Psychiatry*, 19, 45-55. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-009-0039-2>.
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J., Harris, W. A., ... Zaza, S. (2013). Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2013. *Surveillance Summaries*, 63(4), 1-170.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. y Johson, J.G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. En D.L. Espelage & S.M. Swearer, *Bullying in American Schools. A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.187-2010). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, A. (2012). *Cyberbullying and e-safety. What educators and other professionals need to know*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kierkegaard, S. (2008). Cybering, online grooming and ageplay. *Computer Law & Security Report*, 24, 41-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.clsr.2007.11.004>.
- Kim, E. J., Namkooing, K., Ku, T. y Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23, 212-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.10.010>.
- Kim, Y. S., Koh, Y.-J. y Leventhal, B. L. (2004). Prevalence of school bullying in Korean middle school students. *Archives of Pediatrics Adolescence Medicine*, 158, 737-741. <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.737>.
- Kim, Y. S. y Leventhal, B. L. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133-154. <http://dx.doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.133>.
- Kirwil, L. (2009) Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. <http://dx.doi.org/10.1080/17482790903233440>.
- Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Liu, S.-C., Huang, C.-F. y Yen, C.-F. (2009). The associations between aggressive behaviors and internet addiction and online activities in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44(6), 598-605. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.11.011>.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and student's coping with peer victimisation. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>.
- König, A., Gollwitzer, M. y Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 2(2), 210-224.
- Kowalski, R. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S22–S30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Descl'ee De Brouwer.



- Kowalski, R. y Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.007>.
- Kowalski, R., Morgan, C. A. y Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445244>.
- Kowalski, R. y Limber, S. P. (2013). Psychological, psysical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescen Health*, 53(1), S13-S20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D. A. y Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 824-832. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap wit school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental Health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Kuss, D. J., van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D. y van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987–1996. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002>.
- Kwak, H., Blackburn, J. y Han, S. (2015, Abril). Exploring cyberbullying and other toxic behavior in team competition online games. Comunicación presentada al CHI, Seoul, República de Korea. <http://dx.doi.org/10.1145/2702123.2702529>.
- Labay-Matías, M., Labay-Guerrero, A. y Labay-Guerrero, M. (2011). Internet, sexo y adolescentes: una nueva realidad. Encuesta a jóvenes universitarios españoles. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(50), 225-232.
- Labrador, F.J., Villadangos, S.M., Crespo, M. y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29(3), 836-847. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291>.
- Lai, S.-L., Ye, R. y Chang, K.-P. (2008). Bullying in middle school: An Asia-Pacific regional study. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 503-515.
- Lai, S.-L., Stevens, C. y Ye, R. (2009). A cross-cultural study of bullying in middle schools. *Educational Practice and Theory*, 31(2), 87-98. <http://dx.doi.org/10.7459/ept/31.2.07>.
- Lam, L. T. y Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29, 3-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.021>.



- Lam, L. T., Cheng, Z. y Liu, X. (2013). Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(3), 159-165. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2012.0087>.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. y Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28, 226-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.004>.
- Lee, S.-J., y Chae, Y.-G. (2007). *Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation*. *CyberPsychology & Behavior*. 10(5): 640-644. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.9975>
- Leiva, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- Lenhart, A. (2007). Cyberbullying and online teens. Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project, Pew Research Center. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf.pdf>.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. y Zickuhr, K. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults*. Washington D.C.: Pew Internet & American Internet Life Project, Pew Research Center. Recuperado de http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. y Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites*. Washington D.C.: Pew Research Center's Internet & American Life Project. Recuperado de http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2011/PIP_Teens_Kindness_Cruelty_SNS_Report_Nov_2011_FINAL_110711.pdf.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T. y López, V. (2011). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 565-586.
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de educación secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(29), 771-788.
- León, B., Ricardo, A., Verdasca, J. L., Felipe, E. y Gómez, T. (2013). Cyberbullying en centros de enseñanza básica y secundaria del Alentejo (Portugal). *Educação*, 12(13), 239-251.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013) Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>.
- Lester, L., Cross, D. y Shaw, T. (2012). Problem behaviours, traditional bullying and cyberbullying among adolescents: longitudinal analyses. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(3), 435-447. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704313>.



- Ley 3/2013, de 28 de junio, de medidas de autoridad del profesorado.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 260.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 159.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 281.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 307.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 295.
- Li, N. y Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48, 301-317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.007>.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306064547>.
- Li, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cybervictimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1971.
- Li, Q. (2008a). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880802309333>.
- Li, Q. (2008b). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2). Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/494/225>.
- Li, Q., Cross, D., y Smith, P.K. (2012) (Eds.). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*. UK: Wiley-Blackwell.
- Li, Q. y Fung, T. (2012). Predicting student behaviors. Cyberbullies, cybervictimis, and bystanders. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp.99-116). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Lian, H., Flisher, A. J. y Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 161-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.007>.
- Liceras, A. (2006). Medios de comunicación, educación informal y violencia. *Comunicar*, 26, 207-214.
- Limber, S. P., Olweus, D. y Luxenberg, H. (2013). *Bullying in U.S. Schools. 2012 Status Report*. Florida: Hazelden Foundation.



- Llinares, M. C. y Lloret, M. (2008). Ciberadicción: Los riesgos de internet. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 59, 267-296.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., y Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000128>.
- Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A. y Motenza, M. N. (2011). Problematic internet use and Health in adolescents: Data from a high school survey in Connecticut. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(6), 836-845.
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London, UK: EU Kids Online Network. Recuperado de <http://prints.lse.ac.uk/33731>.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Lopes, A. A. (2005). Bullying – comportamiento agresivo entre estudiantes. *Jornal de Pediatria*, 815(5), S164-S172.
- López, R., y de la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.
- Lorente, S. (2002). Juventud y teléfonos móviles: Algo más que una moda. *Revista Estudios de Juventud*, 57, 9-24.
- Low, S. y Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3(1), 39-52. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030308>.
- Lwin, M. O., Stanaland, A. J. S. y Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84(2), 205-217.
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S. y Grasser, U. (2013). *Teen and Technology 2013*. Washington D.C.: Pew Research Center's Internet & American Life Project. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/2013/03/13/teens-and-technology-2013>.
- Malo, S., Casas, F., Figuer, C. y González, M. (2006). El teléfono móvil: disponibilidad, usos y relaciones por parte de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Estudios sobre Educación*, 10, 55-78.
- Malo, S., Navarro, D. y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital*, 12(3), 27-49.
- Mandeville, P. B. (2010). Tema 22: Muestreo multietápico. *Ciencia UANL*, 13(1), 102-105.
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F. y García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de cyberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-276.



- Marciales, G. P. y Cabra, F. (2011). Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychologica*, 10(3), 855-865.
- Marczak, M. y Coyne, I. (2010). Cyberbullying at school: Good practice and legal aspects in the United Kingdom. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 182-193.
- Marenco-Escuderos, A. D. y Tilano, M. A. (2013). Estudiantes implicados en conductas de acoso: un análisis desde las características de conformación de sus redes sociales en la escuela. En J. H. Ávila-Toscano, *Individuo, comunidad y salud mental. Avances en estudios sociales y aplicados a la salud* (pp. 21-39). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Chile: IDEA y CIE-FUHEM. Recuperado de http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/encuesta_sobre_convivencia.pdf.
- Martín, E., y Lamarca, I. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. País Vasco: Ararteko.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez, B., Povedano, A., Muñoz, L. V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>.
- Martínez, E., Sendín, J. C. y García, A. (2013). Percepción de los riesgos en la red por los adolescentes en España: usos problemáticos y formas de control. *Anàlisi Monogràfic*, 111-130.
- Martínez, R. y Espinar, E. (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. *OBIETS, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 109-122.
- McEachern, A. G., Kenny, M., Blake, E. y Aluede, O. (2005). Bullying in schools: International variations. *Journal of Social Sciences*, 8, 51-58.
- Mc Guckin, C., Cummins, P. K. y Lewis, C. A. (2010). f2f and cyberbullying among children in Northern Ireland: Data from the Kids Life and Times Surveys. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 83-96.
- McLoughlin, C., Meyricke, R. y Burgess, J. (2009, Febrero). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyber bullying and its impact. En T. Lyons, C. JY y G. McPhan (Eds.), *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education*, (pp. 178-186), Australia. Recuperado de http://simerr.une.edu.au/ISFIRE/pages/ISFIRE_proceedings.pdf.
- McMahon, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J. y Arensman, E. (2012). Reprint of bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine*, 74, 490-497. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.12.001>



- Mejía, D. y Morales, C. M. (2013). *Fenómeno bullying, un estudio cualitativo de su percepción en adolescentes de noveno grado en los colegios del sur de Quito en el año lectivo 2012*. (Tesis de Grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Colombia.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Méndez, I. (2012). *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six european countries. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>.
- Merino, C., Carozzo, J. y Benites, L. (2011). Bullying in Perú: A Code of Silence? En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (Eds.), *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd Ed.) (pp. 153-164). New York: Routledge.
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4): 387-393. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>.
- Microsoft (2012a). *Online bullying among youth 8-17 años – Francia*. Recuperado de file:///C:/Users/Home/Downloads/WW%20Online%20Bullying%20Survey%20-%20Executive%20Summary%20-%20France_Final.pdf.
- Microsoft (2012b). *Online bullying among 8-17 años – Italy*. Recuperado de http://download.microsoft.com/download/E/8/4/E84BEEAB-7B92-4CF8-B5C7-7CC20D92B4F9/WW%20Online%20Bullying%20Survey%20-%20Executive%20Summary%20-%20Italy_Final.pdf.
- Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio del Interior (2006). *Acuerdo marco de colaboración, en educación para la mejora de la seguridad, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio del Interior*. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/file/64/64645/64645.pdf>.
- Ministerio del Interior (2007). *Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar*. Recuperado de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/plan_director.pdf.
- Ministerio del Interior (2014). Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes en España. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/documents/10180/2563633/Encuesta+sobre+h%C3%A1bitos+de+uso+y+seguridad+de+internet+de+menores+y+j%C3%B3venes+en+Espa%C3%B1a/b88a590a-514d-49a2-9162-f58b7e2cb354>
- Ministerio dell'Interno (2013). *Abbandono scolastico e bullismo: Quali rischi tra i giovani?*. Italia: Dispersione Scolastica e Bullismo. Recuperado de <http://www.west-info.eu/sicily-land-of-bullies/caso-di-studio-sicilia1-4/>



- Ministry of Education and Employment (2014). *Addressing bullying behavior in schools. Policy. Respect fo All Framework*. Recuperado de <https://education.gov.me/en/Documents/Addressing%20Bullying%20Behaviour%20in%20Schools.pdf>
- Mishna, F., MacFadden, R., Gadalla, T., Daciuk, J., Solomom, S. y Cook, C. (2008). *Cyber bullying survey: School Summary Report*. Faculty of Social Worl, University of Toronto. Recuperado de <http://www.governmentevents.ca/ypo2008/presentations/634.pdf>.
- Mishna, F., Saini, M. y Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222-1228. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004>.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., y Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high School students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>.
- Mitchell, K., Finkelhor, D. y Wolak, J. (2003). The exposure of youth to unwanted sexual material on the internet. A national survey of risk, impact, and prevention. *Youth & Society*, 34(3), 330-358. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X02250123>.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W. Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., & HBSC Bullying Writing Group (2009). Cross-national time trends in bullying behavior 1994-2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54, S1-S10. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Monjas, M. I., Martín, L. J., García, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>.
- Monks, C. P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C. P. y Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821. <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X82352>.
- Monks, C. P. (2011). Peer-victimisation in preschool. En C. P. Monks e I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts*, New York: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R. y Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11.
- Monks, C. P., Robinson, S., y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupil's perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445242>.



- Montiel, I., Carbonell, E. y Orts, E. (2011). Estudio piloto sobre victimización juvenil a través de internet. *Revista Galega de Cooperación Iberoamericana*, 22, 23-33.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.32>.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de *bullying*? *Anuario de Psicología Clínica*, 2, 15-26.
- Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Información Psicológica*, 94, 60-70.
- Moreno, D., Estévez, E., Murguir, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Muñoz, J. F. y Amores, F. J. (2011). *Prevalencia de la violencia entre iguales: Revisión de estudios internacionales (1989-2009)*. Psicología Jurídica y Forense. Recuperado de: <http://psicologiajuridica.org/archives/708>.
- Mura, G., Topcu, G., Erdur-Baker, O. y Diamantini, D. (2011). An international study of cyber bullying perception and diffusion among adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3805-3809. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.377>.
- Mura, G. y Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: an exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 249-256.
- Murray-Close, D., y Ostrov, J.M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80(3), 828-842. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01300.x>.
- Nacimiento, L. y Mora-Merchán, J. A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129. <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v7i2.184>.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, J. y Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 348-353. <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.157.4.348>.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, J., y HBSC Work Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychological adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736. <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>.
- National Center for Education Statistics (2011). *Student reports of bullying and cyber-bullying. Results from de 2009 School Crime Supplement to the National Crime*



- Victimization Survey (NCES 2011-336)*. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- National Children's Home (2005). Putting U in the Picture. Mobile phone bullying survey 2005.* Recuperado de http://www.avaproject.org.uk/media/28482/mobile_bullying_report.pdf.
- National Crime Prevention Centre (2008). Bullying prevention: Nature and extent of bullying in Canada.* Recuperado de <http://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bllng-prvntn/bllng-prvntn-eng.pdf>.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, C. y Ruiz-Oliva, R. (2013). *The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimisation among Spanish children from rural public schools*. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745.
- Naylor, P., Cowie, H. y Del Rey, R. (2001). *Coping strategies of secondary School children in response to being bullied*. *Child Psychology & Psychiatry*, 6(3), 114-120.
- Ndeti, D. M., Ongecha, F. A., Khasakhala, L., Syanda, J., Mutiso, V., Othieno, ... Kokonya, D. A. (2007). *Bullying in public secondary schools in Nairobi, Kenya*. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 19(1), 45-55.
- Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). *Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers*. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Nocentini, A., Calmestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). *Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries*. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129-142.
- Noel, G.D. (2009). *Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad*. En G.D. Noel et al. (Eds.), *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, (pp. 37-49). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Novick, R. M. y Isaacs, J. (2010). *Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention*. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903573123>.
- Observatorio de la Convivencia Escolar (2013a). *Informe 2013 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Curso escolar 2012-2013)*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=48575&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m4001,5316,8320](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=48575&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001,5316,8320).
- Ochaita, E., Espinosa, M. A. y Gutiérrez, H. (2011). *Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. *Revista de Estudios de Juventud*, 11, 87-110.
- O'Connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). *Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention*. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.



