



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Prevalencia del ciberacoso en las aulas de educación secundaria obligatoria y la percepción del profesorado

Víctor González Calatayud

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

*Prevalencia del ciberacoso en las aulas de
educación secundaria obligatoria y la
percepción del profesorado*

Doctorando:

Víctor González Calatayud

Directores:

Dra. M^a Paz Prendes Espinosa

Dr. José Antonio López Pina

2016

AGRADECIMIENTOS

“No hay camino que no tenga fin”

Séneca

Todo camino tiene sus curvas, baches, cambios de sentido... pero el trayecto siempre se hace más fácil cuando tienes personas a tu lado que te apoyan y te alientan para llegar al final. Esta tesis va dedicada a cada una de esas personas que de una manera u otra han contribuido a que ese camino fuera más fácil de realizar.

A la primera persona que tengo que agradecer su apoyo durante todo el camino es a Cristina, mi mujer. Gracias por todo lo que has hecho, haces y seguro que harás por mí. Sin ti estoy seguro de que nunca hubiera llegado hasta aquí. Has hecho que todo el camino tenga sentido, me has aguantado en mis malos momentos animándome sin parar. Y estoy seguro de que una parte del esfuerzo realizado en este trabajo te pertenece.

A mi directora la Dra. M^a Paz Prendes, porque aparte de ser una gran profesional, consigues hacer que los que están a tu alrededor trabajen y luchen por conseguir sus objetivos. Gracias por cada palabra amable, sonrisa y ánimo que me has dado incluso cuando habías tenido un mal día. Has sido el norte en la brújula que he utilizado para hacer este camino. Eres todo un ejemplo a seguir.

A mi director el Dr. José Antonio López, porque has conseguido que de alguna forma aquello que me asustaba como era la metodología pasara a ser algo por lo que disfrutar y apasionarse. Has conseguido hacer fácil lo difícil. Y gracias por la paciencia que has tenido conmigo cada vez que he ido a tu despacho con dudas y por la amabilidad con la que me has tratado.

Gracias al Dr. Francisco Martínez, porque tú me alentaste a coger este tema del que he aprendido mucho, a intentar darle otro enfoque. Gracias por cada conversación porque eres fuente de inspiración y de aprendizaje constante. Tu amabilidad y humildad hacen que todo el mundo quiera estar a tu lado.

Gracias a cada uno de los miembros del mejor grupo de investigación que existe (sin querer ofender a nadie, estoy seguro de ello). Gracias Isabel Solano por ser la ternura en persona, por apoyarme y darme la oportunidad de trabajar contigo en distintos proyectos, eres todo un ejemplo como docente. Gracias Malle por ser uno de mis apoyos más fuertes dentro del grupo, eres una persona fantástica y una gran profesional, no cambies nunca. Gracias Linda por ofrecerme un aprendizaje constante, te admiro por tu dedicación y pasión que le pones a tu profesión. Gracias Isica por el apoyo que me has dado cuando lo he necesitado, por tus buenas palabras y por tu amabilidad conmigo, espero seguir aprendiendo de ti. Gracias José Luis, tú y yo empezamos juntos este camino, cada uno siguió una ruta distinta, pero aun así siempre me has apoyado y animado. Y, por supuesto, muchas gracias a MariMar porque en este último año he disfrutado mucho teniéndote en el despacho de al lado, eres un verdadero apoyo para los demás, y gracias por ser una verdadera amiga.

Por último, dar las gracias a mi familia, principalmente a mis padres, Antonio y Loli, que me han dado todo lo que tenían para que yo llegara hasta aquí y han hecho que yo sea así, gracias por todos los valores que me habéis transmitido. Gracias a mis hermanas Noelia y María José, porque siempre me han alentado a conseguir mis objetivos, me han apoyado y ayudado sin dudarlos. Gracias a mi tía Lidia y mi tío José por ser unos segundos padres cuando lo he necesitado. Y gracias a mi familia política, Javi, Santi, Ana, Joaquín, Paqui y Joaquín, que estos últimos años han sido todo un apoyo para mí.

Aunque esto parece el final, como Winston Churchill dijo: “Ahora, este no es el final, no es ni siquiera el principio del final. Puede ser, más bien, el final del principio”. Llegados a este punto se abren nuevos caminos, seguramente más difíciles, pero que con mucho esfuerzo lo conseguiré sortear.

ÍNDICE

RESUMEN EXTENSO	7
EXTENDED ABSTRACT.....	21

CAPÍTULO 1. ACOSO TRADICIONAL

INTRODUCCIÓN	35
1. DEFINICIÓN DE FENÓMENO BULLYING.....	36
2. LOS MENORES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR.....	42
2.1. LOS MENORES ACOSADOS: VÍCTIMAS	42
2.2. LOS MENORES QUE SON ACOSADOS Y ACOSADORES: VÍCTIMA-AGRESOR	43
2.3. LOS MENORES QUE ACOSAN: AGRESORES	43
2.4. LOS MENORES OBSERVADORES DEL ACOSO	45
3. PREVALENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA	46
4. EFECTOS DEL ACOSO	51

CAPÍTULO 2. CIBERACOSO

INTRODUCCIÓN	56
1. DATOS SOBRE EL USO DE LA RED	57
2. LOS JÓVENES EN LA RED	60
2.1. CONDUCTAS Y HÁBITOS DE LOS JÓVENES Y ADOLESCENTES EN LA RED	63
3. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO CIBERACOSO	69
4. TIPOS DE CIBERACOSO	73
5. HERRAMIENTAS PARA LA PRÁCTICA DEL CIBERACOSO.....	76
6. PREVALENCIA DEL CIBERACOSO	78
7. ROLES DE IMPLICACIÓN EN EL CIBERACOSO.....	88
8. RELACIÓN ENTRE BULLYING Y CIBERACOSO.....	89
8.1. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS.....	91
8.2. SOLAPAMIENTO ENTRE AMBAS PROBLEMÁTICAS	96
9. LOS PROFESORES ANTE EL CIBERACOSO	97

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	101
2. MÉTODO.....	105
3. PARTICIPANTES	106
3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIANTES	106
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE PROFESORADO	113
4. INSTRUMENTOS	114
5. PROCEDIMIENTO	123
6. ANÁLISIS DE DATOS	124

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

INTRODUCCIÓN	126
1. PREVALENCIA DEL ACOSO Y CIBERACOSO ENTRE ADOLESCENTES.....	127
1.1. SECCIÓN ACOSO TRADICIONAL.....	127
1.2. SECCIÓN CIBERACOSO.....	132
2. CARACTERÍSTICAS DE LOS DISTINTOS ROLES DE IMPLICACIÓN	143
2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE VÍCTIMA.....	144
2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE CIBERVÍCTIMA	149
2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE AGRESOR	155
2.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE CIBERAGRESOR	159
2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE OBSERVADOR	164
2.6. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE CIBEROSERVADOR	168
2.7. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES CON EL ROL DE VÍCTIMA-AGRESIVA Y CIBERVÍCTIMA-AGRESIVA	175
3. SOLAPAMIENTO ENTRE EL ACOSO TRADICIONAL Y EL CIBERACOSO.....	178
4. RELACIÓN DEL CIBERACOSO CON LA TECNOLOGÍA	182
5. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL CIBERACOSO	187

CHAPTER 5. DISCUSSION AND CONCLUSION

1. CONCLUSION	190
2. DISCUSSION	191
2. 1. PREVALENCE OF BULLYING AND CYBERBULLYING IN SECONDARY SCHOOLS OF MURCIA.....	191
2. 2. CHARACTERISTICS OF THREE ROLES INVOLVED IN CYBERBULLYING	195
<i>Cybervictim</i>	196
<i>Cyberperpetrators</i>	197
<i>Cyberbystanders</i>	199
<i>Cyberbully-victim</i>	199
3. CONNECTION BETWEEN BULLYING AND CYBERBULLYING.....	200
4. INFLUENCE OF TECHNOLOGY USE IN CASES OF CYBERBULLYING	201
5. TEACHERS' PERCEPTION OF CYBERBULLYING.....	202
FINAL CONCLUSION	203
PEDAGOGICAL PROPOSAL.....	204
LIMITATIONS OF THE STUDY AND FUTURE LINES OF RESEARCH.....	208

REFERENCIAS.....	210
ANEXOS.....	240

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES EN LAS DEFINICIONES SOBRE CIBERBULLYING ...	72
TABLA 2. DATOS RECOGIDOS DE LOS ARTÍCULOS INCLUIDOS EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA	82
TABLA 3. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS E HIPÓTESIS PLANTEADAS.....	105
TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE E.S.O. EN LA REGIÓN DE MURCIA POR SEXO Y CURSO	106
TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA.....	108
TABLA 6. COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA PREVISTA Y RECOGIDA POR DISTRITOS	109
TABLA 7. LUGAR QUE OCUPAN ENTRE HERMANOS.....	111
TABLA 8. POBLACIÓN TOTAL PROFESORADO	113
TABLA 9. LISTADO DE CUESTIONARIOS REVISADOS	116
TABLA 10. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CATEGORÍA DE ANÁLISIS E INSTRUMENTO UTILIZADO.....	127
TABLA 11. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE ACOSO TRADICIONAL (VÍCTIMA, AGRESOR Y OBSERVADOR).....	128
TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN EL ACOSO TRADICIONAL.....	130
TABLA 13. DISTRIBUCIÓN DE LA ESCALA VÍCTIMA-AGRESOR.....	131
TABLA 14. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE CIBERVÍCTIMAS.....	132
TABLA 15. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE PARTICIPANTES CIBERAGRESORES	135
TABLA 16. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE PARTICIPANTES CIBEROSERVADORES	137
TABLA 17. DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN LOS DISTINTOS ROLES PARA EL CIBERACOSO	140
TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES PARA CIBERVÍCTIMA-AGRESIVA	142
TABLA 19. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI DE PEARSON DE CONDUCTAS DE ACOSO EN VÍCTIMAS EN FUNCIÓN DEL SEXO.....	144
TABLA 20. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, PRUEBA T Y TAMAÑO DEL EFECTO (D DE COHEN) PARA VÍCTIMAS DE BULLYING EN VARONES Y MUJERES	145
TABLA 21. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI DE PEARSON DE CONDUCTAS DE ACOSO EN VÍCTIMAS EN FUNCIÓN DEL CURSO	146
TABLA 22. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN RELACIÓN A LOS CURSOS EN LA ESCALA DE VICTIMIZACIÓN	147
TABLA 23. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LA DIFERENCIA DE MEDIAS EN LOS CURSOS EN VÍCTIMAS	147
TABLA 24. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO DE CONDUCTAS DE CIBERVICTIMIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL SEXO	150
TABLA 25. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, PRUEBA T Y TAMAÑO DEL EFECTO (D DE COHEN) EN CIBERVÍCTIMA PARA VARONES Y MUJERES	151
TABLA 26. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES EN CONDUCTAS DE CIBERVICTIMIZACIÓN CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	152
TABLA 27. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN RELACIÓN A LOS CURSOS EN LA ESCALA DE CIBERVICTIMIZACIÓN	153
TABLA 28. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LOS CURSOS EN CIBERVÍCTIMAS.....	154
TABLA 29. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LA EDAD EN EL TOTAL DE CIBERVÍCTIMAS.....	154
TABLA 30. FRECUENCIA, PORCENTAJES, CHI-CUADRADO Y TAMAÑO DEL EFECTO PARA SEXO EN AGRESORES	155
TABLA 31. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO EN CONDUCTAS DE ACOSO EN AGRESORES EN FUNCIÓN DEL CURSO	157

TABLA 32. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN RELACIÓN A LOS CURSOS EN LA ESCALA DE AGRESIÓN	158
TABLA 33. CONDUCTAS DONDE SE ENCUENTRAN DIFERENCIAS ENTRE CIBERAGRESORES Y NO CIBERAGRESORES EN FUNCIÓN DEL CURSO.....	161
TABLA 34. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN RELACIÓN A LOS CURSOS EN LA ESCALA DE CIBERAGRESIÓN	162
TABLA 35. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LOS CURSOS EN CIBERAGRESORES	163
TABLA 36. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LA EDAD EN EL TOTAL DE CIBERAGRESORES	163
TABLA 37. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO PARA DIFERENCIA DE SEXO EN OBSERVADORES...	164
TABLA 38. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO PARA LA DIFERENCIA DE OBSERVADORES POR CURSO	166
TABLA 39. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN RELACIÓN A LOS CURSOS EN LA ESCALA TOTAL DE OBSERVACIÓN	166
TABLA 40. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LOS CURSOS EN OBSERVADORES.....	166
TABLA 41. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LA EDAD EN EL TOTAL DE OBSERVADORES.....	167
TABLA 42. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO PARA DIFERENCIA DE SEXO EN CIBEROBSERVADORES	169
TABLA 43. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO PARA DIFERENCIA DE CURSO EN CIBEROBSERVADORES	171
TABLA 44. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN LOS 4 CURSOS EN LA ESCALA TOTAL DE CIBEROBSERVADOR	173
TABLA 45. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LOS CURSOS EN CIBEROBSERVADORES.....	174
TABLA 46. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LA EDAD EN EL TOTAL DE CIBEROBSERVADORES.	174
TABLA 47. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN LOS 4 CURSOS EN LA ESCALA TOTAL DE VÍCTIMA-AGRESIVA.....	176
TABLA 48. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LOS CURSOS EN VÍCTIMAS-AGRESIVAS	176
TABLA 49. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F EN LOS 4 CURSOS EN LA ESCALA TOTAL DE CIBERVÍCTIMA-AGRESIVA.....	177
TABLA 50. CONTRASTE POST HOC (BONFERRONI) PARA LOS CURSOS EN CIBERVÍCTIMAS-AGRESIVAS.....	177
TABLA 51. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y ESTADÍSTICO F PARA LAS DIFERENCIAS POR EDAD	178
TABLA 52. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, PRUEBA T Y D DE COHEN EN RELACIÓN A AQUELLOS QUE SE CONECTAN O NO FUERA DE CASA	178
TABLA 53. CORRELACIONES PARCIALES CONTROLANDO EL EFECTO DEL SEXO Y LA EDAD EN LOS ROLES EVALUADOS.....	179
TABLA 54. MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, PRUEBA T Y D DE COHEN EN RELACIÓN A AQUELLOS QUE SE CONECTAN O NO FUERA DE CASA	185
TABLA 55. FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CHI-CUADRADO DE CIBERVÍCTIMAS Y CIBERAGRESORES EN LUGARES DE CONEXIÓN	186

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ARTÍCULOS PUBLICADOS CADA AÑO PARA EL TÉRMINO "CYBERBULLYING" EN LA BASE DE DATOS WEB OF SCIENCE (WEB OF SCIENCE, 2016)	8
FIGURA 2. IMPLICADOS EN EL BULLYING (OLWEUS, 2001)	46
FIGURA 3. LÍNEA DEL TIEMPO DE LA PREVALENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA.....	50
FIGURA 4. EVOLUCIÓN DEL ACCESO A INTERNET EN MOVILIDAD (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016).....	58
FIGURA 5. ACTIVIDADES REALIZADAS UTILIZANDO INTERNET (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016).....	59
FIGURA 6. MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES EN ENTORNOS PRESENCIALES Y VIRTUALES (PRENDES & SÁNCHEZ, 2011)	66
FIGURA 7. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIOS PARA SU INCLUSIÓN EN LA REVISIÓN	80
FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN MUESTRA POR SEXO COMPARADO CON LA POBLACIÓN TOTAL	110
FIGURA 9. DISTRIBUCIÓN MUESTRA POR CURSO	110
FIGURA 10. LUGAR DE LA CASA DONDE ESTÁ EL ORDENADOR CONECTADO A INTERNET	112
FIGURA 11. DISTRIBUCIÓN MUESTRA PROFESORADO SEGÚN ASIGNATURA QUE IMPARTEN	114
FIGURA 12. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES IMPLICADOS EN SITUACIONES DE ACOSO	143
FIGURA 13. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES IMPLICADOS EN SITUACIONES DE CIBERACOSO.....	143
FIGURA 14. PORCENTAJE DE VARONES Y MUJERES VÍCTIMAS Y NO VÍCTIMAS.....	145
FIGURA 15. PORCENTAJE DE ALUMNOS VÍCTIMA EN LOS CUATRO CURSOS DE LA ESO.....	147
FIGURA 16. PORCENTAJE DE VÍCTIMAS Y NO VÍCTIMAS EN COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS	149
FIGURA 17. PORCENTAJE DE VARONES Y MUJERES CIBERVÍCTIMAS Y NO CIBERVÍCTIMAS	151
FIGURA 18. PORCENTAJE DE CIBERVÍCTIMAS EN LOS CUATRO CURSOS DE LA ESO.....	153
FIGURA 19. PORCENTAJE DE NO AGRESORES Y AGRESORES DE ACOSO TRADICIONAL SEGÚN SEXO	156
FIGURA 20. PORCENTAJE DE ALUMNOS AGRESORES EN LOS CUATRO CURSOS DE LA ESO.....	157
FIGURA 21. PORCENTAJE DE VARONES Y MUJERES CIBERAGRESORES	160
FIGURA 22. PORCENTAJE DE CIBERAGRESORES EN LOS CUATRO CURSOS DE LA ESO	162
FIGURA 23. PORCENTAJE DE VARONES Y MUJERES OBSERVADORES.....	165
FIGURA 24. PORCENTAJE DE CIBEROBSERVADORES POR SEXO	170
FIGURA 25. PORCENTAJE DE CIBEROBSERVADORES EN FUNCIÓN DEL CURSO	173
FIGURA 26. PORCENTAJE DE CIBERVÍCTIMAS QUE TAMBIÉN FUERON O NO VÍCTIMAS TRADICIONALES	179
FIGURA 27. PORCENTAJE DE VÍCTIMAS TRADICIONALES QUE TAMBIÉN FUERON O NO CIBERVÍCTIMAS.....	180
FIGURA 28. PORCENTAJE DE CIBERAGRESORES QUE TAMBIÉN FUERON O NO AGRESORES TRADICIONALES	180
FIGURA 29. PORCENTAJE DE AGRESORES TRADICIONALES QUE TAMBIÉN FUERON O NO CIBERAGRESORES.....	181
FIGURA 30. PORCENTAJE DE CIBEROBSERVADORES QUE TAMBIÉN FUERON O NO OBSERVADORES TRADICIONALES	181
FIGURA 31. PORCENTAJE DE OBSERVADORES TRADICIONALES QUE TAMBIÉN FUERON O NO CIBEROBSERVADORES.....	182
FIGURA 32. PORCENTAJE DE CIBERVÍCTIMAS EN RELACIÓN A LA POSICIÓN DEL ORDENADOR EN CASA	183
FIGURA 33. PORCENTAJES DE CIBERAGRESORES EN RELACIÓN A TENER ORDENADOR CONECTADO EN SU HABITACIÓN	184
FIGURA 34. PORCENTAJE DE OPINIÓN DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN AL CIBERACOSO EN SU CENTRO Y EN SUS ALUMNOS.....	187
FIGURA 35 PEDAGOGICAL PROPOSAL.....	207

Resumen extenso

Todos o casi todos cuando hemos ido a la escuela hemos observado o vivido situaciones en la que una víctima era acosada por un “matón” o por un grupo de chicos, situaciones donde un chico o chica más débil lloraba porque sus compañeros le insultaban o simplemente le aislaban. En mi caso, aunque no he sufrido acoso como tal, viví en ocasiones momentos en el que compañeros se burlaron de mi o me aislaron por alguna circunstancia. Eso me ha dado pie a mostrar una mayor sensibilidad por este problema e intentar poder darle una solución para que ningún niño más sufra por una circunstancia similar.

Sin embargo, el hecho de que las tecnologías se hayan integrado en nuestra vida como algo normal ha provocado que este y otros problemas se trasladen a la vida virtual complicando las posibles soluciones. Si bien antes el acoso entre iguales se daba principalmente en la escuela, hoy el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha hecho que los menores no tengan ningún lugar donde “escondarse” de este problema (Slonje & Smith, 2008). Esta característica y alguna más como es el anonimato ha llevado a que muchas personas creen que este problema es peor que el acoso tradicional. Situación que se ve agravada por los medios de comunicación de masas. Estos recogen y explotan situaciones como la que sufrió Amanda Todd en Canadá en 2012, la cual sufrió acoso de sus compañeros tanto presencial como por Internet, se cambió de colegio y aun así sufrió más ciberacoso, y que terminó por suicidarse (vea el vídeo aquí <https://youtu.be/NaVoR51D1sU>).

Toda esta información ha llevado a que desde hace más o menos una década se estudie con profundidad esta problemática. Como se observa en la figura 1 el número de publicaciones por años en la base de datos *Web of Science* para el término “cyberbullying” ha ido incrementándose año tras año desde 2005 hasta alcanzar su culmen en 2015. En el ámbito científico español se utiliza indistintamente los términos cyberbullying, cyberbullying y ciberacoso, encontrando estudios con cada uno de los términos. Por tanto, se observa un interés general por este tema en la comunidad científica, encontrando evidencias científicas que indican su prevalencia, características y aspectos clave de la implicación de los menores. En España se ha

estudiado fundamentalmente en otras comunidades autónomas como son Valencia, Andalucía o País Vasco. Se trata de investigaciones que han llevado a que en esas comunidades creen protocolos de actuación y prevención del ciberacoso. Y esta es otra de las razones por las que este estudio es importante, ya que aporta datos que pueden ayudar a la Consejería de Educación de la Región de Murcia a crear esos protocolos.

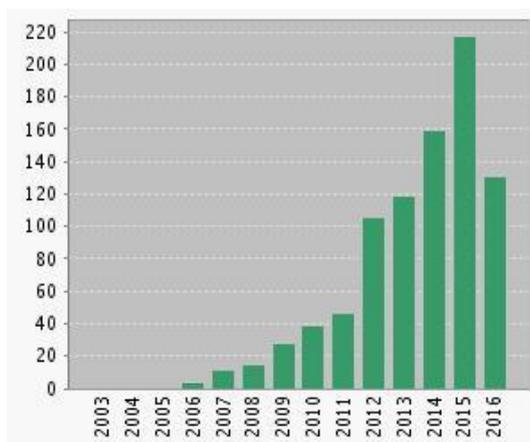


Figura 1. Artículos publicados cada año para el término "cyberbullying" en la base de datos Web of Science (Web of Science, 2016)

En estas investigaciones realizadas hasta el momento destacan varios aspectos que justifican la realización de esta investigación. Con la revisión teórica de los diferentes estudios destaca que no existe un consenso en cuanto a qué es el ciberacoso o *cyberbullying*. Dentro de estas discrepancias en relación al término resalta el hecho de que algunos autores consideran el ciberacoso como un tipo más de acoso tradicional o *bullying* (Del Rey, Elipe, & Ortega, 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015), mientras que otros autores, debido a las características del ciberacoso, hablan de un fenómeno nuevo y diferenciado del anterior (Álvarez-García et al., 2011; Kubiszewski, Fontaine, Potard, & Auzoult, 2015). Aunque el ciberacoso comparte algunas características con el acoso tradicional, como son el desequilibrio de poder y la intencionalidad, dentro de las características diferenciadoras destacan: el anonimato (Moore, Nakano, Enomoto, & Suda, 2012), el efecto desinhibidor de Internet (Casale, Fiovaranti, & Caplan, 2015), la amplitud de la audiencia (Sticca & Perren, 2013) y la repetición (Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2014).

Estas características nos llevaron a plantear la realización de una revisión sistemática de la prevalencia del ciberacoso. Durante esta revisión sistemática se utilizó

el procedimiento recogido en la declaración PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010). Para ello se revisaron un total de 292 artículos comprendidos entre los años 2010 y 2015, tanto en español como en inglés y que habían pasado por el método de revisión por pares. Esto nos llevó a determinar que la variación en la prevalencia oscilaba entre un 3.3% y un 58.7%, determinado que el uso de un cuestionario propio, así como la concepción que se tenía sobre el término ciberacoso, influye en el resultado obtenido.

Estas peculiaridades, unida al hecho de que la investigación en la Región de Murcia sobre esta problemática es escasa, nos ha llevado a plantearnos como propósito de esta investigación conocer la incidencia de este fenómeno, así como su repercusión en los estudiantes de secundaria obligatoria de la Región de Murcia. Además, como los profesores son un aspecto clave dentro de todo este proceso, se propuso igualmente conocer la percepción del profesorado. Más concretamente los objetivos de la investigación son: determinar la prevalencia del ciberacoso en Murcia, describir algunas de las características principales de los implicados en estas situaciones, conocer el nivel de solapamiento entre el ciberacoso y el acoso tradicional, relacionar el uso de algunas tecnologías con los casos de ciberacoso y conocer la percepción del profesorado.

Metodología

Participantes

El cálculo de la muestra se obtuvo con un muestreo aleatorio por conglomerados y estuvo compuesta por un total de 950 estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, con una media de edad de 13.93 ($DT=1.35$), de 10 centros educativos públicos (64.8%) y privados-concertados (35.4%) de la Región de Murcia. Del total de la muestra un 50.4% eran varones y un 49.6% mujeres. Los alumnos se distribuyen en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la siguiente forma: 1º ESO 28.9%, 2º ESO 22.9%, 3º ESO 23.4% y 4º ESO 24.8%. Solamente un 2.7% indicó tener algún tipo de discapacidad. La mayoría de los participantes eran de nacionalidad española (88.1%). La mayoría tiene teléfono móvil (93.4%) o un ordenador conectado a Internet (88.5%), además tiene acceso a Internet fuera de casa (83.5%).

La muestra del profesorado fue escogida por conveniencia, ya que se aprovechó la muestra de centros escogidos para la muestra de alumnos. Por tanto, se pasó un cuestionario online a los profesores de los centros donde se distribuyó el cuestionario al alumnado. Al finalizar se recogieron un total de 83 cuestionarios en el que el 59% eran mujeres y un 45.8% eran hombres. La media de edad fue de 44.13 ($DT=7.79$), con un intervalo de edad de entre 27 y 59 años. Hay profesores de todas las asignaturas de la ESO.

Instrumentos

Para la elección del instrumento se realizó una revisión sistemática de los diferentes cuestionarios creados y utilizados en investigaciones previas sobre esta temática. Se recopilaron un total de 18 cuestionarios recogidos tanto de los artículos publicados como de los propios autores. Después de la comparativa se decidió escoger el cuestionario diseñado por Garaigordobil (2013) con el nombre de “Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales”. Este cuestionario cuenta con unos estadísticos de fiabilidad y validez muy buenos. Mostraba una fiabilidad general de $\alpha = .91$ y con una muy buena fiabilidad de las subescalas. El análisis factorial exploratorio confirmaba la estructura de tres factores dentro de la escala Bullying (57.89% de la varianza explicada) y de la escala de cyberbullying (40.15% de la varianza explicada). Además, mostraba una buena validez convergente y divergente.

En cuanto al cuestionario para conocer la percepción del profesorado no se encontraron muchas opciones. Al final se optó por utilizar el cuestionario de Li (2008) denominado “Survey on school cyberbullying for preservice teachers”. Se trata de un cuestionario con 15 ítems y una escala tipo Likert con cuatro categorías (1 muy en desacuerdo; 4 muy de acuerdo). Como es un cuestionario en inglés se utilizó el método propuesto por la Internacional Test Commission para la traducción y adaptación de los test. Este método consiste en una traducción y una retro-traducción. En nuestra muestra el cuestionario mostró una fiabilidad de .80.

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a contactar con la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Se le presentó toda la información y se firmó la hoja de compromiso. Se procedió al contacto con los centros que se habían seleccionado de forma completamente aleatoria. Una vez aceptaban participar en la investigación se les mandaba a los padres una hoja de autorización para que permitieran a sus hijos participar en la investigación. Una vez se tuvieron las hojas firmadas se procedió a pasar el cuestionario a los alumnos. Al principio de la sesión se les explicaba a los menores todo el procedimiento. Las sesiones duraron entre 15 y 30 minutos. Al mismo tiempo, se mandó al equipo directivo el enlace al cuestionario online para conocer la percepción del profesorado.

Resultados

Prevalencia del acoso y ciberacoso

Los datos muestran que, dentro de las conductas evaluadas en el bullying, la que más sufren los adolescentes son las agresiones verbales (33.5%), seguido de las agresiones psicológicas (11.2%). Este hecho se repite en las conductas severas (bastantes veces y siempre) donde el 8.3% ha sufrido agresiones verbales. Las conductas que menos sufren son las agresiones físicas (9.2%). En cuanto a los agresores tradicionales, el 26% indica que ha cometido alguna vez o más agresiones verbales contra sus compañeros, muy alejado de las agresiones físicas (8.6%), sociales (5.6%) y psicológicas (4%). Lo mismo sucede con las agresiones severas, destacando las agresiones verbales (4.2%) por encima de las demás. Los observadores indican igualmente que son las agresiones verbales las que más han visto (63.7%), seguidas de las físicas (45.3%), sociales (42.6%) y las psicológicas (34.4%).

De los datos se desprende que el 37.1% ha sufrido una o más conductas agresivas, el 29.4% ha realizado alguna de estas conductas y el 71.1% las ha observado. Aunque realmente se puede considerar como posibles víctimas al 10.4% y al 6% como agresores. Igualmente, se pueden calificar como víctimas-acosadores al 6% de la muestra. En general, solamente el 23.2% de los estudiantes no estuvo implicado de ninguna de los roles del acoso tradicional, mientras que un 45.4% estuvo implicado en los roles de víctima y agresor.

La convergencia entre los roles es clara. Del 37.1% que indicó haber sufrido alguna conducta de acoso, el 56.3% también realizó alguna conducta agresiva. Mientras que del 29.4% de cometió algún tipo de agresión, el 71% fueron también víctimas. Esta relación resultó significativa.

Para la sección de ciberacoso se evaluaron 15 conductas distintas en los tres roles de implicación. Los porcentajes en cuanto a las víctimas varían desde el 2.4% hasta el 27.2%. En este caso, las conductas que más sufren los participantes fueron: recibir mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (27.2%), recibir llamadas anónimas para asustar (22.2%), ser objeto de difamación para desprestigiar (17.3%) y recibir llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (16.3%). Mientras que las dos conductas que menos sufrieron fueron: modificación de fotos o vídeos para humillar (2.3%) y haber sido agredido con la intención de grabarlo y publicarlo (2.4%).

En cuanto a las conductas ciberagresivas cometidas por los participantes oscilan entre el 0.5% y el 12.5%. Destacan como las conductas más cometidas: enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (12.5%), hacer llamadas anónimas para asustar (9.3%) y hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (5.8%). Por el otro lado, es decir las que menos se realizaron, destacan: acosar sexualmente a través del móvil o Internet (0.5%) y acosar para intentar aislar a otra persona de sus redes sociales (0.9%).

Los porcentajes encontrados para los ciberobservadores son más altos, oscilando entre un 8.4% y un 44.9%. Al igual que en los roles anteriores, las conductas agresivas que más se observaron fueron: enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (44.9%), hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (35.2%) y hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo (32.5%). Las conductas menos observadas son: acosar sexualmente a través del móvil o Internet (8.4%) y amenazar de muerte a través del móvil, redes sociales, etc. (9.9%).

Los datos muestran que el 49.3% de los estudiantes ha sufrido una o más de estas conductas, el 23.3% ha realizado alguna de las mismas y el 62.3% las observó en el último año. Como se puede observar, el porcentaje de estudiantes que indican haber

sufrido conductas de ciberacoso es superior al de bullying, aunque inferior en los otros dos roles. Por otro lado, teniendo en cuenta el percentil 95 para indicar aquellas personas que se pueden encontrar en un verdadero riesgo de estar sufriendo ciberacoso, se comprobó que el 6.3% podría ser víctima, el 6.4% agresor y el 4.9% podría estar observando casos de ciberacoso. Igualmente, el 5.2% se puede considerar como cibervíctima-agresiva.

El porcentaje de implicados en el ciberacoso es algo menor, aunque muy parecido. Se encontró que el 72.1% estuvo implicado de alguna forma, mientras que el 53.16% lo estuvo en los roles de cibervíctima y ciberagresor. Este último porcentaje es algo superior al de bullying. Como en el caso del bullying, la convergencia entre los roles es clara, encontrando que del 49.3% de las cibervíctimas el 39.3% agredió también, mientras que del 23.3% de agresores el 83.3% también fue cibervíctima. Esta relación fue significativa.

Características de los distintos roles de implicación

Rol de víctima

Los datos revelan que solamente en las agresiones físicas se encuentran diferencias significativas, $\chi^2(1, 950) = 13.8$, $p < .01$, entre chicos y chicas siendo los porcentajes de 12% y 5.6% respectivamente. Mientras que en el total de implicados como víctimas no se encontraron diferencias significativas, encontrando un 60.9% de chicos víctimas y un 64.9% de chicas víctimas.