- Ólafsson, K., Livingstone, S., Haddon, L. y EU Kids Online Network (2013). *Children's use of online technologies in Europe. A review of the European evidence base*. London: EU Kids Online. Recuperado de http://eprints.lse.ac.uk/50228/1/Libfile_repository_Content_Livingstone,%20S_Children%E2%80%99s%20use%20of%20online%20technologies%20in%20Europe%28Isero%29.pdf
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., y Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 361-374. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704227>.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 63-81.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajustado adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 48-55.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. En S. R. Jimmerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 9-34). New York: Routledge.
- Olweus, D. y Limber, S. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>.
- Olweus, D., y Limber, S., (2010b). The Olweus Bullying Prevention Programme: Implementation and evaluation over two decades. In S.R. Jimmerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 377-401 New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Estudios Cisneros X "Violencia y acoso escolar en España"*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolencia_acoso-2006120p.pdf.
- Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 51.



- Orden de 25 de junio de 2006 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 124.
- Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 253.
- Orden INT/224/2011, de 3 de febrero, por la que se convocan los Premios «Educación y Seguridad en el Entorno Escolar» para el curso 2010-2011.
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la Acción*. Madrid: Save The Children. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf.
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754503>.
- Orte, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Revista Panorama Social*, 3, 27-41.
- 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. y Mora-Merchán, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R. (2005). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 391.
- Ortega, R. y Monks, C. P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R. (2006a). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. En A. M. González y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2006b). Presentación a la edición española: Centros, aulas y pasillos sin violencia y construyendo convivencia. En A. L. Beane, *Bullying, Aulas libre de acoso* (pp. 7-27). Barcelona: GRAÓ.
- Ortega, R. y Monks, C. P. (2007). Violencia escolar y bullying, *Informació Psicològica*, 87, 29-37.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2007). *Cuestionario Cyberbullying*. Recuperado de <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/RFUY4MDDVCZWHkm.pdf>
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Jäger, T. (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet*. Landau, Alemania: Verlag Empirische Pädagogik. Recuperado de http://www.juconicomparte.org/recursos/E-Book_Spanish_01_CwZ9.pdf.



- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008a). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2).
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008b). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 123-132.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar*. Recuperado de <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/tgMU6EB4fz2QfBb.pdf>.
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Sánchez, V., y Ortega-Rivera, F.J. (2008). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Docentes)*. Laboratorio de Estudios Sobre Convivencia y Prevención de la Violencia. Recuperado de: <http://www.uco.es/laecovi/cuestionarios.php>.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 197-204. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2012). Knowing, building, and living together on internet and social networks: The ConRed Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 303-312.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21440>.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). Redes sociales y cyberbullying: El Proyecto ConRed. *Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 34-44.
- Ortega, R., Monks, C. P., y Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: Una revisión. En J.C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 11-32). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Palacios, V., Polo, M. I., Felipe, E., León, B. y Fajardo, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying/cyberbullying en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 161-170. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.33>.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 15-35.



- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., y Cutts, H. (2011). High school student's perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X11398881>.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204006286288>.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-620. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2012). Cyberbullying. An update and synthesis of the research. En J. W. Patchin y S. Hinduja (Eds), *Cyberbullying prevention and response. Expert perspectives* (pp. 13-35). New York: Routledge.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2013). *Cyberbullying facts summarizing what is currently know*. Recuperado de <http://cyberbullying.us/facts>.
- Paull, M., Omari, M. y Standen, P. (2012). When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(3), 351-366. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-7941.2012.00027.x>.
- Paul, S., Smith, P. K., y Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perception of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 127-146. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2012.679957>.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. y Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1-21.
- Pelegrín, A. y Garcés, E. J. (2008a). Evolución teórica de un modelo explicativo de la agresión en el deporte. *EduPsykhé*, 7(1), 3-21.
- Pelegrín, A., y Garcés, E. J. (2008b). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (1), 5-20.
- Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 395-412.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. y Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304043690>.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>.



- Perren, S. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Peter, J. y Valkenburg, P. M. (2006). Adolescents' exposure to sexually explicit material on the Internet. *Communication Research*, 32, 178-204. <http://dx.doi.org/10.1177/0093650205285369>.
- Pinheiro, L. (2009). *Cyberbullying em Portugal: uma perspectiva sociológica*. (Tesis de Master). Universidade de Minho, Portugal.
- Pinheiro, P. S. (2006). Violence against children in schools and educational settings. En P. S. Pinheiro, *World report on violence against children* (pp. 111-169). United Nations Secretary.
- Pino, M. y García, T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación secundaria y bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2011). Roles en la dinámica bullying, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 357-362.
- Piñero, E., Areñse, J. J., López, J. J. y Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>.
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació Psicològica*, 94, 71-83.
- Ponferrada, M. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista D'Estudis de la Violència*, 4. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/clima.pdf>.
- Pons, J., Buelga, S. y Martínez, B. (2009, Septiembre). Análisis cualitativo de la percepción de victimización en la adolescencia. *Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Psicología Social*, Tarragona. Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/xavier/pons1.pdf>.
- Pornari, C. D. y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome experiences. *Aggressive Behavior*, 36, 81-94. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20336>.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C. y Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(5), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.680881>.



- Pöyhönen, V., Juvonen, J. y Salmivalli, C. (2012). Standing up for the Victim, siding with the bully or standing by? Bystanders responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>.
- Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>.
- Price, M., y Dagleish, J. (2010). Cyberbullying. Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.
- Puhl, R. y Luedicke, J. (2012). Weight-based victimisation among adolescents in the school setting: Emotional reactions and coping behaviors. *Journal of Youth Adolescence*, 41(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9713-z>.
- Purdy, N. y Mc Guckin, C. (2013, September). *Cyberbullying an the law*. Comunicación presentada a The Conference of Teacher Education North and South, Sligo. Recuperado <http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/67461/1b%20Purdy%20McGuckin%20Cyberbullying%20and%20the%20Law%20FULL%20REPORT%20FINAL.pdf?sequence=1>.
- Ramírez, J., Andreu, J. M. y Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences in aggression: A comparison between japanese and spanish students using two different inventories, *Aggressive Behavior*, 27, 313-322. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.1014>.
- Raskauskas, J., y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>.
- Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Rebollo, I., Polderman, T., y Moya, L. (2010). Genética de la violencia humana. *Revista de Neurología*, 50(9), 533-540.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. y Telch, M. J. (2010). Peer victimisation and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M. y Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimisation and externalizing problemas in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-22. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20374>.
- Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con las situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 92.



Resolución 28 septiembre 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 241.

Respectme (2011). Cyberbullying Survey. Recuperado de [file:///C:/Users/Home/Downloads/Cyberbullying+Research+Summary+2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Cyberbullying+Research+Summary+2011%20(1).pdf)

Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>

Riebel, J., Jäger, R. S. y Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.

Rigby, K. y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools, and what to do about it (Revised and Updated)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Rigby, K., y Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y>.

Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](http://dx.doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J).

Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational an Child Psychology*, 18(1), 32-46.

Rivers, I. y Noret, N. (2010). "I h8 u": findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643-671. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920903071918>.

Rivers, I. y Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53, S32-S36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.279>.

Robledo, P. y Arias-Gundin, O. (2009). *Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria*. Comunicación presentada al X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Universidad de Minho, 383-396. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t1/t1c21.pdf>.

Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 32-39.

Rodríguez, P. A. (Coord.) (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Canarias: ICEC, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canaria.



- Rodríguez, R. (2007, Abril). *Los planes de convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares*. Ponencia presentada en las Jornadas Europeas sobre Convivencia Escolar, Murcia. Recuperado de http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/rodriguez_rodriguez_rosabel.pdf.
- Rodríguez, V., Araya, G. y Salazar, W. (2007). Efecto agudo de una sesión de improvisación teatral y de fútbol sala en el estado de ánimo de adolescentes privados de libertad del Centro de Formación Zurquí. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), 47-54.
- Rodríguez, A. J. y Ortega, R. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 113-121.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferencias relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Ruiz, M. y Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios Sobre Educación*, 25, 95-113.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29, 2703-2711. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.010>.
- Salinas, M. L., Posada, D. M. y Luz, I. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712411.pdf.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T).
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.
- Salmivalli, C., y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid: Alianza.
- Salmivalli, C. y Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp. 57-98). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sánchez, A., Moreira, V. y Mirón, L. (2011). Sexo, género y agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología*, 101, 35-50.



- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sánchez, J. y Aranda, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles. *El Profesional de la Información*, 20(1), 32-37.
- Santamaría, B. (2013). Estilo educativo parental asociado al rol de víctimas en el fenómeno del bullying. *Revista Electrónica de Psicología Social <<Poiesis>>*, 26, 1-16. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/997/888>.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., y Schulz, H. (2003). Bullying roles in changing contexts: The Stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.
- Schenk, A. M. y Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbullying victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37. <http://www.dx.doi.org/10.1080/15388220.2011.630310>
- Schubotz, D., Sinclair, R., Burns, S., Busby, C., Cook, D., Hanna, J., ... Toner, F. (2006). "Being part and parcel of the school". *The views and experiences of children and young people in relation to the development of bullying policies in schools*. Ireland: NICCY. Recuperado de http://217.35.77.12/research/nireland/education/Bullying_Final_Report_23_maydoc.pdf
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M. y Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: a longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 329-345. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704317>.
- Schumann, L., Craig, W. y Rosu, A. (2013). Minority in the majority: Community ethnicity as a context for racial bullying and victimization. *Journal of Community Psychology*, 41(8), 959-972. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.21585>.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- SENDA (2012). *Programa Te Acompaño. Manual del Mentor*. Santiago de Chile: SENDA. Recuperado de http://issuu.com/sendagob/docs/teacompano_mentor.
- Sengupta, A. y Chaudhuri, A. (2011). Are social networking sites a source of online harassment? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review*, 33, 284-290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.011>.
- Serrano, M. y Pérez, M. D. (2011). Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.



- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia_escuelas2005.pdf.
- Shariff, S. y Hoff, D. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76-118.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying. Issues and solutins for the school, the classroom and the home*. New York: Routledge.
- Shaw, M. y Black, D. (2008). Internet addiction. Definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Shek, D. T., Ma, H. K. y Sun, R. C. F. (2011). A brief overview of adolescent developmental problems in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 11, 2243-2256. <http://dx.doi.org/10.1100/2011/896835>.
- Siomos, K. E., Dafouli, E. D., Braimiotis, D. A., Mouzas, O. D. y Angelopoulos, N. V. (2008). Internet addiction among Greek adolescent students. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 653-657.
- Šleglova, V., y Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2). Recuperado de <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=1>.
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643670>
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>.
- Smahel, D., Blinka, L. y Ledabyl, O. (2008). Playing MMORPGs: Connections between addiction and identifying with a character. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 715-718. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0210>.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefgooghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00461>.
- Smith, P. K. y Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209. <http://dx.doi.org/1521-1401/03/0400-0189/0>
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.



- Smith, P. K. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Comunicación presentada en el Congreso de Convivencia y Escuela, Palma de Mallorca. Texto recuperado de http://observatorioperu.com/lecturas/ciberacoso_pSmith.pdf.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES. Recuperado de: <http://www.antibullyingalliance.org.uk/pdf/CyberbullyingreportFINAL230106.pdf>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying; its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Smith, P. K. y Yoon, J. (2013). Cyberbullying presence, extent, & forms in a midwestern post-secondary institution. *Information Systems Education Journal*, 11(3), 52-78.
- Smorti, A., Menesini, E. y Smith, P. K. (2003). Parents' definition of children bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 34(4), 417-432. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022103254163>.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.10047>.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H.,... Almqvist, F. (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence. The Finnish from a boy to a man study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 546-552.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. A population-based study. *Archives of Genetic Psychiatry*, 67(7), 720-728. <http://dx.doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>.
- Staksrud, E., y Livingstone, S. (2009). Children and online risk: powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication and Society*, 12(3), 364-387. <http://dx.doi.org/10.1080/13691180802635455>.
- Staneva, Z. y Molhova, M. (2011). The bullying phenomenon and the "I am not scared" project in Bulgaria or how and why we need to influence the national school-education system. *Psychology, Society, & Education*, 3(2), 147-157.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., y Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the schools*, 49(4), 352-367. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21603>.
- Steeves, V. y Webster, C. (2008). Closing the barn door: The effect of parental supervision on Canadian children's online privacy. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 28, 4-19. <http://dx.doi.org/10.1177/0270467607311488>.



- Steffgen, G. y König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. En B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk y E. Loos (Eds.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceeding, Vol. II*, 1041-1047. Brussels: Cost Office. Recuperado de http://icbtt.arizona.edu/sites/default/files/COST298-Template-Cyberbullying_Steffgen.pdf.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J. y Melzer, A. (2009). The role of empathy in explaining adolescents' cyberbullying behavior. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(214), 183-198.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J. y Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 643-648. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0445>.
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M. y Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(11), 1058-1064. <http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Sticca, F. y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42(5), 739-750. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>.
- Suárez, I. y Pérez, G. (2013). *Memoria estatal del defensor del profesor*. Madrid: ANPE. Recuperado de www.eldefensordelprofesor.es/archivos/MEMORIAS/2012-2013.pdf
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology % Behavior*, 7(3), 321-326.
- Sullivan, K. (2000). Racist bullying: Creating understanding and strategies for teachers. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values. Institutional Issues. Pupils, Schools and Teacher Education*, Vol. II (pp. 118-135). London: Falmer Press.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00083>.
- The Evangelical Fellowship of Canada (2013). *By the numbers: Rates and risk factors for bullying. A brief examination of Canadian bullying statistics*. Recuperado de: [http://files.efc-canada.net/si/Education/By the Numbers Bullying Report April 2012.pdf](http://files.efc-canada.net/si/Education/By%20the%20Numbers%20Bullying%20Report%20April%202012.pdf).
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J. y The Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82(3), 751-757. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>.



- Thompson, F. y Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Goldsmith, University of London: Department for Education. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/the-use-and-effectiveness-of-anti-bullying-strategies-in-schools>.
- Tisseron, S. (2006). *Internet, videojuegos, television... Manual para padres preocupados*. Barcelona: Graó.
- Todd, J., Currie, C., Mellor, A., Johnstone, M. y Cowie, M. (2004, September). *Bullying and fighting among schoolchildren in Scotland: age and gender patterns, trends and cross-national comparisons*. HSBC Briefing Paper 8. Recuperado de http://research-repository.st-andrews.ac.uk/bitstream/10023/2051/1/BriefingPaper_8.pdf.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimisation. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Torrego, J. C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de convivencia y la prevención de la violencia escolar. En A. Moreno y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 409-434). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., López-García, K. S. y Zhou, X. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 167-176.
- Torres, C., Robles, J. M. y de Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualad.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, 85-98. <http://dx.doi.org/10.1002/yn.20009>.
- Tully, C. y Alfaraz, C. (2012). Jóvenes, espacio y tecnología. La configuración de las relaciones sociales en la vida cotidiana. *Propuesta Educativa*, 38(2), 59-68.
- Tur, A. M., Maestre, M. V. y Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: Relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. y Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357553>.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M... y Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114, e43-e50. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>.
- Twemlow, S. W., Fongay, P. y Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232. <http://dx.doi.org/10.1196/annals.1330.014>.



- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A. y Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and Adhd. *Journal of Intepersonal Violence*, 18, 129-147. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260502238731>
- U. S. Department of Education (2011). *Student reports of bullying and cyber-bullying: Results from the 2009 school climate supplement to the National Crime Victimization Survey*. EEUU: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011336.pdf>.
- U. S. Department of Education (2013). *Student reports of bullying and cyber-bullying: Results from the 2011 school climate supplement to the National Crime Victimization Survey*. EEUU: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013329.pdf>
- Usó, I., Adrián, J. E. y Villanueva, Lidón (2009). *La convivencia en las aulas de Secundaria: Programas alumno ayudante y alumno mediador*. Comunicación presentada a las Jornadas Foment de la Investigació de la FCHS. Universidad Jaime I. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/77670>.
- Valverde, R. M., Fajardo, M. I. y Cubo, S. (2014). La violencia entre iguales en la adolescencia a través de las tecnologías de la comunicación e información. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 227-238.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(4), 499–503. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>.
- Vandebosch, H., y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349-1371. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809341263>
- Vandebosch, H., Beirens, L., D'Haese, W., Wegge, D. y Pabian, S. (2012). Police actions with regard to cyberbullying: The Belgian case. *Psicothema*, 24(4), 646-652.
- Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., ... Schneider, W. (2011). "FearNot!": a computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 21-44. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-010-0035-4>.
- van Lier, P. A. C., Barker, E. D., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Brendgen, M. y Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83(5), 1775-1788. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., y Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, XI(3), 269-273.
- Velasco, M. J. (2013). Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador. *Revista de educación*, 361, 665 – 685. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-237>.



- Véronneau, M.-H., Trempe, S.-C., Paiva, A. O. (2014). Risk and protective factors in the peer context: how do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent? *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 695-705. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.17972013>.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. y Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: GRAÓ.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I. y Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45, 35-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.03.001>.
- Walker, C., Sockman, B. R. y Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends*, 55(2), 31-38. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-011-0481-0>.
- Walker, J. (2012). A "toolbox" of cyberbullying prevention initiatives and activities. En J. W. Patchin y S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response. Expert perspectives*. New York: Routledge.
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50, 521-534.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy*, 567, 88-107. <http://dx.doi.org/10.1177/000271620056700107>.
- Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1(4), 346-368. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204003255843>.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. (2007). *An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use. Recuperado de: <http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>.
- Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14-S21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>



- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the Kiva Anti-bullying Program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>.
- Wilson, M. L., Bovet, P., Viswanathan, B. y Suris, J.-C. (2012). Bullying among adolescents in a Sub-Saharan middle-income setting. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 96-98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.024>.
- Wilton, C. y Campbell, M. A. (2011) An exploration of the reasons why adolescents engage in traditional and cyber bullying. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 1(2), pp. 101-109.
- Wolak, J., Mitchell, K., y Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of Youth: Five years later*. USA: National Center for Missing & Exploited Children.
- Wolak, J. y Finkelhor, D. (2011). *Sexting: A typology*. Crime Against Children Research Center. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.363.423>.
- Wolke, DL, Woods, S., Stanford, K. y Shulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Wright, M. F. y Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth Adolescence*, 42(5):662-74. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3>.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. <http://dx.doi.org/j.1469-7610.2004.00328.x>.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. y Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, S42-S50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004>.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2007). The co-occurrence of internet harassment and unwanted sexual solicitation victimisation and perpetration: Associations with psychosocial indicators. *Journal of Adolescence Health*, 41, S31-S41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.010>.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121(2), 360-357. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2007-0693>.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. y Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescence Health*, 51(1), 53-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.031>.



- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. y Espelage, D. L. (2012). Comparisons of bully and unwanted sexual experiences online and offline among a national sample of youth. En Ö. Özdemir (Ed.), *Complementary Pediatrics* (pp. 203-216). <http://dx.doi.org/10.5772/33532>.
- Yen, J.-Y., Ko, C.-H., Yen, C.-F., Wu, H.-Y., y Yang, M.-J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of internet addiction: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of Adolescent Health*, 41(1), 93-98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.02.002>.
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perception about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79, 899-902.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. y Rodgers, R. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 25-28.
- Young, K. S., Pistner, M., O'Mara, J. O. y Buchana, J. (2000). Cyber-disorders: The mental health concern for the New Millennium. *CyberPsychology & Behavior*, 3(5), 475-479.
- Young, K. S. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37, 355-372. <http://dx.doi.org/10.1080/01926180902942191>.
- Zaitegui, N. (2006). *Educación para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Zapata, M. A., Torres de G, Y. y Montoya, L. P. (2011). Riesgo de juego patológico. Factores y trastornos mentales asociados en jóvenes de Medellín-Colombia. *Adicciones*, 23(1), 17-25.



LISTADO DE TABLAS

Tabla I.1	Factores de riesgo en la conducta agresiva	44
Tabla I.2	Tipologías de bullying	52
Tabla I.3	Atribuciones causales en bullying según Avilés	57
Tabla I.4	Contextos, factores y variables influyentes en el bullying	58
Tabla II.1	Factores asociados al efecto de desinhibición online (Suler, 2004)	69
Tabla II.2	Características de víctimas de grooming y sus agresores (adaptado de Choo, 2009)	79
Tabla II.3	Pautas para evitar los usos desadaptativos del móvil e internet	85
Tabla II.4	Tipos de cyberbullying según las acciones y conductas	103
Tabla II.5	Tipos de espectadores (adaptado de Paull et al., 2012)	126
Tabla II.6	Bullying en Irlanda	137
Tabla II.7	Prevalencia y frecuencia del bullying en países de Europa del Este	138
Tabla II.8	Prevalencia del bullying en España	145
Tabla II.9	Situación del cyberbullying en Europa	155
Tabla II.10	Cifras del cyberbullying en España	163
Tabla II.11	Esquema de las principales consecuencias asociadas a los roles de participación en bullying	174
Tabla II.12	Consecuencias asociadas al cyberbullying	178
Tabla II.13	Estudios internacionales sobre estrategias de afrontamiento ante el bullying	185
Tabla III.1	Normativa legal sobre cyberbullying en los estados de EEUU	193
Tabla III.2	Percepción docente sobre el cyberbullying (revisión de estudios)	215
Tabla IV.1	Distribución de la población por sexo y titularidad	258
Tabla IV.2	Distribución de la muestra adscrita a medidas y programas de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa y necesidades de apoyo	262
Tabla IV.3	Duración del bullying y cyberbullying	266
Tabla IV.4	Frecuencia del bullying y cyberbullying	266
Tabla IV.5	Frecuencia del acoso y tipologías de roles de implicación	279
Tabla IV.6	Formas de presentación del bullying y del cyberbullying	279
Tabla V.1	Accesibilidad al teléfono móvil y ordenador según el nivel educativo de los padres	287
Tabla V.2	Consumo diario de las tecnologías	288
Tabla V.3	Descriptivos de los usos de la telefonía móvil y el ordenador a nivel global y por sexo	289
Tabla V.4	Diferencias en los usos del móvil y el ordenador por nivel educativo	291
Tabla V.5	Correlaciones de Spearman para los usos del teléfono móvil y el ordenador	292
Tabla V.6	Frecuencias y porcentajes de los lugares preferentes para el acceso a internet	292
Tabla V.7	Frecuencias y porcentajes de las formas de supervisión durante el acceso a internet	295
Tabla V.8	Valores medios globales de las conductas de ciberadicción	296
Tabla V.9	Descriptivos de las conductas de ciberadicción global y por sexo	297



Tabla V.10	Diferencias en los grupos de conductas de ciberadicción por nivel educativo	298
Tabla V.11	Correlaciones entre conductas de ciberadicción y consumo diario del móvil y ordenador	299
Tabla V.12	Duración del bullying según el rol de implicación	303
Tabla V.13	Frecuencia del bullying en el último mes	303
Tabla V.14	Correlaciones para los tipos de bullying	308
Tabla V.15	Diferencias en conductas de uso problemático de las TIC e implicación en cyberbullying	313
Tabla V.16	Descriptivos de las conductas de uso problemático de las TIC por sexo	314
Tabla V.17	Conductas relacionadas con la ciberadicción por roles en cyberbullying	314
Tabla V.18	Frecuencia del cyberbullying por rol de implicación y medio por el que se produce	315
Tabla V.19	Duración del cyberbullying por rol de implicación y medio por el que se produce	316
Tabla V.20	Cyberbullying como acoso de carácter individual, grupal y/o anónimo	322
Tabla V.21	Cyberbullying como acoso de carácter individual, grupal y/o anónimo	323
Tabla V.22	Correlaciones entre las tipologías de cibervictimización a través del móvil y ordenador	325
Tabla V.23	Correlaciones entre las tipologías de ciberagresión a través del móvil y del PC	328
Tabla V.24	Aplicaciones utilizadas en cyberbullying a través del móvil y ordenador	330
Tabla V.25	Correlaciones entre las aplicaciones en cyberbullying según los agresores victimizados	331
Tabla V.26	Implicación en experiencias de bullying y cyberbullying según el rol	332
Tabla V.27	Tabla de contingencia por roles de implicación en bullying y cyberbullying	333
Tabla V.28	Agresión y victimización en bullying y cyberbullying	333
Tabla V.29	Asociación y correlaciones entre roles de implicación en bullying y cyberbullying	334
Tabla V.30	Correlaciones en los procesos de comunicación del bullying	337
Tabla V.31	Correlaciones en los procesos de comunicación del cyberbullying	340
Tabla V.32	Emociones experimentadas por las cibervíctimas	341
Tabla V.33	Emociones experimentadas por los ciberagresores victimizados (opinión de víctimas)	341
Tabla V.34	Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la cibervictimización e implicación en bullying	345
Tabla V.35	Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la cibervictimización e implicación en bullying	346
Tabla V.36	Emociones experimentados por los ciberagresores	346
Tabla V.37	Emociones experimentados por los ciberagresores victimizados (como agresores)	347
Tabla V.38	Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la ciberagresión e implicación en bullying	350
Tabla V.39	Medias y desviaciones típicas del impacto emocional en la ciberagresión e implicación en bullying	351



Tabla V.40	Empatía emocional de los ciberagresores (medias globales y por sexo)	352
Tabla V.41	Comparación de medias entre emociones y rol de implicación en cyberbullying	352
Tabla V.42	Atribuciones causales globales y por sexo en la cibervictimización	353
Tabla V.43	Comparación de las atribuciones causales entre víctimas y agresores victimizados en cyberbullying	355
Tabla V.44	Atribuciones causales en la ciberagresión globales y por sexo	356
Tabla V.45	Comparación de las atribuciones causales entre víctimas y agresores victimizados en cyberbullying	356
Tabla V.46	Estrategias asertivas por niveles educativos	365
Tabla V.47	Estrategias de búsqueda de ayuda por nivel educativo	366
Tabla V.48	Estrategias de reciprocidad negativa por nivel educativo	367
Tabla V.49	Estrategias pasivas por nivel educativo	367
Tabla V.50	Colectivos y estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying	372
Tabla V.51	Estadísticos no paramétricos de las diferencias en percepción de bullying y cyberbullying según la titularidad del centro educativo	373
Tabla V.52	Correlaciones entre tipos de acoso percibidos y comunicación a los docentes	374
Tabla V.53	Correlaciones entre tipos de acoso percibidos entre sí	378
Tabla V.54	Atribuciones causales en el cyberbullying a nivel global y por el sexo de los docentes	380
Tabla V.55	Autopercepción de la capacidad para dar respuesta al cyberbullying	381
Tabla V.56	Rangos promedios de la capacidad propia para dar respuesta al cyberbullying según el nivel educativo	382