En relación al curso, se observó cómo existían diferencias significativas en tres de las conductas evaluadas: física, $\chi^2(3, 950) = 16.74$, $p < .05$; verbal, $\chi^2(3, 950) = 31.66$, $p < .001$; y psicológica, $\chi^2(3, 950) = 28.64$, $p < .001$. Tanto en la conducta física como la verbal el porcentaje más alto se encontró en 1º de la ESO, mientras que en la psicológica el porcentaje más alto es en 4º. En el total de implicados se observó que el mayor porcentaje de víctimas se encuentra en 1º de la ESO (36.4%), encontrando diferencias significativas entre los cursos, $F(3, 950) = 5.42$, $p < .001$, principalmente entre 1º y 2º de la ESO y entre 2º y 4º. No se halló correlación entre la edad y la escala total de cibervictimización.

Rol de cibervíctima

En 5 de las conductas evaluadas se encontraron diferencias significativas, siendo en todos los casos las mujeres las que más porcentaje mostraron. En cuanto al sexo, se comprobó que del total de estudiantes que indicaron haber sufrido una o más conductas de ciberacoso el 54.4% fueron mujeres y el 44.6% varones. Además, la media en la escala total de cibervictimización entre hombres ($M= 1.48$, $DT= 2.79$) y mujeres ($M= 2.07$, $DT= 3.35$) resultó significativa, $t(910.65) = -2.91$, $p < .01$.

En relación a los cursos en los que se ha evaluado, se observó diferencias en 6 conductas siendo en todos los casos los porcentajes superiores en 3° y 4° de la ESO. Tal es el caso que los porcentajes más altos de cibervíctimas los encontramos en dichos cursos (27.8% en 3° y 28.2% en 4°). Además, se hallaron diferencias significativas, $F(3, 950) = 7.43$, $p < .001$, en la media de los cursos siendo dicha media superior en 3° de la ESO. Por otro lado, en relación a la edad se observó una correlación pequeña con la escala de cibervictimización, encontrando que la media en la misma avanzaba con la edad hallando que dichas diferencias eran significativas, $F(2, 941) = 8.01$, $p < .001$.

Rol de agresor

Claramente los chicos mostraron un mayor porcentaje de conductas agresivas físicas, $\chi^2(1, 950) = 22.71$, $p < .001$, y verbales, $\chi^2(1, 950) = 12.38$, $p < .01$, que las chicas. Además, en la escala total de agresión los varones presentaron un porcentaje superior que las mujeres, 34.9% y 23.8% respectivamente. Además, obtuvieron una media superior, siendo dicha diferencia significativa, $t(870.44) = 4.12$, $p < .001$.

En la distribución de los agresores por cursos se observa que los mayores porcentajes se encuentran en 1° ESO (33.1%) y en 4° ESO (32.6%). Igualmente, la media en la escala total se encuentra más alta en 1°, para reducirse bastante en 2° e ir aumentando hasta 4°. Estas diferencias resultaron significativas, $F(3, 950) = 2.69$, $p < .05$. No obstante, no se halló correlación con la edad, ni diferencia entre las franjas de edad propuestas.

Rol de ciberagresor

Al contrario que en el rol de agresor, no se hallaron diferencias significativas entre varones y mujeres, $\chi^2(1, 948) = 0.14, p = .709$, en relación a aquellos que indicaron haber realizado una o más conductas de ciberacoso. Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en la escala total de ciberagresión, $t(946) = 0.09, p = .931$.

En las conductas que se encontraron diferencias según el curso de los estudiantes se comprobó que en la mayoría de los casos los mayores porcentajes estuvieron en 4° ESO, menos en la conducta de agredir para grabarlo y subirlo a la red. Es más, en la distribución por cursos del porcentaje de ciberagresores se puede ver que los porcentajes más altos se encuentran en 4° (30.9%) y en 3° (26.6%). En la escala total de ciberagresión, la media más alta se encontró, sin embargo, en primero, aunque es un nivel similar al de 4°, existiendo diferencias significativas, $F(3, 950) = 5.70, p < .001$. En este caso, sí que se halló una correlación positiva con la edad, aunque muy pequeña. No obstante, sí que se observó una media bastante inferior en la franja de los 11-13 años ($M = 0.35, DT = 1.17$) con respecto a las de 14-15 años ($M = 0.64, DT = 1.59$) y la de 16-18 años ($M = 0.62, DT = 1.42$), $F(2, 941) = 4.71, p < .01$.

Rol de observador

Los varones mostraron un porcentaje superior de observación de agresiones físicas (48.7% versus 41.6%), $\chi^2(1, 947) = 9.66, p < .05$, mientras que las mujeres observaron más las agresiones verbales (74.9% versus 72.3%), $\chi^2(1, 948) = 16.23, p < .001$. Aun así, no se encontraron diferencias en la escala total de observador entre varones y mujeres.

En cuanto a los cursos, se pudo ver como en las cuatro conductas se indicó más porcentaje de observación en 4° de ESO. Tales diferencias también se reflejaron en la escala total de observación, en la que la media en 4° es bastante superior en relación a los demás. Esta diferencia resultó significativa, $F(3, 950) = 6.28, p < .001$. También se halló una correlación positiva con la edad, $r(941) = .094, p < .01$. Es más, en relación a las franjas de edad se observa que la media aumenta, siendo la diferencia significativa, $F(2, 941) = 3.95, p < .05$.

Rol de ciberobservador

En todas las conductas evaluadas en las que se encuentran diferencias significativas las mujeres obtienen porcentajes superiores a los hombres. Tal es así que en el porcentaje de mujeres que indican haber observado una o más conductas de ciberacoso (69.8%) supera bastante al de varones (54.8%), $\chi^2(1, 948) = 22.61, p < .001$. En la escala total de ciberobservación las diferencias entre mujeres ($M = 5.37, DT = 6.32$) y varones ($M = 3.74, DT = 5.90$) resultó significativa, $t(938.97) = 4.09, p < .001$.

Tanto en 4° (78.4%) como en 3° (66.2%) se obtuvieron el mayor porcentaje de ciberobservadores. La media en la escala total también fue más alta en esos cursos, siendo esta diferencia significativa, $F(3, 950) = 14.40, p < .001$, encontrando sobre todo diferencia entre 4° con 1° y 2°. Se halló una correlación positiva con la edad, $r(941) = .220, p < .001$. Además, la media aumenta con la edad, obteniendo la media más alta en la franja de edad de 16-18 años, $F(2, 941) = 23.69, p < .001$.

Rol de víctima-agresiva y cibervíctima-agresiva

Mientras que la media fue superior en los hombres en la escala de víctima-agresiva, con una diferencia significativa $t(931.72) = 2.30, p < .05$, en la escala de cibervíctima-agresiva la media fue superior en las mujeres, también significativa $t(936.99) = 2.27, p < .05$. Algo parecido ocurre en cuanto a la diferencia en los cursos. Por un lado, en la escala de víctima-agresiva la media más alta se encuentra en primero, $F(3, 950) = 5.88, p < .001$, mientras que en la escala de cibervíctimas-agresivas la media más alta se encuentra en tercero y cuarto, $F(3, 950) = 383.04, p < .001$. Con la edad solamente se encontró una correlación con la escala de cibervíctima-agresiva.

Solapamiento entre el acoso tradicional y el ciberacoso

Las correlaciones entre los distintos roles de implicación de los dos fenómenos resultaron significativas y positivas. Así, del total de cibervíctimas un 54.7% también fue víctima de acoso tradicional y del total de víctimas el 72.7% también fue cibervíctima. Esta asociación fue significativa, $\chi^2(1, 950) = 123.18, p < .001$. En cuanto al total de ciberagresores un 58.8% también agredió de forma tradicional y del total de agresores tradicionales el 46.6% también ciberagredió, $\chi^2(1, 950) = 120.46, p < .001$. Lo mismo sucede con los observadores ya que del total de ciberobservadores un 84.5% también

observó agresiones tradicionales y del total de observadores tradicionales un 74.1% también ciberobservó, $\chi^2 (1, 950) = 137.29, p < .001$.

Relación del ciberacoso con la tecnología

No se encontraron diferencias en el nivel de cibervictimización ni en el de ciberagresión con el hecho de tener o no ordenador conectado a Internet en casa. Sin embargo, si analizamos la posición del ordenador en la casa sí que se encontraron diferencias interesantes. Los que tenían el ordenador en la sala de estar sufrieron menos situaciones de ciberacoso (42%) que los que lo tenían en su propia habitación (36.2%). Así, la diferencia entre los que lo tenían el ordenador en su habitación y los que no resultó significativa, $\chi^2 (1, 950) = 5.29, p < .05$. Aun así, en la escala total de cibervictimización, aunque la media fue superior para aquellos que tienen su ordenador en la habitación, la diferencia no fue significativa, $t (948) = 1.42, p = .157$. Lo mismo sucede con la escala de ciberagresión. Los que tienen el ordenador en su habitación comenten más ciberacoso que aquellos que no, siendo significativa la diferencia, $\chi^2 (1, 950) = 9.98, p < .01$. Sin embargo, en la escala total la diferencia no resultó significativa, $t (948) = 1.48, p = .140$.

De los que se conectan fuera de la casa, un 52.3% ha sufrido alguna conducta de ciberacoso, mientras de los que no se conecta solamente el 33.5% ha sufrido alguna conducta de ciberacoso, $\chi^2 (1, 950) = 18.09, p < .001$. Lo mismo sucede con la escala de ciberagresión, siendo el porcentaje de los que conectan fuera de casa de 24.9% por un 14.8% de los que no lo hacen, $\chi^2 (1, 950) = 7.36, p < .01$. En cuanto a la herramienta, dentro de aquellos que indicaron conectarse con un Smartphone un 52.5% sufrió alguna conducta de ciberacoso, $\chi^2 (1, 950) = 10.52, p = .001$, mientras que un 25.9% realizó alguna conducta de ciberacoso, $\chi^2 (1, 950) = 9.19, p < .01$. Igualmente, de aquellos que usan la Tablet para conectarse, un 45.1% fue cibervíctima, en cambio de aquellos que no la usan el porcentaje llega al 49.7%, no siendo significativa la diferencia.

Por último, se encontraron diferencias significativas en la escala total de cibervictimización, $\chi^2 (1, 468) = 13.46, p < .001$, y de ciberagresión, $\chi^2 (1, 221) = 7.99, p < .01$, entre aquellos que se conectan desde redes públicas y los que no, siendo los

porcentajes en ambos casos superior en aquellos que sí se conectan desde redes públicas.

Percepción del profesorado

La mayoría opina que el ciberacoso no es un problema en su centro (80.7%), además de que creen que sus alumnos no tienen problemas relacionados con el ciberacoso (67.5%). Aunque una gran mayoría (71.5%) muestra preocupación por este problema, no se ven capaces de identificarlo (59.1%) ni de gestionarlo (57.8%). Sin embargo, la mayoría realizaría algo para detener este problema (98.8%). Todos opinan que el centro debería desarrollar políticas para detener este problema. Igualmente dicen que se deberían usar horas de formación para aprender a manejar este problema (89.2%). También creen que tanto el equipo de orientación como el equipo directivo deben organizar actividades para la prevención del problema.

Discusión y conclusiones

De acuerdo a nuestros datos, el 37.1% ha sufrido una o más conductas de acoso tradicional, aunque solo el 10.3% se puede considerar como víctima severa. Este dato coincide con alguno de los obtenidos a nivel nacional e internacional (Bonanno & Hymel, 2013; Calmaestra, 2011; E. Estévez et al., 2009; Gan et al., 2014; Garaigordobil, 2013). Como en otras investigaciones (Defensor del Pueblo, 2007; Garaigordobil, 2013; Garaigordobil & Oñederra, 2008) la conducta agresiva más común es la verbal. Lo mismo sucede con respecto a las agresiones, encontrando que el 29.4% ha realizado alguna de estas, siendo el 6% los que se pueden considerar como agresores. Este dato va en la línea de otras investigaciones (Avilés & Monjas, 2005; Calmaestra, 2011; E. Estévez et al., 2009; Garaigordobil, 2013). El número de observadores es muy alto, aunque va en concordancia a otros estudios (Garaigordobil, 2013; Quirk & Campbell, 2015).

Si nos centramos en el ciberacoso, casi la mitad ha sufrido algún tipo de conducta de ciberacoso, el cual es un dato superior al encontrado en otras investigaciones, incluso superior al hallado en el estudio donde se utilizó el mismo cuestionario (Garaigordobil & Aliri, 2013). Igualmente, el número de ciberacosadores

es bastante considerable, aunque en este caso sí que se asemeja más al encontrado en otras investigaciones (Calvete et al., 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Huang & Chou, 2010). El número de observadores de alguna conducta de ciberacoso es bastante alto (62.3%), siendo superior al encontrado en la mayoría de estudios de esta temática (Álvarez-García et al., 2011; Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2012; Park, Na, & Kim, 2014; Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014).

En general, el número de implicados en los tres roles alcanza una cifra muy considerable (72.1%). Aunque si nos fijamos únicamente en el número de implicados en los roles directos la cifra se asemeja al encontrado en otras investigaciones (A. Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010; Garaigordobil, 2015b; Huang & Chou, 2010; Walrave & Heirman, 2011). Comparado con el número de implicados en bullying la cifra es muy semejante, lo cual ya hace indicar que ambos fenómenos se están igualando en el número de casos, aspecto que no sucedía en investigaciones previas (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012; Garaigordobil, 2011b; Kowalski & Limber, 2013; Kowalski, Morgan, & Limber, 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015).

Aunque en las investigaciones previas las diferencias en cuanto a género son inconsistentes, nuestros datos muestran claramente que el número de cibervíctimas es mayor entre las mujeres. Lo cual se puede explicar por el hecho de que en investigaciones previas las mujeres usan más Internet para la comunicación (Fundación Telefónica, 2016) o porque normalmente se encuentran más involucradas en casos de acoso indirecto (Ortega et al., 2012). Sin embargo, en el número de ciberacosadores no se encontraron diferencias.

Al contrario de lo que sucedía en el bullying, se hallaron más casos de ciberacoso en los cursos superiores, como sucedió en otros estudios (Barboza, 2015; Cappadocia, Craig, & Pepler, 2013; Kowalski & Limber, 2007). Con respecto a la edad, aunque no se encontró una gran relación, si se puede observar como a mayor edad más porcentaje de casos. Estos dos datos pueden ser debidos al hecho de que los adolescentes de más edad se conectaban más a Internet fuera de casa y tenían en más proporción el ordenador en su habitación.

Como en otras investigaciones se ha determinado (Calmaestra, 2011; Del Rey et al., 2012; García Fernández, 2013; Kowalski & Limber, 2013), el fenómeno del ciberacoso está muy ligado al de acoso tradicional o bullying. Las correlaciones entre los roles de los dos fenómenos son claras, observando también que existe cierta continuidad entre los roles. Hecho que corrobora lo expuesto por Del Rey et al. (2012), los cuales determinaron que estar implicado en ciberacoso podía ser predicho por una implicación previa en bullying.

La tecnología es una parte fundamental del ciberacoso. Mucho queda por aprender de este aspecto para poder mejorar los programas de prevención y las actuaciones posteriores. En nuestros datos se comprueba que el hecho de tener el ordenador en la habitación influye en el número de casos. También influye el hecho de conectarse a Internet desde fuera de casa. Una falta de control parental o supervisión en general pueden explicar estas circunstancias (Udris, 2014).

Por último, como en otros estudios (Giménez-Gualdo, 2015; Li, 2008) los profesores suelen subestimar este problema y opinan que el ciberacoso no es un problema en su centro, cuando los datos observados anteriormente dicen que sí. Además, creen que ante esta situación no sabrían ni identificarla ni gestionarla, lo que corrobora lo afirmado por otros autores de que los profesores necesitan más formación para saber manejar este problema (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, & Álvarez, 2010; Yilmaz, 2010).

Todos estos datos serán recogidos por la administración y por los propios centros educativos implicados de tal forma que se pueda empezar a dar una solución real a este problema. Ya es una realidad el ciberacoso en los centros, una realidad que se asemeja a los casos de bullying y, por tanto, no se puede obviar ni por la administración ni por los propios profesores. A partir de estos datos se debería elaborar un protocolo de prevención en los centros, como se ha realizado en otros países como con el proyecto *Kiva* en Finlandia. Enseñar a los niños y adolescentes de que estas situaciones no son buenas puede hacer que en futuros casos los observadores, que son muchos, ayuden a sus compañeros y se eviten estas situaciones.

Extended Abstract

All or almost all of us have, during our schooldays, observed or experienced situations in which a victim was harassed by a "bully" or a group of schoolchildren, situations where a weaker boy or girl were crying because their classmates mocked him/her or just isolated him/her. Although I myself have not been bullied as such, I did sometimes experience moments when my classmates taunted or isolated me for whatever reason. This has led me to show greater sensitivity to this problem and to try to provide a solution so that no more children suffer similarly.

Nevertheless, the fact that technologies have become a normal part of our lives has meant that this and other problems have shifted towards the virtual, so complicating possible solutions. While before peer harassment occurred mainly at school, today the use of Information and Communications Technology (ICT) means that children now have no place to "hide" from this problem (Slonje & Smith, 2008). This and other features, like anonymity, has led many people to believe that this problem is worse than traditional bullying. The situation is aggravated by the mass media. The media collect and exploit situations like that suffered by Amanda Todd in Canada in 2012, who was harassed by her peers, both in person and online. She changed schools, but then suffered more cyberbullying. In the end Amanda committed suicide (watch her video here: <https://youtu.be/NaVoR51D1sU>).

All this information collected from over a decade or so has led to our studying this issue in depth. As shown in Figure 1, the number of publications per year in the database Web of Science for the term "cyberbullying" has increased year after year from 2005 to 2015. This has sparked interest among researchers in this subject and evidence of its prevalence, characteristics and the key aspects of the involvement of minors. In Spain it has been mainly studied in Valencia, Andalusia and the Basque Country. Research in those communities has led to the development of protocols and to activities aimed at preventing cyberbullying, which is another reason why this study is important, as it provides data that can help the Council of Education of the Region of Murcia to create similar protocols.

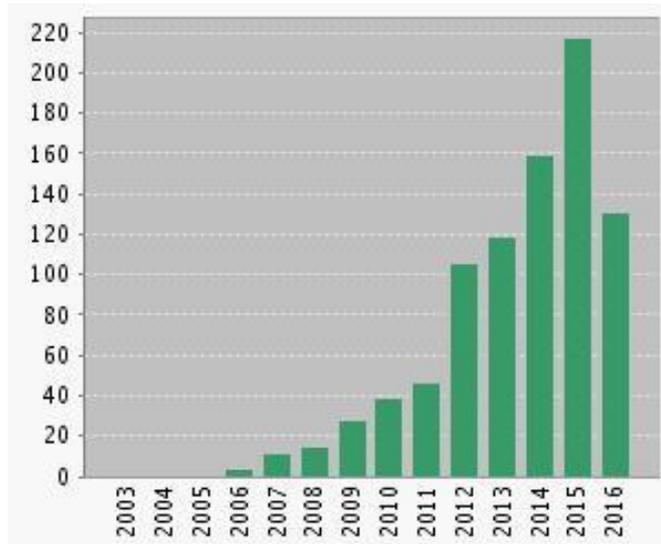


Figure 1Articles published each year for the term "cyberbullying" in the database Web of Science.

The above highlights several aspects of the research conducted so far that justify the present research. The theoretical review of different studies conducted underlines that there is no consensus on what cyberbullying is. There is a clear discrepancy between cyberbullying, considered as a specific type of bullying (Del Rey et al., 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015) or identifying it as a new construct with its own characteristics (Álvarez-García et al., 2011; Kubiszewski et al., 2015). Although cyberbullying shares some features with traditional bullying, such as power imbalance and intentionality, there are noteworthy distinguishing features: anonymity (Moore, Nakano, Enomoto, & Suda, 2012), the disinhibitory effect of Internet (Casale, Fiovaranti, & Caplan, 2015), the size of the audience (Sticca & Perren, 2013) and repetition (Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2014).

These characteristics led us to consider conducting a systematic review of the prevalence of cyberbullying. The procedure described in the PRISMA statement is used (Urrútia & Bonfill, 2010) in this systematic review. We reviewed 292 peer-reviewed articles in Spanish and English published between 2010 and 2015. This revealed that the variation in the prevalence ranged from 3.3% to 58.7%, that the use of a questionnaire prepared by the researchers themselves as well as the concept they have regarding the term “cyberbullying” influence the result.

These findings coupled with the fact that research in the region of Murcia on this issue is scarce led us to formulate the purpose of this research, which was to

determine the incidence of this phenomenon and its impact on students in compulsory secondary education in the Region of Murcia. Furthermore, since teachers are a key aspect in the whole teaching process, it is necessary to know their perceptions. More specifically, the objectives of the research are to determine the prevalence of cyberbullying in Murcia; to describe some of the main features of those involved in these situations; to ascertain the level of overlap between cyberbullying and traditional bullying; to relate the use of some technologies with cases of cyberbullying; and to know the perception of teachers.

Methodology

Participants

The calculation of the sample was obtained with a randomized cluster sample, which comprised 950 high school students aged between 11 and 18 years, with a mean age of 13.93 (SD = 1.35), taken from 10 state schools (64.8%) and state-subsidized schools (35.4%) in the Region of Murcia. The sample was composed of 50.4% males and 49.6% females. Students came from four years Compulsory Secondary Education (ESO) as follows: 7th grade (1^o ESO), 28.9%; 8th grade (2^o ESO), 22.9%; 9th grade (3^o ESO), 23.4%; and 10th grade (4^o ESO), 24.8%. 2.7% reported some kind of disability. Most of the participants were Spanish (88.1%). Most have a mobile phone (93.4%), or a computer connected to the Internet (88.5%) as well as Internet access away from home (83.5%).

The sample of teachers was chosen for convenience, using the centres which provided the student sample. An online questionnaire was given to the teachers of the schools where the questionnaire for students was distributed. 83 questionnaires were completed, 59% of respondents were women and 45.8% men. The mean age was 44.13 years (SD = 7.79), with an age range between 27 and 59 years. Teachers of all ESO subjects responded.

Instruments

A systematic review of the different questionnaires created and used in previous research on this subject was conducted. 18 questionnaires were collected, which were obtained from published articles and from the authors of these

instruments. After the comparison, we decided to use the questionnaire designed by Garaigordobil (2013) entitled "Cyberbullying: Screening of peer harassment". This questionnaire has very high statistical reliability and validity. It showed an overall $\alpha = .91$ reliability and a very good reliability for the subscales. Exploratory factor analysis confirmed the structure of three factors within the scale of Bullying (57.89% of the explained variance) and within the scale of cyberbullying (40.15% of the explained variance). It also showed good convergent and divergent validity.

As for the questionnaire to ascertain the perception of teachers, there were few options available. Finally, the questionnaire by Li (2008) entitled "Survey on cyberbullying for preservice school teachers" was chosen. This is a questionnaire with 15 items which uses a four-point Likert scale (1 strongly disagree, 4 strongly agree). As the questionnaire was in English the method proposed by the International Test Commission for the translation and adaptation of the test was used. This method consists of a translation and a back translation. In our sample the questionnaire showed a reliability of $\alpha = .80$.

Procedure

First, we contacted the Ministry of Education of the Region of Murcia and presented all the information. The commitment sheet was signed. The Ministry contacted the schools which were selected randomly. Once the schools had agreed to participate in the research, they were sent an authorization form for parents to sign to allow their children to participate. The questionnaire was sent after all signed authorizations had been returned. At the beginning of the session the whole procedure was explained to the students. The sessions lasted 15 to 30 minutes. At the same time, the link to the teachers' perception online questionnaire was sent to directors of the school for the teachers to complete.

Results

Prevalence of Bullying and Cyberbullying

The data show that within the bullying behaviours evaluated those suffered most by teenagers are verbal abuse (33.5%), followed by psychological violence (11.2%). This is repeated in severe behaviours (many times and always) where 8.3% suffered verbal abuse. Physical attacks are the behaviours that are least suffered (9.2%). As for traditional aggressions, 26% indicated that they had at some time carried out one or more verbal aggressions against their peers, far from the physical aggressions (8.6%), social (5.6%) and psychological (4%). The same happens with the severe aggression, with verbal assaults standing out (4.2%) above the others. Bystanders also report more verbal assaults than other types (63.7%), followed by physical (45.3%), social (42.6%) and psychological (34.4%).

The data show that 37.1% suffered one or more aggressive behaviour, 29.4% have perpetrated one or more of these behaviours, and 71.1% have observed them. However, a more accurate would be 10.4% as potential victims and 6% as aggressors. Similarly, 6% of the sample can be considered bully-victims. Overall, only 23.2% of students were not involved in any of the roles of traditional bullying, while 45.4% were involved in the roles of victim and aggressor.

The convergence of the two roles is clear. It is observed that of the 37.1% who reported having suffered bullying, 56.3% also carried out some aggressive behaviour. While 29.4% had committed some kind of aggression, 71% were also victims. This relationship was significant.

For the section of cyberbullying 15 different behaviours were assessed in the three roles of involvement. The percentages as victims range from 2.4% to 27.2%. In this case, the behaviours that most participants suffered were: receiving offensive and insulting messages via mobile phone or Internet (27.2%), receiving frightening anonymous calls (22.2%), being subjected to defamation or to discredit (17.3%) and receiving offensive and insulting calls via mobile phone or Internet (16.3%). The two behaviours that were suffered least were modified photos or videos to humiliate (2.3%) and being attacked with intent to record and publish on Internet (2.4%).

Cyber aggressive behaviour committed by the participants ranged between 0.5% and 12.5%. The most common behaviour was sending offensive and insulting

messages by mobile phone or Internet (12.5%), making anonymous calls to scare (9.3%) and conducting offensive and insulting calls via mobile or Internet (5.8%). The least common behaviours were sexual harassment by mobile or Internet (0.5%), and harassing another person to try to isolate them in their social networks (0.9%).

The percentages found for cyber observers are higher, ranging between 8.4% and 44.9%. As with the cyberbullies and cybervictims, the most frequently observed aggressive behaviours were sending offensive and insulting messages by mobile phone or Internet (44.9%), making offensive and insulting calls by mobile phone or Internet (35.2%) and making anonymous calls in order to frighten and provoke fear (32.5%). Less observed behaviours are: sexual harassment by mobile or Internet (8.4%) and death threats through mobile phone, social networks, etc. (9.9%).

The data show that 49.3% of students have suffered from one or more of these behaviours, 23.3% have committed some of them and 62.3% have observed them in the last year. As noted, the percentage of students who indicate having suffered cyberbullying behaviours is higher than bullying, but lower than in the other two roles. Moreover, considering the 95th percentile as an indicator of those who can be found at a real risk of suffering cyberbullying, it was found that 6.3% could be a victim, 6.4% aggressor and 4.9% could be observed cases cyberbullying. Similarly, 5.2% can be considered as cyberbully-victim.

The percentage of those involved in cyberbullying is somewhat lower, although very similar to traditional bullying. It was found that 72.1% were involved in some way, while it was 53.16% in the roles of cybervictim and cyberaggressor. The latter percentage is somewhat higher than that found in bullying. As in the case of bullying, convergence between the roles is clear. Of the total cybervictims (49.3%), 39.3% also assaulted someone. And of all cyberaggressors (23.3%), 83.3% also reported having suffered cyberbullying behaviour. This relationship was significant.

Characteristics of the different roles of involvement

Victims

The data reveal that only in physical aggressions are there significant differences between boys and girls, $\chi^2(1, 950) = 13.8, p < .01$, with percentages of 12% and 5.6% respectively. While in the total involved as victims, no significant differences were found, obtaining 60.9% of boy victims and 64.9% of girl victims.

In relation to the academic year, three of the behaviours show significant differences: physical, $\chi^2(3, 950) = 16.74, p < .05$; verbal, $\chi^2(3, 950) = 31.66, p < .001$; and psychological, $\chi^2(3, 950) = 28.64, p < .001$. The highest percentage in physical and verbal conduct was in the 7th grade, while the highest percentage for psychological bullying was in the 10th grade. Overall the highest percentage of victims is in the 7th grade (36.4%), with significant differences between academic years, $F(3, 950) = 5.42, p < .001$, mainly between 7th and 8th grades and between 8th and 10th grades. No correlation between age and the total scale of cyber-victimization was found.

Cyber victims

In 5 of the behaviours evaluated significant differences were found, with girls showing the highest percentage in all cases. Regarding gender, it was found that the total number of students who reported having suffered one or more behaviours of cyberbullying 54.4% were women and 44.6% men. Moreover, the average on the scale of cybervictimización between men ($M = 1.48, SD = 2.79$) and women ($M = 2.07, SD = 3.35$) was significant, $t(910.65) = -2.91, p < .01$.

Regarding the courses that have been evaluated, differences were observed in 6 behaviours and in all cases the highest percentages were in the 9th and 10th grades. Indeed, the highest percentages of cyber victims are found in these years (27.8% in 9th and 28.2% in 10th). In addition, significant differences, $F(2, 941) = 8.01, p < .001$, in the mean for the courses were found, and were highest for the 9th grade. A small correlation for age and with cybervictimization was observed, with the mean rising with age.

Aggressors

Boys presented a clearly higher percentage of physical, $\chi^2(1, 950) = 22.71, p < .001$, and verbal aggressive behaviours, $\chi^2(1, 950) = 12.38, p < .01$, than girls. In addition,

males reported a higher percentage on the scale of aggression than women, 34.9% and 23.8% respectively. They also obtained a significantly higher average, $t(870.44) = 4.12$, $p < .001$.

In the distribution of the aggressors by different courses the highest percentages are in 7th(33.1%) and 10th grade (32.6%). Similarly, the mean for the whole scale is highest in the 7th grade, and falls quite noticeably in the 8th before building up again in the 10th grade. These differences were significant, $F(3, 950) = 2.69$, $p < .05$. However, no correlation was found with age, nor any difference between the age groups.

Cyberaggressors

Unlike in the role of aggressor, no significant differences between boys and girls were found in relation to those who indicated having carried out one or more cyberbullying behaviours, $\chi^2(1, 948) = 0.14$, $p = .709$. No significant differences were obtained in the cyberaggression scale, $t(946) = 0.09$, $p = .931$.

In the behaviours there are differences depending on the school year it was found that in most cases the highest rates were in the 10th grade. Moreover, in the distribution of the percentage of cyberaggressors by years the highest percentage is in the 10th grade (30.9%) and the 9th (26.6%). However, on the cyberaggression scale, the highest mean is in the 7th grade, although it is similar to 10th grade, but with significant overall differences, $F(3, 950) = 5.70$, $p < .001$. In this case, a positive but very low correlation was found with age. However, a considerably lower mean was observed in the age range of 11-13 years ($M = 0.35$, $SD = 1.17$) with respect to 14-15 years ($M = 0.64$, $SD = 1.59$) and of 16-18 years ($M = 0.62$, $SD = 1.42$), $F(2, 941) = 4.71$, $p < .01$.

Bystanders

Males report a higher percentage of observation of physical aggression (48.7% versus 41.6%), $\chi^2(1, 947) = 9.66$, $p < .05$, while females observed more verbal aggression, (74.9% versus 72.3%), $\chi^2(1, 948) = 16.23$, $p < .001$. Even so, no differences were found in the scale of bystanders between males and females.

Regarding the academic years, could the highest percentages observed for the four behaviours was in the 10th grade. Similar differences were also reflected in the total scale of observation, in which the mean for the 10th grade was considerably higher than in others. The difference was significant, $F(3, 950) = 6.28, p < .001$. A positive correlation with age was also found, $r(941) = .094, p < .01$. Moreover, in relation to age ranges, it was observed that the mean increases, and the difference was significant, $F(2, 941) = 3.95, p < .05$.

Cyberbystanders

In all behaviours reporting significant differences girls reported higher percentages than boys. The percentage of girls reporting they have observed one or more behaviours of cyberbullying (69.8%) was higher than in males (54.8%), $\chi^2(1,948) = 22.61, p < .001$. In the cyberbystander scale, the differences between girls ($M = 5.37, SD = 6.32$) and boys ($M = 3.74, SD = 5.90$) was significant, $t(938.97) = 4.09, p < .001$.

The two highest percentages of cyberbystanders were obtained both in 10th (78.4%) and 9th grade (66.2%). The mean on the total scale was also higher for these grades, with significant difference, $F(3, 950) = 14.40, p < .001$. A positive correlation was found with age, $r(941) = .220, p < .001$. Moreover, the mean increases with age, with the highest mean obtained in the age group of 16-18 years, $F(2, 941) = 23.69, p < .001$.

Bully-victim and cyberbully-victim

While the mean was higher in males on the bully-victim scale, with a significant difference, $t(931.72) = 2.30, p < .05$, on the scale of cyberbully-victim the mean was higher in females, and again significant, $t(936.99) = 2.27, p < .05$. Something similar happens in terms of the differences between academic years. On the bully-victim scale the highest mean average is in the 7th grade, $F(3, 950) = 5.88, p < .001$, while on the cyberbully-victim scale the highest mean is in the 9th and 10th grades, $F(3, 950) = 383.04, p < .001$. Only one correlation was found with age, with the cyberbully-victim scale.

Overlap between traditional bullying and cyberbullying

The correlations between the different roles of involvement of the two phenomena were significant and positive. Thus, it was found that within cybervictims 54.7% also suffered some type of traditional bullying, while the total number of victims, 72.7%, also indicated that some have experienced some form of cyberbullying. This association was significant, $\chi^2 (1, 950) = 123.18, p < .001$. In terms of total cyberbullies, 58.8% also assaulted in a traditional way; and of the total of traditional bullies, 46.6% also cyber attacked, $\chi^2 (1, 950) = 120.46, p < .001$. The same applies to observers, since of the total of cyberbystanders, 84.5% also observed traditional aggression; and of the total of traditional observers, 74.1% also noted some cyberbullying behaviour, $\chi^2 (1, 950) = 137.29, p < .001$.

Cyberbullying and technology

No differences in the level of cybervictimization or cyberaggression in relation to having or not having an Internet-connected computer at home were found. Nevertheless, interesting differences were found regarding the location of the computer within the home. Those who have the computer in the living room suffer fewer situations of cyberbullying (42%) than those who have it in their own room (36.2%). Thus, the difference between those who had the computer in their room and who did not was significant, $\chi^2 (1, 950) = 5.29, p < .05$. However, on the total cybervictimization scale, although the mean was higher for those who have their computer in the room, the difference was not significant, $t (948) = 1.42, p = .157$. The same happens with the cyber aggression scale. Those who have the computer in their room practise more cyberbullying than those who do not have it there, with a significant difference, $\chi^2 (1, 950) = 9.98, p < .01$. However, on cyberaggression scale the difference was not significant, $t (948) = 1.48, p = .140$.

Of those who connect to the Internet outside the home, 52.3% have suffered some cyberbullying behaviour, while of those who do not connect only 33.5% have suffered some cyberbullying behaviour, $\chi^2 (1, 950) = 18.09, p < .001$. The same happens with the cyber aggression scale, where the percentage of those who connect outside the home was 24.9% versus 14.8% of those who do not, $\chi^2 (1, 950) = 7.36, p < .01$. Within the media used among those indicating connects to the Internet, 52.5% of those using

smartphones suffered some cyberbullying behaviour, $\chi^2(1, 950) = 10.52, p = .001$, while 25.9% performed some cyberbullying behaviour, $\chi^2(1, 950) = 9.19, p < .01$. Moreover, of those who use a tablet to connect, 45.1% were cybervictims. In contrast, for those who do not use a tablet the percentage reaches 49.7%, but the difference was not significant.

Finally, significant differences were found in the cybervictimization scale, $\chi^2(1, 468) = 13.46, p < .001$, and cyberaggression scale, $\chi^2(1, 221) = 7.99, p < .01$, between those who connect from public networks and those who do not. In both cases the percentage was higher among those who are connected to public networks.

Perception of teachers

Most teachers think that cyberbullying is not an issue at school (80.7%), and that their students have no problems related to cyberbullying (67.5%). Although a large majority (71.5%) is concerned about this problem, they are not able to identify it (59.1%) or handle it (57.8%). However, most said that they would do something to stop this problem (98.8%). Everyone thinks that the school should develop policies to tackle this problem. Also they say they should use training time to learn how to handle this problem (89.2%). They also believe that both the team and the orientation team should organize activities for the prevention of the problem.

Discussion and conclusion

According to our data, 37.1% suffered one or more traditional bullying behaviours, but only 10.3% can be considered as severe victims. These data coincide with some obtained at national and international level (Bonanno & Hymel, 2013; Calmaestra, 2011; E. Estévez et al., 2009; Gan et al., 2014; Garaigordobil, 2013). As in other studies (Ombudsman, 2007; Garaigordobil, 2013; Garaigordobil & Oñederra, 2008), the most common aggressive behavior is verbal. The same happens with respect to aggression, finding that 29.4% have committed some of these, being 6% which can be considered as aggressors. This figure is in line with other research (Avilés & Monjas, 2005; Calmaestra, 2011; E. Estévez et al., 2009; Garaigordobil, 2013). The

number of observers is very high, although it is consistent with other studies (Garaigordobil, 2013; Quirk & Campbell, 2015).

Focusing on cyberbullying, almost half have experienced some form of cyberbullying behaviour, which is higher than that found in other investigations, even than that found in the study where the same questionnaire was used (Garaigordobil & Aliri, 2013). Likewise, the number of cyberbullies is quite considerable, although in this case it is more similar to that found in other studies (Calvete et al., 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Huang & Chou, 2010). The number of observers of cyberbullying behavior is quite high (62.3%), and is higher than that found in most studies of this subject (Álvarez-García et al., 2011; Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2012; Park, Na, & Kim, 2014; Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014).

In general, the number involved in the three roles is quite high (72.1%). But if we focus only on the number of people involved in direct roles the percentage is similar to that found in other studies (A. Estévez et al., 2010; Garaigordobil, 2015b; Huang & Chou, 2010; Walrave & Heirman, 2011). Compared with the number involved in bullying the figure is very similar, which already indicates that both phenomena match in the number of cases, unlike findings reported elsewhere (Brighi et al., 2012; Garaigordobil, 2011b; Kowalski & Limber, 2013; Kowalski et al., 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015).

Although in previous research the differences in gender reported are inconsistent, our data clearly show that the number of cybervictims is higher among women. Two reasons can explain this difference: women use the Internet more to communicate (Fundación Telefónica, 2016), and tend to be more involved in cases of indirect bullying (Ortega et al., 2012). However, no differences were found in the numbers of cyberbullies.

In contrast to the findings for traditional bullying, more cyberbullying cases were found in the upper grades, as occurs in other studies (Barboza, 2015; Cappadocia et al., 2013; Kowalski & Limber, 2007). With respect to age, although no strong relationship was found, more cases of cyberbullying occur among older students. These data may be due to the fact that older teens connected to the Internet outside the home more and that a greater proportion had the computer in their own room.

As reported in other research (Calmaestra, 2011; Del Rey et al., 2012; García Fernández, 2013; Kowalski & Limber, 2013), cyberbullying is closely linked to traditional bullying. Correlations between the roles of the two phenomena are clear, noting also that there is some continuity between the roles. This corroborates the statement made by Del Rey et al. (2012), which determined that involvement in cyberbullying could be predicted by a previous involvement in bullying.

Technology, of course, is a key part of cyberbullying. Much remains to be learned from this aspect to improve prevention programs and subsequent action. According to our data having the computer in their room influences the number of cases. It was also found that connecting to the Internet outside the home is influential. A lack of parental control or supervision in general can explain these circumstances (Udris, 2014).

Finally, as in other studies (Giménez-Gualdo, 2015; Li, 2008) teachers often underestimate this problem and believe that cyberbullying is not a problem in their school, when the observed data above indicate that it is a problem. They also believe that in this situation they would not know how to identify and handle, which corroborates the assertions by other authors that teachers need more training to know how to handle this problem (Álvarez-García et al., 2010; Yilmaz, 2010).

All these data will be sent to the administration and the schools involved so that they can start giving real solutions to this problem. Cyberbullying is already a reality in the schools, a reality that resembles cases of bullying and therefore cannot be ignored by either the administration or the teachers. Given these data it protocol prevention in schools should be developed, as has been done in other countries, like the *Kiva project* in Finland. Teaching children and teenagers that these situations are not good can mean that in future cases observers may help their peers and avoid these situations.

Capítulo 1: Acoso tradicional

Introducción

La violencia entre iguales es un problema que, aun siendo tan antiguo como la escuela, tiene hoy día un protagonismo incesante y cobra un gran interés debido a los nuevos retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo. Como afirma la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2016), la violencia es un indicador de salud pública sobredimensionado por los medios de comunicación y con graves consecuencias en todos los ámbitos y, por tanto, también en el socioeducativo; convirtiéndose en el problema actual más serio de la escuela (Carozzo, 2013). Debido a ello, la existencia de estos comportamientos violentos en los centros educativos, enlazado a la alarma social que producen, respaldan seguir indagando en esta problemática con la finalidad de educar para lograr una mejor convivencia (A. López, Domínguez, & Álvarez, 2010), aunque la información sobre esta temática sea abundante.

En los centros educativos, como sucede en todos los ámbitos donde se producen relaciones entre personas, se producen conflictos entre los alumnos. Pero no debemos utilizar este término como sinónimo de violencia, ya que el conflicto debe ser entendido como aquellas situaciones donde ambas partes implicadas tienen la necesidad de resolver el problema que ha surgido y las dos ponen empeño en hacerlo, sin que ello conlleve un desequilibrio de poder entre las partes (Górriz, 2009). Sin embargo, existen otras situaciones en las que uno de los integrantes en el conflicto no tiene interés en que el problema se solucione y persiste en hacer daño al otro implicado, incluyendo un desequilibrio de poder entre ambas partes. Este tipo de situaciones son las que se han denominado bullying.

Olweus introdujo por primera vez, en el año 1970, la violencia entre iguales como campo de estudio sistemático, y desde entonces se ha ido ampliando el conocimiento existente sobre esta problemática, además de ir desarrollándose diversidad de programas de intervención en el ámbito escolar tanto para prevenir como para intervenir. Por ende, se ha ido demostrando, a través de las investigaciones sobre la incidencia del bullying, que se trata de un fenómeno común en nuestros centros educativos (Sánchez-Lacasa, 2009), como así se puede ver en el informe sobre

la convivencia escolar (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2010) donde un 3,8% de los alumnos ha sufrido agresiones a menudo o muchas veces durante los últimos dos meses. Y, aunque se trate de un fenómeno que se da desde hace bastante tiempo, la exposición pública de estos casos a través de los medios de comunicación ha aportado una mayor conciencia social sobre la importancia que tienen estos sucesos y la necesidad de atajarlos.

No obstante, el uso diverso de metodologías y la amplitud de temas que se han ido abordando en relación al bullying han reflejado una falta de consenso a la hora de conceptualizar el fenómeno, el cual va adquiriendo diferentes denominaciones, matices y significados dependiendo del contexto cultural del que proceda (A. López et al., 2010). Después de tantas investigaciones llama la atención que, como ha puesto de relieve algún autor (Díaz-Aguado, 2005), todos los escolares parecen estar en contacto directo con la violencia en las aulas, ya sea como víctimas, agresores o espectadores.

Dentro de esta evolución del concepto llevada a cabo por las distintas investigaciones, se han ido añadiendo diferentes formas de agresión entre iguales, nuevas modalidades de acoso. Una de ellas, influenciada por el gran avance de las nuevas tecnologías y entre ellas las redes sociales, ha sido el acoso a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y que ha recibido el nombre de ciberacoso. Es necesario seguir analizando todo lo relacionado con esta problemática en general, ya no solo por la incidencia cada vez mayor del ciberacoso, sino porque es algo que no llega nunca a desaparecer por completo.

1. Definición de fenómeno bullying

Desde que Olweus (1979) introdujera la violencia escolar como campo de estudio se han utilizado múltiples etiquetas para nombrar esta problemática en función de los distintos países en los que se ha estudiado y de sus diferentes concepciones culturales e idiomáticas, lo cual ha provocado una dificultad mayor para la comparación de este fenómeno en los distintos países. En España el término más extendido es *maltrato* al referirse a agresiones injustificadas de manera directa de unos escolares

hacia otros, mientras que, para acciones indirectas encaminadas al aislamiento social, se debería hablar igualmente de maltrato, pero se podrían usar expresiones como *exclusión social o rechazo* (Ortega, del Rey, & Mora-Merchán, 2001). Pero, como afirma Sánchez (2009), estos términos no suplen todo el significado del término, pudiendo acarrear confusión.

En los últimos treinta años puede observarse cómo la comunidad científica internacional adopta el vocablo inglés *bullying* como el más apropiado para referirse a la violencia escolar entre iguales (Ortega, 2010). En el presente trabajo se utilizará el término *bullying* para referirse a este fenómeno, pero en alguna ocasión se utilizarán sinónimos como maltrato, intimidación y acoso entre escolares.

Sin embargo, el principal problema conceptual no recae tanto en el término que se utilice, sino más bien en las diferencias en la caracterización que los distintos autores han ido utilizando para lograr determinar con más exactitud este fenómeno, lo cual ha ido provocando que las diversas definiciones hayan ido evolucionando hacia enunciaciones cada vez más complejas y llenas de detalles (García Fernández, 2013).

Precisamente, desde la realizada por Olweus en la década de los 90, la cual es un referente al determinar que *“una persona está siendo acosada cuando ella o él es expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas y... cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestia a otro”* (1999, p. 10), se han ido generando distintas definiciones del fenómeno *bullying*, teniendo como puntos en consonancia que es una forma de conducta agresiva, además de intencionada y perjudicial para los implicados, y cuyos protagonistas son jóvenes escolares.

Desde la década de los 90 existe un gran consenso en la comunidad científica internacional en que las situaciones de *bullying* presentan al menos tres características básicas definidas por Olweus (Calmaestra, 2011; Cerezo, 2009b; Erdur-Baker, 2010; Olweus, 1999; Ortega & Mora-Merchán, 2000): intencionalidad de agredir a la víctima; duración de la agresión, repetición en el tiempo; y desequilibrio de poder. No obstante, es importante resaltar la existencia de otras definiciones que han ayudado a clarificar y comprender este problema. Así pues, Avilés y Monjas (2005) matizaron en su

definición tanto las principales características de este fenómeno como su forma de presentación indicando que son:

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).

De igual modo, Cerezo (2009b) entiende el bullying como una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; estas acciones pueden durar semanas, meses e incluso años. Por su parte, Garaigordobil y Oñederra (2008) después de realizar una revisión bibliográfica de un gran número de definiciones sobre el fenómeno bullying, indican que esas definiciones permiten enfatizar las siguientes características del acoso escolar:

1. Hay una víctima indefensa acosada por uno o varios agresores con intencionalidad mantenida de hacer daño, existe crueldad por hacer sufrir conscientemente.
2. Hay una desigualdad de poder entre una víctima débil y uno o varios agresores más fuertes física, psicológica o socialmente; debe existir una desigualdad de poder, desequilibrio de fuerzas, entre el más fuerte y el más débil; no hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico; es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
3. La conducta violenta del agresor contra su víctima se produce con periodicidad, la relación dominio-sumisión ha de ser persistente a lo largo del tiempo; la agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser el blanco de futuros ataques.
4. El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno o alumna, aunque también pueden ser varios, pero este caso se da con mucha menos frecuencia;

la intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos.

En este mismo sentido, Calmaestra (2011) después de realizar un análisis a lo largo de los años de las distintas definiciones aportadas por los autores sobre el bullying concluye que en los comienzos de la investigación sobre bullying se remarcaba especialmente el carácter grupal de las agresiones. Posteriormente se comenzó a introducir la necesidad de que se produjera un desequilibrio de poder entre agresor y agredido, para después añadir la intencionalidad del agresor como elemento definitorio. Por último, se hace referencia a la frecuencia de la agresión como otro factor.

No obstante, se ha demostrado con la investigación cómo la definición de bullying, o más bien su percepción, se ve influida por variables como la edad, la experiencia en situaciones de acoso o en el país en el que vive. Por ejemplo, Monks y Smith (2006) realizaron un estudio para examinar si existían diferencias en función de la edad. Para ello agruparon a los alumnos en cuatro grupos: de 4 a 6 años, 8 años, 14 años y adultos. Una vez realizadas las agrupaciones, les mostraban o leían 17 escenas diferentes y les preguntaban si creían que hacía referencia a un episodio de acoso o no. Así se comprobó que los niños de 4 a 8 años usan sólo la dimensión que distingue entre actos agresivos y no agresivos, mientras los niños de 14 años y adultos aportan dos dimensiones, presencia de la agresividad o no, y si esa agresividad era física o no (social/relacional o verbal). Por tanto, como bien señala Górriz (2009), se observa como a medida que aumenta la edad las agresiones físicas entre los niños, generalmente por la posesión de los objetos, van siendo sustituidas por las agresiones verbales como insultos, amenazas, desprecios o desplantes.

Con el objetivo de determinar si se está produciendo acoso o no, Olweus (1997) expuso que un estudiante está siendo intimidado cuando otro u otros estudiantes: le dicen cosas hirientes; le ignoran o le excluyen de su grupo de amigos por completo de manera intencionada; le golpean, empujan o encierran en un cuarto cerrado; dicen mentiras o rumores falsos sobre él o ella para que otros también lo rechacen.

Desde este punto de vista, se entiende que la mayoría de sujetos acosadores actúan por el deseo de intimidar y dominar, aprendiendo a usar el poder y la agresión como modo de control de otros y para hacer sufrir repetidamente. Este aprendizaje puede terminar convirtiéndose en un estilo de relación que puede estabilizarse y perdurar. Además, como indica Cerezo (2009b), la diversión se ha convertido en la explicación de gran parte de los agresores ante las situaciones que la protagonizan.

Por otro lado, el bullying es un fenómeno que se enmarca en un espacio físico concreto, como es el centro escolar. Por ende, parece innegable la necesidad de comprender que sucede en este espacio con la intención de contemplar este fenómeno en la dinámica del centro. Como indica Calmaestra (2011), los espacios escolares con baja o nula supervisión de los adultos se convierte en puntos clave donde se puede desarrollar este fenómeno. Además, el clima escolar del centro y del aula serían variables a tener en cuenta para el estudio e interpretación de la victimización. Para comprender un poco mejor el fenómeno bullying podemos apoyarnos en el modelo de Ortega (2005). De ese modo, esta investigadora establece dos aspectos básicos que provocan una estabilidad a lo largo del tiempo al sistema bullying-victimización: esquema dominio-sumisión, que se caracteriza por el aprendizaje del rol tanto del agresor como de la víctima; y la ley del silencio, que se trata de un silencio autoimpuesto por todos los implicados tanto directa como indirectamente.

Como recoge Garaigordobil (2011), la revisión de los estudios que se han elaborado sobre el fenómeno bullying permite distinguir 4 tipos de acoso entre iguales:

- Físico: que se corresponden con conductas agresivas dirigidas contra la persona, como pueden ser golpes, patadas, etc., o conductas agresivas contra la propiedad en la que se encuentran robar, romper, esconder...
- Verbal: desde poner motes, insultar a contestar con malos modos o hacer comentarios inadecuados.
- Social: se da fundamentalmente cuando se desarrollan conductas, como son rumores descalificadores o humillantes, con la intención de que el grupo aisle al individuo.

- Psicológico: son aquellas conductas que afectan a la autoestima del individuo y le crean miedo e inseguridad. Son acciones como reírse de la víctima, humillarla, acecharla para causarle indefensión...

Cerezo (2009b) contempla dos formas más con las que se puede asociar el bullying como son los abusos sexuales o vejaciones, y el maltrato indirecto entendido por esta autora como la forma de inducir a alguien para que agrede a un tercero. Por su parte, Griffin y Cross (2004) entienden que ese bullying indirecto va dirigido a provocar un aislamiento social a la víctima, destruyendo sus relaciones interpersonales.

En cualquier caso, las investigaciones recientes coinciden en que el bullying se desarrolla más allá de las manifestaciones puramente físicas estableciendo además otras tipologías de carácter verbal, psicológico o social (Ortega, 2010; P. K. Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002), las cuales se pueden agrupar a su vez como formas directas o indirectas (Calmaestra, 2011; Cerezo, 2009a; Farrington, 2005; García Fernández, 2013; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010).

La dimensión social del bullying en la red de iguales ha sido destacada por distintos autores (Calmaestra, 2011; A. López et al., 2010; Ortega & Mora-Merchán, 2000, 2008). Más concretamente, en el estudio presentado por Ortega y Mora-Merchán (2008) se pone de manifiesto que son las víctimas las que precisamente presentan una red de iguales más pobre, siendo rechazadas o aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores tienen una mayor popularidad entre sus iguales. Asimismo, padecer bullying y no tener a alguien con el que apoyarse socialmente aumenta el riesgo de una pobre salud mental (Rigby, 2000)

En general, entendemos que en este fenómeno existe una desigualdad de poder entre el acosador y la víctima que, además, suele estar respaldada por un grupo de sujetos que apoyan y siguen las conductas del acosador, mientras que la víctima no puede salir de esa situación en la que se ve involucrado y percibe negativamente la pasividad de los iguales y del adulto. Conjuntamente hay que tener en cuenta que las consecuencias que se producen cuando se da este fenómeno afectan a todos los niveles y a todos los implicados, aunque fundamentalmente al agredido. Estas

situaciones traspasan las fronteras de la escuela y los alumnos intimidados sufren efectos negativos que van más allá del período académico (Rigby, 2000).

2. Los menores implicados en el acoso escolar

Los investigadores han prestado en los últimos años mucha atención a analizar las características y expectativas de los menores que se ven implicados de diversas formas en el fenómeno del acoso escolar. Cuando se produce una dinámica bullying se encuentran dos roles fundamentales, como son el agresor y la víctima, pero también es fundamental el papel que forman los espectadores u observadores. Autores como Olweus (1979) y Ortega y Mora-Merchán (2000b) introducen una diferenciación en cuanto a los roles, dividiendo a las víctimas en dos tipos: víctimas pasivas o no agresivas, y víctimas provocativas o agresivas. Los primeros hacen referencia a aquellas víctimas que no provocan a los agresores y son escogidas por estos de forma arbitraria, mientras que las segundas son aquellas que provocan a los agresores, aunque sea de manera inconsciente. Diversos estudios han tratado de delimitar un perfil más o menos preciso de las características que definen los distintos tipos de alumnos implicados en fenómenos de violencia escolar. A pesar de ello, no existe un perfil único y según el país, cultura o incluso la forma de analizar el problema van a determinar distintos aspectos de los implicados en dichos roles.

2.1. Los menores acosados: víctimas

Como ya se ha mencionado anteriormente, los menores víctima se pueden dividir en dos categorías generales, los pasivos o no agresivos y los víctima provocadores o agresivos. Aunque no exista un perfil al que acogerse para caracterizar a las víctimas pasivas del acoso, como afirma Olweus (1993a) podrían presentar estas características:

- Suelen ser habitualmente jóvenes callados, cautelosos, sensibles, a los que se puede hacer llorar con facilidad.

- Puede que sean inseguros, con poca confianza en sí mismos, y que tengan una baja autoestima.
- Suelen tener pocos amigos y estar aislados socialmente.
- Puede que tengan miedo de que les hagan daño.
- Pueden mostrar ansiedad o depresión.
- Tienden a ser físicamente más débiles que sus iguales.
- Puede que les resulte más fácil estar con adultos (padres, maestros, profesores particulares) que con sus compañeros de su misma edad.

Si nos acercamos a los efectos que el acoso produce en las víctimas, como recoge Kowalski, Limber y Agatston (2010), las investigaciones realizadas han destacado que estas acciones pueden afectar seriamente a la salud mental y física de los menores, además de a su rendimiento académico ya que rehúsan ir al colegio y sacan peores notas desde el momento en que sufren acoso. De este modo, los menores que son víctimas de acoso son más propensos a manifestar ansiedad y de padecer una baja autoestima, además de presentar conductas suicidas. También se caracterizan por una situación social de aislamiento, con bajos niveles de asertividad y dificultades de comunicación, además de que se suelen culpabilizar por la situación vivida y a negarla (Sánchez-Lacasa, 2009).

2.2. Los menores que son acosados y acosadores: víctima-agresor

Se trata del grupo de menores considerados como víctimas provocadoras. Estos menores tienden a ser hiperactivos, inquietos y con dificultades de concentración. Si los tomamos como grupo son más torpes e inmaduros que sus compañeros y suelen tener problemas en relación a los mandatos sociales que los otros menores les indican. Los víctima-provocadores puede que traten de responder físicamente cuando se sienten insultados o atacados, aunque realmente no sea lo que se está produciendo (Kowalski et al., 2010)

2.3. Los menores que acosan: agresores

Como ya se afirmó anteriormente, no existe un perfil único con unas características y rasgos que compartan todos los acosadores. Sin embargo, podemos

delimitar una serie de características que se pueden producir y que así recoge Olweus (1993a):

- Tienen una personalidad dominante y les gusta afirmarse valiéndose de la fuerza
- Tienen mucho genio, son impulsivos y se sienten frustrados con facilidad.
- Muestran una actitud más positiva hacia la violencia que los demás menores
- Tienen dificultad en cumplir las normas.
- Parecen ir de duros y demuestran escasa empatía o compasión por los compañeros que están siendo acosados.
- Con frecuencia se relacionan con los adultos de manera agresiva.
- Se les da bien escabullirse de las situaciones difíciles.
- Se enzarzan tanto en agresiones proactivas como en agresiones reactivas.

Aunque normalmente se ha catalogado a este tipo de menores acosadores como solitarios y con falta de habilidades sociales, las investigaciones han indicado que los menores que acosan se sienten menos deprimidos, son menos ansiosos socialmente y menos solitarios, además de que sus compañeros tienden a valorarlos altamente cuando nos referimos a estatus o prestigio social (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). Sin embargo, suelen presentar un pobre ajuste escolar, ya que tienen un bajo rendimiento escolar y se sienten menos apoyados por sus profesores (Cerezo, 2001; Veenstra et al., 2005).

Algunos investigadores se han centrado en intentar conocer los motivos del porqué estos menores acosan a otros, y Olweus et al. (2007) han determinado tres principales motivos que pueden ser explicativos:

1. Tienen una necesidad de dominio y de poder.
2. Encuentran una satisfacción en el hecho de causar sufrimiento o daño emocional o físico a los demás.
3. Se ven recompensados por su conducta, tanto de manera psicológica como con materiales.

A través de los diferentes trabajos que se han ido elaborando, se ha podido determinar que los menores que acosan a los demás tienen más probabilidades de verse implicados en una gran cantidad de conductas antisociales, violentas o

preocupantes, en las que podemos incluir peleas, robos, abandono de estudios, vandalismo y bajo rendimiento académico (Farrington, 2005; Olweus, 1993a), por lo que también requieren de una atención que les pueda ayudar a no tener este tipo de conductas antisociales.

2.4. Los menores observadores del acoso

Antiguamente se utilizaba una clasificación en la que se tenía en cuenta fundamentalmente a los acosadores y a las víctimas, y al resto de sujetos se le consideraba como no implicados, excluyéndolos de las acciones de acoso. Pero esta clasificación fue criticada ya que el fenómeno bullying es un proceso grupal, que tiene su origen y se mantiene dentro del grupo (Nesdale & Scarlett, 2004; Sánchez-Lacasa, 2009). Como afirma Olweus (2001) se trata de un fenómeno grupal donde los menores pueden desempeñar una variedad de papeles; en concreto, este autor describe ocho de estos papeles como parte de un continuum que denomina “círculo del acoso”:

1. El menor que inicia el acoso.
2. Los seguidores o los secuaces, que toman parte activamente en el acoso, pero no lo inician.
3. Los partidarios o seguidores pasivos, que apoyan abiertamente el acoso con conductas como la risa, pero que no asumen un papel activo.
4. Los partidarios pasivos, que disfrutan del acoso, pero no lo apoyan abiertamente.
5. Los observadores neutrales o testigo no implicado, que no participan ni se sienten responsables de intervenir para detener el acoso.
6. Los posibles defensores, que no están de acuerdo con el acoso y creen que deben ayudar, pero no lo hacen.
7. Los defensores, que lo desaprueban y si tratan de ayudar a los acosados para que acabe la situación.
8. El estudiante que sufre el acoso.

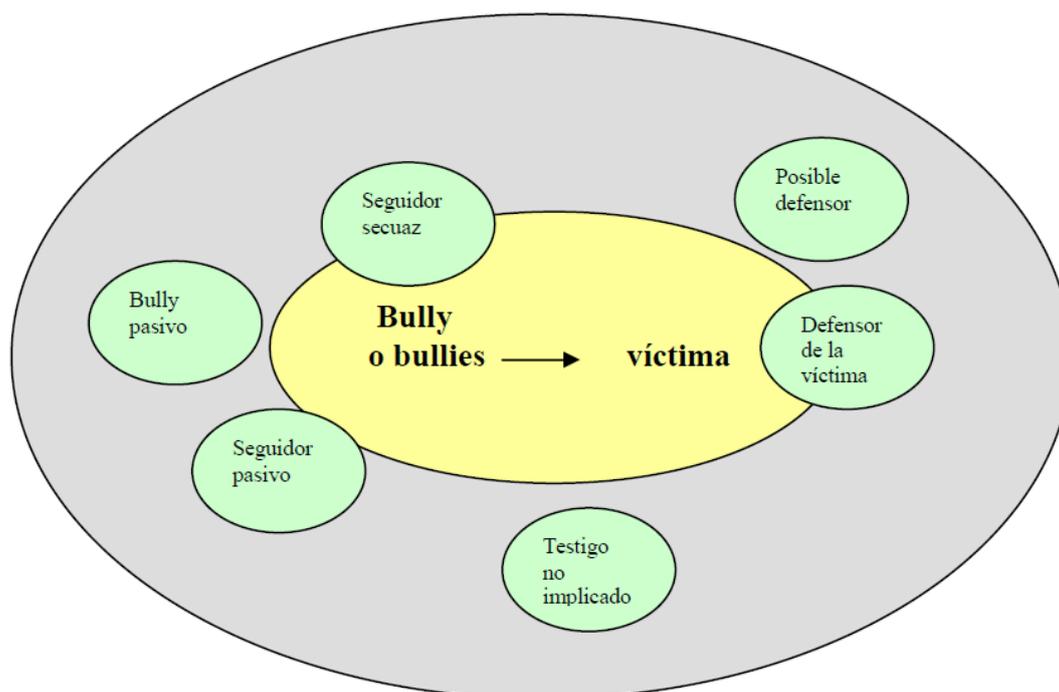


Figura 2. Implicados en el bullying (Olweus, 2001)

Estos papeles no son estáticos, fundamentalmente del 3 al 7, sino que pueden ir variando de una situación a otra. Los papeles de los menores dependen del contexto social específico y de la interrelación entre los estudiantes dentro de dicho contexto (Kowalski et al., 2010). La investigación al respecto de estos papeles en el fenómeno bullying (Sánchez-Lacasa, 2009) determinan que la mayoría de los espectadores desaprueban el bullying y muchos les gustaría actuar para ayudar a su compañero, pero a menudo no saben que deberían hacer para intervenir y no consideran que su apoyo vaya a ser útil. De igual modo, cuando no existe una relación de amistad con el sujeto y los mecanismos de defensa del propio individuo hacen que muchos de los espectadores se queden pasivos ante estas situaciones y, por tanto, no intervengan en el mismo (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2004).

3. Prevalencia del bullying en España

Aunque en este apartado nos centremos en los datos relativos a España, es digno de mención el hecho que la prevalencia y las características que rodean al bullying varían según el país y más si miramos entre continentes (Garaigordobil &

Oñederra, 2010). Estamos hablando de una realidad que aparece en todos los centros escolares del mundo. Es más, actualmente se estima que alrededor de 200 millones de niños y jóvenes de todo el mundo son víctimas de acoso por parte de sus compañeros (Salmivalli, 2010), siendo, según Roland (2010), la etapa de la educación primaria donde el fenómeno alcanza su punto álgido, a pesar de que se constituye como un factor común en todas las etapas de la escolaridad (Boulton, Smith, & Cowie, 2010). Sin embargo, los datos de prevalencia no son homogéneos e independientemente de que exista mayor o menor presencia del problema, los datos no son fácilmente comparables (Garaigordobil, 2011a).

De esta manera, los datos que se obtienen de las investigaciones internacionales oscilan entre el 10% y el 60%, variando según el estudio y el lugar donde se desarrolla. Así, por ejemplo, en EEUU se desarrolló una investigación en 2001 sobre una muestra representativa de 15686 adolescentes entre 12 y 16 años, en la que encontraron que el 13% se reconocía como agresor, el 10.6% como víctima y el 6.3% como ambos roles (Nansel et al., 2001). Por su parte, Finklhor, Turner, Ormron y Hamby (2010), a través de dos encuestas realizadas en años diferentes comprobaron cómo se redujo la victimización en bullying de un 21.7% en 2003 a un 14.8% en 2008.

En los estudios realizados en América del Sur es donde los porcentajes hallados sobre la prevalencia del bullying son más grandes. Por ejemplo, en un estudio realizado en Chile (UNESCO, 2005) los datos mostraron que el 37% de las víctimas había sufrido violencia de forma directa y el 24% de forma indirecta. En Colombia, en un estudio retrospectivo realizado por Reátiga (2009) se encontró que el 29.8% mencionaba haber estado implicado en el pasado en episodios de bullying, exactamente el 12% como agresor, 4.8% como víctima y el 13% como víctima-acosador.