LISTADO DE FIGURAS

Figura I.1.	Tipos de agresión (Carrasco y González, 2006)	42
Figura II.1.	Posibilidades y riesgos asociados al consumo de las redes sociales	73
Figura II.2.	Motivaciones en la justificación del cyberbullying (Varjas et al., 2010)	108
Figura II.3.	Atribuciones causales según las cibervíctimas (Pons et al, 2009, p. 4)	109
Figura II.4.	Relación entre bullying, cyberbullying y comportamientos persecutorios (traducción de Schenk y Fremouw, 2012)	113
Figura II.5.	Solapamiento y combinaciones de rol en bullying y cyberbullying	114
Figura II.6.	Roles dentro del círculo del bullying (traducido de Olweus, 2003)	115
Figura II.7.	Reacción del alumno observador y actitud (Cerezo, 2009, p. 51)	127
Figura II.8.	Proporción de los contactos de denuncia de bullying	129
Figura II.9.	Implicación en bullying en EEUU por curso (Limber et al., 2013, p. 5)	132
Figura II.10.	Tasas de victimización en EEUU entre 1992-2010 (Finkelhor, 2013, p. 1)	132
Figura II.11.	Extensión del bullying en Canadá (Craig y Edge, 2011, p. 176).	133
Figura II.12.	Evolución del bullying en Canadá (EFC, 2013)	134
Figura II.13.	Frecuencia del bullying en UK (Ditch The Label, 2014)	136
Figura II.14.	Tipos de bullying más notables según las víctimas en 2000 y 2007	141
Figura II.15.	Tipos de bullying más notables según los agresores en 2000 y 2007	141
Figura II.16.	Tipos de bullying más notables según los testigos en 2000 y 2007	143
Figura II.17.	Porcentajes medios de cibervictimización en EEUU a partir de 51 artículos revisados (Fuente: http://cyberbullying.us/facts/)	150
Figura II.18.	Porcentajes medios de ciberagresión en EEUU a partir de 42 artículos revisados (Fuente: http://cyberbullying.us/facts/)	151
Figura II.19.	Cyberbullying entre Francia y la media mundial	154
Figura II.20.	Efecto de propagación del bullying	170
Figura II.21.	Estrategias de afrontamiento ante el bullying	181
Figura II.22.	Estrategias de afrontamiento (Paul et al., 2012)	187
Figura III.1.	Medidas para el cyberbullying del Sistema Penal Español	197
Figura III.2.	Planos de intervención del proyecto para la mediación y tratamiento de los conflictos (Torrego, 2006, p. 7).	206
Figura III.3.	Logotipo de Media Smarts	209
Figura III.4.	Logotipo de Cyberbullying Toolkit	209
Figura III.5.	Logotipo de Wired Safety	209
Figura III.6.	Logotipo de Cyberbullying Research Center	210
Figura III.7.	Campaña informativa y de promoción del Plan Director	223
Figura III.8.	Problemáticas que aborda el Plan de Director	225
Figura III.9.	Campaña de la Policía Nacional "Todos contra el acoso escolar"	226
Figura III.10.	Evolución de la acogida del Plan Director de 2012-2014	227
Figura III.11.	Evolución de las temáticas de las charlas del Plan Director de 2012-201	228
Figura III.12.	Actuaciones de la policía belga en relación al cyberbullying	232
Figura III.13.	Características de un Plan de Convivencia Escolar (Rodríguez, 2007)	235
Figura III.14.	Elementos del Programa antibullying Bre-Prox	238



Figura III.15. Elementos configuradores de los Programas Juego	241
Figura III.16. Recomendaciones para lidiar contra el cyberbullying	248
Figura III.17. Dimensiones de estudio de la investigación	252
Figura IV.1. Fórmula estadística para el cálculo de muestras representativas	259
Figura IV.2. Distribución de la muestra por localidad	260
Figura IV.3. Distribución de la muestra por curso	261
Figura IV.4. Distribución de la muestra de profesorado por rango de edad	263
Figura IV.5. Distribución del profesorado por nivel educativo	263
Figura IV.6. Escalas y cuantificadores de respuesta del cuestionario Cyberbull	265
Figura IV.7. Proceso de análisis de datos cualitativos (Rodríguez et al., 2005, p. 139)	281
Figura IV.8. Categorías referidas a estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying	282
Figura V.1. Consumo diario del móvil y el ordenador por nivel educativo	287
Figura V.2. Lugares preferentes de conexión a internet según el sexo	293
Figura V.3. Distribución del bullying por nivel educativo	300
Figura V.4. Incidencia de bullying según la titularidad de los centros educativos	301
Figura V.5. Sexo de agresores y víctimas por rol de implicación	304
Figura V.6. Direccionalidad del bullying según el sexo de los implicados	306
Figura V.7. Tipos de bullying según el rol de implicación	305
Figura V.8. Tipos de victimización por nivel educativo	307
Figura V.9. Tipos de agresión por nivel educativo	307
Figura V.10. Distribución del cyberbullying por curso	310
Figura V.11. Incidencia de cyberbullying según la titularidad del centro	310
Figura V.12. Atribución sexual en procesos de cibervictimización	317
Figura V.13. Atribución sexual en procesos de ciberagresión	318
Figura V.14. Direccionalidad del cyberbullying a través del teléfono móvil	319
Figura V.15. Direccionalidad del cyberbullying a través del ordenador	321
Figura V.16. Tipos de cibervictimización a través del teléfono móvil	323
Figura V.17. Tipos de cibervictimización a través del ordenador	324
Figura V.18. Tipos de ciberagresión a través del móvil	326
Figura V.19. Tipos de ciberagresión a través del ordenador	327
Figura V.20. Correspondencias gráficas entre roles en bullying y cyberbullying	334
Figura V.21. Comunicación de los procesos de victimización en bullying	336
Figura V.22. Comunicación de los procesos de agresión en bullying	336
Figura V.23. Comunicación de la cibervictimización	338
Figura V.24. Comunicación de los procesos de ciberagresión	339
Figura V.25. Emociones negativas en cibervictimización por nivel educativo	342
Figura V.26. Emoción neutral en cibervictimización según el nivel educativo	342
Figura V.27. Emociones negativas informadas en la ciberagresión por nivel educativo	348
Figura V.28. Emociones neutras informadas en la ciberagresión por nivel educativo	348
Figura V.29. Medias de las atribuciones causales en cibervictimización por nivel educativo	354
Figura V.30. Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying por los estudiantes	358



Figura V.31. Estrategias asertivas informadas por los estudiantes	359
Figura V.32. Estrategias de búsqueda de ayuda informadas por los estudiantes	361
Figura V.33. Estrategias de reciprocidad negativa informadas por los estudiantes	362
Figura V.34. Estrategias pasivas informadas por los estudiantes	363
Figura V.35. Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying de otros colectivos	369
Figura V.36. Estrategias positivas asignadas a otros colectivos	370
Figura V.37. Estrategias punitivas asignadas a otros colectivos	371
Figura V.38. Medias aritméticas de la presencia de agresión entre iguales por titularidad	375
Figura V.39. Medias aritméticas de la comunicación de la violencia escolar por titularidad	377
Figura V.40. Atribuciones causales en el cyberbullying según el profesorado	379
Figura V.41. Necesidades de formación del Equipo Directo ante el cyberbullying	383

ANEXOS



ANEXO I. Instrumentos para la validación de los cuestionarios

ANEXO II. Cuestionario *Cyberbull*

ANEXO III. Cuestionarios de Percepción Docente

ANEXO IV. Hojas informativas sobre la investigación

ANEXO V. Codificación sobre estrategias de afrontamiento

ANEXO VI. Investigaciones sobre el *cyberbullying* y recursos

ANEXO I. Instrumentos para la validación de los cuestionarios

1.1. Instrumento para la validación del Cuestionario *Cyberbull* (Expertos en Metodología de la Investigación)

Doctorado en Investigación e Innovación en
Educación Infantil y Educación Primaria

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO "CYBERBULL"

Doctoranda: Ana María Giménez Gualdo

Directores: Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. D. Javier J. Maquilón Sánchez

Enero de 2012

INVESTIGACIÓN SOBRE EL CYBERBULLYING ENTRE ESCOLARES DE LA REGIÓN DE MURCIA

Nuestra sociedad ha evolucionado de forma abismal gracias al uso e introducción de las nuevas tecnologías en la cotidianidad del día a día. Esta situación ha trastocado enormemente las estructuras sociales, culturales y educativas generando nuevas demandas, necesidades y expectativas que las tecnologías deben solventar. Las personas han desarrollado a su vez formas de comunicación hasta ahora desconocidas que permiten hablar, ver y escuchar a otra persona a miles de kilómetros de distancia. Sin embargo, el uso no controlado de la infinitud de aplicaciones ofertadas por la telefonía móvil e Internet va generando una conciencia de dependencia que, en el caso de los niños y jóvenes, les hace sentir que tienen el poder de sus vidas en sus manos. En consecuencia, muchos de estos menores escolares comienzan a hacer un uso vejatorio de las tecnologías para agredir y maltratar a sus iguales.

Es en este contexto de las relaciones interpersonales a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde se sitúa el actual y creciente fenómeno del **“cyberbullying”**. La preocupación por las graves consecuencias que acarrea la implicación en el mismo en cualquiera de sus roles, exige a la investigación socio educativa ampliar el conocimiento de esta nueva dinámica de acoso escolar.

Por ende, desde el Grupo de Investigación *“Educación Inclusiva: Escuela para Todos”*, liderado por la Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y bajo la codirección del Dr. Javier J. Maquilón Sánchez del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, nos proponemos estudiar el cyberbullying como ejemplo latente de exclusión educativa y social entre los escolares de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia. Para ello, hemos confeccionado un cuestionario que nos permitirá recoger información amplia sobre el mismo atendiendo a diversas variables y dimensiones.

Con el objetivo de lograr que esta investigación cumpla con los requisitos de calidad y científicidad necesaria para fructificar en la tesis doctoral de Dña. Ana María Giménez Gualdo (Becaria de Investigación FPU), le pedimos su colaboración como experto/a en metodología para validar el cuestionario que sigue a continuación. Le agradeceríamos su colaboración para tal fin, esperando su pronta respuesta.

Le estamos muy agradecidos por su colaboración en este proceso de validación.

Saludos cordiales,

El Equipo Investigador

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente cuestionario sobre dinámicas de cyberbullying en centros, se dirige a escolares que cursan entre **6º de Primaria** y **1º de Bachillerato** de centros educativos públicos, concertados y privados de la Región de Murcia. Junto a este instrumento emplearemos otro cuestionario dirigido a docentes de los mismos centros y niveles educativos para conocer también la precepción que sobre esta problemática tienen.

El **objetivo general** de la investigación es *describir y analizar las dinámicas de cyberbullying entre los escolares de la Región de Murcia*, delimitando sus características y posible relación con el bullying tradicional.

Para el logro de este objetivo general, hemos dispuesto el cuestionario Cyberbullying en su amplitud de preguntas y variables.

ESTRUCTURA, VARIABLES Y DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

El cuestionario comienza con una breve presentación de la temática a investigar. A continuación se les recuerda a los alumnos el anonimato del instrumento y la confidencialidad de sus respuestas. Se hace mención a cómo cumplimentar el cuestionario de forma general (puesto que las instrucciones específicas acompañan a cada pregunta) y se acaba agradeciendo la participación como alumno/a.

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA
Centro → Titularidad (Público, concertado o privado)
Municipio → Rural o Urbano // Pueblo – Ciudad
Edad
Curso → Nivel educativo
Nacionalidad
Sexo
Modalidad educativa - Ordinaria (=Ninguno) - Atención Diversidad (Diversificación curricular, Aula Apoyo/Acogida, Compensación Educativa, PCPI)
DIMENSION 1: Información personal, académica y social
Nivel estudios Madre y Padre
Profesión Madre y Padre
Éxito escolar - Rendimiento académico
DIMENSIÓN 2: Relación con las tecnologías
Teléfono móvil en propiedad
Lugar de acceso a Internet
Localización del ordenador en el hogar
Control/Supervisión durante la conexión a Internet - Persona que supervisa - Formas de supervisión
Cantidad de consumo de medios
Conductas de ciberadicción
DIMENSIÓN 3: Bullying
Victimización en Bullying - Presencia/ausencia de victimización - Frecuencia temporal de la victimización - Sexo del agresor - Tipos de victimización - Comunicación ante situación de victimización - Sentimientos/sensaciones ante la victimización
Agresión en Bullying - Presencia/ausencia de agresión - Frecuencia temporal de la agresión

- Sexo de la víctima - Tipos de agresión - Comunicación de la agresión - Sentimientos/sensaciones ante la agresión
Espectador en Bullying - Conocimiento de situaciones de bullying - Sexo de la víctima - Respuesta pasiva/proactiva ante el bullying - Tipos de agresión
DIMENSIÓN 4: Cyberbullying
Cibervictimización - Cibervictimización por móvil e Internet - Duración de la cibervictimización por móvil e Internet - Frecuencia de la cibervictimización - Lugar de la victimización - Sexo del ciberagresor - Nivel educativo del ciberagresor - Tipos de cibervictimización por móvil e Internet - Aplicaciones utilizadas en la cibervictimización por móvil e Internet - Motivos de la cibervictimización - Sentimientos ante la cibervictimización - Comunicación de la cibervictimización
Ciberagresión - Ciberagresión por móvil e Internet - Duración de la ciberagresión por móvil e Internet - Frecuencia de la ciberagresión - Lugar de la ciberagresión - Sexo de la cibervíctima - Nivel educativo de la cibervíctima - Tipos de ciberagresión por móvil e Internet - Aplicaciones utilizadas en la ciberagresión por móvil e Internet - Motivos para la ciberagresión - Sentimientos tras la ciberagresión - Empatía para con la cibervíctima - Comunicación de la ciberagresión
Espectador en Cyberbullying - Conocimiento de situaciones de cyberbullying - Frecuencia temporal de conocimiento de cyberbullying - Tecnologías usadas en cyberbullying - Sexo de la víctima - Nivel educativo de la víctima - Causas y razones del cyberbullying - Respuesta pasiva/proactiva ante cyberbullying - Sentimientos/sensaciones ante cyberbullying - Empatía hacia la victimización
DIMENSIÓN 5: Prevención del Cyberbullying
Actuaciones personales para la prevención del cyberbullying
Actuaciones de otras personas para la prevención del cyberbullying - Personas que podrían evitar el cyberbullying - Actuaciones de otras personas para su prevención
Comparativa entre bullying y cyberbullying

El cuestionario finaliza agradeciendo la participación del alumnado en la encuesta e incluyen un email de contacto final en caso de querer obtener más información o comunicar alguna situación o experiencia.

A continuación, rellene la escala de valoración según su opinión sobre el cuestionario Cyberbull que se adjunta más adelante, incluyendo si precisa otros comentarios que ayuden a su mejora.

ESCALA DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO CYBERBULL

Valoración sobre la PRESENTACIÓN del cuestionario					
	Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total acuerdo
1. Considera el cuestionario adecuado para los niveles educativos a que se dirigen					
2. El cuestionario está subdividido varias partes de forma clara					
3. La introducción al cuestionario (recuadro) es concreta y facilita la comprensión y objetivos del mismo					
4. La explicación sobre el anonimato y sinceridad requeridos es correcta					
5. Las instrucciones para cumplimentar el cuestionario son precisas y claras					
6. Pertinencia del agradecimiento al principio y final del cuestionario					
7. Los datos de identificación solicitados son correctos y permiten el anonimato					
8. La cumplimentación del cuestionario permitirá lograr los objetivos (generales y específicos) de la investigación					
Otras observaciones a considerar:					
Valoración de la ESTRUCTURA GENERAL del cuestionario					
	Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total acuerdo
1. Existe coherente entre la temática del cuestionario y el contenido de cada uno de los ítems					
2. Existe coherencia entre la formulación de las preguntas y contenido de cada una de ellas					
3. El número de ítems es el adecuado para recoger información amplia sobre el fenómeno del cyberbullying					
4. Las opciones de respuesta se adecuan a cada pregunta					

5.El recordatorio de cómo responder a cada pregunta es idóneo a lo largo del cuestionario					
6.El cuestionario tiene una adecuada coherencia interna					
7.El título de cada subcuestionario es claro y coherente con las preguntas del mismo					
8. Para evitar monotonía o cansancio en las respuestas se permite avanzar en las preguntas según la opción de la respuesta					
Otras observaciones a considerar:					
Valoración sobre el CONTENIDO y REDACCIÓN de las preguntas					
	Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total acuerdo
1.El vocabulario utilizado es idóneo para el nivel educativo de los alumnos					
2.En el cuestionario no se incluyen términos como “ <i>bullying</i> o <i>cyberbullying</i> ” para evitar influir en las respuestas del alumnado					
3.Las preguntas son claras y precisas					
4.En las preguntas, la cantidad de opciones de respuesta es suficiente					
5.Se debería incidir más en alguna de las cuestiones					
¿Cuáles?, ¿Por qué?					