Merece una mención especial el trabajo que realizó Craig y Harel (2001) al realizarlo a nivel del continente europeo con una muestra de 157500 estudiantes divididos en tres grupos de edad (11, 13 y 15 años). Los datos obtenidos de este estudio muestran una prevalencia del 21% de implicados directamente en la problemática bullying en sus roles de agresor y víctima.

En lo referente a España, los primeros datos obtenidos sobre esta problemática son los que proporcionaron Vieira, Fernández y Quevedo en 1989 con una proporción de un 17.3% de alumnos que intimidaba a sus compañeros (Vieria, Fernández, & Quevedo, 1989). Este estudio es un hito importante en España ya que despertó el interés científico por el acoso escolar. Pero seguramente el punto de inflexión que dio lugar a que el número de investigaciones sobre el bullying aumentara y se hicieran en las distintas comunidades, es la constatación por parte del Informe del Defensor del Pueblo (Del Barrio et al., 2000) que en todos los centros educativos se producían situaciones de acoso escolar.

Años después, el Defensor del Pueblo (2007) realizó otro informe donde no recoge un índice general de bullying, sino que aúna un total de 13 formas de maltrato agrupadas en 6 modalidades: Exclusión Social; Agresión Verbal; Agresión Física Indirecta; Agresión Física Directa; Amenazas y Chantajes; y Acoso Sexual. La forma más habitual que recoge este estudio fue la agresión verbal, indicado tanto por las víctimas como por los agresores. Asimismo, se reveló en el estudio que existía un importante número de alumnos que proclamaban ignorar a otros compañeros (32.7%), mientras otros decían sentirse ignorados por sus compañeros (10.5%). Además, en el mismo se pone de manifiesto que no existían diferencias significativas entre las diferentes comunidades autónomas en relación a la prevalencia del bullying.

En el estudio realizado por el Centro Reina Sofía, dirigido por Serrano e Iborra (2005), sí que se señalaban porcentajes globales de implicación en el fenómeno bullying. Este estudio se realizó con sujetos que oscilaban entre los 12 a 16 años y, en el mismo, se insinúa una incidencia algo mayor a la del resto de Europa, ya que se obtuvieron porcentajes del 22% en la implicación, concretándose que el 14.5% eran víctimas y un 7.6% agresores. Otro aspecto que destaca es el hecho de que uno de cada tres alumnos manifestó que había presenciado agresiones en su centro escolar.

Otro estudio realizado a nivel nacional es el que realizó Oñate y Piñuel (2005), el cual se conoce como “Informe Cisneros VII sobre violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller”. Este estudio se llevó a cabo con una muestra de 24990 estudiantes de varias comunidades autónomas. Los datos obtenidos dan a

conocer que uno de cada cuatro alumnos sufre acoso escolar. Los mayores porcentajes se observan en la etapa de primaria que parecen decrecer, de forma paulatina, desde el 43% en el 2º curso de educación primaria hasta el 6% en el 2º curso de bachillerato.

Por su parte, Avilés y Monjas (2005) realizaron un estudio para medir la incidencia del bullying en los centros de Educación Secundaria de Valladolid, en el que se reflejó que existía un nivel de implicación semejante a otras investigaciones y se determina, en el mismo, que existía un 5.7% de agresores y un 5.7% de víctimas.

Garaigordobil y Oñederra (2008) realizaron un estudio con una muestra de 5983 alumnos del País Vasco, con edades comprendidas entre los 10 y 16 años, en el que se detectó que el 4.8% de la muestra estaba implicada como víctima en episodios de bullying, más concretamente, un 5.8% en primaria y un 3.8% en secundaria, dejando patente que este fenómeno se reduce con la edad.

En la Comunidad Valenciana, Estévez, Murgui y Musitu (2009) realizaron un estudio con una muestra de 1319 adolescentes, en el que se señalaba que el 17% de ellos eran agresores, el 16% eran víctimas y el 8% agresores victimizados. Si se suman los porcentajes de estas categorías excluyentes entre sí observamos que un gran número de alumnos estaba implicado en un caso de acoso escolar, exactamente un 41%, lo que supone un dato muy elevado.

Por su parte, Cerezo (2009a) llevó a cabo un estudio en la comunidad autónoma de Murcia, con una muestra de 426 alumnos de primaria y secundaria, en el que llegó a la conclusión que el bullying es un fenómeno que aparece principalmente en los últimos cursos de primaria, situando la prevalencia entorno al 23%. Un año más tarde, Sánchez y Cerezo (2010) detectaron, en la misma comunidad, que alrededor del 15% de los alumnos de primaria se encontraban implicados en cualquiera de los roles de bullying, encontrando los mayores porcentajes en los cursos de 5º y 6º (17% y 15% respectivamente) frente al obtenido en 4º (12%). Otro estudio realizado en Murcia (Méndez, 2012) determinó que el nivel de implicación en bullying era del 19.5%.

En el estudio realizado por Ortega et al. (2012) se obtuvo que el 7.5% de los adolescentes fueron víctimas ocasionales y un 3.2% fueron víctimas frecuentes de

bullying directo, mientras que el porcentaje sube en relación al bullying indirecto siendo un 12.4% las víctimas ocasionales y un 3.4% las frecuentes. Más recientemente, García Fernández (2013) mostró en su estudio que el 47.7% de los alumnos de primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha visto involucrado, como agresor o como víctima, en situaciones de maltrato entre iguales. Aunque si sólo se considera los casos con una implicación persistente, en el estudio se observa un 13.9% de participación. Ya en el 2016, Del Rey et al. (2016) hallaron que un 14.9% de los estudiantes entre 11 y 18 años habían sufrido una o más veces conductas de bullying, un 3.9% una o dos veces al mes, 0.5% al menos una vez por semana y un 0.9% más de una vez por semana.

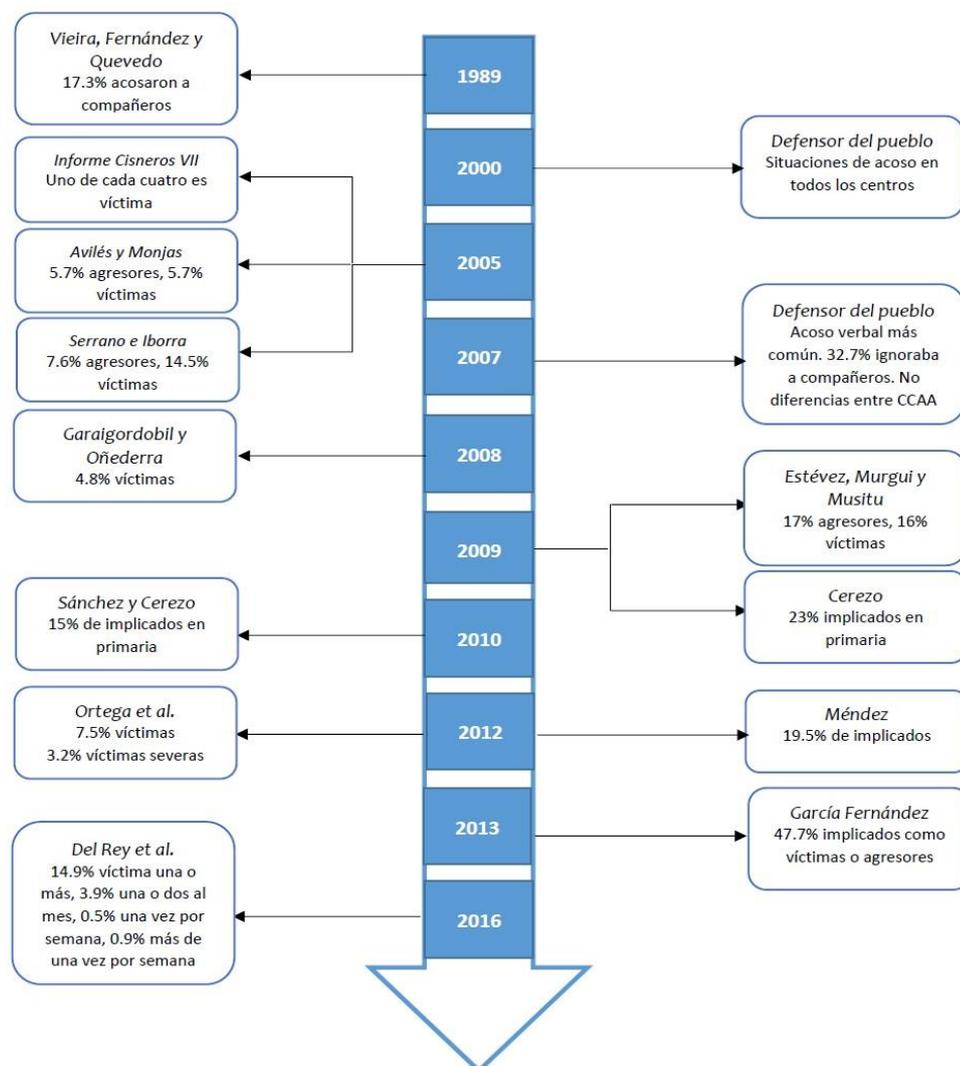


Figura 3. Línea del tiempo de la prevalencia del bullying en España

De las investigaciones realizadas en España, podemos concluir que, aunque los datos varían en las diferentes investigaciones realizadas, los estudios realizados han permitido no solo conocer los niveles de incidencia, formas de agresión y frecuencia de las mismas, sino que han permitido avanzar en el conocimiento de la problemática bullying, así como en la elaboración de instrumentos de medida de la agresividad entre escolares. Estos datos han facilitado el desarrollo de programas de prevención y tratamiento del bullying en particular y de mejora de la convivencia escolar en general.

4. Efectos del acoso

Las investigaciones que se han realizado sobre el acoso escolar han confirmado que puede afectar seriamente a la salud mental y física de los menores y a su rendimiento escolar (Kowalski et al., 2010). Así, los menores que son acosados tienen más probabilidades de manifestar ansiedad (Craig, 1998; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2004; Juvonen et al., 2003; Olweus, 1993a), depresión (Craig, 1998; Fekkes et al., 2004; Juvonen & Graham, 2014; Lereya, Copeland, Zammit, & Wolke, 2015; Yen, Liu, Yang, & Hu, 2015) y de padecer una baja autoestima (Mishna et al., 2016; Nansel et al., 2001; Salmivalli, 2010; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010). Además tienen más pensamientos suicidas, como así recoge el estudio realizado por Rigby (2007) con menores australianos, en el que encontró que los menores que eran acosados con frecuencia (al menos una vez por semana) tenían dos veces más probabilidades que otros menores de desear estar muertos o de admitir tener pensamientos recurrentes de suicidio.

De hecho, se ha demostrado que existe una relación más fuerte entre acoso escolar y depresión en las formas indirectas de acoso, por contraste con las formas más directas como son las agresiones físicas (Hunter, Durkin, Heim, Howe, & Bergin, 2010; Salmivalli, 2010; van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003). Es decir, debería haber una preocupación mayor por el estado psicológico de los menores que son excluidos o marginados por sus compañeros que con los menores que son acosados de manera física, y es que los menores tienen una necesidad imperiosa por ser aceptados por sus iguales, por lo que les resulta mucho peor ser marginados que sufrir violencia física.

Pero no sólo se quedan los problemas en lo psicológico, este problema también puede provocar que aumente la presencia de dolencias físicas. Por ejemplo, Fekkes et al. (2004) realizaron un estudio con una muestra de 2766 menores holandeses de entre 9 y 12 años, en el que comprobaron que los problemas de salud de los menores acosados, frente a los no acosados, mostraban aproximadamente tres veces más probabilidades de tener dolores de cabeza, sentirse decaídos y mojar la cama. También tenían más o menos el doble de probabilidades de tener problemas de sueño, dolores de estómago, tensión, cansancio y pérdida de apetito.

El ámbito educativo no se queda al margen de los problemas que surgen a los menores acosados. Los menores acosados tienen más probabilidades de querer evitar ir al colegio (Kochenderfer & Ladd, 1996), es más, los porcentajes referentes al absentismo escolar de los menores acosados son más elevados (Campbell, Spears, Slee, Butler, & Kift, 2012; Cerezo, 2009b; Juvonen & Graham, 2014; Kowalski & Limber, 2013). Además, suelen indicar que no les gusta el colegio y sus profesores perciben que son menos felices que sus compañeros. También sacan notas más bajas que los estudiantes que no sufren acoso (Arseneault et al., 2006; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Veenstra et al., 2005). Tal es el caso que Buhs, Ladd y Herald (2006), a través de un estudio longitudinal en el que realizaron un seguimiento a casi unos 400 menores estadounidenses desde parvulario hasta 5º curso, observaron que los menores rechazados en preescolar tenían más probabilidades de que sus compañeros les hicieran el vacío y se metieran con ellos durante primaria. Además, tenían menos probabilidad de participar en clase, obteniendo al final unos resultados inferiores en las pruebas de conocimiento.

En algunos casos, los efectos que provoca el bullying pueden desarrollarse después de que éste haya finalizado. De este modo, Olweus (1993b) llevó a cabo un estudio con adultos jóvenes en el que encontró que los chicos que habían sido acosados durante el primer ciclo de secundaria tenían más probabilidades de padecer baja autoestima y depresión una década después de que hubieran sido acosados. En la misma línea Roth, Coles y Heimberg (2002) encontraron que los sujetos humillados con frecuencia en la niñez tenían más probabilidades de sufrir depresión y ansiedad en la edad adulta. Por eso Roth et al. sugieren que “los menores que han sido

reiteradamente humillados pueden desarrollar la creencia de que el mundo es un lugar peligroso, y de que tienen un control escaso sobre lo que pueda pasarles en la vida” (p.161). Más recientemente McCabe, Miller, Laugesen, Antony y Joung (2010) también llegaron a la conclusión de que este tipo de situaciones se relacionan con síntomas de ansiedad en la edad adulta.

Si nos fijamos en los acosadores también existen razones por las que preocuparse ante esas acciones de acoso que realizan, y no sólo debido a los efectos que puedan tener en las víctimas, sino también porque pueden indicar la presencia de otras conductas problemáticas por parte de los alumnos que acosan (Kowalski et al., 2010). Los menores que acosan a los demás tienen más probabilidades de verse implicados en una gran cantidad de conductas antisociales o violentas, tales como peleas, robos, vandalismo, posesión de armas, abandono de los estudios y bajo rendimiento, como así dan a entender los estudios realizados (Carozzo, 2013; Cerezo, 2009a; Nansel et al., 2001). Además, presentan una probabilidad mayor que el resto de beber alcohol, fumar (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993a) y de tener armas de fuego con la intención, por ejemplo, de ganarse el respeto de sus compañeros (Cunningham, Henggeler, Limber, Melton, & Nation, 2000). Asimismo, como indica Pellegrini (2001), el acoso escolar puede ser también un indicador precoz del riesgo de involucrarse en conductas delictivas años después.

Por último, en relación a los que son considerados como víctimas-agresores, la investigación nos da a entender la necesidad de una gran preocupación por los que se pueden considerar como tales, dado que presentan muchas de las dificultades sociales y emocionales de las víctimas, así como problemas de conducta que se asocian a los acosadores (Kowalski et al., 2010). Como indican Haynie et al. (2001) y Leyera et al. (2015) estos menores considerados como víctimas-agresores obtienen valores deficientes en una variedad de áreas, incluidas conductas problemáticas, autocontrol, competencia social, influencias negativas de los compañeros, adaptación y vinculación al colegio, y depresión. En el estudio realizado por Juvonen et al. (2003), con unos 2000 alumnos de 6º grado, se encontró que las víctimas-agresores fueron el grupo de menores al que sus compañeros indicaron que más evitaban en el colegio, mientras que los profesores los consideraban como muy impopulares, con muchos problemas

de conducta y despegados del colegio. Al igual que con las víctimas, las víctima-agresores presentan probabilidades más altas que los otros niños y adolescentes a referir conductas suicidas o auto-lesivas, aunque en este caso incluso más probabilidad que las consideradas víctimas (Kim, Koh, & Leventhal, 2005).

Capítulo 2: Ciberacoso

Introducción

McLuhan (1964) decía que las sociedades han sido modificadas por los medios de comunicación que han utilizado, suponiendo un cambio en los usos, costumbres y formas de hacer de la sociedad que los ha incorporado. De hecho, la progresión que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las últimas décadas ha hecho de ellas un aspecto esencial dentro de nuestra sociedad, transformando y configurando algunas particularidades de la realidad social y educativa, principalmente en lo que a comunicación se refiere (Cabero, 2007; Cabero & Llorente, 2006).

Es innegable el hecho que la red es hoy un espacio de comunicación de dimensiones extraordinarias. Solo tenemos que darnos cuenta de la gran cantidad de tecnologías de comunicación que hemos incorporado a nuestras vidas en los últimos años y como se han convertido en casi imprescindibles para los procesos de comunicación que realizamos (Pérez, 2011; Prendes, 2004). Ciertamente, el hecho de que se haya producido una desaparición funcional del espacio que separa a los interlocutores del proceso de comunicación ha supuesto un cambio de tal volumen que ha transformado aspectos esenciales como la cultura, la economía, las relaciones laborales y evidentemente las comunicaciones interpersonales convencionales (Martínez & Gutiérrez, 2011).

De este modo, podemos considerar a la red como un espacio para la comunicación personal que se puede realizar en cualquier momento y en cualquier lugar, multiplicando los espacios de comunicación directa que puede existir entre unos y otros (Cabero, 2004; Pérez, 2011) y transformando la distancia en una constante que no tiene repercusiones al carecer de valor (Martínez & Gutiérrez, 2011). Las nuevas posibilidades que las TIC ofrecen a la comunicación interpersonal nos han llevado a tener hoy día unas condiciones para estar en contacto, agruparnos, organizarnos e intercambiar conocimiento que nunca antes habíamos tenido (Cabero & Llorente, 2006; Erstad, Gilje, & Arnseth, 2013).

No obstante, el hecho de que cada vez nuestra vida esté más ligada al uso de la tecnología lleva consigo que situaciones problemáticas que se dan en la vida real se

lleven al mundo virtual. Un ejemplo de ello es el acoso escolar, en el que el uso de las TIC ha propiciado nuevas formas de acoso. Esta nueva forma de acoso se le ha denominado ciberbullying o acoso cibernético. Entendido en un sentido amplio, el ciberbullying se refiere al acoso que incluye el uso de correos electrónicos, mensajes instantáneos, mensajes de texto e imágenes digitales enviadas a través de teléfonos móviles, páginas web blogs, chats y demás tecnologías asociadas a la comunicación digital (Willard, 2007).

Por tanto, el hecho de que cada vez los jóvenes usen más la tecnología, ligado a que las utilizan en muchas ocasiones de forma inadecuada, lleva a plantearse la necesidad de investigar este problema que cada vez afecta más y más a los adolescentes e incluso a adultos.

1. Datos sobre el uso de la red

Siguiendo los datos que la Fundación Telefónica (2016) ha presentado sobre la sociedad de la información en España en el año 2015 -recogiendo datos y estadísticas de diversas fuentes de información, principalmente organismos nacionales e internacionales- se comprueba que un 78.7% de los españoles entre los 16 y 74 años se conecta a Internet -por lo que aumenta 2.5 puntos porcentuales con respecto al año anterior-, cifra que aumenta hasta el 98.5% si nos centramos solo en la franja de los 16 a los 24 años. Cabe destacar también que el 74.7% son usuarios frecuentes accediendo al menos una vez a la semana, es decir 25,8 millones de españoles.

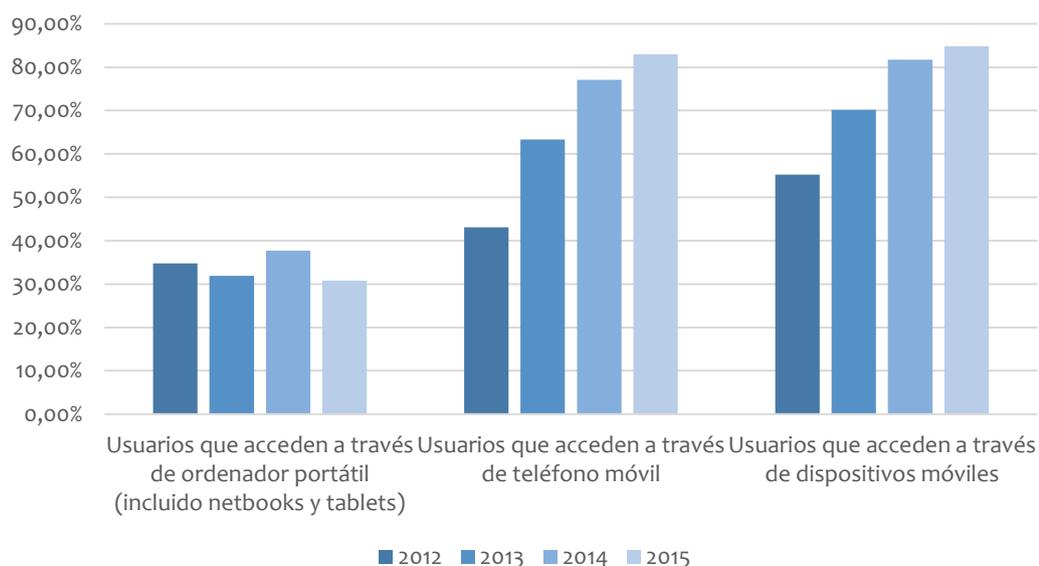


Figura 4. Evolución del acceso a Internet en movilidad (Fundación Telefónica, 2016)

Pero el dato más interesante en relación con el acceso a Internet es el incremento que se ha dado en el acceso a través de los Smartphones. Si bien este mismo informe realizado un año antes indicaba que había un empate entre el ordenador y el teléfono móvil como puerta de acceso a Internet, en este último informe existe una clara disposición de uso del móvil para acceder a Internet (88.2% frente a 78.2%), siendo esta diferencia de 17.1 puntos porcentuales en el caso de los más jóvenes. Los datos indican que el 84.8% se ha conectado a través de un dispositivo móvil y el 83% lo ha hecho con un teléfono móvil. Este uso más común de los smartphones viene acompañado por un mayor uso de las apps, encontrando una media de 30 apps descargadas.

La edad sigue siendo uno de los factores que más condiciona el acceso a Internet. El informe indica que en edades comprendidas entre los 10 y 15 años el acceso alcanza el 93.6%. Por el contrario, en la franja de los 65 a los 74 años solamente el 31.3% accede a Internet. El género también es un condicionante según aumenta la edad. Nos encontramos con que entre los 16 y 54 años no existen diferencias sustanciales, pero a partir de los 55 años si se aprecia una diferencia clara a favor de los hombres con 10 puntos porcentuales de diferencia.

Los usuarios en España acceden principalmente para comunicarse y buscar información. De tal modo que el 81.5% lo usa para el correo electrónico, el 78.6% para

leer noticias, periódicos o revistas, el 69.6% para buscar información sobre bienes y servicios, y el 67.5% accedía para el consumo de videojuegos, películas o música. En cuanto al uso de redes sociales se destaca que ha descendido su uso 2.4 puntos porcentuales, siendo utilizadas por un 64.7%. Incluso se reduce entre la franja de edad de los 16 y 24 años, aunque siguen siendo los que más acceden con un 90.5%.

Se indica en el informe que no solo se ha incrementado el número de usuarios, sino también su uso, ya que un 64.2% lo usa con fines profesionales o educativos, el 89.2% para el ocio, y el 87% para comunicarse con familiares y amigos. Esta situación actual, en la que Internet desempeña un papel primordial en todos los contextos de nuestra vida, se evidencia más claramente en los jóvenes ya que superan con claridad el 90% en los tres campos estudiados. En el caso del uso para el ocio llega hasta el 98.2%. Respecto al motivo por el que merece la pena conectarse, el ocio ocupa el primer lugar (37.8%), seguido de comunicación con familiares y amigos (31.4%) y motivos profesionales y educativos (26.8%). Existe una diferencia en cuanto al género en estos motivos, siendo la comunicación el principal para las mujeres (38.9%) seguido del ocio (32.2%), mientras que en los hombres el orden es al revés. Respecto a las actividades que hacen en Internet, por encima de todas destaca la mensajería instantánea tipo Whatsapp (90.9%), seguida del correo electrónico (80.5%) y el acceso a las redes sociales (66.8%).

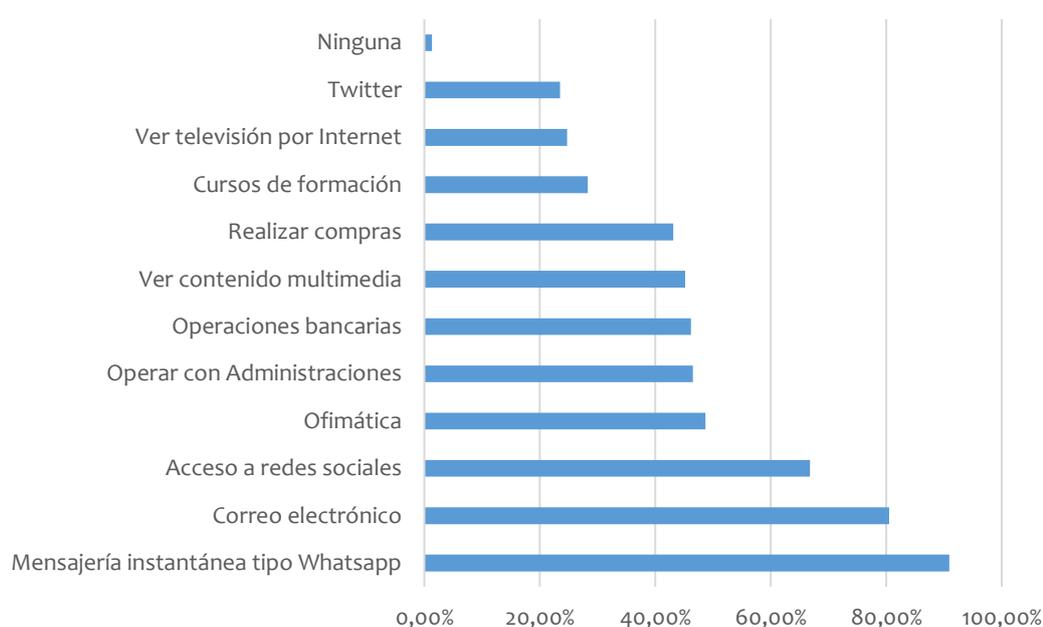


Figura 5. Actividades realizadas utilizando Internet (Fundación Telefónica, 2016)

En cuanto a los canales que utilizan los usuarios para comunicarse destaca el crecimiento de la mensajería instantánea que se pone en primera posición (91.6%) en cuanto número de usuarios, seguido de la comunicación en persona (91%) y de las llamadas a través del móvil (90.9%). En la franja de los 14 a los 19 años las dos primeras opciones son de un 100%, mientras que las llamadas a móviles descienden hasta el 82%. Si nos centramos en la frecuencia los usuarios indican que un 93.7% usa a diario la mensajería instantánea, frente al 87.6% de la comunicación en persona y el 66.7% de las llamadas a móvil. En los jóvenes el 100% usa a diario mensajería instantánea, mientras que solo un 41.2% usa las llamadas a móvil. Destaca el hecho de que el 65.7% considera que esta herramienta ha influido en la manera de comunicarse, siendo un 58.4% los que indican que ha aumentado la comunicación con familiares y amigos. Como contrapunto, un 31.7% indica creer que lo usa de forma excesiva, dato que se incrementa hasta el 51.7% en el segmento de edad de los 14 a los 19 años.

2. Los jóvenes en la red

En poco más de veinte años, las tecnologías digitales han irrumpido en nuestra vida en todos sus planos de forma tan radical y profunda que se puede aseverar que el ecosistema mediático y comunicativo se ha transformado claramente en el último cuarto del siglo XX. Del modelo hegemónico de los medios de comunicación de masas hemos pasado a un modelo de producción y difusión de la información caracterizada por la gran variedad de procesos comunicativos personalizados (Area, Gutiérrez, & Vidal, 2012).

Pero si bien es cierto que se han producido todos estos cambios en el mundo de los adultos, los jóvenes son el grupo social que más se ha visto influenciado por estas tecnologías. Los adolescentes de hoy ya han nacido en un mundo donde las TIC tienen una presencia generalizada, han adaptado estas tecnologías a sus quehaceres diarios de una forma casi mecánica e imperceptible a simple vista (Amichai-Hamburger & Barak, 2009; P. López & Solano, 2011; Solano, González, & López, 2013). Debido al uso tan frecuente que realizan los jóvenes de Internet, y de las TIC en general, ha llevado a

distintos autores a intentar categorizar y asignar términos a este grupo social que emerge, tales como *eGeneración*, *ciber generación* o *net generación*.

Tapscott (1998) fue quien denominó a la generación compuesta por los internautas entre 13 y 19 años que accede, se comunica y elabora información en un entorno espacio temporal diferente al presencial, estableciendo relación con la red, con la información o con los usuarios como “net-generation”. Sin embargo, el término más destacado y conocido es el de “nativos digitales”, que fue acuñado por Marc Prensky en 2001. Este autor identificaba como nativos digitales a aquellas personas que han nacido y crecido con las TIC, por lo que entienden y hablan el lenguaje digital, de los videojuegos, ordenadores e Internet; todo lo digital se ha convertido en una parte importante de ellos de forma individual y como grupo. Se trataría de los estudiantes, menores de 30 años, que han crecido con la tecnología y tienen una habilidad innata en el lenguaje y en el entorno digital. Por contra, el inmigrante digital es aquel que se ha adaptado a la tecnología y habla su idioma, pero con un cierto acento (Prensky, 2001), es decir, son personas mayores de 30 años que han tenido que adaptarse a toda la tecnología en la que está inmersa la sociedad.

Sin embargo, se empieza a no estar de acuerdo con esa separación entre nativos e inmigrantes digitales, entre otros motivos porque algunas investigaciones (Ballesteros, Cabero, Llorente, & Morales, 2010; Prendes, Castañeda, Gutiérrez, & Sánchez, 2015) apuntan a que tales diferencias no son tan evidentes como en un principio se dijo. Debido a ello, una nueva perspectiva surgió, propuesta por White y Cornu (2011), los cuales distinguen entre visitantes y residentes. Según estos autores, un residente digital es alguien que incluye parte de su identidad en Internet, que utiliza la tecnología como algo habitual y que interacciona con otras personas a través de las redes, un residente pasa un porcentaje significativo de su vida en red. Un visitante, por contra, haría referencia a las personas que utilizan la tecnología para actividades concretas y relativamente esporádicas, como reservar las vacaciones mediante Internet.

Da igual el apelativo que se quiera poner, los jóvenes de hoy en día son una generación que ha nacido en un contexto social y cultural diferente a las generaciones anteriores. Se trata de chicos y chicas acostumbrados a recibir información

rápidamente, a estar conectados, a hablar con varias personas a la vez de temas diferentes, en definitiva, a procesar en paralelo (Aguilar, 2011). Ahora en los procesos de socialización juegan un papel significativo los medios de comunicación e Internet, se convierten en medios trascendentales en el desarrollo de la persona y en la construcción de su identidad; por tanto, las TIC favorecen el proceso de socialización activa que desarrollan los jóvenes al existir una acción consciente y voluntaria sobre el tipo de información que se desea obtener (Rubio, 2008).

Si bien durante los años 90 los estudios que se realizaban sobre Internet hablaban de que con el uso del mismo se produciría un aislamiento social del individuo, con el transcurso de los años se ha ido demostrando lo contrario. Tal es así que investigadores como Kraut que en el año 1998 habían liderado estudios que hablaban de ese aislamiento, años más tarde, en 2001, declaró que los resultados obtenidos en el 98 habían prácticamente desaparecido, debido, fundamentalmente, a que Internet había evolucionado en esos tres años (Kraut et al., 1998, 2002). Darcy DiNucci comienza a hablar en 1999 de la web 2.0 que después Tim O'Reilly hizo popular en 2004. Y hoy nadie puede cuestionar la influencia de la misma en relación a la interacción social (Prendes & Sánchez, 2011). La web 2.0 permite y potencia espacios virtuales para la participación y la interacción de manera gratuita basada en aplicaciones telemáticas fáciles de manejar, siendo “una revolución social que busca una arquitectura de la participación y a través de aplicaciones y servicios abiertos” (Castaño, 2007, p. 240).

Aun así, la investigación sobre las consecuencias sociales y emocionales de las interacciones sociales online siguen siendo algo incierto. Poco sabemos acerca de cómo los jóvenes se relacionan en diferentes contextos, si la finalidad con la que se comunican les lleva al uso de una herramienta específica o no, o simplemente si se relacionan con las mismas personas en el contexto presencial y virtual, aunque existen autores como Wellman (2001) que opinan que existe una relación y asociación entre la frecuencia de la comunicación en contextos presenciales y virtuales.

2.1. Conductas y hábitos de los jóvenes y adolescentes en la red

A través de la red ampliamos los espacios y contextos para la comunicación y extendemos la posibilidad de interacción con la realidad y con los otros. Para establecer estas relaciones sociales, uno de los primeros aspectos que desarrollan los jóvenes ante la red son las habilidades interpersonales y de autonomía, como son las habilidades de colaboración, habilidades de autodirección, capacidad de rendición de cuentas y de adaptación, responsabilidad social... (C.-S. Ang, Abu Talib, Tan, Tan, & Yaacob, 2015). La incorporación de las TIC permite tomar más decisiones, elegir como llegar más adecuadamente al conocimiento y establecer de qué modo, cómo y cuándo lo hará. En definitiva, las personas tienen más libertad y, por tanto, tienen que asumir mayor responsabilidad (López & Solano, 2011).

Asimismo, la comunicación a través de la red se rige por sus propias normas y sus usuarios pueden, en ocasiones, interactuar con otras personas de forma muy distinta a las aprendidas en los procesos de socialización a los que se han visto envueltos en los espacios físicos (Green, Wilhelmsen, Wilmots, Dodd, & Quinn, 2016; Ontiveros, 2015), dándoles la oportunidad de cumplir ciertas necesidades sociales, como son compartir, incluir, recibir información, etc. (Chong, Chye, Huan, & Ang, 2014). De igual modo, también ofrece oportunidades para satisfacer las necesidades de expresión, exploración y experimentación de la propia identidad del sujeto, así como desarrollar nuevos aprendizajes sobre el mundo (Chisholm, 2006).

Dos teorías han emergido en la literatura científica sobre los beneficios de la vida social online y su relación con la situación social en la vida real: la Teoría de la Compensación Social (*Social Compensation Theory*) y la hipótesis de “los ricos se enriquecen” (*Rich Get Richer hypothesis*) (Valkenburg & Peter, 2009). La Teoría de la Compensación Social argumenta que los adolescentes con débiles apoyos sociales presenciales pueden beneficiarse más de la socialización online ya que los riesgos son relativamente menores y así compensar sus conexiones sociales. De acuerdo con esta teoría, los adolescentes con niveles bajos de compañeros y de apoyo entre iguales en las escuelas, pero que lo compensan con una socialización online, mostrarían un mayor

bienestar que aquellos que no tienen esos apoyos y tampoco socializan de forma online (Khan, Gagné, Yang, & Shapka, 2016).

En contraste, la hipótesis de “los ricos se enriquece” afirma que la socialización online beneficia más a aquellos adolescentes exitosos ya que obtienen nuevas vías de interacción y relación social. De acuerdo con este modelo, los adolescentes con fuertes apoyos sociales de forma presencial utilizan las interacciones online para complementar y enriquecer las relaciones existentes, creando una mayor disparidad en el bienestar general con respecto a los que tienen una vida social más pobre de forma presencial (Lee, 2009). Actualmente se puede encontrar datos que validan ambas teorías (Khan et al., 2016).

Esto nos lleva a contemplar una característica importante que se puede dar en la comunicación a través de la red en la conducta de los jóvenes, la desinhibición. Willard (2004) opina que se pueden agrupar los procesos de socialización del mundo físico entorno a cuatro “fuerzas” que promueven una conducta responsable y sirven para socializar adecuadamente. A la primera que hace referencia es a los valores morales y las expectativas sociales, los cuales establecen estándares que ayudan a moldear la conducta. La desaprobación social de determinadas conductas sería otra fuerza, la cual hace que sintamos vergüenza al realizar ciertas acciones. Otra de las fuerzas a las que hace mención este autor, es el reconocimiento empático que puede provocar una situación en la que se daña a otra persona, lo que genera remordimiento. Por último, hace mención a las consecuencias negativas impuestas por una persona con autoridad cuando se comete algún acto negativo.

No obstante, estas fuerzas importantes en los procesos de socialización en la vida presencial puede que no ejerzan suficiente presión en las conductas de los sujetos en la red, por lo que Internet se puede convertir, como algunos autores han hecho mención (Casale et al., 2015; Chisholm, 2006; Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Suler, 2004; Udris, 2014; Willard, 2004), en un lugar de desinhibición. De esa manera los sujetos se comportarían de forma más abierta, menos restrictiva y más relajada en las relaciones online. Este cambio puede conllevar dos tipos de desinhibición: por un lado, la que promueve la generosidad, amabilidad y generosidad, llamada benigna; y, por otro lado, otra que lleva consigo un lenguaje más grosero, odio y amenazas, llamado tóxico

(Suler, 2004). Dentro de la desinhibición benigna se debe de tener en cuenta el hecho de que Internet tiene unas características que ofrecen la posibilidad de desenvolverse mejor que en situaciones cara a cara que a personas con ansiedad social o algo más tímidas (Green et al., 2016; Pabian & Vandebosch, 2015).

Suler (2004) distingue seis factores de las TIC que, sin olvidar el papel de la personalidad de cada sujeto, ayudan a que se produzca esa desinhibición:

- **Anonimato disociativo:** es uno de los principales factores que se relacionan con la desinhibición. Esta característica permite al sujeto de la acción inhibirse de sus responsabilidades cuando no es conocido.
- **Invisibilidad:** En muchas ocasiones, en este tipo de comunicación, los sujetos no pueden ver a sus interlocutores.
- **Asincronía:** los sujetos no siempre interactúan a través de la red en tiempo real, sino que en ocasiones lo hacen de forma asíncrona.
- **Introyección solipsista:** cuando un sujeto lee, debe reproducir las palabras en su propia mente, pudiendo confundirse con sus propios pensamientos e incorporarlas como si fueran suyas.
- **Imagen disociativa:** el sujeto puede llegar a pensar que su vida en la red es solo un juego y las normas que se aplican en la vida real no tienen valor en ese nuevo escenario.
- **Minimización de la autoridad:** en Internet los sujetos pueden llegar a percibir que no existe autoridad y, por tanto, pueden hacer y decir todo lo que quieran sin miedo a sufrir un castigo o reprobación.

Por otro lado, Boyd señala que los jóvenes se comportan de manera distinta a los adultos en las redes sociales (Boyd, 2008b). Según esta autora, los jóvenes parecen pasar más tiempo en las mismas para socializar con personas que conocen, hacer cambios de su perfil, y dejar comentarios. Sin embargo, los adultos tienden a utilizarlas para reencontrarse con viejos amigos o para encontrar contactos para sus negocios, además de que son menos propensos a escribir comentarios regularmente, actualizar su perfil o añadir fotografías.

Si nos centramos en los usos que los jóvenes hacen de Internet, se observa como un hábito común entre los mismos es utilizarlo como extensión de su vida cotidiana, especialmente las redes sociales (Boyd, 2008a). Esta autora encontró en su investigación que la participación de los adolescentes en las redes sociales se debe principalmente a su deseo de socializar con sus compañeros (Boyd, 2008b). Boyd entiende que rara vez la participación de los jóvenes en la red se separa de la vida que tienen con sus iguales en los entornos presenciales y tienden a socializarse casi exclusivamente con la gente que conocen.

En otra investigación, sobre hábitos de comunicación y relaciones sociales de los estudiantes en contextos presencial y virtual, llegan a una conclusión parecida (Prendes & Sánchez, 2011). En primer lugar, establecieron tres mapas de interacción en función de dos criterios: la relación del entorno presencial y tecnológico –refiriéndose al mismo como la coincidencia de los contactos en ambos entornos– y número de contactos indicados en cada uno de los entornos. En la ilustración 1 podemos ver un mapa general de los modelos de interacción.

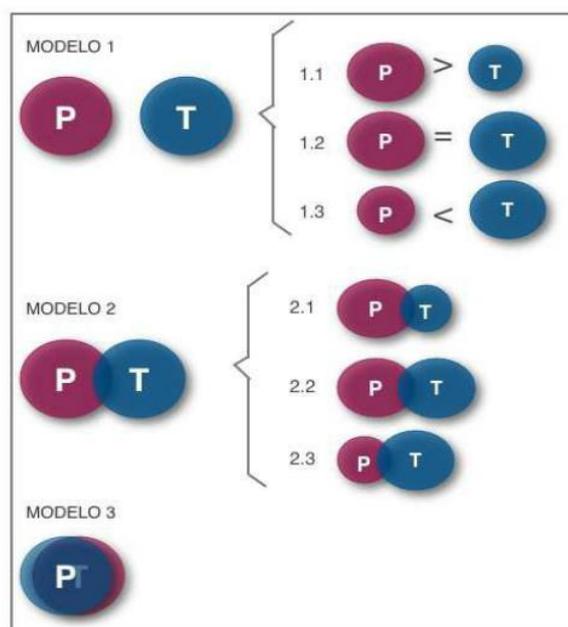


Figura 6. Modelos de interacción social de los jóvenes en entornos presenciales y virtuales (Prendes & Sánchez, 2011)

El modelo 1 representa a aquellos alumnos que indican que no coinciden los contactos que consideran importantes en su entorno presencial con los contactos con los que se relaciona principalmente en un entorno tecnológico. Este modelo se

subdivide en 3 en función del número de personas que tienen en cada entorno. El modelo 2 representa a los alumnos que se relacionan presencialmente con un determinado número de personas y tecnológicamente con otro, sin embargo, si tienen contactos que son comunes en ambos entornos. Al igual que el caso anterior, este modelo se subdivide en tres en función de qué entorno es más amplio:

- Modelo 2.1: aquí se ubican los alumnos que indican un gran número de contactos presenciales y que utilizan poco las tecnologías con lo que tienen pocos contactos en ellas.
- Modelo 2.2: los alumnos tendrían los dos entornos equiparados.
- Modelo 2.3: se trataría de los alumnos que presentan un entorno tecnológico amplio, en el que poseen un número amplio de contactos con los que se relacionan en el entorno tecnológico.

El tercer y último modelo hace referencia a los alumnos que muestran un entorno presencial y tecnológico que están totalmente integrados, es decir, se relacionan con las mismas personas en los contextos presenciales y virtuales, por lo que Internet es concebido como una herramienta más para comunicarse con personas de su entorno.

Después de establecer estos modelos de interacción, los resultados de esta investigación mostraron que el 62.4% de los alumnos encuestados se ubicaban dentro del modelo 2.2, donde los alumnos tienen los dos entornos equiparados. En este modelo el medio tecnológico sirve como mecanismo de socialización y apoyo de estas amistades, pero además existen contactos nuevos con los que se comunican únicamente a través de Internet. Se trata de personas que utilizan la red para ampliar y mejorar el contacto con su entorno presencial.

El 10.45% de los alumnos que realizaron la encuesta se encuentran dentro del modelo 2.3, por lo que son alumnos con un amplio abanico de contactos en el entorno tecnológico, que tienen un grado de sociabilidad alto tanto en contextos presenciales como virtuales y que relacionan el uso de la red principalmente para llevar a cabo actividades de ocio y de interrelación personal, sobre todo para conocer a personas.

Por último, el 27.11% de los sujetos de la muestra responden al modelo 3 donde el entorno presencial y el tecnológico están totalmente integrados, por lo que un número considerable de sujetos de la muestra se relacionan con las mismas personas en ambos contextos.

Así, en esta investigación se determina que los jóvenes utilizan Internet, y dentro de ella las redes sociales, como mecanismo de socialización en dos vertientes: para incrementar el número de contactos ya que el 53.2% menciona contactos nuevos con los que se relaciona principalmente en la red, y para incentivar y/o mejorar la comunicación que tiene con personas de su entorno. Como afirman Area y Guarro (2012), las TIC son uno de los principales escenarios de socialización de un sujeto en este siglo XXI. Además, se confirma con estos datos la Teoría de la Compensación Social (Valkenburg & Peter, 2009) con el modelo 1 propuesto, mientras que el modelo 3 iría encaminado en confirmar la hipótesis de “los ricos se enriquecen” (Khan et al., 2016).

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Núñez-Gómez, García-Guardia, y Hermida-Ayala (2012). Estas autoras afirman que las relaciones sociales mediante el uso de las TIC son para los de 14 a 17 y los de 18 a 24 años esenciales, siendo el centro de contacto principalmente con amigos y compañeros. Según esta investigación, en su mayoría no se relacionan con desconocidos, y los pocos que lo hacen afirman hacerlo con amigos de amigos, a través de juegos online o en salas de chat. Incluso, en el grupo de edad de 14 a 17 expresan que no utilizan medios virtuales para comunicarse con sus familiares, centrandose, casi exclusivamente, las relaciones sociales con sus compañeros y/o amigos. Además, también afirman que, aunque en su mayoría prefieren las relaciones cara a cara, el número de horas que pasan relacionándose a través de las TIC es muy elevado e incluso mayor que en las relaciones presenciales.

En conclusión, como afirma Wellman (2004) y en contra de las percepciones más catastrofistas que relacionaban el uso de Internet con el aislamiento social, cuanto más red social presencial o física se tiene, más se utiliza Internet, y cuanto más se utiliza Internet, más se refuerza la red física que se tiene. Por lo que Internet, y con ella las redes sociales, se han convertido en un aspecto necesario para las relaciones entre los jóvenes actuales, siendo imposible para ellos separar ambos espacios. Por lo que, en el mundo virtual, debido a esa necesidad de compartir su vida con sus iguales en la red,

se van a encontrar los mismos problemas que se encontrarían en la vida real. Y entre estas problemáticas destaca el acoso a través de las tecnologías, que se ha denominado ciberbullying o ciberacoso.

3. Definición del término ciberacoso

Cada vez que surge un nuevo fenómeno, problema, etc. y se empieza a investigar sobre el mismo, nacen algunos problemas a la hora de conceptualizarlo. Y no iba ser menos con el ciberacoso. El primer problema que nos encontramos es la variedad de términos que se usan en la literatura científica para definir lo que una parte de la comunidad científica denomina ciberbullying (incluso se usa “cyberbullying”). Ejemplo de ellos son bullying electrónico, bullying a través de Internet, acoso a través de Internet y acoso online (David-Ferdon & Hertz, 2007).

Otro de los problemas es el hecho de que los distintos parámetros que caracterizan el ciberacoso son muy difíciles de definir, ya que se ven implicados aspectos como las tecnologías que se usan para el mismo, qué es lo que se dice a quién o las consecuencias que eso genera (Dehue, 2013). También existe cierta confusión si nos fijamos en la edad, pero como afirma Aftab (2006), cuando este acoso es acometido por un adulto nunca se tratará de ciberbullying, sino hostigamiento cibernético. Al mismo tiempo, como esta misma autora afirma (Aftab, 2006), existe un ciberbullying directo y otro indirecto, al igual que ocurre con el tradicional, y que añade más dificultad a la hora de definir esta problemática. Los ataques directos serían, por ejemplo, el envío de mensajes directos a otros niños; mientras que el indirecto implica utilizar a otras personas para ciberacosar a la víctima.

Otro de los aspectos que hacen difícil la definición de este término es el hecho de concebirlo como un tipo más de bullying o si se trata de un problema con identidad y características propias. Últimamente es grande la controversia sobre este aspecto y nos encontramos autores que afirman una u otra cosa (Calmaestra, 2011; Del Rey et al., 2012; Hernández & Solano, 2007; Kowalski & Limber, 2013; Kowalski et al., 2010; Kubiszewski et al., 2015; Law, Shapka, Hymel, Olson, & Waterhouse, 2012; Slonje &

Smith, 2008; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Sin embargo, esta disyuntiva requiere una cierta atención y será precisada en el punto 8 de este capítulo.

Teniendo en cuenta esta dificultad para precisar este término, algunos autores se han aventurado a realizar una definición. El término ciberbullying fue acuñado por el canadiense Bill Belsey en 2002 para referirse al bullying utilizando la tecnología, como podía ser emails, chats, móviles, cámaras de fotos o páginas web. Entre los métodos que contemplaba estaban el envío de mensajes despectivos, envío de correos amenazantes, envío de correos confidenciales, etc., todo ello con la intención de humillar públicamente a su víctima (Campbell, 2005). Unos años después, Willard (2004) hace hincapié en la dimensión social de este fenómeno al afirmar que consiste en ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino o la participación en otras formas de agresión social a través de la tecnología.

Si seguimos avanzando en el tiempo, Smith (2006, p. 3) lo define como “acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente”. Como se puede observar en la misma, se podría borrar la parte de los contactos electrónicos y sería una definición más sobre el bullying. Se trata de una de las definiciones más utilizadas para definir este problema.

Por su parte, Hernández y Solano (2007, p. 23) afirman que “se trata de emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima”, y determinan que hay dos tipos de ciberbullying: el que actúa como reforzador de bullying y aquella forma de acoso entre iguales a través de las TIC sin antecedentes de forma presencial.

Si continuamos en una línea temporal, Collell y Escudé (2008, p. 20) hablan de ciberbullying para referirse a “cuando un niño o adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado, molestado de una manera u otra, por otro niño o adolescente mediante el uso de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfono móvil”. Por su parte, Slonje y Smith (2008) determinan que el ciberbullying es un tipo de agresión intencional, realizado por un individuo o un grupo, usando medios

tecnológicos, y realizándolo repetidas veces a una víctima que no puede defenderse por sí misma. Algo más simple es la definición de Hinduja y Patchin (2009) al determinar que ciberbullying se puede definir como “daño intencional y repetido infligido mediante el uso de ordenadores, teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos” (p.5).

Por otra parte, en el estudio realizado por Mishna, Saini y Solomon (2009) a través de grupos de discusión, se comprobó que los estudiantes entendían el ciberbullying como una forma de bullying tradicional con conductas semejantes como son expandir rumores, amenazar y realizar comentarios despectivos. Además, añadían que el ciberbullying tenía unos factores únicos como son la posibilidad de producirse en cualquier momento y lugar y el anonimato o percepción de anonimato del agresor. También Fegenbush y Olivier (2009) afirman que el ciberacoso busca la crueldad con los demás mediante el envío de publicaciones de material pernicioso o el uso del teléfono móvil para ejercer dicha crueldad. Estos autores hacen también la distinción entre ciberbullying directo e indirecto.

La definición más utilizada en los trabajos posteriores es la presentada por Tokunaga (2010, p. 278), el cual, después de realizar una meta-síntesis de los trabajos existentes, expresa que el ciberbullying “es cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que mandan repetidamente mensajes hostiles o agresivos destinados a causar daño o molestia a los demás”. Añade que, para una buena explicación de lo que es, en el ciberbullying puede o no saberse quién es el acosador, y aunque puede ocurrir en el centro escolar también ocurre normalmente fuera del colegio.

Para Garaigordobil (2011a) el ciberbullying consiste en la utilización de las TIC, Internet, el teléfono móvil y los videojuegos online principalmente, para ejercer un acoso psicológico entre iguales, y precisa que el rápido desarrollo del mismo genera la necesidad de estudiarlo. Por último, Álvarez-García et al. (2011), con un buen análisis en el principio de su artículo, determinan que para ellos la violencia a través de las TIC - nombre que utilizan para referirse al ciberbullying debido a la falta de consenso sobre el término- sería “aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un

perjuicio a través de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente el teléfono móvil e Internet” (p. 222).

Desde la perspectiva de Calmaestra (2011) el ciberbullying es una nueva forma de bullying que implica el uso de teléfonos móviles, Internet u otras TIC para acosar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien. Añade que al considerarlo un tipo de bullying debe de mantener sus mismas características, aunque con matices que ofrecen las TIC, especialmente el desequilibrio de poder que se puede producir al no poder eliminar el contenido dañino por parte de la víctima o en el anonimato del agresor, y la repetición entendida tanto como la repetición del acoso como la lectura o visionado continuo de la agresión.

Tabla 1. Resumen de las características principales en las definiciones sobre ciberbullying

	Tipo de bullying	Intencional	Repetición	Desequilibrio de poder	TIC	Social
Belsey (2002)	X				X	
Willard (2004)					X	X
Smith (2006)		X	X	X	X	
Hernández y Solano (2007)	X				X	
Collell y Escudé (2008)					X	
Slonje y Smith (2008)	X	X	X	X	X	
Hinduja y Patchin (2009)		X	X		X	
Mishna, Saini y Salomon (2009)	X					
Fegenbush y Olivier (2009)		X			X	
Tokunaga (2010)		X	X		X	
Garaigordobil (2011b)	X	X			X	
Álvarez-García et al. (2011)		X			X	
Calmaestra (2011)	X	X	X	X	X	

Como se observa en las definiciones que se han expuesto, la mayoría coincide en referirse al ciberbullying como un daño ocasionado a través de la utilización de las TIC y que requiere de una intencionalidad, pero difieren principalmente en el hecho de incluir la repetición en el tiempo como una característica de este fenómeno. Algunos coinciden en considerarlo un tipo de bullying, proponiendo una definición paralela con el matiz de las TIC. Otros la consideran como un constructo independiente con sus

peculiaridades, aunque siempre teniendo en cuenta que tiene aspectos semejantes al bullying. Esta dificultad a la hora de definir el término hace imposible comparar diferentes estudios y sacar conclusiones generales (David-Ferdon & Hertz, 2007; Pabian & Vandebosch, 2014), por lo que se hace necesario utilizar una definición común que ayude a solucionarlo.

En resumen, para nosotros el ciberbullying se caracteriza fundamentalmente por la intención de hacer daño (Garaigordobil, 2011b; Hinduja & Patchin, 2009; P. K. Smith, 2006; Tokunaga, 2010). Es cierto que en ocasiones alguien puede subir una foto que moleste a alguien o hacer algún tipo de comentario que no le guste a otra persona, pero para que se pueda considerar ciberbullying debe de haber una intencionalidad de hacer daño a la otra persona. En el bullying es necesario de una reiteración durante un tiempo para que realmente se pueda considerar de este modo (como se ha podido comprobar en el anterior capítulo), sin embargo, en el ciberbullying este aspecto deja de ser un punto clave y debe de ser entendido de forma distinta (Álvarez-García et al., 2011). Puede darse el caso de que un/a joven quiera hacer daño a otra y con una sola foto, la cual se visiona por centenares de personas, pueda producirse el ciberbullying (Calmaestra, 2011). Y es que el hecho de que la red sea pública permite que mucha gente pueda ver esa foto y, por tanto, la víctima se sienta de la misma forma una y otra vez. Por otro lado, otro de los aspectos clave es la utilización de las herramientas tecnológicas, tanto ordenador como teléfono móvil, sin ellas no tiene sentido el ciberbullying.

4. Tipos de ciberacoso

Es preciso realizar la distinción existente entre las herramientas a través de las cuales se realiza el ciberbullying (como pueden ser emails o redes sociales), y el tipo de conducta que se transmite a través de dicha metodología y que es la que nos lleva a calificarla como acoso a través de las redes telemáticas. De este modo, son varias las formas que se han podido identificar hasta el momento que se pueden considerar como ciberbullying (Kowalski et al., 2010; Willard, 2007).

Insultos electrónicos

Se trata de un intercambio breve y acalorado entre compañeros, e incluso sobre un profesor, que se realiza a través de la tecnología (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016). Sin embargo, tiene una peculiaridad y es que estos insultos suelen realizarse en contextos “públicos”, como pueden ser una sala de chat o los foros. En un primer lugar podría parecer que las dos personas se encuentran en igualdad de condiciones, pero una reacción agresiva inesperada por parte de uno de ellos puede generar un desequilibrio, además de que se puede acrecentar por el hecho de que el atacado no sabe con seguridad quien más se podría sumar a esta guerra. Por lo que, mientras que a los observadores les puede parecer un terreno nivelado, tal vez no se perciba igual por los implicados (Kowalski et al., 2010).

Hostigamiento

Algunos autores no hacen distinción entre hostigamiento y cyberbullying (Fenaughty & Harré, 2013a). Pero en la bibliografía especializada, el hostigamiento electrónico se contempla como una modalidad en la que se mandan mensajes ofensivos reiteradamente a una persona elegida como blanco. En este tipo de acoso se realiza tanto de forma privada, como puede ser el correo electrónico, como de manera pública. Se diferencia de los insultos en que el hostigamiento es a más largo plazo y en que el hostigamiento es más unilateral con uno o más ofensores frente a una única víctima sin que ésta responda como ocurre en los insultos (Fenaughty & Harré, 2013a; Kowalski et al., 2010). Una variante de este tipo es la que ocurre en los juegos online en los que un grupo de personas se dedican más a fastidiar el juego de una persona que a jugar realmente. Estos reciben el nombre de *griefers* o atormentadores (Slonje, Smith, & Frisén, 2013). Igualmente, se encuentran aquellos que se dedican a realizar comentarios abusivos e insultantes repetidamente sobre alguien en la web, los cuales se conocen como *trolls* (Slonje et al., 2013).

Denigración

La denigración es difundir rumores y cotilleos sobre una persona de forma online para hacer daño en la amistad de otras personas o para dañar su reputación (Kwan & Skoric, 2013; Willard, 2007). Esta información puede ser transmitida a través

de una página web, vía email o en las redes sociales. También se encontraría dentro de esta categoría el subir fotos modificadas que puedan perjudicar a la persona en cuestión. Otra forma son los “cuadernos de opiniones” en la que se crea una página web donde se ponen nombres de las personas elegidas como blanco para que se vayan poniendo comentarios maliciosos y desagradables sobre ellos (Kowalski et al., 2010).

Suplantación

La suplantación (*impersonation*) consiste en introducirse en la cuenta de la víctima por parte del acosador para mandar mensajes ofensivos, crueles o fuera de lugar como si fuera esa persona para causarle problemas, dañar su reputación o hacerle daño directamente (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Kwan & Skoric, 2013; Tsitsika et al., 2015). En otras ocasiones, el acosador entra en la red social de la víctima con la intención de modificar algún dato de este para que sea ofensivo (Kowalski et al., 2010).

Desvelamiento y sonsacamiento

El desvelamiento (*outing*) es cuando el acosador revela información comprometida a otras personas a las que nunca se las hubiera dicho la víctima (Calmaestra, 2011; Kwan & Skoric, 2013). Puede que se envíe un mensaje con información o fotos comprometidas y, después, reenviarlas a otras personas. Por otro lado, el sonsacamiento (*trickery*) consiste en engatusar a la víctima para que cuente algo de él mismo para después difundirlo (Calmaestra, 2011; Kowalski et al., 2010).

Exclusión

Se trata de no dejar participar a la víctima en alguna red social o página protegida con clave o que necesite que le den acceso. En ocasiones, la exclusión puede ser más subjetiva que real, como cuando no se responde a un mensaje (Calmaestra, 2011; Calvete et al., 2010; Kwan & Skoric, 2013).

Ciberpersecución

Se refiere al uso de las redes telemáticas para perseguir a otra persona a través de comunicaciones hostigadoras y amenazantes. Aunque está relacionado con el

hostigamiento, está principalmente ligado al envío de una serie de amenazas (Kowalski et al., 2010).

Paliza feliz (happy slapping)

Consiste en que un grupo de adolescentes van andando y agreden físicamente a otro mientras uno de ellos lo graba. La conducta suele ir más allá de esa agresión y con frecuencia constituye una auténtica agresión. El vídeo después es colgado en la red para que lo vean miles de personas. La víctima puede ser tanto conocida como desconocida para los agresores o el agresor (Calvete et al., 2010; Kowalski et al., 2010; Moore et al., 2012).

5. Herramientas para la práctica del ciberacoso

Aunque de las descripciones realizadas sobre las conductas que se pueden considerar como ciberbullying se desprende que se pueden llevar a cabo a través de distintas modalidades de comunicaciones electrónicas (Kowalski et al., 2010; Tokunaga, 2010), estas conductas se dan más en algunos espacios que en otros.

- Mensajería instantánea: Es una de las formas más frecuentes que se han ido utilizando hasta el momento para el ciberbullying, aunque se ha visto drásticamente reducido su uso en favor de las redes sociales. Se trata de una herramienta en la que se pueden mandar mensajes en tiempo real con otras personas de una lista de contactos.
- Correo electrónico: El email es uno de los medios de comunicación digital más utilizados y son un método frecuente de acoso por dos razones. Es fácil de enviar un email a cientos de personas e incluso miles. Y en algunas ocasiones no se puede saber quién es el que realmente está detrás de una cuenta.
- Mensajes de texto (SMS): son los mensajes que se envían de móvil a móvil. Esta herramienta puede ser también utilizada para ciberacosar.
- Chats: las salas de chat permiten a la gente entrar en un espacio donde se pueden comunicar con mucha otra gente sobre distintas cuestiones. En los casos

que se produce acoso en las salas de chat se suele dar porque los miembros del chat pueden ponerse a denigrar a alguien en particular, pueden marginar a algún miembro o algunos pueden insultarse mutuamente.

- Blogs: pueden ser utilizados para realizar ciberbullying intentando dañar la reputación de otra persona o invadir su privacidad.
- Páginas web: en muchos casos son utilizadas con el propósito de colgar información y/o imágenes ofensivas de otra persona. En algunas ocasiones se han utilizado para crear encuestas que humillan a otra persona elegida como blanco.
- Juegos por Internet: en algunos juegos online, los jugadores pueden bloquear el juego de los otros jugadores y lograr acceder sin su autorización a sus cuentas de juego online.
- Redes Sociales: desde su origen el uso de esta herramienta ha ido creciendo muy rápidamente, sobre todo por parte de los jóvenes, y tienen una gran importancia en el mundo actual. Estas redes sociales permiten subir fotos y comentarlas, poner los intereses de uno mismo, decir lo que estás haciendo en el momento y se rigen por un perfil creado por el usuario que permite encontrar amigos (Castañeda, González, & Serrano, 2011). Cualquier cambio realizado en el perfil de un individuo es notificado a sus “amigos” que tienen acceso a su perfil. Dentro de este grupo encontraríamos las webs sociales donde la gente puede subir, compartir y comentar distintos recursos, entre los que destaca los vídeos.

Como se ha podido observar a lo largo de estos dos capítulos, el bullying presenta una serie de peculiaridades que lo definen. Algunos de estos aspectos se repiten en el ciberbullying, aunque otros no los comparten, como la reiteración. Por ello la discrepancia existente entre si estos dos fenómenos son lo mismo y, por tanto, el ciberbullying es simplemente una forma más de bullying. Luego, es necesario investigar si existe el ciberbullying como entidad propia y, por tanto, existen casos de ciberbullying en los que no se dé también una situación de bullying. Este hecho vendría dado por el anonimato que las redes telemáticas aportan a la vez que, al no tener a la otra persona delante, el físico no importa y también se siente menos empatía hacia el

otro. Todos estos aspectos, más otros que se irán desgranando a lo largo del trabajo, son los que se van a presentar en esta investigación.

6. Prevalencia del ciberacoso

Como se ha comprobado en el capítulo, en los estudios que se han hecho hasta el momento sobre el bullying se observa que la prevalencia y las características que rodean a este fenómeno no varían en exceso (Cerezo, 2009a; Garaigordobil & Oñederra, 2008), aunque su comparación se hace difícil por el hecho de que en los datos influyen otros aspectos como la cultura o la concepción que se tenga sobre este fenómeno. Aun así, todos los estudios constatan la existencia de acoso escolar entre iguales, pudiendo considerarlo, por tanto, como una realidad que aparece en todos los centros escolares.

Por otro lado, si nos fijamos en el ciberbullying únicamente podemos comprobar como la atención hacia este tipo de acoso se ha visto claramente incrementada, lo que ha dado pie a la realización de estudios sobre la prevalencia y características de este fenómeno, con el fin de que ayuden a comprenderlo y, así, poder darle solución. Los primeros estudios sobre esta temática se realizaron al principio de la década anterior en los Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000). La investigación sobre el ciberbullying es relativamente reciente, y la revisión de las investigaciones desarrolladas evidencia la relevancia del fenómeno y su rápido crecimiento.