Por último, presentamos una **Escala de Valoración y Adecuación General** del Cuestionario *Cyberbull* con valores que distan de 1 (totalmente inadecuado) a 10 (totalmente adecuado) para que realice una valoración global del mismo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Cualquier otra consideración que entienda que deba considerarse en este proceso de evaluación y validación del cuestionario, rogamos la explique en las siguientes líneas:

**1.2. Instrumento para la validación del Cuestionario *Cyberbull*
(Expertos en la temática de la investigación)**

**Doctorado en Investigación e Innovación en
Educación Infantil y Educación Primaria**

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



**PROCESO DE VALIDACIÓN
DEL CUESTIONARIO
"CYBERBULL"**

Doctoranda: Ana María Giménez Gualdo

Directores: Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. D. Javier J. Maquilón Sánchez

Enero de 2012

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente cuestionario sobre dinámicas de cyberbullying en centros, se dirige a escolares que cursan entre **6º de Primaria** y **1º de Bachillerato** de centros educativos públicos, concertados y privados de la Región de Murcia. Junto a este instrumento emplearemos otro cuestionario dirigido a docentes de los mismos centros y niveles educativos para conocer también la percepción que sobre esta problemática tienen.

El **objetivo general** de la investigación es *describir y analizar las dinámicas de cyberbullying entre los escolares de la Región de Murcia*, delimitando sus características y posible relación con el bullying tradicional.

Para el logro de este objetivo general, hemos dispuesto el cuestionario Cyberbullying en su amplitud de preguntas y variables.

ESTRUCTURA, VARIABLES Y DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

El cuestionario comienza con una breve presentación de la temática a investigar. A continuación se les recuerda a los alumnos el anonimato del instrumento y la confidencialidad de sus respuestas. Se hace mención a cómo cumplimentar el cuestionario de forma general (puesto que las instrucciones específicas acompañan a cada pregunta) y se acaba agradeciendo la participación como alumno/a.

INFORMACIÓN GENERAL
Centro → Titularidad (Público, concertado o privado)
Municipio → Rural o Urbano // Pueblo – Ciudad
Edad
Curso → Nivel educativo
Nacionalidad
Sexo
Modalidad educativa - Ordinaria (=Ninguno) - Atención Diversidad (Diversificación curricular, Aula Apoyo/Acogida, Compensación Educativa, PCPI)
DIMENSION 1: Información personal, académica y social
Nivel estudios Madre y Padre
Profesión Madre y Padre
Éxito escolar - Rendimiento académico
DIMENSIÓN 2: Relación con las tecnologías
Teléfono móvil en propiedad
Lugar de acceso a Internet
Localización del ordenador en el hogar
Control/Supervisión durante la conexión a Internet - Persona que supervisa - Formas de supervisión
Cantidad de consumo de medios
Conductas de ciberadicción
DIMENSIÓN 3: Bullying
Victimización en Bullying - Presencia/ausencia de victimización - Frecuencia temporal de la victimización - Sexo del agresor - Tipos de victimización - Sentimientos/sensaciones ante la victimización - Comunicación ante situación de victimización
Agresión en Bullying - Presencia/ausencia de agresión

- Frecuencia temporal de la agresión - Sexo de la víctima - Tipos de agresión - Comunicación de la agresión - Sentimientos/sensaciones ante la agresión
Espectador en Bullying - Conocimiento de situaciones de bullying - Sexo de la víctima - Respuesta pasiva/proactiva ante el bullying - Tipos de agresión
DIMENSIÓN 4: Cyberbullying
Cibervictimización - Cibervictimización por móvil e Internet - Duración de la cibervictimización por móvil e Internet - Frecuencia de la cibervictimización - Lugar de la victimización - Sexo del ciberagresor - Nivel educativo del ciberagresor - Tipos de cibervictimización por móvil e Internet - Aplicaciones utilizadas en la cibervictimización por móvil e Internet - Motivos de la cibervictimización - Comunicación de la cibervictimización - Sentimientos ante la cibervictimización
Ciberagresión - Ciberagresión por móvil e Internet - Duración de la ciberagresión por móvil e Internet - Frecuencia de la ciberagresión - Lugar de la ciberagresión - Sexo de la cibervíctima - Nivel educativo de la cibervíctima - Tipos de ciberagresión por móvil e Internet - Aplicaciones utilizadas en la ciberagresión por móvil e Internet - Motivos para la ciberagresión - Comunicación de la ciberagresión - Sentimientos tras la ciberagresión - Empatía para con la cibervíctima
Espectador en Cyberbullying - Conocimiento de situaciones de cyberbullying - Frecuencia temporal de conocimiento de cyberbullying - Tecnologías usadas en cyberbullying - Sexo de la víctima - Nivel educativo de la víctima - Causas y razones del cyberbullying - Respuesta pasiva/proactiva ante cyberbullying - Sentimientos/sensaciones ante cyberbullying - Empatía hacia la victimización
DIMENSIÓN 5: Prevención del Cyberbullying
Actuaciones personales para la prevención del cyberbullying
Actuaciones de otras personas para la prevención del cyberbullying - Personas que podrían evitar el cyberbullying - Actuaciones de otras personas para su prevención
Comparativa entre bullying y cyberbullying

El cuestionario finaliza agradeciendo la participación del alumnado en la encuesta, e incluye un email de contacto final en caso de querer obtener más información o comunicar alguna situación o experiencia.

A continuación, responda a las preguntas y valore cada una de las dimensiones y preguntas referentes al Cuestionario Cyberbullying, incluyendo si precisa otros comentarios que ayuden a su mejora.

Valore el contenido de esta **parte introductoria** atendiendo a los siguientes seis criterios escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar:

- (1) Se encuentra implícita en otras
- (2) Demasiado específica
- (3) Convendría concretar más el enunciado
- (4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta
- (5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta
- (6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta

¿Considera clara y precisa la información contenida en el recuadro referida a la finalidad, explicación e instrucción para cumplimentar el cuestionario? ☐ Sí ☐ No

¿Considera oportunas las variables de información general (centro, municipio, edad, curso, nacionalidad, sexo y modalidad educativa)? ☐ Sí ☐ No

¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría de esta primera parte?

Otras observaciones a considerar:

-
-

Valore el contenido del **Cuestionario 1** atendiendo a los siguientes seis criterios escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar:

- (1) Se encuentra implícita en otras
- (2) Demasiado específica
- (3) Convendría concretar más el enunciado
- (4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta
- (5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta
- (6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta

Pregunta 1 ☐

Pregunta 2 ☐

Pregunta 3 ☐

Pregunta 4 ☐

Pregunta 5 ☐

Pregunta 6 ☐

Pregunta 7 ☐

¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría del Cuestionario 1?

Otras observaciones a considerar:

-
-

Valore el contenido del **Cuestionario 2** atendiendo a los siguientes seis criterios escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar:

- (1) Se encuentra implícita en otras
- (2) Demasiado específica
- (3) Convendría concretar más el enunciado
- (4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta
- (5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta
- (6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta

Pregunta 8 ☐	Pregunta 9 ☐	Pregunta 10 ☐
Pregunta 11 ☐	Pregunta 12 ☐	Pregunta 13 ☐
Pregunta 14 ☐	Pregunta 15 ☐	Pregunta 16 ☐
Las preguntas 11 y 12, ¿son adecuadas para conocer la existencia/inexistencia de supervisión parental durante la conexión a Internet? ☐ Sí ☐ No		
Las preguntas 13 a 16, ¿permiten conocer la supuesta adicción a las tecnologías? ☐ Sí ☐ No		
¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría del Cuestionario 2?		
Otras observaciones a considerar: - -		

Valore el contenido del Cuestionario 3 atendiendo a los siguientes seis criterios escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar: (1) Se encuentra implícita en otras (2) Demasiado específica (3) Convendría concretar más el enunciado (4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta (5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta (6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta		
Pregunta 17 ☐	Pregunta 18 ☐	Pregunta 19 ☐
Pregunta 20 ☐	Pregunta 21 ☐	Pregunta 22 ☐
Pregunta 23 ☐	Pregunta 24 ☐	Pregunta 25 ☐
Pregunta 26 ☐	Pregunta 27 ☐	
Las preguntas 17 a 20, ¿permiten conocer de forma general la presencia de victimización en bullying? ☐ Sí ☐ No		
Las preguntas 21 a 24, ¿permiten conocer de forma general la presencia de bullying bajo el rol de agresor? ☐ Sí ☐ No		
Las preguntas 25 a 27, ¿permiten conocer de forma general la presencia de bullying bajo el rol de espectador? ☐ Sí ☐ No		
¿Las preguntas del Cuestionario 3 permiten identificar la presencia de bullying (y su relación con el cyberbullying)? ☐ Sí ☐ No		
¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría del Cuestionario 3?		
- -		
Otras observaciones a considerar: -		

Valore el contenido del Cuestionario 4 atendiendo a los siguientes seis criterios escribiendo en cada recuadro el valor que considere. Puede añadir cualquier otra observación que crea necesaria considerar: (1) Se encuentra implícita en otras (2) Demasiado específica (3) Convendría concretar más el enunciado (4) Necesidad de prescindir de esta parte o pregunta (5) Totalmente de acuerdo con esta parte o pregunta (6) Totalmente en desacuerdo con esta parte o pregunta		
Pregunta 28 ☐	Pregunta 29 ☐	Pregunta 30 ☐
Pregunta 31 ☐	Pregunta 32 ☐	Pregunta 33 ☐
Pregunta 34 ☐	Pregunta 35 ☐	Pregunta 36 ☐
Pregunta 37 ☐	Pregunta 38 ☐	Pregunta 39 ☐
Pregunta 40 ☐	Pregunta 41 ☐	Pregunta 42 ☐

Pregunta 43 ☐	Pregunta 44 ☐	Pregunta 45 ☐
Pregunta 46 ☐	Pregunta 47 ☐	Pregunta 48 ☐
Pregunta 49 ☐	Pregunta 50 ☐	Pregunta 51 ☐
Pregunta 52 ☐	Pregunta 53 ☐	Pregunta 54 ☐
Pregunta 55 ☐	Pregunta 56 ☐	Pregunta 57 ☐
Pregunta 58 ☐	Pregunta 59 ☐	
Las preguntas 28 a 38, ¿permiten conocer de forma sucinta la prevalencia de victimización en el cyberbullying según las diversas variables de cada uno de los ítems propuestos? ☐ Sí ☐ No		
Las preguntas 39 a 50, ¿permiten conocer de forma sucinta la prevalencia de agresión en el cyberbullying según las diversas variables de cada uno de los ítems propuestos? ☐ Sí ☐ No		
Las preguntas 51 a 59, ¿permiten conocer de forma sucinta la prevalencia del rol de espectador en el cyberbullying según las diversas variables de cada uno de los ítems propuestos? ☐ Sí ☐ No		
¿Las preguntas del Cuestionario 4 permiten identificar la presencia de cyberbullying (y su relación con el bullying tradicional –cuestionario 3-)? ☐ Sí ☐ No		
¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría del Cuestionario 4?		
-		
Otras observaciones a considerar:		
-		

ANEXO II. Cuestionario *Cyberbull*

2.1. Cuestionario Cyberbull (ESO, Bachillerato, PCPI)

Este cuestionario nos ayudará a conocer cómo es la **relación con tus compañeros y compañeras dentro y fuera del centro educativo y cómo utilizas el teléfono móvil e Internet** para relacionarte con ellos. Los resultados que obtengamos de este cuestionario podrán ayudarnos a saber qué hacer para mejorar la convivencia con tus compañeros en tu centro y a través de las tecnologías.

Es muy importante que **seas SINCERO** porque el cuestionario es **ANÓNIMO** y **CONFIDENCIAL**. No hay respuestas correctas o incorrectas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN Y SINCERIDAD

Parte 1: SOBRE TI Y TU RELACIÓN CON LAS TECNOLOGÍAS

1. ¿Cómo te va en los estudios? (Marca 1 respuesta)

- ☐ Apruebo todas con nota (de 8 a 10)
- ☐ Apruebo todas
- ☐ Suspendo varias asignaturas
- ☐ Suspendo casi todas las asignaturas

2. ¿Tienes teléfono móvil propio?

- ☐ No (*Pasa a la pregunta 5*)
- ☐ Si ⇨⇨⇨ **¿Tienes acceso a Internet en tu móvil?** ☐ No ☐ Si

3. ¿Para qué utilizas tu móvil? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Hacer llamadas	1	2	3	4	5
Enviar mensajes de texto (SMS)	1	2	3	4	5
Enviar mensajes multimedia (MMS)	1	2	3	4	5
Enviar WhatsApp	1	2	3	4	5
Jugar	1	2	3	4	5
Navegar por internet	1	2	3	4	5
Enviar correos electrónicos	1	2	3	4	5

4. ¿Cuántas horas al día usas el móvil? (Marca 1 respuesta)

- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ Entre 1 a 2 horas
- ☐ De 2 a 4 horas
- ☐ Más de 4 horas

5. ¿Utilizas el ordenador o portátil?