Los estudios realizados hasta el momento varían en la forma de entender este problema y en cómo medirlo, pero la mayoría sugieren que el 20-50% de los adolescentes tendrá al menos una experiencia de ciberacoso durante su adolescencia, y que el número de cibervíctimas va a ir en aumento (Berne et al., 2013; Garaigordobil, 2011b; Tokunaga, 2010). Muchas de estas víctimas de ciberacoso son también víctima de acoso tradicional, encontrando una gran relación entre ambos (Cappadocia et al., 2013; Kowalski & Limber, 2013; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Además, no sólo encontramos diferencias en cuanto a las víctimas, sino también en cuanto a los acosadores (Buelga, Cava, Musitu, & Torralba, 2015)

Estas diferencias en cuanto al número de víctimas y de acosadores puede ser debido a que no existe un consenso en relación al hecho de si en el ciberacoso es necesario tener en cuenta la repetición como una característica. De este modo, por un lado, nos encontramos estudios donde los autores hacen mención a la necesidad de tener en cuenta la repetición como aspecto clave al igual que en el bullying (R. P. Ang, Huan, & Florell, 2014; Müller, Pfetsch, & Ittel, 2014; Wachs, 2012; West, 2015). Mientras que otros autores creen que con el uso de las TIC es imposible saber las veces que se ve un vídeo o una página web, por lo que la víctima es humillada una y otra vez con un solo hecho (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013; Frisén, Berne, & Lunde, 2014; Kowalski & Limber, 2013; Slonje et al., 2013). Si a esto le añadimos que no existe un consenso a la hora de utilizar un instrumento, sino que en la mayoría de los casos se crea un nuevo cuestionario para el estudio en los que no se indica las características psicométricas del mismo (Berne et al., 2013), es lógico que se encuentren tantas diferencias.

Asimismo, si en el bullying se suele observar cómo los chicos suelen tener más probabilidad de estar involucrados que las chicas, “sobre todo” en cuanto a acoso físico, en el ciberacoso, en los distintos trabajos realizados, los datos que se obtienen difieren bastante en cuanto al género (Connell, Schell-Busey, Pearce, & Negro, 2013). Así, en algunos trabajos se indica que las mujeres sufren más ciberacoso que los hombres (Beckman et al., 2013; Connell et al., 2013; Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, & Young, 2014), mientras que en otros pasa totalmente lo contrario, siendo los hombres más cibervíctimas (Huang & Chou, 2010; Pelfrey & Weber, 2013; Popovic-Citic, Djuric, & Cvetkovic, 2011; S. C. Yang, Lin, & Chen, 2014). También hay algún trabajo donde no se encuentran diferencias entre ambos sexos (Fletcher et al., 2014). También se encontraron diferencias en cuanto a la edad, donde en algunos casos el porcentaje es mayor en los primeros años de la educación secundaria (Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Slonje & Smith, 2008), mientras que por otro lado se halló que los estudiantes más mayores suelen estar más implicados (Jung et al., 2014; Ybarra & Mitchell, 2004).

Debido a estas diferencias en la prevalencia del ciberacoso, tanto en general como en el género, se realizó una revisión sistemática utilizando el protocolo PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010). Se analizó la prevalencia del ciberacoso en adolescentes entre

los 11 y 17 años, tanto en relación a víctimas como acosadores, que utilizaran un cuestionario fiable y válido. Se utilizaron las bases de datos Scopus y Web of Sciences buscando artículos en revistas con revisión por pares en inglés y español. Se utilizaron estas bases de datos ya que actualmente son las que más se utilizan en Ciencias Sociales. Se utilizaron ambos idiomas ya que el inglés es el idioma con el que más investigaciones se publican y el español al ser el habla materna. En la siguiente figura 7 se indica el proceso seguido de selección de artículos.

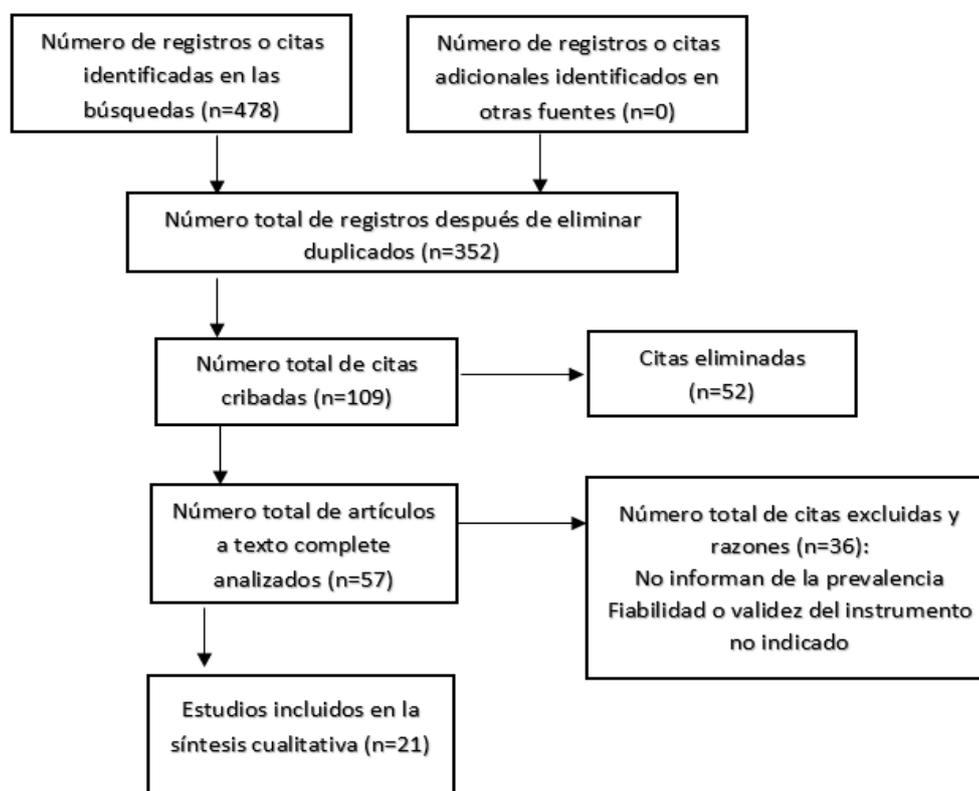


Figura 7. Identificación de estudios para su inclusión en la revisión

La prevalencia de víctimas de ciberacoso varió entre el 3.3% (Jung et al., 2014) hasta el 58.7% (Stewart et al., 2014). Dentro de este rango, se observa como hay estudios que se aproximan en el porcentaje obtenido y que se pueden agrupar según dicho resultado. Así, tenemos un primer grupo de artículos que la prevalencia está por debajo del 10% (Giménez-Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón, 2015; Heirman & Walrave, 2012; Jung et al., 2014; Müller et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Un segundo grupo en el que los porcentajes se aproximan al 15% (R. P. Ang et al., 2014;

Cappadocia et al., 2013; Hase, Goldberg, Smith, Stuck, & Campain, 2015; Lam, Cheng, & Liu, 2013; Pelfrey & Weber, 2013). Un tercer grupo, el más numeroso, en el que los porcentajes se aproximan al 30% (Bilić, 2014; Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Huang & Chou, 2010; Patchin & Hinduja, 2010; Walrave & Heirman, 2011; Wong, Chan, & Cheng, 2014; Yang et al., 2014). Y, por último, un par de artículos que obtienen los porcentajes más altos con un 44.5% (Gámez-Guadix, Villa-George, & Calvete, 2014) y un 58.7% (Stewart et al., 2014).

Tabla 2. Datos recogidos de los artículos incluidos en la revisión sistemática

Autores	País	Muestra	Participantes	Medición	Fiabilidad y Validez	Prevalencia	Diferencias de género	Diferencias en cuanto a la edad
Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue	España	Muestra aleatoria	N=1431 Age: 12-17 726 chicas 682 chicos 23 N.I.	Cyberbullying Questionnaire (CBQ). Cy-v y Cy-b	$\alpha=.95$ CFA: one-factor model	30.1% Cy-v 25% Cy-b	Cy-v= 33.5% chicas y 26.9% chicos Cy-b= 25.8% chicos y 16.4% chicas	N.I.
Huang & Chou	Taiwan	Muestra por conveniencia	N=545 Edad: 12-15 (7 th 9 th grades) 47.1% chicos 52.9% chicas	Cuestionario adaptado (Kowalski and Limber). Cy-v, Cy-b y observadores	Fiabilidad Observador=.913 Cy-v=.904 Cy-b=.958	34.9% Cy-v 20.4% Cy-b 63.4% observadores	Más chicos en las tres categorías (D.E.)	N.I.
Patchin & Hinduja	EEUU	Muestra aleatoria	N=1963 Edad: 11-14 50.1% chicas 49.8% chicos 0.1% N.I.	Cuestionario propio. Cy-v and Cy-b	Fiabilidad Cy-v=.736 Cy-b=.761 EFA: modelo dos factores	29.4% Cy-v 21.8% Cy-b	N.I.	N.I.
Sofia Buelga, Jesus Cava, & Musitu	España	Muestra aleatoria	N=2101 Edad: 11-17 1098 chicos 1003 chicas	Cuestionario sobre ciber victimizacion a través del móvil e Internet	Fiabilidad Móvil=.76 Internet=.84	Víctimas 24.6% a través del móvil 29% a través de Internet	Más chicas que chicos Cy-v (D.E., p< .001)	Más victimización 11-13 años Móvil (D.E., p< .001) Internet (D.E., P< .005)
Walrave & Heirman	Bélgica	Muestra aleatoria	N=1318 Edad: 12-18 50.5% chicos	Cuestionario propio. Cy-v and Cy-b	Comprensibilidad $\alpha=.774$ EFA y CFA: un factor	34.2% Cy-v 64.3% ha sufrido alguna de las situaciones 21.2% Cy-b	Cy-b: 26.2% chicos y 20.8% chicas Cy-v: 42.5% chicas y 26.2% chicos (D.E.)	Acosadores algo mayores (D.E.)

Autores	País	Muestra	Participantes	Medición	Fiabilidad y Validez	Prevalencia	Diferencias de género	Diferencias en cuanto a la edad
Heirman & Walrave	Bélgica	Muestra aleatoria estratificada	N=1042 Edad: 12-18 519 chicos 523 chicas	Cuestionario propio. Cy-v y Cy-b	Validado en investigación previa	12.1% Cy-b 6.3% Cy-v	N.I.	N.I.
Garaigordobil & Aliri	España	Muestra aleatoria, estratificada y proporcional	N=3026 Edad: 12-18 51.5% chicas 48.5% chicos	Cyberbullying questionnaire: screening of peer harassment	Fiabilidad $\alpha=.91$ Test-retest CFA: modelo tres factores	30.2% Cy-v 15.5% Cy-b 65.1% Observador 10.3% Cb-v/b	Cy-v: 17.6% chicas y 12.5% chicos (D.E., $p<.001$) Cy-b: 7.8% chicos y 7.7% chicas	N.I.
Cappadocia, Craig, & Peper	Canadá	Muestra por conglomerado	N=1762 Edad: 14-17 807 chicos 955 chicas	Cuestionario Cyberbullying y ciber victimizacion	Fiabilidad CB escala $\alpha=.83$ CV escala $\alpha=.72$	11.6% Cy-b 13.5% Cy-v 4.6% Cy-b/v	Cy-v: 17.7% chicas y 8.2% chicos (D.E., $p<.001$) Cy-b: 10.9% chicas y 10.1% chicos	Cy-v: 15.1% en 9º curso y 11.6% en 10º Cy-b: 12.9% en 9º curso y 10.8% en 10º
Pelfrey & Weber	EEUU	Muestra por conveniencia	N=3403 Edad: 12-18 50.8% chicas 48.2% chicos	Youth Risk Behaviour Survey (YRBS).	Fiabilidad $\alpha=.605$	11.2% Cy-v 19.6% Cy-b	Chicos más probables ser Cy-v (D.E., $p<.001$)	No diferencias estadísticas
Lam, Cheng, & Liu,	China	Muestra aleatoria estratificada	N=1278 Edad: 13-18 48.4% chicos	E-victimization and E-Bullying questionnaire	Alpha cronbach entre 0.55 y .96	14.4% Cy-v 2.9% Cy-b 8.4% Cy-b/v	N.I.	N.I.
Yang, Lin, & Chen	Taiwan	Muestra por conveniencia	N=837 Edad: 10-18 52% Chicos 48% Chicas	The Bullying Behaviour Scale.	Validado por expertos. Fiabilidad $\alpha=.94$	33.8% Cy-v 49.2% Cy-b 36% observadores	Chicos más probable tener experiencias de victima/acosador/observador (D.E.)	N.I.

Autores	País	Muestra	Participantes	Medición	Fiabilidad y Validez	Prevalencia	Diferencias de género	Diferencias en cuanto a la edad
Wong, Chan, & Cheng	Hong Kong	Muestra aleatoria	N=1917 Edad: 12-15 54.6% chicos 45.4% chicas	Dos escalas: Cy-v y Cy-b	Fiabilidad Cy-v $\alpha=.81$ Cy-b $\alpha=.9$	23% Cy-v 31.5% Cy-b	Cy-v: 24.2% chicos y 21.3% chicas. Cy-b: 34.2% chicos y 28.2% chicas	N.I.
Jung et al.	Korea del norte	Muestra por conveniencia	N=4531 Edad: 11-14 51.1% males 48.9% females	Patchin & Hinduja questionnaire	Validado en investigación previa	3.3% Cy-v 3.4% Cy-b 3% Cy-b/v	Chicos (14.2%) más implicados que chicas (5.1%). (D.E., $p<.001$)	Más casos 13-14 años (10.4%) que en 11-12 años (9.06%) (D.E., $p<.001$)
Müller, Pfetsch, & Ittel	Alemania	Muestra por conveniencia	N=934 Edad: 10-17 53% chicas	Berlin Cyberbullying-Cyber Victimization Questionnaire	Fiabilidad Cy-v $\alpha=.87$ Cy-b $\alpha=.85$	7% Cy-v 8% Cy-b 6% Cy-b/v	N.I.	N.I.
Gámez-Guadix, Villa-George, & Calvete	México	Muestra por conglomerado	N=1491 Edad: 12-18 52.4% chicos 47.6% chicas	CBQ. Cy-v y Cy-b	Fiabilidad Cy-v $\alpha=.79$ Cy-b $\alpha=.9$ Validación convergente	44.5% Cy-v 41.9% Cy-b	Cy-b: 46.5% chicos, 38.5% chicas (D.E., $p<.01$). Cy-v: 46.5% chicos y 44.5% chicas	N.I.
Stewart et al.	EEUU	Muestra por conveniencia	N=736 Edad: 11-18 50.8% chicos	CBS, Cyberbullying Scale	Fiabilidad $\alpha=.94$ EFA y CFA: modelo de un factor	58.7% Cy-v	Más chicas que chicos Cy-v. (D.E., $p<.001$)	No diferencias estadísticas
Bilić	Croacia	Muestra por conveniencia	N=481 Edad: 12-14 51.1% females 48.9% males	Una escala para Cy-v y otra para Cy-b	Fiabilidad Cy-v $\alpha=.829$ Cy-b $\alpha=.845$	24.4% Cy-v por RRSS 13.5% Cy-b por RRSS	N.I.	N.I.

Autores	País	Muestra	Participantes	Medición	Fiabilidad y Validez	Prevalencia	Diferencias de género	Diferencias en cuanto a la edad
Ang, Huan, & Florell	EEUU y Singapur	Muestra por conveniencia	EEUU N=425 Edad: 11-16 167 chicos 253 chicas Singapur N=332 Edad: 12-17 181 chicos 160 chicas	Cuestionario de Ang and Goh, 2010	Fiabilidad EEUU $\alpha = .91$ Singapur $\alpha = .84$	17.9% Cy-v en EEUU y 16.4% en Singapur	N.I.	N.I.
Hase, Goldberg, Smith, Stuck, & Campain	EEUU	Muestra por conveniencia	N=1225 Edad: 12-18 586 chicas 632 chicos 7 N.I.	Cuestionario de Ang and Goh, 2010	Fiabilidad en la muestra $\alpha = .90$	16.32% Cy-v	N.I.	N.I.
Giménez Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón	España	Muestra por conglomerado	N=1353 Edad: 12-20 47.3% chicos	Cyberbull questionnaire	Validado con una muestral piloto. Método Delphi con expertos	7.7% implicados, de los que 65.4% fueron Cy-v, 19.2% Cy-b, y 15.4% Cy-b/v	Más chicas que chicos Cy-v. (D.E., $p < .001$) Más chicos que chicas Cy-b y Cy-b/v (D.E., $p < .001$)	N.I.
Waasdorp & Bradshaw	EEUU	Muestra por conveniencia	N=28104 Edad: 14-18 50.6% chicos 49.4% chicas	Maryland Safe and Supportive Schools Initiative Climate Survey	Fiabilidad $\alpha = .65$ EFA y CFA: modelo de tres factores	5.6% Cy-v	Más chicas que chicos Cy-v. (D.E., $p < .001$)	No diferencias estadísticas

Cy-v: cibervictimias; Cy-b: ciberacosadores; Cy-b/Cy-v: cibervíctimas/ciberacosadores; NI: no informa; D.E.: diferencia estadística, EFA: Análisis factorial exploratorio, CFA: Análisis factorial confirmatorio

Si nos centramos en los acosadores las cifras también son muy dispares, aunque no todos los estudios incluidos en la revisión analizan cuantos ciberacosadores hay, siendo un total de 16 los que sí lo hacen. Las prevalencias obtenidas van desde 2.9% (Lam et al., 2013) hasta el 49.2% (S. C. Yang et al., 2014). No obstante, varios de los que analizan este aspecto se encuentran entre la franja 15-25% (A. Estévez et al., 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Huang & Chou, 2010; Patchin & Hinduja, 2010a; Pelfrey & Weber, 2013; Walrave & Heirman, 2011). Otro aspecto interesante que nos encontramos es que ciertos estudios encuentran un porcentaje mayor de ciberacosadores que de cibervíctimas (Heirman & Walrave, 2012; Müller et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013; Wong et al., 2014), siendo el caso de Yang, Lin y Chen (2014) donde más diferencia se encontró.

Uno de los factores que claramente afecta a que existan estas diferencias es el instrumento utilizado. Solo en cuatro estudios incluidos en la revisión utilizaron instrumentos realizados por otros autores y que ya habían sido validados (Hase et al., 2015; Huang & Chou, 2010; Jung et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013). Mientras que el resto crearon uno o utilizaron un cuestionario propio que ya habían utilizado en otro estudio.

Sin embargo, el aspecto que más se diferencia de un instrumento a otro es la forma de preguntar sobre este problema. De este modo, los estudios incluidos dentro del grupo 3 y los estudios con más prevalencia no preguntan directamente si han sido ciberacosados, sino que hacen preguntas del estilo: “How often do you get text or online messages that make you afraid for your safety?” (Stewart et al., 2014, p. 2233). Mientras que algunos de los estudios con porcentajes menores en la prevalencia hacen preguntas del estilo: “How often have you cyberbullied someone you know personally online or offline during the last three months?” (Heirman & Walrave, 2012, p. 616). Aunque algunos estudios con bajos porcentajes en la prevalencia también hacen preguntas indirectas (R. P. Ang et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Asimismo, nos encontramos con que varían en cuanto al tiempo desde que se produjo hasta cuando se pregunta. Así, la mayoría pregunta por los tres últimos meses, aunque en algunos casos se pregunta por 6 meses como Yang et al. (2014) o incluso por el último año como Garaigordobil y Aliri (2013).

Por otro lado, otro de los aspectos en el que se encuentran diferencias tiene relación a la forma de entender este problema, más concretamente al hecho de incluir o no la repetición como punto importante en el ciberacoso. Así, nos encontramos cómo los estudios que obtienen un mayor porcentaje hacen referencia a que los sujetos solamente han sufrido una o más veces (a veces indicando “alguna vez”) alguna experiencia de ciberacoso (Buelga et al., 2010; A. Estévez et al., 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Huang & Chou, 2010; Stewart et al., 2014; Walrave & Heirman, 2011; Wong et al., 2014; S. C. Yang et al., 2014). Mientras que los estudios con menos porcentaje consideran que son víctimas o acosadores a partir de dos o más veces (R. P. Ang et al., 2014; Giménez-Gualdo et al., 2015; Hase et al., 2015; Müller et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013), en vez de una o más como indicaban los anteriores.

En cuanto al sexo, como otros autores ya habían recogido (Beckman et al., 2013; Connell et al., 2013), no se encuentra una diferencia tan clara como en el bullying. En los estudios examinados e incluidos en la revisión nos encontramos con una gran parte en la que las mujeres obtienen más porcentaje como cibervíctima, siendo estas diferencias estadísticamente significativas (Buelga et al., 2010; Cappadocia et al., 2013; Garaigordobil & Aliri, 2013; Giménez-Gualdo et al., 2015; Stewart et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Walrave & Heirman, 2011), y otros donde los hombres obtienen más porcentajes, con diferencias estadísticamente significativas (Huang & Chou, 2010; Jung et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013; S. C. Yang et al., 2014), mientras que en el estudio de Gámez-Guadix et al. (2014) no se encontraron diferencias estadísticas en cuanto a cibervíctimas se refiere. Si nos fijamos en los ciberacosadores, aunque en algunos casos fueron los hombres los que más porcentaje obtuvieron (Gámez-Guadix et al., 2014; Giménez-Gualdo et al., 2015; Huang & Chou, 2010; S. C. Yang et al., 2014), en otros se encontraron porcentajes similares (Cappadocia et al., 2013; Garaigordobil & Aliri, 2013).

Solamente 7 estudios de los incluidos analizan las diferencias en cuanto a la edad o nivel educativo en el que se encuentran los adolescentes. En tres de los casos no se encontraron diferencias significativas (Pelfrey & Weber, 2013; Stewart et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015). En dos casos los estudios encontraron que los implicados eran los más mayores de la muestra (Jung et al., 2014; Walrave & Heirman, 2011). En uno de los estudios se halló más implicados en el 9º grado que en 10º

(Cappadocia et al., 2013). Y en el trabajo de Buelga et al. (2010) se halló más víctimas a los 11-13 años que en estudiantes más mayores.

Como se puede comprobar en los resultados expuestos, las cifras sobre posibles casos de ciberbullying varían de un lugar a otro y de un año a otro. Debemos tener en cuenta que estas diferencias pueden ser debidas a ciertas peculiaridades de cómo se mida o de la propia muestra evaluada.

7. Roles de implicación en el ciberacoso

Al igual que sucede en el acoso tradicional o bullying, varios son los roles de implicación dentro del fenómeno del ciberacoso: cibervíctima, ciberagresor, ciberobservador y cibervíctima-agresiva (Kubiszewski et al., 2015). Aunque presentan algunas características diferentes a los roles del acoso tradicional, en cierta manera los roles se asemejan ya que, como se ha hecho mención anteriormente, ambos fenómenos están muy relacionados.

Cibervíctimas

Aunque los porcentajes de adolescentes que indican haber sufrido alguna vez ciberacoso están entre un 10% y un 50%, solamente un 2-7% se considera víctima severa (Garaigordobil, 2015b). Al contrario que con las víctimas de acoso tradicional, no existe un consenso sobre ciertos aspectos. Como ya se ha descrito anteriormente, los estudios varían en cuanto a si hay más mujeres o hombres cibervíctimas, encontrando estudios que han encontrado más mujeres (Buelga et al., 2010; Cappadocia et al., 2013; Garaigordobil & Aliri, 2013) y otros más hombres (Huang & Chou, 2010; Jung et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013). Sin embargo, estas diferencias de género son necesarias estudiarlas para poder hacer intervenciones más específicas (Ging & O'Higgins Norman, 2016). Tampoco se ha encontrado relación en general con nivel económico familiar, los cursos y la edad (Erdur-Baker, 2010). Por otro lado, se ha relacionado ser cibervíctima con un mayor nivel de ansiedad social (Juvonen & Graham, 2014), además de generar una gran angustia a las víctimas (P. K. Smith et al., 2008). Igualmente, se ha

relacionado el hecho de asistir a clases de educación especial con una mayor probabilidad de ser cibervíctima (Heiman & Olenik-Shemesh, 2015).

Ciberagresores

La mayoría de estudios realizados se han centrado en conocer los aspectos clave de las cibervíctimas (Schenk, Fremouw, & Keelan, 2013). Se ha encontrado una gran relación entre los ciberagresores con las agresiones proactivas y reactivas (Calvete et al., 2010). Por otro lado, los ciberacosadores tienden igualmente a realizar comportamientos ilegales de forma presencial (Ybarra & Mitchell, 2004), a tener problemas en los centros educativos, agredir a otros físicamente y consumir sustancias ilegales (Hinduja & Patchin, 2008). Por su parte, Schenk et al. (2013) encontraron que los ciberacosadores tuvieron una mayor puntuación en relación a síntomas depresivos, paranoia, psicoticismo y hostilidad.

Ciberobservadores

Claramente este es el rol menos investigados de todos, principalmente por la dificultad de poder ser definido claramente (Fegenbush & Olivier, 2009). Los observadores de ciberacoso no son solamente los que observan en el momento el acoso, sino que también pueden ser todos aquellos que ven un mensaje, una foto un día, una semana o un mes después (Fegenbush & Olivier, 2009). Como indica Willard (2007) y Dillon y Bushman (2015), los ciberobservadores juegan un papel muy importante a la hora de prevenir el ciberacoso. Sin embargo, los datos dicen que la mayoría no hace nada ante estas situaciones (Huang & Chou, 2010), o incluso cada nadie se lo diría a un adulto (O'Moore, 2012). Cuanta más gente observa el problema más se diluye la responsabilidad (Lynn Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

8. Relación entre bullying y ciberacoso

Nos encontramos en un momento de controversia en el que se está debatiendo si el ciberbullying, el acoso que se produce entre iguales a través de las nuevas

tecnologías, se trata de un nuevo modo de bullying o por el contrario se trata de un constructo con características específicas y rasgos distintivos. Parry Aftab (2006) tiene en cuenta que los motivos y las comunicaciones que se producen a través de las redes son distintos de lo que ocurre fuera de la red, pero sin embargo asevera que el acoso cibernético, por definición, continúa siendo una forma de acoso y, por tanto, comparte características con el acoso tradicional. De este modo nos encontramos con tres características fundamentales que comparten: (a) la conducta agresiva altamente premeditada e intencionada; (b) existe un desequilibrio de poder, aunque este desequilibrio en el ciberespacio es en ocasiones distinto al de cara a cara; y (c) la conducta es repetitiva (Garaigordobil, 2011a; Tokunaga, 2010).

Es más, algunas investigaciones realizadas hasta el momento (Del Rey et al., 2012; Kowalski & Limber, 2013; Kwan & Skoric, 2013; Law et al., 2012; Li, 2007; Rigby & Smith, 2011; Slonje et al., 2013; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Ybarra & Mitchell, 2008) no ponen en duda que el cyberbullying tiene una gran relación con el bullying o acoso escolar, ya que en algunas ocasiones simplemente se trata de una extensión del mismo o de la red pasa al mundo real. Por ello, Hernández y Solano (2007) conceptualizan dos formas de cyberbullying:

1. El que actúa como reforzador de un bullying ya emprendido, en cuyo caso la víctima acosada en red conoce a su agresor, ya que coincide con el hostigador presencial.
2. El que no tiene antecedentes, en el cual la víctima comienza a recibir e-mail de acosadores, amenazas al móvil, grabaciones de persecuciones, fotos manipuladas, todo ello acompañado del desconocimiento de la identidad del agresor y de los motivos que pudieron desencadenar el acoso, lo que le lleva a desarrollar una impotencia e indefensión inigualables.

Aunque existan ciertas semejanzas, ya hay autores (Álvarez-García et al., 2011; Kubiszewski et al., 2015) que debido a las propias peculiaridades que circunscriben el acoso a través de la red, empiezan a hablar de un fenómeno separado de bullying, ya que en sus trabajos no encuentran tan clara esta relación. A través de los distintos

trabajos que se han hecho hasta el momento, se pueden determinar que existen diferencias clave entre el bullying y el ciberbullying.

8.1. Características diferenciadoras

No hay donde esconderse, no existe un espacio concreto

Teniendo en cuenta que el ciberbullying se produce en el ciberespacio, debemos de tener en cuenta que hay características de este que afectan al ciberbullying. Se entiende el ciberespacio como el espacio virtual, el no lugar en el que se encuentran las personas que se comunican por o con medios técnicos y donde se superan las limitaciones del cuerpo en el universo físico. Y, como reflejan Martínez y Solano (2003), dos son los factores que se ven alterados con esta nueva situación comunicativa: el espacio y el tiempo. Por un lado, el espacio, tanto como distancia y como entorno. Cuando hablamos de distancia nos referimos a la separación existente entre los interlocutores, en la que las tecnologías permiten hacer superable el espacio entre personas. Mientras, cuando nos referimos a espacio hablamos del espacio físico que nos rodea, siendo este singular para cada una de las personas implicadas en el proceso comunicativo. El problema llega porque los sujetos se comunican en este “no lugar”, en un espacio no físico sin haber abandonado el suyo propio, que sigue siendo de naturaleza real.

Si lo ponemos en relación con el bullying nos damos cuenta que la mayoría de acosadores tradicionales hostigan a sus víctimas en el colegio, autobús o en el camino de ida y vuelta al colegio. Y aunque puede haber otros lugares donde se produce el acoso, habitualmente existe un período de tiempo durante el cual el acosador puede acceder a su víctima (Kowalski et al., 2010), o por lo menos puede desconectar al llegar a casa (Cerezo, 2009a). Sin embargo, no hay lugar donde esconderse o huir si hablamos de ciberbullying. El hecho de que el ciberespacio permita romper las fronteras que nos pone nuestra propia vista para la comunicación, así como que se de en un espacio no físico sin abandonar el suyo propio, rompe con esa barrera que el bullying tiene de que se lleve a cabo principalmente en el centro escolar (Gámez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013; Livingstone & Smith, 2014; Sticca & Perren, 2013).

Es más, como recoge Kowalski et al. (2010), la mayoría de los casos de acoso telemático se producen fuera de la escuela, dificultando su tratamiento. Además, este aspecto se ve ampliado por los teléfonos móviles, tanto los antiguos a través de los mensajes de texto, como los de última generación -los smartphones- que, al tener acceso a Internet, y con ello a las redes sociales o la mensajería instantánea, amplían el campo de acción del ciberbullying a cualquier lugar donde se encuentre la víctima.

Accesibilidad en cualquier momento, no existe un tiempo concreto

Como he comentado en el punto anterior, dos son los factores que se ven afectados por el ciberespacio: el espacio y el tiempo. El tiempo, al igual que el espacio, es otra de las barreras superadas para que sea posible el intercambio de información. Dentro del espacio el tiempo queda eliminado al ser eliminado el espacio, como afirman Martínez y Solano (2003), la transmisión es, a efectos comunicativos, instantánea. Pero debemos de tener en cuenta que el hecho de que el mensaje esté a disposición del receptor de manera instantánea, no significa que éste acceda a él en ese mismo momento.

Por eso, a diferencia del bullying donde los acosadores llevan a cabo el hostigamiento durante el tiempo que transcurre junto a la víctima en el colegio o de camino a él, en el ciberbullying, teniendo en cuenta que el tiempo es eliminado en el ciberespacio, los acosadores pueden causar estragos las 24 horas del día, los 7 días de la semana (Gámez-Guadix et al., 2013; Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014). De hecho, un aspecto importante que se ha ido descubriendo, como recoge Kowalski, et al. (2010), es que la mayoría de los casos de acoso cibernético tienen lugar no dentro sino fuera del recinto del colegio.

Además, entra en juego otro aspecto relacionado con la tecnología, la durabilidad en el tiempo. Este aspecto es muy peligroso ya que mientras no sea eliminado la información del servidor donde se encuentra ubicado, puede perpetuar el acoso durante meses o años, es decir, el contenido con el que se realiza el hostigamiento se guarda en los medios digitales y puede ser perpetuo (Calmaestra, 2011; Garaigordobil, 2011a; Sabella, Patchin, & Hinduja, 2013), lo que lo diferencia claramente del bullying tradicional el cual ocurre en un momento dado.

Amplitud de la audiencia

Normalmente, el acoso tradicional tiene lugar en presencia de grupos reducidos de personas, que desempeñan el rol de espectadores, y que pueden tener distintas funciones, como se comentó anteriormente. Pero en el caso del ciberbullying, los acosadores desempeñan un papel ligeramente diferente (Kowalski et al., 2010), pudiendo haber espectadores voluntarios e involuntarios, y dependiente también del medio a través del que se lleve a cabo el ciberacoso. En ciertas ocasiones un individuo puede compartir una imagen de otro que humilla a un compañero sin que esta sea su intención o comentar la foto de un acosador que, si tiene intención de dañar, por lo que es fácil que un observador de ciberacoso contribuya sin percibirse como un participante (Barlińska, Szuster, & Winiewski, 2013).

Además, el hecho de que Internet llegue a tanta gente hace que las audiencias sean especialmente grandes comparándolo con el acoso tradicional (Garaigordobil, 2011a; Hernández & Solano, 2007; Slonje & Smith, 2008); así, por ejemplo, que se coloque un comentario ofensivo o desagradable en un foro o página web incrementa mucho el número de espectadores que pueden leerlo. Sin embargo, estudios más recientes indican que estas amplias audiencias pueden llegar a ser un factor protector al existir más posibilidades de encontrar a un defensor de la víctima (Sticca & Perren, 2013).

Calmaestra (2011) hace una distinción muy adecuada. El establece que el ciberbullying se puede llevar a cabo o de manera privada o pública. Como indican Barlińska et al. (2013), aunque esta distinción se puede hacer también en el bullying, cobra cierta importancia en el cyberbullying. Si el fenómeno es privado, sólo tendrían acceso los implicados en este fenómeno, y estaríamos hablando de situaciones como el envío de un SMS, a través de la mensajería instantánea o un email que sólo llega a la víctima y a algunos espectadores. Sin embargo, cuando este fenómeno se hace de manera pública los efectos son aún mayores (Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Sticca & Perren, 2013).

Rapidez y comodidad

Como recoge Garaigordobil (2011a), no solo es importante el hecho de que llegue a mucha más gente que el acoso tradicional, sino que también es muy rápido y cómodo para los acosadores. Como ya se ha mencionado, pueden llevarlo a cabo cuando les apetece y, a veces, con el simple gesto de copiar y pegar un mensaje, una foto... y reenviarlos rápidamente.

Escaso feedback físico y social: la empatía como efecto mediador

Poco son los autores que han recogido esta característica del ciberbullying en la que los autores (Calmaestra, 2011; Dehue, Bolman, & Völlink, 2008; Slonje & Smith, 2008) hablan de que la ausencia de contacto visual implica que el agresor no reconoce la reacción de la víctima, evitando el funcionamiento de lo que muchos autores han denominado las neuronas espejo, las cuales nos permiten ponernos en el lugar del otro (García, 2008), es decir, ser empáticos. Tanto la empatía afectiva como la cognitiva se han estudiado en relación al ciberbullying, encontrando que se trata de un factor que reduce la conducta violenta (R. P. Ang & Goh, 2010; Barlińska et al., 2013; Topcu & Erdur-Baker, 2012). Por el otro lado, en el caso del ciberbullying los acosadores tardan un poco más en recibir el feedback (Dooley, Pyżalski, & Cross, 2009) al contrario de lo que sucede en el bullying en el que es en el mismo momento en el que se acomete. En general, se puede considerar que la empatía es un predictor individual del ciberacoso ya que reduce la probabilidad de realizarlo (R. P. Ang & Goh, 2010; Brewer & Kerlake, 2015; Topcu & Erdur-Baker, 2012).

La invisibilidad de los acosadores (anonimato) y el fenómeno de la desinhibición

Son muchos los autores que citan el anonimato como una característica fundamental dentro del ciberbullying (Dehue et al., 2008; Garaigordobil, 2011a; Kowalski et al., 2010; Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Lazuras, Barkoukis, Ourda, & Tsorbatzoudis, 2013; Mishna et al., 2009; Moore et al., 2012; Runions, 2013; Slonje & Smith, 2008; Sticca & Perren, 2013). Como afirman Kowalski et al. (2010, p. 119) el anonimato “puede mover a las personas a llevar a sus conductas más allá de lo que pudieran estar dispuestos a hacer en otras condiciones”. La posibilidad de no ser identificado puede hacer que los usuarios no se sientan responsables de sus actos

negativos, lo que puede conllevar un mayor nivel de desinhibición tóxica, o lo que es lo mismo, la realización de comportamientos impulsivos, agresivos y abusivos (Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Sticca & Perren, 2013). Por tanto, al anonimato se le ha considerado como uno de los principales factores que inducen a lo que se ha denominado como el fenómeno de la desinhibición (Kowalski et al., 2010; Lapidot-Lefler & Barak, 2012).

Existen dos investigaciones que, fuera de la red, describen el fenómeno de la desinhibición y del anonimato. Zimbardo en el año 1969 realizó una investigación donde pidió a un grupo que administraran pequeñas cargas eléctricas. Había dos grupos, en uno tenían sus rostros cubiertos por capuchas con agujeros en los ojos y estaban vestidos con batas holgadas, mientras que el otro grupo se vestía como habitualmente y tenían la cara descubierta. El grupo anónimo se mostró más agresivo en el envío de pequeñas descargas que el grupo no anónimo (Lapidot-Lefler & Barak, 2012). En otro estudio de psicología social, Williams, Harkins y Latane (1981) encontraron que los participantes reducían la cantidad de esfuerzo que desplegaban en una actividad grupal en la medida en que pensaran que nadie se podía dar cuenta de que estaban siendo más holgazanes. Sin embargo, una vez que se conocía su identidad los participantes se esforzaban al máximo.

Estas dos investigaciones muestran un anonimato que, irónicamente, es lo que hace que algunas personas se decidan a acosar. De hecho, los niños que son más bajos y menos fuertes que sus compañeros tienden a acosar con menos frecuencia, pero, con la introducción de las TIC, pueden ocultarse detrás de una identidad falsa y acosar a quien sea. Además, sin la amenaza del castigo o de la desaprobación social, la gente puede ir mucho más lejos de lo que normalmente harían (Kowalski et al., 2010; Mishna et al., 2009; Sticca & Perren, 2013). Así lo ha determinado Udris (2014) en su estudio al encontrar que aquellas personas que mostraban más desinhibición online tenían más probabilidad de realizar ciberacoso, afirmando que los hombres muestran más desinhibición online. Sin embargo, este anonimato no es del todo cierto porque normalmente se suele dejar lo que se conoce como “ciberhuella” ya que queda registrado el IP utilizado, además de otros aspectos (Correa & Aberasturi-Aprais, 2015), pero requiere de conocimientos adecuados de la tecnología.

8.2. Solapamiento entre ambas problemáticas

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los puntos clave en los estudios sobre el ciberbullying es conocer la relación entre este y el acoso tradicional. Aunque no se puede negar el hecho de que las conductas de acoso y ciberacoso surgen de las relaciones interpersonales que se producen entre los escolares, en muchas ocasiones son caracterizados de forma diferente debido a las características antes indicadas.

Para determinar si realmente estas conductas están tan desligadas han surgido varios estudios que se han dedicado a hallar si existe un solapamiento o co-ocurrencia entre estas dos problemáticas (Baroncelli & Ciucci, 2014; Calmaestra, 2011; Calvete et al., 2010; Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2014; Del Rey et al., 2012; DeSmet et al., 2014; García Fernández, 2013; Kowalski & Limber, 2013; Kubiszewski et al., 2015; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007; Ybarra et al., 2014), es decir, si los casos de ciberbullying son o han sido también casos de bullying y viceversa.

Así, existe un cierto número de estudios que han encontrado cierto solapamiento entre los participantes de ambas problemáticas (Del Rey et al., 2012; Kowalski & Limber, 2013; Patchin & Hinduja, 2010; Salmivalli & Pöyhönen, 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Es más, Twyman, Saylor, Taylor, y Comeaux (2010) hallaron que más del 60% de los que indicaron estar implicados en ciberbullying también estaban implicados en bullying tradicional. Al igual que Waasdorp y Bradshaw (2015) que destacan el hecho de que solamente un 4.6% de su muestra había experimentado solamente ciberbullying. Tal es el caso que se ha determinado que el hecho de ser víctima de acoso tradicional incrementa las posibilidades de involucrarse en otro rol dentro del ciberacoso (Del Rey et al., 2012). Por tanto, para estos estudios el ciberbullying es otro método que emplea los acosadores.

Este solapamiento se da en todos los roles, incluso en el rol de víctima-agresor donde Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2014) indican encontrar cuatro categorías: víctimas-agresores tradicionales, cibervíctimas-agresivas, víctimas-ciberagresivas, y cibervíctimas-ciberagresivas. Así, Paul, Smith y Blumberg (2012) señalan que el riesgo de estar involucrados en casos de ciberacoso aumenta si lo hace

la frecuencia de implicación en el acoso tradicional. No obstante, aunque parece que estar involucrado en bullying tradicional puede predecir el involucrarse en un futuro en ciberacoso, no queda claro que en sentido inverso sea un predictor, es decir que estar involucrado en ciberacoso sea predictor de bullying (Hemphill et al., 2012). A pesar de esto, sí que encontramos estudios que indican un intercambio de roles desde un fenómeno a otro, encontrando que agresores de bullying se convirtieron en cibervíctimas así como ciberagresores en víctimas de bullying (Kowalski et al., 2012; Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012)

Además de todo lo anterior, también se pueden encontrar estudios donde esa relación no es tan clara, hallando que más de la mitad de la muestra que habían sido ciberacosados no indicó haber sufrido ninguna conducta de acoso en el colegio, al igual que con los ciberagresores (Kubiszewski et al., 2015; Ybarra et al., 2007). Por ende, es necesario seguir investigando sobre esta casuística con el fin de poder determinar si las actuaciones para su prevención deben ser iguales o añadir aspectos para mejorar estos programas.

9. Los profesores ante el ciberacoso

La escuela es uno de los más importantes espacios de socialización de los menores, siendo los docentes una de las figuras más importantes que se encuentran al ser un referente del que aprender conocimientos y valores, además de pasar mucho tiempo con ellos. Por ello, los profesores deben ser los encargados de la prevención e intervención en conflictos y situaciones violentas entre los menores. Se les exige, tanto por parte de las familias como de las instituciones educativas, saber identificar y actuar ante las situaciones de esta índole. Además, el hecho de que los menores pasen tanto tiempo en las redes conlleva que también se les exija ser capaces de mantener a los menores seguros en Internet (Compton, Campbell, & Mergler, 2014).

A pesar de que el ciberacoso, como ya se ha mencionado, puede ocurrir en muchos más sitios que en el centro escolar, se ha determinado que víctimas y acosadores se suelen conocer de la escuela (Smith et al., 2008), es decir que en la mayoría de los casos no son dos desconocidos. Los estudios han confirmado que los

compañeros de clase son un factor que puede predecir y cambiar las situaciones de ciberacoso (Festl & Quandt, 2013; Festl, Scharkow, & Quandt, 2015). Por lo que es necesario que los profesores estén preparados y tengan la capacidad suficiente para gestionar con esta problemática.

Solo unos cuantos estudios han tratado el tema de la percepción del profesorado ante el ciberacoso. Así, en algunos estudios los profesores, aunque fueron capaces de reconocer el problema, tomaron medidas pero sin estar seguros de que lo que hacían eran lo correcto (Vandebosch, Poels, & Deboutte, 2014). Además, se ha indicado que los profesores subestiman la prevalencia del ciberacoso, ya que para ellos es menos visible (Snakenborg, Van Acker, & Gable, 2011) y porque los estudiantes se lo cuentan menos (Tokunaga, 2010).

En general, los profesores afirman que el ciberacoso es un problema en su centro, siendo las profesoras las que más muestran preocupación (Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2013). Li (2008) encontró que casi un tercio de los profesores pensaba que el ciberbullying era un problema en su escuela aunque solamente un 13% indicaba sentirse capaz de identificarlo. Incluso en algún estudio se afirmó que el 59% de los docentes mostró preocupación por este tema (Cassidy, Brown, & Jackson, 2012). Por otra parte, los profesores de institutos percibían niveles más altos de ciberacoso que los profesores de las escuelas elementales (Huang & Chou, 2013). Al preguntar a los alumnos queda en relieve que estos perciben que los profesores no saben manejar el tema del ciberacoso apropiadamente (Agatston, Kowalski, & Limber, 2007; DeSmet et al., 2014). A parte de ser capaces de identificar la problemática, también se pide a los profesores que sean capaces de actuar ante estas situaciones. Li (2008) encontró que solamente un 11% de los profesores opinaba que era capaz de manejar este problema.

De los datos mostrados se llega a la conclusión de que el nivel de formación del profesorado en relación a esta temática es escaso, por lo que le faltan recursos para prevenir y tratar los casos de ciberacoso (Álvarez-García et al., 2010), ya que no solo son necesarias normas y regulaciones, sino que también se requiere de un conocimiento o competencias para tratar este problema (Altrichter & Posch, 2009). Así lo afirman los propios profesores, al indicar que se debería realizar cursos de formación para el profesorado, diseñar planes para la prevención del ciberacoso y estrategias

para ayudar a sus alumnos (DeSmet et al., 2015; Eden et al., 2013; Li, 2008). Además, indican que requieren más orientación profesional para lidiar con esta problemática (Vandebosch et al., 2014).

Capítulo 3. Metodología

1. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis

Como se ha descrito en la parte previa, el acoso en las escuelas, conocido como bullying, ha sido objeto de estudio muy ampliamente durante las últimas décadas. Esta problemática lleva a una situación donde el acosado se ve obligado a romper sus relaciones sociales con sus compañeros e iguales. Cuando se produce el acoso, no solo la víctima y el acosador están involucrados en este problema, sino que se trata de una situación donde todo el centro se ve involucrado. Al final, la convivencia se convierte en una preocupación de toda la comunidad educativa.

A día de hoy, a este problema hay que sumarle un nuevo ingrediente que influye de forma que hace variar algunos aspectos. Las relaciones sociales, al igual que sucede en otros ámbitos de la sociedad, se han visto influenciadas por el uso de las TIC. Sobre todo con respecto a los jóvenes, considerando actualmente a las redes sociales como un elemento importante dentro de la construcción de relaciones con los demás y cambiando la forma que tienen de relacionarse (Bernal & Angulo, 2013; Colás, González, & de Pablos, 2013).

Investigaciones previas, tanto a nivel internacional (Barlett, 2015; Patchin & Hinduja, 2010b; Pelfrey & Weber, 2013; Shim & Shin, 2016; P. K. Smith et al., 2008) como nacional (Álvarez-García et al., 2011; Buelga et al., 2015; Del Rey et al., 2012; Del Rio, 2011; Gámez-Guadix, Gini, & Calvete, 2015; Garaigordobil & Aliri, 2013; Giménez-Gualdo, Maquilón, & Arnaiz, 2014; Ortega & Núñez, 2012), mostraron que el bullying se está produciendo cada vez más a través de las TIC mostrando la necesidad de seguir investigando sobre este problema. Por ello, en este trabajo se plantea la necesidad de investigar cuál es la situación del ciberacoso en la Región de Murcia. Además, la necesidad de conocer posibles soluciones requiere que se conozcan las características de estos implicados que pueden estar influyendo. Se trata de conocer más a fondo el problema para proponer respuestas educativas. Y no solamente del acosador y la víctima, sino también de los observadores, quienes son un aspecto clave para prevenir el problema.

Esta nueva situación, como ya se ha comentado, afecta a toda la comunidad educativa cuando una situación de acoso se produce en un centro, siendo los

profesores un aspecto clave para la detección y prevención. Por tanto, parece imprescindible conocer la perspectiva del profesorado ante este problema. Conocer si saben detectarlo y qué medidas creen necesarias para poder prevenirlo y atajarlo.

Con la intención de conocer todos estos aspectos, tanto el ciberacoso entre los alumnados como la percepción del profesorado, se plantea esta investigación.

Objetivos

El propósito fundamental de esta investigación es *estudiar el fenómeno del ciberacoso y la cibervictimización (incidencia y repercusión) en alumnos de educación secundaria obligatoria de la Región de Murcia, así como la percepción de existencia de esta problemática por parte de los profesores*. Este objetivo se desglosa en otros:

1. Examinar la prevalencia y el estado actual del ciberacoso y acoso en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.
2. Describir las características de los implicados en fenómenos de ciberacoso, según los distintos roles de implicación.
3. Comparar la situación del ciberacoso con los datos de acoso escolar.
4. Relacionar la influencia del uso de algunas tecnologías con los casos de ciberacoso.
5. Conocer la percepción del profesorado ante la existencia de esta problemática en sus aulas.

Hipótesis

Los objetivos formulados nos llevan a plantear las siguientes hipótesis de investigación:

1. *La prevalencia del ciberacoso como víctima o acosador es inferior al acoso escolar tradicional.*

Los trabajos analizados sobre esta temática han mostrado que suele haber un porcentaje superior de implicados en casos de acoso tradicional que de ciberacoso

(Brighi et al., 2012; Garaigordobil, 2011b; Kowalski & Limber, 2013; Kowalski et al., 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015).

2. *El número de observadores de casos de acoso tradicional será superior a los observadores de casos de ciberacoso.*

En cuanto a los casos de observadores en ciberacoso existe discrepancia en los estudios realizados hasta el momento. En algunos casos se determina que la propia naturaleza de las plataformas electrónicas parece facilitar el fenómeno de víctima-acosador, siendo más probable visualizar casos de ciberacoso que en situaciones presenciales (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015; Barlińska, Szuster, & Winiewski, 2015). Sin embargo, en el estudio de Garaigordobil (Garaigordobil, 2013) se comprobó que el número de observadores fue mayor en el tipo tradicional.

3. *El número de mujeres víctimas de ciberacoso es superior al de varones víctimas.*

Se ha observado en algunos estudios previos que las mujeres son más víctimas de ciberacoso que los varones (Buelga et al., 2010; Cappadocia et al., 2013; Garaigordobil & Aliri, 2013; Giménez-Gualdo et al., 2015; Stewart et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Walrave & Heirman, 2011).

4. *El número de varones acosadores en el ciberacoso es superior al de mujeres acosadoras.*

Al igual que ocurre con las mujeres en el número de víctimas, se ha comprobado en algunos estudios que son los varones los que más comenten este tipo de acoso (Gámez-Guadix et al., 2014; Giménez-Gualdo et al., 2015; Walrave & Heirman, 2011; Wong et al., 2014; S. C. Yang et al., 2014).

5. *Según se avanza en edad el número de casos de ciberacoso crece.*

Aunque en algunos casos no se ha encontrado diferencias significativas en la edad (Pelfrey & Weber, 2013; Stewart et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015), en otros casos se ha hallado que los más mayores en las muestras recogidas eran los que más involucrados estaban en el ciberacoso (Cappadocia et al., 2013; Jung et al., 2014;

Walrave & Heirman, 2011), o incluso que, aun no habiendo diferencias en víctimas, los acosadores eran más mayores (Garaigordobil, 2015a).

6. *Existe una alta relación entre el acoso tradicional y el ciberacoso.*

Uno de los aspectos más estudiados desde que surgió el ciberacoso es su relación con el acoso tradicional (Aboujaoude et al., 2015; Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Del Rey et al., 2012; DeSmet et al., 2014; Hemphill et al., 2012; Jang, Song, & Kim, 2014; Kowalski et al., 2012; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2014; Messias, Kindrick, & Castro, 2014; S.-J. Yang et al., 2013) y en la mayoría de los casos se ha llegado a la conclusión de que una persona implicada en una situación de acoso suele estarlo también en una de ciberacoso.

7. *Los menores que utilizan el ordenador en su propio cuarto sufren más ciberacoso.*

Una de las principales recomendaciones que los programas de prevención del ciberacoso suelen realizar es que el ordenador que utilicen en casa los menores sea en un lugar común en el que puedan controlar lo que hacen, ya que lo consideran un factor protector, no sólo del ciberacoso sino de los distintos riesgos de la red (Bringué & Sádaba, 2011; Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2009; Luengo Latorre, 2014; Orjuela-López, Cabrera de los Santos, Calamaestra- Villén, Mora-Merchán, & Ortega- Ruiz, 2013).

8. *Los profesores no perciben como un problema el ciberacoso en su centro.*

En estudios previos se ha constatado que el profesorado no percibe que el ciberacoso sea un problema en su centro educativo, aunque afirman también que no saben cómo manejarlo (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2013; Christian-Elledge et al., 2013; Compton, Campbell, & Mergler, 2014; Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2013; Li, 2008).

9. *Los profesores no tienen la formación suficiente para identificar y gestionar el ciberacoso.*

Como en estudios previos han indicado (DeSmet et al., 2015; Eden et al., 2013; Li, 2008), los profesores no saben identificar y gestionar los casos de ciberacoso, por lo que necesitan de una mayor formación que les ayude a saber manejar este problema.

Tabla 3. Relación entre objetivos e hipótesis planteadas

Objetivos	Hipótesis
1. Examinar la prevalencia y el estado actual del ciberacoso y acoso en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.	1. La prevalencia del ciberacoso como víctima o acosador es inferior al acoso escolar tradicional. 2. El número de observadores de casos de acoso tradicional será superior a los observadores de casos de ciberacoso.
2. Describir las características de los implicados en fenómenos de ciberacoso, según los distintos roles de implicación.	3. El número de mujeres víctimas de ciberacoso es superior al de varones víctimas 4. El número de varones acosadores en el ciberacoso es superior al de mujeres acosadoras. 5. Según se avanza en edad el número de casos de ciberacoso crece.
3. Comparar la situación del ciberacoso con los datos de acoso escolar.	6. Existe una alta relación entre el acoso tradicional y el ciberacoso.
4. Relacionar la influencia del uso de algunas tecnologías con los casos de ciberacoso.	7. Los menores que utilizan el ordenador en su propio cuarto sufren más ciberacoso.
5. Conocer la percepción del profesorado ante la existencia de esta problemática en sus aulas.	8. Los profesores no perciben como un problema el ciberacoso en su centro. 9. Los profesores no tienen la formación suficiente para identificar y gestionar el ciberacoso.

2. Método

Con el fin de poder conseguir los objetivos expresados con anterioridad, así como determinar si las hipótesis planteadas de partida se pueden aceptar o no, se ha diseñado, con una metodología cuantitativa, un tipo de investigación ex post facto y transversal, en la que en el diseño se propone un cuestionario como método de recogida de información. Se trata de investigaciones en las que la variable independiente ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio (Pardo Merino & Ruiz Díaz, 2013). Se pretende conocer la realidad de este fenómeno y determinar

aspectos clave de estas situaciones con la finalidad de poder diseñar estrategias de intervención más adecuadas y ajustadas al contexto real.

3. Participantes

Debido a que la muestra participante está compuesta por dos grupos diferenciados, estudiantes y profesorado, en la exposición de este apartado empezaremos por describir la población y muestra del alumnado participante y, en segundo lugar, al profesorado muestra de este estudio.

3.1. Población y muestra de estudiantes

El universo del estudio, compuesto por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2012/2013¹ fue de un total de 66413 alumnos, según el Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM, 2014).

Tabla 4. *Distribución de la población de E.S.O. en la Región de Murcia por sexo y curso*

	TOTAL	Pública	Privada
Total			
E.S.O.	66.413	46.893	19.520
PRIMER CICLO	36.287	25.870	10.417
Primero	18.982	13.575	5.407
Segundo	17.305	12.295	5.010
SEGUNDO CICLO	30.126	21.023	9.103
Tercero	15.748	10.957	4.791
Cuarto	14.378	10.066	4.312
Hombres			
E.S.O.	34.185	24.293	9.892
PRIMER CICLO	19.108	13.776	5.332
Primero	10.066	7.262	2.804
Segundo	9.042	6.514	2.528
SEGUNDO CICLO	15.077	10.517	4.560
Tercero	7.811	5.465	2.346
Cuarto	7.266	5.052	2.214
Mujeres			
E.S.O.	32.228	22.600	9.628

¹ Se seleccionaron estos datos porque en el momento de selección de la muestra no estaban publicadas las estadísticas del curso 2013/2014.

PRIMER CICLO	17.179	12.094	5.085
Primero	8.916	6.313	2.603
Segundo	8.263	5.781	2.482
SEGUNDO CICLO	15.049	10.506	4.543
Tercero	7.937	5.492	2.445
Cuarto	7.112	5.014	2.098

Muestra

Para este estudio se ha diseñado una investigación transversal (Briones, 1996) para la recogida de datos. En el muestreo fueron incluidos tanto centros públicos como privados concertados, incluyendo los centros de toda la provincia. La muestra final fue seleccionada a partir de un muestreo aleatorio por conglomerados. Se estimó el tamaño muestral a un nivel de confianza al 95% ($z=1.96$) y un error muestral del 3.2% con la fórmula siguiente (Cubo Delgado, 2011):

$$n = \frac{z^2 \times p \times q \times N}{[e^2 \times (N - 1)] + z^2 \times p \times q}$$

Donde:

- N es el tamaño de la población.
- z es el nivel de confianza adoptado.
- e es el error muestral deseado.
- p es la proporción (valor aproximado del parámetro que se desea medir) se suele utilizar 0.5.
- q es la proporción de individuos que no poseen el parámetro y se calcula como $1-p$.
- n es el tamaño de la muestra.

Se obtuvo un tamaño muestral estimado mínimo de 925 casos. A través del muestreo aleatorio por conglomerados (Cubo Delgado, 2011), utilizando los distritos de educación de la inspección de Murcia en el curso 2014/2015 (Murcia, Cartagena-Mar Menor, Guadalentín y Altiplano-Noroeste), se obtuvo la siguiente distribución por cada zona y curso teniendo en cuenta el mínimo obtenido:

Tabla 5. Distribución de muestra

DISTRITOS	CURSOS	ALUMNOS	PORCENTAJE (%)	MUESTRA
CARTAGENA-MAR MENOR	1º ESO	4822	7.26	67.16
	2º ESO	4345	6.54	60.52
	3º ESO	3774	5.68	52.56
	4º ESO	3314	4.99	46.16
GUADALENTÍN	1º ESO	3017	4.54	42.02
	2º ESO	2641	3.98	36.78
	3º ESO	2352	3.54	32.76
	4º ESO	2092	3.15	29.14
ALTIPLANO-NOROESTE	1º ESO	2949	4.44	41.07
	2º ESO	2769	4.17	38.57
	3º ESO	2603	3.92	36.25
	4º ESO	2480	3.73	34.54
MURCIA	1º ESO	8194	12.34	114.13
	2º ESO	7550	11.37	105.16
	3º ESO	7019	10.57	97.76
	4º ESO	6492	9.78	90.42
			TOTAL	925.00

Por tanto, la distribución de centros por las zonas establecidas fue: 2 centros de la zona altiplano-noroeste, 1 centro de la zona de Guadalentín, 3 de la zona de Cartagena-Mar Menor y 4 de la zona de Murcia. Las localidades donde fueron escogidos los centros fueron: 1 de Mula, 1 de Caravaca, 3 de Cartagena, 1 de Alhama de Murcia, 1 de Torreagüera, 1 de las Torres de Cotillas y 2 de Murcia. Durante el proceso de selección se tuvo varias veces que volver a hacer el sorteo aleatorio debido a que algunos centros no permitieron proceder a realizar el estudio en su centro, fundamentalmente centros concertados-privados. Finalmente se encuestaron a un total de 950 alumnos, superando en 25 la muestra mínima obtenida en el muestreo.

En primer lugar, los datos muestran que la distribución de la muestra en cuanto a la titularidad de centro no se aleja demasiado del porcentaje de alumnado matriculado en la Región en centros públicos y privados-concertados. Así, mientras

que en la Región hubo en el curso 2012/2013 un 70.61% de los alumnos matriculados en un centro público y 28.99% en privado-concertado -el restante hasta el 100% estaba matriculado en centros privados- (CREM, 2014), en la muestra de este estudio la distribución se corresponde con 64.6% en centros públicos y un 35.4% en centros privados-concertados.

Como se recoge en la tabla 6, la recogida de muestra por los distintos distritos ha sido bastante semejante a la esperada en la distribución que se realizó previamente, aunque con la excepción de la zona del Guadalentín donde en 1º, 2º y 3º se recogió menos muestra de la esperada. Esto fue debido a que en uno de los centros se recogió mucha menos muestra de la esperada en esos tres cursos, indicando el centro de que muchos alumnos no trajeron la autorización paterna para la participación de los menores.

Tabla 6. Comparación de la distribución de la muestra prevista y recogida por distritos

DISTRITOS	CURSOS	MUESTRA ESPERADA	MUESTRA RECOGIDA
CARTAGENA-MAR MENOR	1º ESO	67.16	87
	2º ESO	60.52	69
	3º ESO	52.56	65
	4º ESO	46.16	76
GUADALENTÍN	1º ESO	42.02	20
	2º ESO	36.78	10
	3º ESO	32.76	12
	4º ESO	29.14	28
ALTIPLANO-NOROESTE	1º ESO	41.07	40
	2º ESO	38.57	37
	3º ESO	36.25	44
	4º ESO	34.54	37
MURCIA	1º ESO	114.13	128
	2º ESO	105.16	101
	3º ESO	97.76	101
	4º ESO	90.42	95
TOTAL		925	950

En la distribución por sexo se comprueba que la muestra obtenida es muy equilibrada, ya que tan solo tenemos 8 varones más que mujeres (con 2 casos perdidos), quedando una distribución de un 50.4% de varones por un 49.6% de

mujeres. Los datos recogidos son muy similares a los porcentajes de alumnos según el CREM (2014), donde en la región se presentan un total de 51.47% de varones y un 48.53% de mujeres.

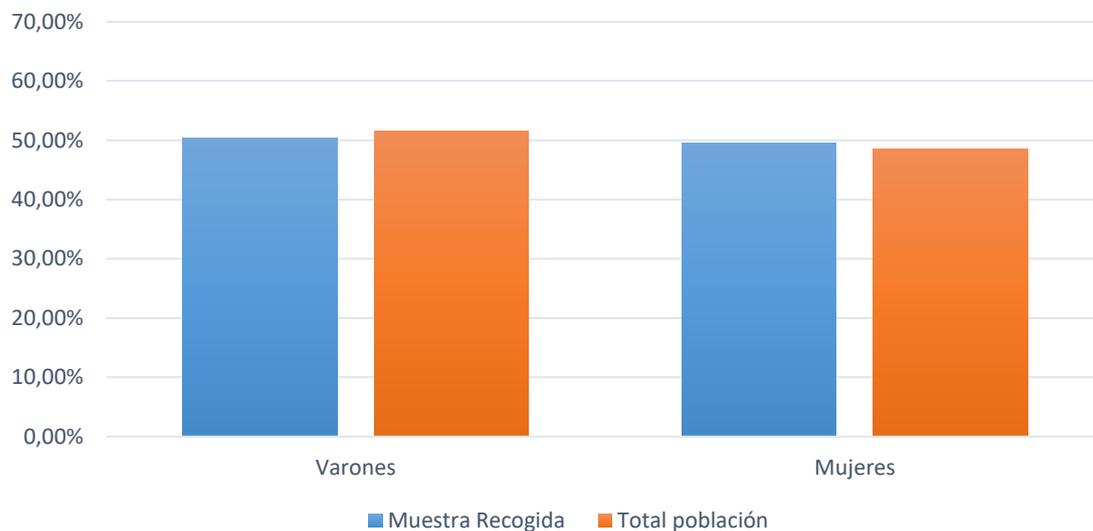


Figura 8. Distribución muestra por sexo comparado con la población total

La proporción de alumnado según el curso en la muestra recogida es bastante semejante como se puede observar en la figura 9. La mayor concentración de la muestra se encuentra en 1º de la ESO, mientras que la menor está en 2º de la ESO.

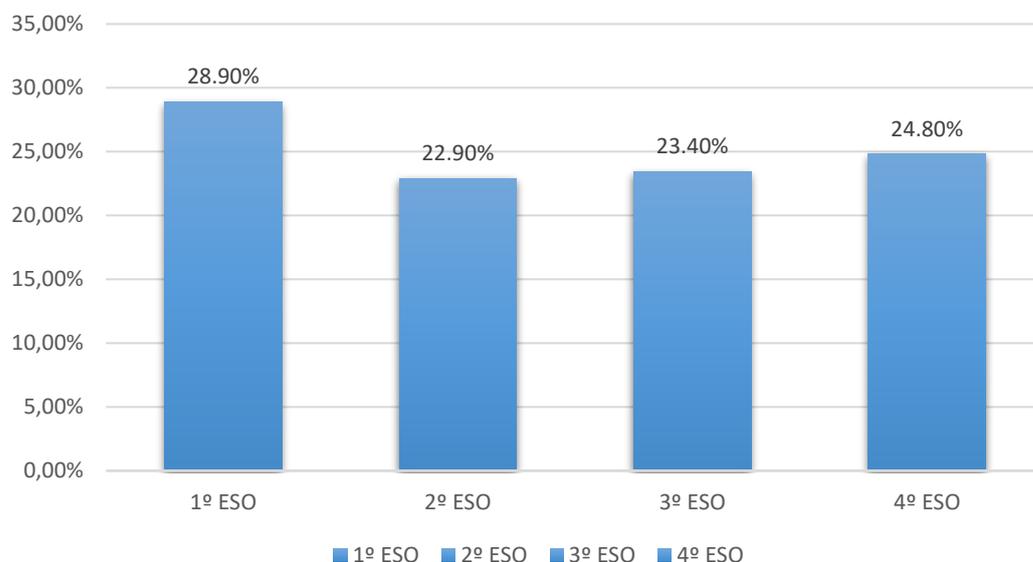


Figura 9. Distribución muestra por curso

Las edades de los participantes oscilaron entre los 11 y 18 años, siendo la media de edad de 13.93 ($DT= 1.35$). Hay que destacar que dentro de las variables a considerar no se tuvo en cuenta si los participantes eran repetidores o no, ya que la investigación no ha encontrado que los repetidores presenten distinto comportamiento con respecto a sus compañeros de clase (Ortega & Mora-Merchán, 2000).