- ☐ No (*Pasa a la pregunta 9*)
- ☐ Si ⇨⇨⇨ **¿Tienes acceso a Internet en el ordenador que utilizas?** ☐ No ☐ Si

6. ¿Para qué utilizas el ordenador o portátil? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalment e	Casi siempre	Siempr e
Hacer trabajos del colegio	1	2	3	4	5
Buscar información sobre lo que estudio	1	2	3	4	5
Jugar	1	2	3	4	5
Chatear (Messenger...)	1	2	3	4	5
Enviar correos electrónicos	1	2	3	4	5
Acceder a Tuenti, Facebook, MySpace...	1	2	3	4	5

7. ¿Cuántas horas al día usas el ordenador o portátil? (Marca 1 respuesta)

- ☐ Menos de 1 hora
☐ De 1 a 2 horas
☐ De 2 a 4 horas
☐ Más de 4 horas

8. ¿Dónde te conectas a Internet? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalment e	Casi siempre	Siempre
En mi casa	1	2	3	4	5
En casa de un amigo o amiga	1	2	3	4	5
En un locutorio o cibercafé	1	2	3	4	5
En la biblioteca	1	2	3	4	5
En mi colegio o instituto	1	2	3	4	5
Otro lugar (indícalo):	1	2	3	4	5



¿Te vigilan cuando estás conectado?

- ☐ No (Pasa a la pregunta 9)
☐ Si ⇒⇒⇒ **¿Quién?** (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalment e	Casi siempre	Siempr e
Mis padres	1	2	3	4	5
Mis abuelos	1	2	3	4	5
Mis hermanos	1	2	3	4	5
Mi profesor o profesora	1	2	3	4	5
La persona que vigila la sala de ordenadores	1	2	3	4	5
Otro adulto (indica quién):	1	2	3	4	5

¿Cómo te vigilan? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Me preguntan qué hago...	1	2	3	4	5
Controlan el tiempo que estoy conectado	1	2	3	4	5
Registran mi móvil, el ordenador o portátil	1	2	3	4	5
Controlan qué páginas visito	1	2	3	4	5
Vemos cosas juntos	1	2	3	4	5
Otras (indícalo):	1	2	3	4	5

9. ¿Cuántas veces te pasan algunas de las siguientes situaciones?
(Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Me siento mal cuando no puedo utilizar mi móvil	1	2	3	4	5
Me siento mal cuando no puedo usar el ordenador	1	2	3	4	5
Me enfado cuando me interrumpen y estoy con mi móvil o el ordenador	1	2	3	4	5
Me acuesto tarde por estar con el móvil o en el ordenador (sin estar estudiando)	1	2	3	4	5
Necesito usar mi móvil	1	2	3	4	5
Necesito usar mi ordenador o portátil	1	2	3	4	5
Paso mucho tiempo en mi habitación con el móvil, la consola o el ordenador	1	2	3	4	5
Prefiero estar en el ordenador o con el móvil que con mis amigos	1	2	3	4	5
Discuto con algún familiar por estar mucho tiempo con mi móvil o el ordenador	1	2	3	4	5

Ahora te preguntamos por situaciones de **intimidación o acoso** que han pasado **en tu centro (bullying)** y a través del **móvil y el ordenador (cyberbullying)** pero antes te aclaramos que significa estos dos conceptos.

Bullying sucede cuando un compañero o compañera del colegio o instituto agrede a otros compañeros a través del insulto, peleas, amenazas, burlas, rumores malos o rechazando a otros durante un tiempo continuado (no sólo una vez). En el **cyberbullying** suceden cosas parecidas pero utilizando el móvil y/o el ordenador con sus aplicaciones (WhatsApp, Messenger, mensajes de texto, mensajes multimedia, Facebook, Tuenti, Blogs...)

Parte 2: TU RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS DENTRO DE TU CENTRO

10. ¿Has sufrido acoso o intimidación en tu centro?

- ☐ No (Pasa a la pregunta 12)
- ☐ Si ⇒⇒⇒ ¿Desde cuándo? (Marca 1 respuesta)
- ☐ Menos de 1 mes
 - ☐ Entre 1 y 3 meses
 - ☐ Entre 3 y 6 meses
 - ☐ Más de 6 meses
 - ☐ Desde siempre



¿Cuántas veces en el último mes? (Marca 1 respuesta)

- ☐ 1 o 2 veces al mes
- ☐ Entre 3 y 4 veces al mes
- ☐ Entre 1 a 3 veces por semana
- ☐ Más de 3 veces por semana



¿Quién te acosa? (Marca 1)

- ☐ Un chico
- ☐ Una chica
- ☐ Un grupo de chicos
- ☐ Un grupo de chicas
- ☐ Un grupo de chicos y chicas



¿Cómo? (Marca hasta 2 respuestas)

- ☐ Me ignoran
- ☐ Me dejan en ridículo
- ☐ No quieren jugar o juntarse conmigo
- ☐ Me insultan o amenazan
- ☐ Me obligan a hacer cosas que no quiero
- ☐ Rompen o esconden mis cosas
- ☐ Me pegan

11. ¿Cuentas a alguien que te acosan o intimidan en tu centro?

- ☐ No (Pasa a la siguiente pregunta)
- ☐ Si ⇒⇒⇒ ¿A quién? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

↓↓	Nunc a	A veces	Normalment e	Casi siempre	Siempre
A mi amigo o amiga	1	2	3	4	5
A mi profesor o profesora	1	2	3	4	5
A algún familiar (padres, hermanos, abuelos, etc.)	1	2	3	4	5
A otro adulto (indica quién):	1	2	3	4	5

12. ¿Acosas a alguien en tu centro?

- ☐ No (Pasa a la pregunta 14)
- ☐ Si



¿Desde cuándo?

- ☐ Menos de 1 mes
- ☐ Entre 1 y 3 meses
- ☐ Entre 3 y 6 meses
- ☐ Más de 6 meses
- ☐ Desde siempre

¿Cuántas veces en el último mes?

- ☐ 1 o 2 veces al **mes**
☐ Entre 3 y 4 veces al mes
☐ Entre 1 a 3 veces por **semana**
☐ Más de 3 veces por **semana**

¿A quién acosas? (Marca 1)

- ☐ A un chico
☐ A una chica
☐ A un grupo de chicos
☐ A un grupo de chicas
☐ A un grupo de chicos y chicas



¿Cómo lo haces? (Marca hasta 2 respuestas)

- ☐ Los ignoro
☐ Los dejo en ridículo
☐ No les dejo estar o jugar conmigo
☐ Los insulto o amenazo
☐ Los obligo a hacer cosas que no quieren
☐ Rompo o escondo sus cosas
☐ Les pego

13. ¿Cuentas a alguien que acosas o intimidas a otros en tu centro?

- ☐ No (*Pasa a la pregunta siguiente*)
☐ Si ➡➡➡ **¿A quién?** (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)



	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
A mi amigo o amiga	1	2	3	4	5
A mi profesor o profesora	1	2	3	4	5
A algún familiar (padres, hermanos....)	1	2	3	4	5
A otro adulto (indica quién):	1	2	3	4	5

Parte 3: TU RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS POR MÓVIL Y EL ORDENADOR

14. ¿Has sufrido acoso o intimidación a través del móvil o del ordenador de algún compañero/a?

- ☐ No (*Pasa a la pregunta 20*) ☐ Si



¿Desde cuándo te acosan? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ Menos de 1 mes	☐ Menos de 1 mes
☐ Entre 1 y 3 meses	☐ Entre 1 y 3 meses
☐ Entre 3 y 6 meses	☐ Entre 3 y 6 meses
☐ Más de 6 meses	☐ Más de 6 meses
☐ Desde siempre	☐ Desde siempre



¿Cuántas veces te ha pasado en el último mes? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ 1 o 2 veces al mes	☐ 1 o 2 veces al mes
☐ Entre 3 y 4 veces al mes	☐ Entre 3 y 4 veces al mes
☐ Entre 1 a 3 veces por semana	☐ Entre 1 a 3 veces por semana
☐ Más de 3 veces por semana	☐ Más de 3 veces por semana

¿Quién te acosa por móvil o el ordenador? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ Un chico	☐ Un chico
☐ Una chica	☐ Una chica
☐ Un grupo de chicos	☐ Un grupo de chicos
☐ Un grupo de chicas	☐ Un grupo de chicas
☐ Un grupo de chicos y chicas	☐ Un grupo de chicos y chicas
☐ No lo sé	☐ No lo sé



¿Qué edad tienen los que te acosan por móvil u ordenador? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ Mayores que yo	☐ Mayores que yo
☐ Misma edad que yo	☐ Misma edad que yo
☐ Menores que yo	☐ Menores que yo
☐ No lo sé	☐ No lo sé

15. ¿Cómo te acosan a través del MÓVIL? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Me insultan o amenazan	1	2	3	4	5
Se burlan de mi con imágenes o vídeos	1	2	3	4	5
Dicen cosas falsas de mi	1	2	3	4	5
Utilizan mi móvil para meterse con otros	1	2	3	4	5
Cuento algo de mi y luego se lo dicen a los demás	1	2	3	4	5



¿Qué utilizan? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Mensajes de texto (SMS)	1	2	3	4	5
Llamadas	1	2	3	4	5
Mensajes multimedia (MMS)	1	2	3	4	5
WhatsApp	1	2	3	4	5
Correos electrónicos	1	2	3	4	5

16. ¿Cómo te acosan a través del ORDENADOR? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Tras conversar, acaban insultándome	1	2	3	4	5
Me amenazan e insultan	1	2	3	4	5
Se burlan de mi	1	2	3	4	5
Dicen cosas falsas de mi	1	2	3	4	5
No me dejan participar en chats o juegos	1	2	3	4	5
Cuento algo mío y luego lo dicen a otros	1	2	3	4	5
Utilizan mi usuario/perfil para acosar	1	2	3	4	5



¿Qué utilizan?

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Email	1	2	3	4	5
Redes sociales (Tuenti, Facebook, MySpace...)	1	2	3	4	5
Juegos on-line	1	2	3	4	5
Messenger	1	2	3	4	5
Páginas webs y Blogs	1	2	3	4	5

17. ¿Cuentas a alguien que te acosan por el MOVIL o el ORDENADOR?

☐ No (Pasa a la pregunta siguiente)

☐ Si ⇨⇨⇨ **¿A quién?** (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
A mi amigo o amiga	1	2	3	4	5
A mi profesor o profesora	1	2	3	4	5
A algún familiar (padres, hermanos, abuelos, etc.)	1	2	3	4	5
A otro adulto (indica quién):	1	2	3	4	5

18. ¿Cómo te sientes? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Bien	1	2	3	4	5
Me da igual	1	2	3	4	5
Avergonzado y humillado	1	2	3	4	5
Indefenso (nadie me ayuda)	1	2	3	4	5
Rechazado	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Con miedo	1	2	3	4	5
Con ganas de desaparecer de este mundo	1	2	3	4	5
No lo sé	1	2	3	4	5
Otro (indícalo):	1	2	3	4	5

19. ¿Por qué crees que te acosan utilizando el móvil o el ordenador?
(Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Soy más débil	1	2	3	4	5
Me tienen envidia	1	2	3	4	5
Les provoco	1	2	3	4	5
Yo le acosé antes	1	2	3	4	5
Les gusta	1	2	3	4	5
Les divierte	1	2	3	4	5
Les gusta sentirse importantes	1	2	3	4	5
Soy diferente y no me aceptan	1	2	3	4	5
Otras (indícalo):	1	2	3	4	5

20. ¿Acosas o intimidas a alguien a través del móvil o del ordenador?

☐ No (Pasa a la pregunta 26)

☐ Si

¿Desde cuándo acosas por móvil u ordenador? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ Menos de 1 mes	☐ Menos de 1 mes
☐ Entre 1 y 3 meses	☐ Entre 1 y 3 meses
☐ Entre 3 y 6 meses	☐ Entre 3 y 6 meses
☐ Más de 6 meses	☐ Más de 6 meses
☐ Desde siempre	☐ Desde siempre



¿Cuántas veces en el último mes? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ 1 o 2 veces al mes	☐ 1 o 2 veces al mes
☐ Entre 3 y 4 veces al mes	☐ Entre 3 y 4 veces al mes
☐ Entre 1 a 3 veces por semana	☐ Entre 1 a 3 veces por semana
☐ Más de 3 veces por semana	☐ Más de 3 veces por semana



¿A quién acosas o intimidas por móvil u ordenador? (Marca 1 respuesta por columna)

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ A un chico	☐ A un chico
☐ A una chica	☐ A una chica
☐ A un grupo de chicos	☐ A un grupo de chicos
☐ A un grupo de chicas	☐ A un grupo de chicas
☐ A un grupo de chicos y chicas	☐ A un grupo de chicos y chicas
☐ No lo sé	☐ No lo sé



¿Qué edad tienen las personas que acosas por móvil u ordenador?

TELÉFONO MÓVIL	ORDENADOR
☐ Mayores que yo	☐ Mayores que yo
☐ Misma edad que yo	☐ Misma edad que yo
☐ Menores que yo	☐ Menores que yo
☐ No lo sé	☐ No lo sé

21. ¿Cómo acosas con el MÓVIL? (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Insulto o amenaza	1	2	3	4	5
Me río de otros con imágenes o vídeos	1	2	3	4	5
Digo cosas falsas de otros	1	2	3	4	5
Utilizo mi móvil para meterme con otros	1	2	3	4	5
Cuento secretos de los demás a otros compañeros	1	2	3	4	5



¿Qué utilizas?	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Mensajes de texto (SMS)	1	2	3	4	5
Llamadas	1	2	3	4	5
Mensajes multimedia (MMS)	1	2	3	4	5
WhatsApp	1	2	3	4	5
Email (correos electrónicos)	1	2	3	4	5

22. ¿Cómo intimidas a otros con el ORDENADOR? (Rodea cada respuesta)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Al conversar termino insultando	1	2	3	4	5
Les amenazo	1	2	3	4	5
Me burlo de otros	1	2	3	4	5
Digo cosas falsas de otros	1	2	3	4	5
No les dejo participar en chats o juegos	1	2	3	4	5
Cuento los secretos de otros	1	2	3	4	5
Utilizo su usuario o perfil para insultar a otros	1	2	3	4	5



¿Qué utilizas?	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Email/correos electrónicos	1	2	3	4	5
Redes sociales (Facebook, Tuenti, MySpace...)	1	2	3	4	5
Juegos on-line	1	2	3	4	5
Messenger u otros chats	1	2	3	4	5
En páginas webs y blogs	1	2	3	4	5

23. ¿Cuentas a alguien que acosas con el MOVIL o el ORDENADOR?

☐ No (Pasa a la pregunta siguiente)

☐ Si ⇨⇨⇨ **¿A quién?** (Rodea cada respuesta entre 1 y 5)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
A mi amigo o amiga	1	2	3	4	5
A mi profesor o profesora	1	2	3	4	5
A algún familiar (padres, hermanos, abuelos, etc.)	1	2	3	4	5
A otro adulto (indica quién):	1	2	3	4	5

24. ¿Cómo te sientes cuando acosas por móvil u ordenador?)

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Bien	1	2	3	4	5
Más fuerte que los demás	1	2	3	4	5
Superior	1	2	3	4	5
Rechazado	1	2	3	4	5
Con miedo	1	2	3	4	5
Otro (indícalo):	1	2	3	4	5



¿Cómo crees que se siente la persona a la que acosas?

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Le da igual	1	2	3	4	5
Avergonzada, humillada	1	2	3	4	5
Indefensa	1	2	3	4	5
Rechazada, aislada	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Con miedo	1	2	3	4	5
No lo sé	1	2	3	4	5
Otro (indícalo):	1	2	3	4	5

25. ¿Por qué acosas a otros con el móvil o el ordenador?

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Me divierte	1	2	3	4	5
Me gusta	1	2	3	4	5
Me siento importante	1	2	3	4	5
Les tengo envidia	1	2	3	4	5
Les veo más débiles	1	2	3	4	5
Me provocan	1	2	3	4	5
A mí también me acosan	1	2	3	4	5
Son diferentes y no los acepto	1	2	3	4	5
Otras razones (indícalo):	1	2	3	4	5

Parte 4: ACTUACIONES ANTE EL ACOSO A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS

26. ¿Qué harías tú para evitar el acoso por móvil u ordenador?

¿Qué otras personas pueden evitarlo? (Marca hasta 2 respuestas)

- ☐ Mis amigos
- ☐ Mi familia
- ☐ Los profesores
- ☐ Los políticos
- ☐ Las compañías de telefonía móvil e Internet

Indícalo lo que podrían hacer las personas que has elegido para evitar el acoso por móvil y ordenador

DATOS PERSONALES

Edad: _____

Sexo: ☐ Chico ☐ Chica

Curso: _____

Nacionalidad ⇨⇨ ☐ Española ☐ Otras (indica cuál): _____

¿Participas en algún programa específico en tu centro?

- ☐ No ☐ Si ⇨⇨ ☐ Diversificación curricular
☐ Aula de compensación Educativa
☐ Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
☐ No sé cómo se llama

¿Qué nivel de estudios tienen tus padres? (Marca 1 respuesta en cada columna)

	MADRE		PADRE
☐	Sin estudios	☐	Sin estudios
☐	Estudios básicos o primarios	☐	Estudios básicos o primarios
☐	Estudios secundarios (ESO y Bachillerato)	☐	Estudios secundarios (ESO y Bachillerato)
☐	Formación profesional	☐	Formación Profesional
☐	Estudios universitarios	☐	Estudios universitarios



¡¡Ya has terminado el cuestionario!! **GRACIAS POR PARTICIPAR**
 Para cualquier duda o información, indícalo a: ana.umu2012@gmail.com

ANEXO III. Cuestionarios de Percepción Docente

3.1. Cuestionario de Percepciones del Profesorado ante situaciones de Acoso Escolar (Nivel ESO)

A continuación encontrará una serie de cuestiones relacionadas con la **percepción como docente ante situaciones de acoso escolar (bullying)** y también aquellas que suceden a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (cyberbullying).

Responda a las preguntas con **sinceridad** puesto que las respuestas son **anónimas**.

[1] Edad: _____ [2] Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

[3] Años de docencia: ☐ <5 años ☐ 5-10 años ☐ 10-15 años ☐ 15-20 años ☐ +20 años

[4] Nivel educativo: ☐ Secundaria ☐ Bachillerato ☐ PCPI ☐ Departamento Orientación

[5] Imparte en la materia: _____ Marque esta casilla si es usted TUTOR ☐

[5] Centro educativo: _____

Responda a la pregunta 1 y 2 (P1, P2), rodeando la respuesta que le parezca más conveniente

P1. ¿Cuántos alumnos cree que ACOSAN a otros compañeros en su centro?

0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
-------	--------	--------	--------	---------

P2. ¿Cuántos alumnos cree que ACOSAN a otros compañeros utilizando el móvil o el ordenador? (Redes sociales, WhatsApp...)

0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
-------	--------	--------	--------	---------

P3. Valore los siguientes tipos de acoso que suceden en su centro

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
3.1. Insultos, amenazas, burlas	1	2	3	4	5
3.2. Enfrentamiento físico	1	2	3	4	5
3.3. Expansión de rumores, exclusión, rechazo	1	2	3	4	5
3.4. Acoso a través del móvil	1	2	3	4	5
3.5. Acoso a través del ordenador	1	2	3	4	5

P4. Valore los siguientes tipos de acoso que usted piense que el alumnado comunica con mayor frecuencia al profesorado

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
4.1. Insultos, amenazas, burlas	1	2	3	4	5
4.2. Enfrentamiento físico	1	2	3	4	5
4.3. Expansión de rumores, exclusión, rechazo	1	2	3	4	5
4.4. Acoso a través del móvil	1	2	3	4	5
4.5. Acoso a través del ordenador	1	2	3	4	5

Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con el *cyberbullying* en su centro atendiendo a la siguiente escala:

1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indiferente; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo

P5. Valore cada una de las siguientes afirmaciones sobre las situaciones de <i>cyberbullying</i>					
5.1. Ocurren por culpa de la víctima	1	2	3	4	5
5.2. Ocurren por culpa del agresor	1	2	3	4	5
5.3. Ocurren porque la víctima provoca al agresor	1	2	3	4	5
5.4. Ocurren porque el agresor se siente provocado sin causa aparente	1	2	3	4	5
5.5. Ocurren por las características personales o sociales de la víctima	1	2	3	4	5
5.6. Ocurren por falta de habilidades sociales y/o personales del agresor	1	2	3	4	5
5.7. Ocurren porque los espectadores se muestran impasibles	1	2	3	4	5
5.8. Ocurren porque a los agresores les divierte	1	2	3	4	5
5.9. Ocurren porque existe un desequilibrio de poder entre agresor-víctima	1	2	3	4	5
5.10. Ocurren por racismo	1	2	3	4	5
5.11. Ocurren por homofobia	1	2	3	4	5
5.12. Ocurren por otros motivos (especifique cuál):					

P6. Valore su percepción GENERAL sobre el <i>cyberbullying</i> en su centro					
6.1. El profesorado del centro está capacitado para dar respuesta al <i>cyberbullying</i>	1	2	3	4	5
6.2. Sé que esta temática está siendo tratada con los alumnos en clase	1	2	3	4	5
6.3. En las sesiones de tutoría del centro se trabaja la temática del acoso escolar	1	2	3	4	5
6.4. Mi centro cuenta con protocolos de actuación ante situaciones de acoso	1	2	3	4	5

P7. Valore su percepción PERSONAL sobre el <i>cyberbullying</i> en su centro					
7.1. Estoy sensibilizado y preocupado con este problema	1	2	3	4	5
7.2. Estoy capacitado/a para dar respuesta al <i>cyberbullying</i>	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Cualquier duda o información puede contactar con nosotros en el siguiente correo:
am.gimenez@um.es

3.2. Cuestionario de Percepciones del Equipo Directivo ante situaciones de Acoso Escolar (Nivel Educación Primaria) (Versión reducida)

A continuación encontrará una serie de cuestiones relacionadas con la **percepción como miembro del Equipo Directivo ante situaciones de acoso escolar (bullying)** y también aquellas que suceden a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (*cyberbullying*).

Responda a las preguntas con **sinceridad** puesto que las respuestas son **anónimas**.

[1]

Edad: _____

[2] Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

[3] Años docencia: ☐ <5 años ☐ 5-10 años ☐ 10-15años ☐ 15-20años ☐ +20 años

[4] Marque la casilla según sea usted: Director/a ☐ Jefe/a de estudios ☐

[5] Centro educativo: _____

Responda a la pregunta 1 y 2 (P1, P2), rodeando la respuesta que le parezca más conveniente

P1. ¿Cuántos alumnos cree que ACOSAN a otros compañeros en su centro?

0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
-------	--------	--------	--------	---------

P2. ¿Cuántos alumnos cree que ACOSAN a otros compañeros utilizando el móvil o el ordenador? (Redes sociales, WhatsApp...)

0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
-------	--------	--------	--------	---------

P3. Valore los siguientes tipos de acoso que suceden en su centro

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
3.1. Insultos, amenazas, burlas	1	2	3	4	5
3.2. Enfrentamiento físico (directo)	1	2	3	4	5
3.3. Expansión de rumores, exclusión, rechazo	1	2	3	4	5
3.4. Acoso a través del móvil	1	2	3	4	5
3.5. Acoso a través del ordenador	1	2	3	4	5

P4. Valore los siguientes tipos de acoso que usted piense que el alumnado comunica con mayor frecuencia al profesorado

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
4.1. Insultos, amenazas, burlas	1	2	3	4	5
4.2. Enfrentamiento físico	1	2	3	4	5
4.3. Expansión de rumores, exclusión, rechazo	1	2	3	4	5
4.4. Acoso a través del móvil	1	2	3	4	5
4.5. Acoso a través del ordenador	1	2	3	4	5

Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con el *cyberbullying* en su centro atendiendo a la siguiente escala:

1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indiferente; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo

P5. Valore cada una de las siguientes afirmaciones sobre el <i>cyberbullying</i>					
5.1. Ocurren por culpa de la víctima	1	2	3	4	5
5.2. Ocurren por culpa del agresor	1	2	3	4	5
5.3. Ocurren porque la víctima provoca al agresor	1	2	3	4	5
5.4. Ocurren porque el agresor se siente provocado sin causa aparente	1	2	3	4	5
5.5. Ocurren por las características personales o sociales de la víctima	1	2	3	4	5
5.6. Ocurren por falta de habilidades sociales y/o personales del agresor	1	2	3	4	5
5.7. Ocurren porque los espectadores se muestran impasibles	1	2	3	4	5
5.8. Ocurren porque a los agresores les divierte	1	2	3	4	5
5.9. Ocurren porque existe un desequilibrio de poder entre las partes	1	2	3	4	5
5.10. Ocurren por racismo	1	2	3	4	5
5.11. Ocurren por homofobia	1	2	3	4	5
5.12. Ocurren por otros motivos (especifique cuál):					

P6. Valore su percepción GENERAL sobre el <i>cyberbullying</i> en su centro					
6.1. El profesorado del centro está capacitado para dar respuesta al <i>cyberbullying</i>	1	2	3	4	5
6.2. Sé que esta temática está siendo tratada con los alumnos en clase	1	2	3	4	5
6.3. En las sesiones de tutoría del centro se trabaja la temática del acoso escolar	1	2	3	4	5
6.4. Mi centro cuenta con protocolos de actuación ante situaciones de acoso	1	2	3	4	5

P7. Valore las siguientes percepciones PERSONALES sobre el <i>cyberbullying</i> en su centro					
7.1. Estoy capacitado/a para dar respuesta al <i>cyberbullying</i>	1	2	3	4	5
7.2. Necesito formación específica sobre <i>cyberbullying</i>	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Cualquier duda o información puede contactar en el siguiente correo:

am.gimenez@um.es

ANEXO IV. Hojas informativas sobre la investigación

4.1. Hoja informativa dirigida a los centros educativos para invitar a la participación del alumnado en la investigación

Investigación sobre la calidad de las relaciones entre Escolares de la región de Murcia a través de las tecnologías

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Nuestra sociedad ha evolucionado de forma abismal gracias al uso e introducción de las nuevas tecnologías en la cotidianeidad del día a día. Sin embargo, el uso no controlado de la infinitud de sus aplicaciones ha generado una conciencia de dependencia que en el caso de los menores les hace sentir que tienen el poder de sus vidas en sus manos. En consecuencia, muchos de estos menores escolares comienzan a hacer un uso vejatorio de las tecnologías para agredir y maltratar a sus iguales.

Es en este contexto de las relaciones interpersonales a través del móvil e Internet donde se sitúa el actual y creciente fenómeno del **“Cyberbullying”**. La preocupación por las graves consecuencias que acarrea la implicación en el mismo exige a la investigación socio educativa ampliar el conocimiento de esta nueva dinámica de acoso escolar.

Desde el Grupo de Investigación *“Educación Inclusiva: Escuela para Todos”* (E073-02), de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia liderado por la Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez, nos proponemos *identificar dinámicas de cyberbullying entre los escolares de la Región de Murcia*.

Para ello hemos diseñado un **cuestionario anónimo** dirigido a los alumnos desde 6º de Primaria a 1º de Bachillerato (incluyendo aquellos que se encuentren en diversificación curricular, PCPI, compensación educativa, etc.) cuya cumplimentación será de unos 30-45 minutos.

Para el logro de esta investigación que fructificará en una futura tesis doctoral, les invitamos a colaborar y participar como centro educativo en este estudio, reiterando el **anonimato del centro participante**.

Los niveles que nos interesarían encuestar serían entre **1 y 2 grupos** (según la ratio/clase) de.....

Para más información relativa a la investigación y/o confirmar su colaboración pueden ponerse en contacto con:

Ana María Giménez Gualdo

am.gimenez@um.es

Telf.: 868 88 40 24 (Lunes a Viernes: 9 a 13:30h)

629906138 (Mañanas y tardes)

4.2. Hoja informativa dirigida al profesorado de los centros educativos para invitarles a participar en el investigación

Investigación sobre la percepción de docentes y Equipos Directivos de la Región de Murcia sobre situaciones de acoso escolar (*Bullying* y *Cyberbullying*)



Nuestra sociedad actual demanda del conocimiento de las situaciones de violencia entre iguales que impregnan, en ocasiones, los centros educativos. Ello exige que el profesorado y el Equipo Directivo conozcan de estas dinámicas para trabajar a favor de su prevención e intervención educativa.

Desde el Grupo de Investigación EDUIN de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia liderado por la Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez, nos proponemos conocer la percepción de docentes y Equipos Directivos sobre las situaciones de acoso escolar (*Bullying*) y, de forma específica, sobre las nuevas formas de agresión a través de las tecnologías (*Cyberbullying*).

Para ello hemos diseñado un **CUESTIONARIO ANÓNIMO** dirigido al profesorado que actualmente imparta docencia en..... (con independencia de la especialidad).

En el sobre se incluyen el número de copias según lo acordado vía telefónica con el centro educativo. Rogamos cumplimenten todas las encuestas siguiendo las instrucciones que se incluyen en la misma. Uno de los cuestionarios está dirigido de forma específica al Equipo Directivo y deberá ser rellenado por el Director/a y/o Jefe/a de Estudios.

En el apartado referido a “*Centro Educativo*” (al principio del cuestionario) deberán incluir el siguiente código para salvaguardar el anonimato de docentes y del centro:_____

Rogamos que la remisión de los cuestionarios se realice haciendo uso del sobre en blanco que se incluye a la siguiente dirección **antes de finalizar el mes de Junio:**

Agradecemos de antemano su colaboración y participación en esta investigación.

Pilar Arnaiz Sánchez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación
C.P. 30100 Campus de Espinardo
Espinardo (Murcia)

Email de contacto: am.gimenez@um.es
Teléfono de información/contacto.: 868 88 40 24 (Lunes a Viernes: 9 a 14h)

ANEXO V. Codificación sobre estrategias de afrontamiento

5.1. Códigos sobre las estrategias de afrontamiento globales ante el *cyberbullying* según los estudiantes

	F	%
No contraatacar	183	5.79
Denunciar a la policía	334	10.56
Denunciar en la Red Social	52	1.64
Evitar el contacto con el agresor	216	6.83
Hablar con el agresor	274	8.67
Comunicar a los padres/madres	170	5.38
Comunicar a los adultos	147	4.65
Comunicar a los profesores	48	1.52
Comunicar a los amigos	10	0.32
Comunicar al orientador del centro	1	0.03
Ayudar/defender/proteger a la víctima	313	9.9
Preservar mi privacidad	266	8.41
Evitar a los desconocidos	423	13.38
Pegar al agresor	46	1.45
Devolver la agresión	106	3.35
Restringir el uso/acceso a las tic	171	5.41
Evitar conflictos	80	2.53
Acudir a profesionales	36	1.14
Nada	104	3.29
Hacer un buen uso de las tecnologías	75	2.37
No lo sé	27	0.85
Guardar las conversaciones	16	0.51
Borrar las conversaciones	13	0.41
Callarme	6	0.19
Cambiar de centro	7	0.22
No se puede evitar	6	0.19
Desconectarse	12	0.38
Excluir al agresor	1	0.03
Eliminar/quitar mi cuenta	19	0.60
Total	3162	100%

5.2. Códigos referentes a las estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying* por curso

Categorías	6º Primaria		1ºESO		2ºESO		3ºESO		4ºESO		1ºBachillerato	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
No contraatacar	57	6.40	37	8.08	10	2.56	27	4.71	14	2.55	19	5.29
Denunciar a la policía	121	13.58	49	10.70	30	7.67	29	5.06	65	11.86	40	11.14
Denunciar en la Red Social	26	2.92	-	-	1	0.26	10	1.75	13	2.37	2	0.56
Evitar contacto con el agresor/ignorarlo	56	6.29	29	6.33	24	6.14	36	6.28	44	8.03	27	7.52
Hablar con el agresor	65	7.30	43	9.39	31	7.93	60	10.47	48	8.76	27	7.52
Comunicar a los padres/madres	58	6.51	34	7.42	25	6.39	26	4.54	19	3.47	8	2.23
Comunicar a adultos	42	4.71	12	2.62	21	5.37	38	6.63	35	6.39	17	4.74
Comunicar a los profesores	10	1.12	6	1.31	12	3.07	12	2.09	6	1.09	2	0.56
Comunicar a los amigos	-	-	6	1.31	1	0.26	2	0.35	1	0.18	-	-
Comunicar al orientador del centro	1	0.11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ayudar/defender a la víctima	76	8.53	47	10.26	23	5.88	54	9.42	69	12.59	44	12.26
Preservar mi privacidad	35	3.93	35	7.64	43	11.00	59	10.30	49	8.94	45	12.53
Evitar/ignorar a desconocidos	93	10.44	47	10.26	73	18.67	83	14.49	89	16.24	38	10.58
Pegar al agresor	11	1.23	4	0.87	8	2.05	13	2.27	7	1.28	3	0.84
Devolver la agresión	14	1.57	49	10.70	27	6.91	8	1.40	7	1.28	1	0.28
Restringir el uso/acceso a las tic	103	11.56	14	3.06	26	6.65	47	8.20	19	3.47	67	18.66

Evitar conflictos	36	4.04	-	-	7	1.79	20	3.49	11	2.01	6	1.67
Acudir a profesionales	7	0.79	16	3.49	2	0.51	2	0.35	2	0.36	7	1.95
Nada	6	0.67	11	2.40	7	1.79	21	3.66	9	1.64	5	1.39
Hacer un bueno uso de las tecnologías	20	2.24	8	1.75	7	1.79	13	2.27	26	4.74	-	-
No lo sé	14	1.57	-	-	5	1.28	4	0.70	4	0.73	-	-
Guardar las conversaciones	3	0.34	-	-	5	1.28	2	0.35	5	0.91	1	0.28
Borrar las conversaciones	8	0.90	-	-	1	0.26	2	0.35	2	0.36	-	-
Callarme	2	0.22	1	0.22	1	0.26	1	0.17	1	0.18	-	-
No se puede evitar	1	0.11	2	0.44	1	0.26	2	0.35	-	-	-	-
Desconectarse	9	1.01	2	0.44	-	-	1	0.17	-	-	-	-
Excluir al agresor	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.18	-	-
Eliminar/quitar mi cuenta	13	1.46	6	1.31	-	-	-	-	-	-	-	-
Cambiar de centro	4	0.45	-	-	-	-	1	0.17	2	0.36	-	-
Total	891	100%	458	100%	391	100%	573	100%	548	100%	359	100%

5.3. Códigos sobre las estrategias de afrontamiento globales ante el *cyberbullying* atribuidas a otros colectivos según los estudiantes

	F	%
Control parental	140	9.36
Supervision docente	125	8.36
Legislación antiacoso	50	3.34
Hablar con los implicados	42	2.81
Más investigacion	16	1.07
Restringir el uso/acceso a las tic	105	7.02
Concienciar a los jóvenes sobre los riesgos con las TIC	83	5.55
Comunicación entre la familia de los implicados	49	3.28
Hablar con la familia del agresor	61	4.08
Hablar con la familia de la víctima	38	2.54
Protección/intervención de la familia	122	8.16
Pedir ayuda	91	6.09
Castigar a los agresores	123	8.23
Crear recursos para el apoyo ante el cyberbullying	72	4.82
Mejorar la privacidad y seguridad en la web	292	19.53
Registrar/vigilar los móviles y ordenadores para ver si hay acoso	37	2.47
Restringir el acceso a la web/redes sociales a los agresores	48	3.21
Quitar el acceso a internet en los centros educativos	1	0.07
Total	1495	100%

ANEXO VI. Investigaciones sobre el *cyberbullying* y recursos

6.1. Otros estudios sobre la prevalencia del *cyberbullying* en EEUU y Canadá

Referencia	Muestra	Instrumento	Resultados
EEUU			
Gomez-Garibello, Shariff, McConnel y Talwar (2012)	115 (12-17 años)	Viñetas con ejemplos de <i>cyberbullying</i>	- 65% reconoció haber experimentado al menos una situación de cibervictimización, mientras que el porcentaje de agresores se sitúa en el 13% - Entre las razones principales del acoso: ataques por la apariencia física de la víctima (23%) y por diferencia étnica (22%). - Diferencias de percepción de las situaciones de ciberacoso evaluadas por sexo.
Kowalski y Limber (2007)	3767 (11-14 años)	Escala adaptada del <i>OBQ</i> (Olweus Bullying Questionnaire) <i>EBQ</i> (Electronic Bullying Questionnaire) Cuestionario autoinforme	- 11% cibervíctimas, 7% ciberagresores victimizados y 4% ciberagresores en los últimos dos meses - El ciberacoso más común es a través de la mensajería instantánea, seguida de las salas de chat, correos electrónicos y páginas web.
Kowalski y Limber (2013)	931 (12-18 años)	Escala adaptada del <i>OBQ</i> Preguntas sobre implicación en <i>cyberbullying</i> (escala tipo Likert de 1-5 puntos)	- 10% de escolares que afirman haber sido cibervictimizados al menos una vez en los últimos dos meses - 6% se confirman como ciberagresores y 5% como ciberagresores victimizados - Los implicados como agresores y víctimas de <i>cyberbullying</i> muestran los índices más altos de ansiedad, depresión y otros problemas de salud
Kowalski et al. (2012)	4531 (11-19 años)	<i>OBQ</i> (Olweus Bullying Questionnaire) Preguntas sobre experiencias de <i>cyberbullying</i> diseñadas para el estudio	- 17.3% víctimas de <i>cyberbullying</i> y 10.9% como agresores - Considerable porcentaje de implicados en <i>bullying</i> tradicional también lo estaban en <i>cyberbullying</i> - Diferencias por sexo a favor de las chicas como víctimas de <i>cyberbullying</i> - En los modelos causales sobre el solapamiento entre <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> aparecen diferencias por sexo, con mayor de correlación entre la victimización en <i>bullying</i> hacia la ciberagresión en el caso de las chicas, y de la ciberagresión hacia la cibervictimización en el caso de los chicos.

Lenhart (2007)	935 (12-17 años)	Encuesta telefónica "Parents & Teens 2006" Grupos de discusión	- 32% afirma haber sido objeto de algún tipo de <i>cyberbullying</i> (recibir mensajes amenazadores, robo de correos privados y mensajes, haber difundido fotografía sin permiso, expansión de rumores) - Se aprecian diferencias por sexo a favor de las chicas como cibervíctimas, y en formas concretas (rumores o difusión de imágenes) - El mayor consumo de internet y las redes sociales está asociado a mayores índices de cibervictimización
Ybarra, Diener-West y Leaf (2007)	1588 (10-15 años)	Adaptación de la YISS-2 (<i>Youth Internet Safety Survey</i>), <i>Youth Risk Behavior Surveillance Survey</i> , e ítems específicamente diseñados	- 35% afirman haber sido ciberacosado al menos una vez en el último año y un 8% de ellos de forma frecuente en el último mes y semanas. - Los que pertenecen a cursos superiores están más implicados que los menores y más cibervíctimas féminas que varones - Casi la mitad de las cibervíctimas que recibían comentarios rudos o habían expandido rumores contra ellos eran acosados por los mismos compañeros que les acosaban en el recinto escolar
CANADÁ			
Mishna et al. (2008)	2186 (11-16 años)	Cuestionario propio <i>ad hoc</i> para estudiantes, padres y educadores (profesores y asistentes educativos)	- En el último mes: 21% de cibervíctimas por insultos (27%), expansión de rumores (22%), robo de identidad (18%) y amenazas (11%). El 35% se reconoce como agresor sobre todo por insultos (22%) y suplantación la identidad (14%) - Medios más utilizados para ciberacosar: Messenger (40%), correos electrónicos (25%), juegos de internet (12%) y redes sociales (10%) - El agresor suele ser amigo/a (36%) u otro compañero del centro (22%) - De los resultados obtenidos de las encuestas a padres y educadores, los principales resultados son: - El 94% de los padres concibe que el <i>cyberbullying</i> como un problema, el 18% piensa que su hijo ha sido víctima y el 7% que su hijo ha sido el ciberagresor - El 98% de los educadores ven el <i>cyberbullying</i> como un problema
Mishna et al. (2012)	24896 (12-18 años)	Cuestionario específico sobre usos de las TIC, supervisión parental, implicación en <i>cyberbullying</i> y variables sociodemográficas	- 23.8% afirmaron haber sido victimizados, un 8% haber perpetrado el acoso y un 25.7% se encuentran en ambos bandos. - Diferencias por sexo y nivel educativo a favor de los chicos como agresores y las chicas como víctimas y agresoras victimizadas, y con mayor implicación de los jóvenes respecto a los más mayores.

6.2. Recursos webs, materiales y didácticos para la prevención y tratamiento del *bullying* y *cyberbullying*

1) Libros, guías y manuales

- ConnectSafely (2004). *A parents' guide to cyberbullying*. Recuperado de http://www.connectsafely.org/wp-content/uploads/cyberbullying_guide.pdf
- Defensor del Menor de Madrid (2011). *"Ciberbullying". Guía de recursos para centros educativos*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R. y Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. País Vasco: EMICI.
- European Superkids Online (2012). *Ciberbullying y privacidad. Guía para profesores*. Comisión Europea.
- Garaigordobil y Oñederra (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de prevención*. Madrid: Pirámide
- Luengo, J. A. (2014). *Ciberbullying, prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Ortega, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia
- Protégeles (2014). *Tecnoadicciones. Guía para el profesorado*. Madrid: Fundación Mapfre.
- Tejerina, O. y Flores, J. (2008). *e-legales. Guía para la gente "legal" de internet*. Madrid: Pantallas Amigas.
- Willard, N. (2006). An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Recuperado de miketullylaw.com/library/cbcteducator.pdf
- Willard, N. (2007). *Parent guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado de: www.umassmed.edu/PageFiles/63997/parentsguidecyberbullying.pdf

2) Páginas webs

- | | |
|---|---|
| × www.stopcyberbullying.org | × http://www.quenoteladen.com/ |
| × www.cyberbullying.com | × http://www.tecnoadicciones.com/ |
| × www.wiredsafety.org | × http://www.disfrutalared.com/index.php/es/documentacion/fichas-didacticas |
| × http://www.wikihow.com/Stop-Being-Bullied | × http://www.injuve.es/observatorio/noticia/centro-de-prevencion-del-acoso-en-facebook |
| × http://www.connectsafely.org/ | × http://www.osi.es/proteccion-de-menores/ |
| × http://www.safeteens.com/ | × http://schoolsafety.net/pixel-online.org/ |
| × http://monicadizorienta.blogspot.com.es/2013/02/recursos-para-trabajar-bullying-y.html | × http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique205 |
| × www.protegeles.com | |
| × www.ciberfamilias.com | |
| × http://www.tecnoadicciones.com/ | |
| × www.viveinternet.es | |
| × www.pantallasamigas.net | |
| × www.gobiernodecanarias.org | |
| × www.ceapa.es | |
| × http://www.yocontrolo.es/superkids.php | |
| × www.internetsinacoso.com | |