Actualmente muchos centros de la Región son considerados bilingües teniendo grupos en los que se imparte la mayor parte de las asignaturas en inglés. En esta muestra, el 27.6% pertenecían a un grupo bilingüe, por un 71.5% que no, y un 0.9 que no lo indicó.

Por otro lado, sólo 27 (2.7%) estudiantes indicaron que tenían algún tipo de discapacidad. Además, el 11.9% de los participantes eran inmigrantes de una gran variedad de países, aunque el mayor número de casos que se encontraron eran de Ecuador (3.6%) y Marruecos (3.4%). De estos, el 91.9% llevan más de 3 años viviendo en España, por un 8.1% que llevan tres o menos. Asimismo, el 18.8% indicó que su padre no era español y el 19.4% que su madre tampoco. Y al igual que con los alumnos, la procedencia es muy dispar, aunque una gran parte procedía de Ecuador (5.5% y 5.4 de padres y madres respectivamente) y de Marruecos (6.9% en ambos casos). De esos alumnos que indicaron que sus padres o ellos procedían de otro país, un 10% indicó que se sentía diferente por ello.

El 90.9% de los participantes indicaron que tenían hermanos. De estos, el 39.6% indicó que era el hermano más mayor y un 42% que era el segundo (tabla 7).

Tabla 7. Lugar que ocupan entre hermanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1º	343	36.1	39.6	39.6
	2º	364	38.3	42.0	81.6
	3º	117	12.3	13.5	95.2
	4º	27	2.8	3.1	98.3
	5º o más	15	1.6	1.7	100
	Total	866	91.2	100	
Perdidos	Sistema	84	8.8		
Total		950	100		

Por otro lado, un 39.1% indicó que tienen hermanos en el centro; en su mayoría (84.8%) solamente tenían un hermano. Los padres de los participantes han alcanzado en gran parte estudios secundarios (el 41.9% de los padres y el 45.3% de las madres), mientras que un porcentaje menor han realizado estudios universitarios (el 27.4% de los padres y el 28.7% de las madres) y un porcentaje aún menor realizó sólo estudios primarios (el 20.6% de los padres y el 18.2% de las madres).

En cuanto al acceso que tienen los participantes de este estudio a las TIC, un 93.4% tenían teléfono móvil. Si dividimos a los participantes en franjas de edad -11-13 años, 14-15 años y 16-18 años²- se observa que el porcentaje que tiene teléfono móvil crece de los 11-13 años (89%) a los 14-15 años (96.8%) y desciende algo entre los jóvenes de 16-18 años (92.9%).

De igual forma, el 88.5% tiene un ordenador en casa conectado a Internet. De este porcentaje, un gran porcentaje (42%) tiene un ordenador conectado a Internet en la sala de estar o en el salón de su casa, mientras que un porcentaje bastante considerable (36.3%) tiene ese ordenador en su propio cuarto (Figura 10).

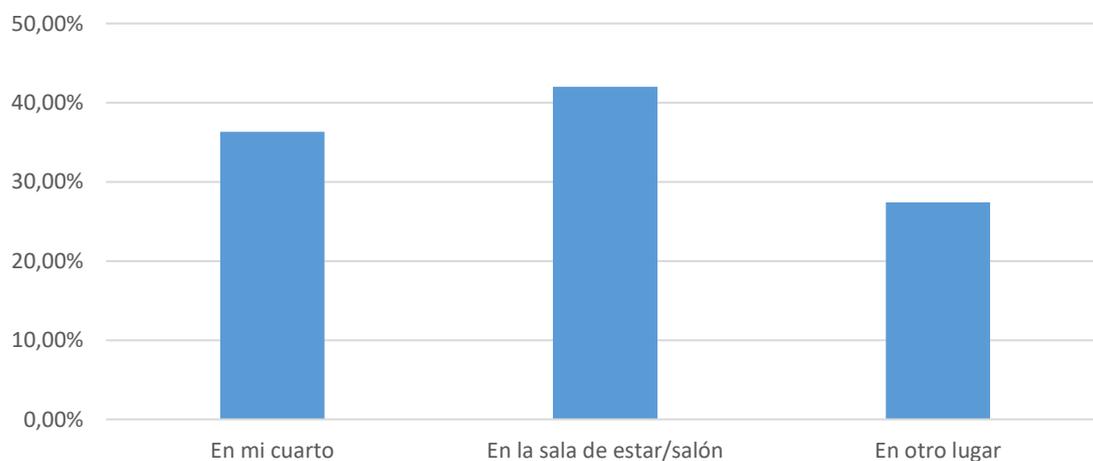


Figura 10. Lugar de la casa donde está el ordenador conectado a Internet

Llama la atención el hecho de que según avanzamos en la edad el porcentaje de adolescentes con ordenador en su propio cuarto se va incrementando, encontrando que lo tienen un 30.1% de los menores de 11-13 años, pasando a un 38.7% entre los 14-15 años y llegando hasta el 45.5% en los jóvenes de entre 16-18 años.

² Se utiliza esta distribución ya que es la usada en investigaciones previas (Garaigordobil, 2013)

Por último, la mayoría (83.5%) indica que tenía acceso a Internet fuera de casa. Si tenemos en cuenta las franjas de edad antes comentadas se comprueba como los jóvenes de entre los 11-13 años son los que menos acceso a Internet tienen fuera de casa (76.6%), mientras que el porcentaje es bastante superior entre los adolescentes de 14-15 años (88.5%) y entre los jóvenes de 16-18 años (87.9%), siendo la diferencia significativa, $\chi^2(2, 941) = 22.98, p < .001$.

Las formas de acceso varían, pero al menos tres cuartas partes de la muestra (71.8%) afirmaron que accede a través del teléfono móvil. Un porcentaje mucho menor de estos menores acceden a través de redes públicas (16.8%), en el colegio (15.4%), tabletas (9.6%), en la biblioteca (8.6%) u otros (8.6%).

3.2. Población y muestra de profesorado

El universo del estudio, compuesto por el profesorado que imparte clase en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2012/2013³ fue de un total de 9035 profesores, según el Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM, 2014).

Tabla 8. Población total profesorado

	TOTAL			Pública			Privada		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
ESO, Bachiller y FP	9035	4040	4995	6856	3150	3706	2179	890	1289

Participantes

Para la selección de la muestra del profesorado se ha optado por una muestra por conveniencia. Con la intención de comprobar la percepción del profesorado del mismo centro al que se pasó el cuestionario a los alumnos, del tal modo que podamos

³ Se seleccionaron estos datos porque en el momento de selección de la muestra no estaban publicadas las estadísticas del curso 2013/2014.

ver posibles discrepancias con la realidad, se decidió que la muestra fuera los mismos profesores que impartían clase en las aulas de ESO.

Para hacerlo con más facilidad se procedió a pasar el cuestionario en línea utilizando la herramienta *encuestas* que tiene la Universidad de Murcia (<http://encuestas.um.es>), pidiendo la colaboración del profesorado de los mismos centros seleccionados para la muestra de alumnos. Al final se recogió un total de 83 cuestionarios de 8 centros. De ese total un 41% (34 personas) eran varones y el 45.8% (38) eran tutores de alguna clase de ESO. La media de edad del profesorado de la muestra fue de 44.13 (DT= 7.79), con un intervalo que va desde los 27 hasta los 59 años. Las asignaturas que imparten los profesores de la muestra son muy variadas (figura 11).

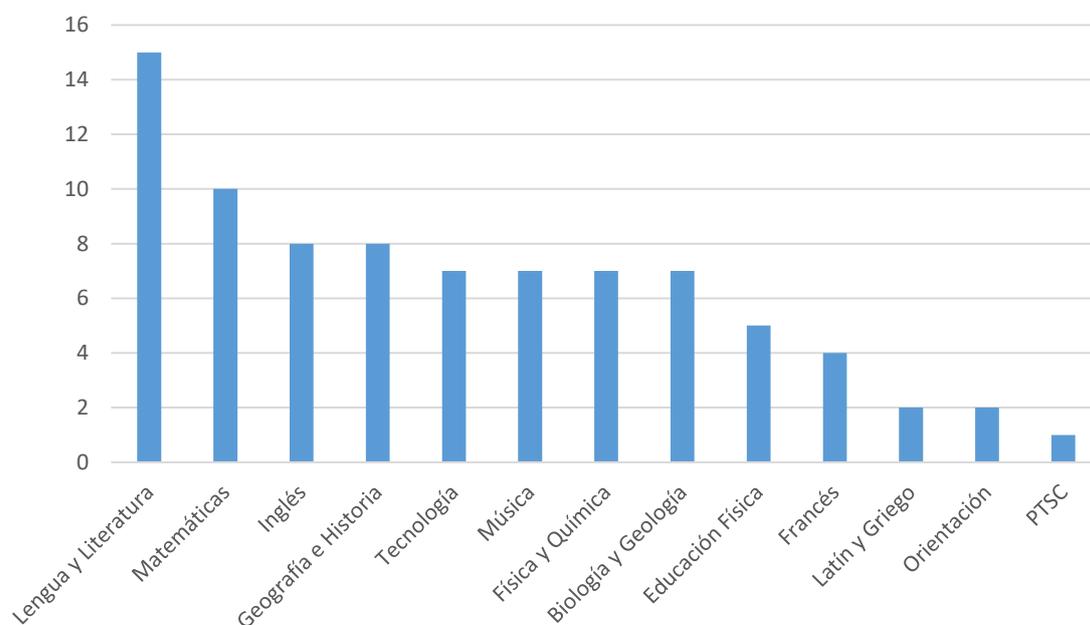


Figura 11. Distribución muestra profesorado según asignatura que imparten

4. Instrumentos

En la última década se ha asistido a un incremento del interés por el ciberacoso, tanto por la comunidad educativa como por la científica. Esto ha provocado que se hayan generado una gran cantidad de instrumentos, tanto en español como en otros idiomas, para evaluar esta problemática. Sin embargo, siguen

existiendo importantes lagunas conceptuales y metodológicas a la hora de abordar el ciberacoso. Esto nos llevó a realizar un análisis de los principales instrumentos desarrollados (tabla 9) y utilizados a nivel nacional e internacional con el que comparar dichos instrumentos y poder escoger el que más se ceñía a nuestros objetivos. De este modo, podemos evitar un problema común, y al que hemos hecho mención en la parte teórica, en el que cada estudio utiliza su propio cuestionario siendo los datos muy dispares entre las distintas investigaciones.

Tabla 9. Listado de cuestionarios revisados

Autores	Instrumento	N	Edad/curs o	Subescalas y como se han obtenido	Fiabilidad	Validación Convergente
Álvarez-García et al. (2011)	Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)	638	1º-4º ESO	Factor: Violencia a través de las TIC AFE Y AFC	CUVE-R $\alpha = .92$	-
Ang y Goh (2010)	Cyberbullying and cybervictimization questionnaire	396	12-18 años	CB, CV AFE Y AFC	CB $\alpha = .83$	Correlación con empatía afectiva .10 y empatía cognitiva .10
Buelga et al. (2010)	Escalas de Victimización a través del móvil y de Internet	2101	1º-4º ESO	EV Móvil EV Internet DT	EV Móvil $\alpha = .76$ EV Internet $\alpha = .84$	-
Calvete et al. (2010)	Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)	1431	12-17	CB AFC	Total ítems $\alpha = .96$	13% del comportamiento en ciberacoso fue explicado por las siguientes variables: agresión proactiva, agresión reactiva, agresión directa, agresión indirecta/relacional, y justificación de la violencia (.001)
Campfield (2008)	Cyber bullying and victimization questionnaire	219	11-14	CB, CV DT	Total ítems $\alpha = .90$	Acosadores presenciales que también eran ciberacosadores se compararon con los no involucrados (.001). Además, los grupos de ciberacoso y cibervictimización tenían más síntomas de internalización (.001); síntomas de externalización $\eta^2 = .18$ (.001); y problemas totales $\eta^2 = .06$ (.01) que los grupos no involucrados.

Dempsey et al. (2009)	The Cyber-Victimization Scale of RPEQ	1165	11-16	CV AFC	CV $\alpha=.74$	El coeficiente de correlación entre la escala de cibervictimización de la escala RPEQ y victimización manifiesta fue .27 (.01); victimización relacional .31(.01); ansiedad social .20 (.01); depresión .26(.01)
Díaz-Aguado et al. (2013)	Acoso con nuevas tecnologías	2310 0	12-18	Víctima Agresor EFA	Víctima $\alpha=.83$ Agresor $\alpha=.91$	-
Topcu y Erdur-Baker (2010)	Revised Cyber Bullying Inventory (RCBI)	276	14-18	CB, CV AFE	CB $\alpha=.86$ CV $\alpha=.82$	El coeficiente de correlación entre ciberacoso (chicos) y acoso tradicional (chicos) .40 (.01); entre cibervictimización (chicos) y victimización tradicional (chicos) .17 (.01); entre ciberacoso (chicas) y acoso tradicional (chicas) .45 (.01); entre cibervictimización (chicas) y victimización tradicional (chicas) .18 (.05)
(Garaigordobil, 2013)	Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales	3026	12-18	Víctima, Agresor, Observador AFE	Total ítems $\alpha=.91$	Correlaciones positivas entre perpetración y solución agresiva de conflictos, neuroticismo, conducta antisocial, problemas escolares, trastornos psicopatológicos... y correlaciones negativas con empatía, responsabilidad,

						regulación emocional y adaptación social
Hay and Meldrum (2010)	Cyber Bullying Victimization Scale	426	10-21	CB, CV AFE	Total ítems $\alpha=.80$	El coeficiente de correlación entre cibervictimización y las siguientes escalas: victimización tradicional .63 (.001); emociones negativas (.001); autolesiones .41 (.001); y pensamientos suicidas .41 (.001).
Patchin and Hinduja (2010b)	Cyberbullying and Online Aggression Survey Instrument 2009 version	384	9-18	Cyberbullying victimization scale Cyberbullying offending scale AFE	CVS $\alpha=.93-.94$ COS $\alpha=.96-.97$	-
Huang and Chou (2010)	-	545	7º-9º curso	CB experiences CV experiences Knowing/being aware of cyberbullying experiences DT	CB exp. $\alpha=.96$ CV exp. $\alpha=.90$ Knowing/be... $\alpha=.91$	-
Menesini et al. (2013)	Cyberbullying Scale (CS)	1092	11-18	CB, CV AFC	CB chicos $\alpha=.86$ CB chicas $\alpha=.67$ CV chicos $\alpha=.87$ CV chicas $\alpha=.72$	El coeficiente de correlación entre ciberacoso y bullying tradicional fue .71 (.001). El coeficiente de correlación entre cibervictimización y victimización tradicional fue .57 (.001). Comportamientos agresivos y delincuentes fueron asociados con ciberacoso (.001). Comportamientos ansiosos y

						depresivos, y síntomas somáticos fueron asociados con cibervictimización (.001).
Pornari and Wood (2010)	Peer aggression/ victimization questionnaire	339	12-14	Cyber-aggression CV DT	Cyber-aggression $\alpha=.82$ CV $\alpha=.76$	La desvinculación moral predijo positivamente la ciber-agresión (.001). Los altos niveles de justificación moral aumentaron la probabilidad de participar en ciber-agresión (.001). Además, altos niveles de agresión tradicional incrementaron la posibilidad de ser ciber-agresor (.001). Altos niveles de victimización tradicional incrementaron la posibilidad de ser cibervíctima pero redujeron la posibilidad de ser ciberagresor (.001).
Schultze-Krumbholz and Scheithauer (2009)	The Berlin Cyberbullying Cyber Victimization Questionnaire (BCyQ)	194	Adol.	Traditional bullying in a new context Relational cyberbullying Technically sophisticated ways of cyberbullying AFC	TBNC (Víctima) $\alpha=.87$ RCB (acosador) $\alpha=.81$ RCB (víctima) $\alpha=.83$ TSWCB (acosador) $\alpha=.93$ TSWCB (víctima) $\alpha=.86$	El coeficiente de correlación entre la escala de ciberacoso y la escala chat bully fue .16 (.05). Además, el coeficiente de correlación entre la escala de cibervictimización y la escala chat victim fue .48 (.001).

					TBNC (acosador) $\alpha=.94$	
Smith et al. (2008)	Cyberbullying questionnaire	533	11-16	CB, CV DT	-	Muchas cibervíctimas fueron víctimas tradicionales (.001); y muchos ciberacosadores fueron acosadores tradicionales (.001).
Stewart et al. (2014)	Cyberbullying Scale	736	11-18	CV AFE, AFC	Chicos $\alpha= .94$ Chicas $\alpha= .93$	-
Ybarra y Mitchell (2008)	Growing up with media (GuwM): youth reported internet harassment	1588	10-15	CB, CV AFC	Víctima $\alpha= .79$ Acosador $\alpha= .82$	-

Nota: El guión (-) fue utilizado cuando los datos no fueron mostrados en la publicación. CB=Ciberbullying; CV=Cibervictimización; DT=Desarrollo Teórico; AFE= Análisis Factorial Exploratorio; AFC=Análisis Factorial Confirmatorio

Después de este análisis se optó por seleccionar el cuestionario desarrollado por Garaigordobil y Aliri (2013), denominado *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales* (Anexo 1). Se decidió utilizar este cuestionario ya que sus puntuaciones contaban con una fiabilidad y validez muy buenas, además de ser el único que incluía el rol de observador.

Este cuestionario contiene 45 ítems, agrupados en torno al rol que se puede observar en las situaciones de agresión: víctima, acosador y observador. Este cuestionario evalúa 15 conductas distintas de ciberacoso. Para ello se utiliza una escala tipo Likert de 4 niveles, graduada entre 0 (nunca) y 3 (siempre). Además, incluye una serie de preguntas sobre el bullying. Los coeficientes de fiabilidad y validez del cuestionario son los siguientes:

- El cuestionario muestra una fiabilidad general de $\alpha = .91$. Las tres escalas de Bullying: Victimización, $\alpha = .70$, Agresión, $\alpha = .71$, y Observación, $\alpha = .80$. Y las tres escalas de Cyberbullying: Cibervictimización, $\alpha = .82$, Ciberagresión, $\alpha = .91$ y Ciberobservación, $\alpha = .87$.
- Fiabilidad test-retest: se utilizó el estadístico ordinal *gamma*. Se obtuvieron los siguientes valores: victimización ($r = .72$), agresión ($r = .60$), observación ($r = .70$), victimización agresiva ($r = .75$), cibervictimización ($r = .63$), ciberagresión ($r = .74$), ciberobservación ($r = .81$) y cibervictimización agresiva ($r = .78$).
- Análisis factorial exploratorio: La prueba KMO (0.79) y el test de Barlett ($X_{66} = 11634.93$, $p < .001$) resultaron significativos, por lo que se realizó un análisis de componentes principales. Como método de rotación de la matriz factorial se efectuó una rotación Varimaz. A partir del criterio de extracción de los factores de Kaiser se confirma una estructura de tres factores en la sección Bullying que explican el 57.89% de la varianza y una estructura de tres factores en la sección Cyberbullying que explican el 40.15% de la varianza.
- Estudios de validez convergente mostraron correlaciones positivas entre cibervictimización con: resolución agresiva de conflictos ($r = .11$, $p < .001$), resolución pasiva de conflictos ($r = .13$, $p < .001$), neuroticismo ($r = .22$, $p < .001$),

conducta antisocial ($r = .13, p < .001$), problemas escolares ($r = .17, p < .001$), conducta antisocial ($r = .18, p < .001$), trastornos psicopatológicos ($r = .19, p < .001$), timidez retraimiento ($r = .10, p < .001$), y correlaciones negativas con: amabilidad ($r = -.12, p < .001$), autoestima ($r = -.12, p < .001$), adaptación social evaluada ($r = -.12, p < .001$). En relación a la ciberagresión se encontraron correlaciones positivas con: resolución agresiva de conflictos ($r = .15, p < .001$), conducta antisocial ($r = .17, p < .001$), problemas escolares ($r = .14, p < .001$), trastornos psicopatológicos ($r = .12, p < .001$), y correlaciones negativas con empatía ($r = -.14, p < .001$), amabilidad ($r = -.16, p < .001$), responsabilidad ($r = -.10, p < .001$), regulación emocional ($r = -.08, p < .001$) y adaptación social ($r = -.12, p < .001$).

Para conocer la percepción del profesorado sobre el ciberacoso se seleccionó el “Survey on school cyberbullying for preservice teachers” (Li, 2008). Consiste en un cuestionario con 15 ítems y una escala tipo Likert de 4 categorías que va de 1 “muy en desacuerdo” a 4 “muy de acuerdo”.

Al ser un cuestionario en inglés se utilizó el método propuesto por la International Test Commission para la traducción y adaptación de los test (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). Para ello, en primer lugar, se pidió permiso al autor del cuestionario para su utilización, traducción y validación. Una vez obtenido se procedió a la realización de una doble traducción. Este procedimiento consiste en una primera traducción al español por un experto en inglés y una segunda traducción de esa versión en español a inglés nuevamente (retro-traducción). Después un comité se encargó de realizar una comparación de las dos versiones en inglés y se ajustó la versión en español para nuestro contexto intentando no perder el significado que se pretendía en la versión inicial. Con la muestra obtenida, el coeficiente de fiabilidad obtenido para este cuestionario fue de .80.

5. Procedimiento

Antes de ponernos en contacto con los centros nos reunimos con la Consejería de Educación de la Región. En esta reunión se explicó todo el estudio y los objetivos del mismo. Una vez aceptado por la Consejería se firmó una carta de compromiso (Anexo II) en la que se nos obligaba a algunos aspectos como: informar a los centros del objetivo y finalidad, solicitar la autorización a las familias, no publicar datos de un centro en concreto o garantizar el anonimato.

A continuación, después de realizar el muestreo aleatorio se procedió a contactar, tanto por email como por teléfono, con los centros informando de toda la investigación y su finalidad. Una vez que el centro aceptó participar se envió a los padres una carta (Anexo III) informando y solicitando la participación de su hijo/a en el estudio. El proceso acometido para la recogida de información fue el siguiente (realizada por el autor para garantizar homogeneidad y rigor en el procedimiento):

- Presentación del cuestionario.
- Organización de la clase en filas separadas con la finalidad de conseguir un mayor anonimato en las respuestas dadas.
- Explicación de cómo contestar al cuestionario dejando claro que se trataba de un cuestionario totalmente anónimo, que se requería sinceridad y que no conllevaba ningún tipo de repercusión lo que contestaran.
- Por último, se les permitía hacer preguntas sobre cualquier duda que surgiera.

El tiempo que solían invertir para contestar el cuestionario osciló entre los 15 y 30 minutos. No se observó ninguna incidencia importante que pudiera afectar al estudio durante el proceso de recogida de datos. Los datos fueron recogidos durante dos periodos: en primer lugar, en el tercer trimestre del curso 2014/2015 y, en segundo lugar, en el primer trimestre del curso 2015/2016. Tuvimos que realizarlo así ya que muchos centros de los seleccionados accedieron a participar en el estudio, pero no al final del curso ya que estaban cerca las evaluaciones y ya empezaban a preparar el sistema de estándares para la evaluación del curso siguiente. Al mismo tiempo se mandó al equipo directo el enlace al cuestionario online para conocer la percepción del profesorado sobre esta problemática en su centro.

6. Análisis de datos

El proceso de análisis se ha centrado en aquellas técnicas que permiten atender a los objetivos planteados en esta investigación. Para estos análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 22.0, adoptando el nivel de significación bilateral de $p < .05$ en todo el estudio. Teniendo en cuenta esto, las principales técnicas utilizadas son:

- En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de la muestra, así como la observación de la presencia o ausencia de las distintas conductas que mide el cuestionario. Para esa descripción de las variables categóricas se utilizaron análisis de frecuencias y porcentajes.
- Con objeto de comparar las frecuencias entre dos variables hemos utilizado tablas de contingencia, con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para conocer si dicha relación era significativa.
- Para comparar las puntuaciones medias en algunas variables se ha utilizado la *t* de Student en comparaciones donde solamente contábamos con dos niveles posibles en la variable de agrupamiento y el Análisis de Varianza (ANOVA) cuando había tres o más niveles en dicha variable. En ambas pruebas se llevó a cabo una prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. Para determinar el tamaño del efecto en la prueba *t* de Student hemos utilizado el estadístico diferencia media tipificada *D* de Cohen, donde se considera que el efecto es alto cuando se encuentra su valor en torno a .80, medio con un valor en torno al .50, y bajo entre .20-.30. Igualmente, se utilizó omega cuadrado (ω^2) para ver el tamaño del efecto cuando había más niveles, donde se considera que el efecto es bajo cuando está en torno al .01, medio .06 y alto más de .14.

Capítulo 4: Resultados

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras realizar el análisis estadístico de los datos, de tal modo que se verifiquen las hipótesis planteadas. Por tanto, atendiendo a los objetivos planteados en esta investigación, se analizará la prevalencia tanto del bullying como del ciberbullying en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, examinando las dos dinámicas a partir de los diferentes roles de participación (víctimas, acosadores y observadores) y prestando especial atención al curso y sexo.

A continuación, con la finalidad de conocer mejor los perfiles implicados en esta problemática, se analizará dichos perfiles atendiendo a distintas características sociodemográficas. Además, se analizará cómo influyen algunas tecnologías en las situaciones de ciberacoso, como son el teléfono móvil, el uso de internet fuera de casa o la disposición del ordenador dentro de la casa.

Por último, se analizarán los datos recopilados con el cuestionario dirigido a profesores, describiendo si el profesorado es capaz de identificar el problema y si creen que tienen los conocimientos suficientes para ayudar a los menores.

En la siguiente tabla 10 se pone en relación los objetivos, la distribución de los resultados y los instrumentos utilizados. Los instrumentos se pueden encontrar en los anexos de la tesis.

Tabla 10. Relación entre objetivos, categoría de análisis e instrumento utilizado

Objetivos	Categoría de análisis	Parte del instrumento utilizado
1. Examinar la prevalencia y el estado actual del ciberacoso y acoso en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.	Prevalencia del acoso tradicional	Sección bullying
	Prevalencia del ciberacoso	Sección ciberbullying
	Perfil víctima	Sección bullying y datos demográficos
	Perfil cibervíctima	Sección Ciberbullying y datos demográficos
2. Describir las características de los implicados en fenómenos de ciberacoso, según los distintos roles de implicación.	Perfil agresor	Sección bullying y datos demográficos
	Perfil ciberagresor	Sección Ciberbullying y datos demográficos
	Perfil observador	Sección bullying y datos demográficos
	Perfil ciberobservador	Sección Ciberbullying y datos demográficos
	Perfil cibervíctima-acosadora	Sección Ciberbullying y datos demográficos
3. Comparar la situación del ciberacoso con los datos de acoso escolar.	Solapamiento entre acoso tradicional y ciberacoso	Sección bullying y ciberbullying
4. Relacionar la influencia del uso de algunas tecnologías con los casos de ciberacoso.	Relación del ciberacoso con la tecnología	Sección ciberbullying con datos uso tecnología
5. Conocer la percepción del profesorado ante la existencia de esta problemática en sus aulas.	Percepción del profesorado	Cuestionario profesorado

Cuestionario Ciberbullying: screening de acoso entre iguales

1. Prevalencia del Acoso y Ciberacoso entre adolescentes

1.1. Sección Acoso tradicional

Atendiendo al primer objetivo planteado, se van a examinar los datos para determinar la prevalencia del ciberacoso en la población de la Región de Murcia.

Igualmente, y en relación al segundo objetivo, se realizará una distinción entre los tres roles que se pueden identificar en las situaciones de acoso y ciberacoso.

En primer lugar, se analizó la frecuencia y el porcentaje de participantes que informaron ser víctimas, agresores y observadores de conductas agresivas -físicas, verbales, sociales y psicológicas- en el acoso tradicional (Tabla 11).

Tabla 11. Resultados descriptivos de acoso tradicional (víctima, agresor y observador)

		Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Víctima	Agresión física	863 (90.8)	74 (7.8)	8 (0.8)	1 (0.1)
	Agresión verbal	632 (66.5)	237 (24.9)	62 (6.5)	17 (1.8)
	Agresión social	858 (90.3)	54 (5.7)	22 (2.3)	12 (1.3)
	Agresión psicológica	844 (88.8)	69 (7.3)	21 (2.2)	12 (1.3)
Agresor	Agresión física	868 (91.4)	68 (7.2)	11 (1.2)	1 (0.1)
	Agresión verbal	703 (74)	207 (21.8)	31 (3.3)	9 (0.9)
	Agresión social	897 (94.4)	40 (4.2)	10 (1.1)	2 (0.2)
	Agresión psicológica	912 (96)	28 (2.9)	8 (0.8)	0 (0)
Observador	Agresión física	520 (54.7)	294 (30.9)	107 (11.3)	28 (2.9)
	Agresión verbal	345 (36.3)	328 (34.5)	202 (21.3)	75 (7.9)
	Agresión social	547 (57.4)	236 (24.8)	119 (12.5)	43 (4.5)
	Agresión psicológica	623 (65.6)	201 (21.2)	97 (10.2)	25 (2.6)

Nota: En algunos casos el total no suma 100% por la existencia de datos perdidos

Si nos centramos en las víctimas, las conductas agresivas que han sufrido los participantes más frecuentemente⁴ son las agresiones verbales (33.5%), seguido muy de lejos por las agresiones psicológicas (11.2%), las sociales (9.7%) y las físicas (9.2%). Si analizamos aquellas conductas que se consideran más severas por la repetición de las mismas (opciones de respuesta *bastantes veces* y *siempre*) se observa cómo un 8.3% sufre agresiones verbales muy frecuentemente, un 3.6% agresiones sociales, un 3.5% psicológicas y solamente un 0.9% físicas, lo que nos muestra un alto grado de

⁴ La prevalencia se ha calculado sumando las opciones de respuesta algunas veces, bastantes veces y siempre para determinar la presencia de la misma.

victimización, así como un alto nivel de prevalencia de los cuatro tipos de conductas agresivas.

En cuanto a la prevalencia de los agresores, los datos varían en algunos aspectos. Nos seguimos encontrando con que la forma de agredir más común era también la verbal (26%), pero en este caso la segunda que más indicaron, aunque bastante alejada, es la agresión física (8.6%), seguida de la agresión social (5.6%) y la psicológica (4%). Si nos centramos en las agresiones severas (bastantes veces y siempre), las agresiones verbales siguen siendo las más frecuentes con un 4.2%, seguidas de las físicas y las sociales ambas con 1.3% y, por último, de las psicológicas con un 0.8%. Estos datos son en todos los casos más bajos de los obtenidos en la información que dicen las víctimas.

La información de los observadores también muestra que la conducta agresiva más observada fue la verbal (63.7%), seguida de la física (45.3%), social (42.6%) y psicológica (34.4%). Cuando las conductas observadas son analizadas en función de la severidad (bastantes veces y siempre) se comprueba que las agresiones verbales siguen siendo las más observadas con un 29.2%, pero en este caso seguidas de las sociales con un 17%, después de las físicas con un 14.2% y, por último, de las psicológicas con un 12.8%.

Si se analiza la distribución de las puntuaciones de los tres roles -víctima, agresor y observador- en el acoso tradicional (tabla 12), obteniendo que las puntuaciones percentiles de 95 corresponden con puntuaciones directas de 3 ó más puntos tanto en el rol de víctima como de agresor; mientras que para el rol de observador el percentil 95 corresponde a una puntuación directa de 8 ó más puntos. Con este punto de corte hacemos la distinción con aquellos que realmente podemos considerar que están sufriendo o en riesgo de sufrir un problema de acoso.

Tabla 12. Distribución de las puntuaciones en el acoso tradicional

Puntuación Total	Víctima	Agresor	Observador
	n (%)	n (%)	n (%)
0	598 (62.9)	671 (70.6)	275 (28.9)
1	175 (18.4)	168 (17.7)	128 (13.5)
2	79 (8.3)	54 (5.7)	125 (13.2)
3	37 (3.9)	30 (3.2)	94 (9.9)
4	22 (2.3)	13 (1.4)	101 (10.6)
5	15 (1.6)	8 (0.8)	65 (6.8)
6	10 (1.1)	4 (0.4)	61 (6.4)
7	2 (0.2)	2 (0.2)	29 (3.1)
8	5 (0.5)	0	36 (3.8)
9	5 (0.5)	0	15 (1.6)
10	2 (0.2)	0	6 (0.6)
11	0	0	1 (0.1)
12	0	0	14 (1.5)

Como se observa en la tabla anterior, un 37.1% de los participantes ha sufrido una o más conductas agresivas, un 29.4% ha realizado una o más conductas agresivas, y un 71.1% ha observado o ha sabido de una o más de estas conductas. Pero si nos fijamos en el percentil 95, el 10.4% puede estar realmente en riesgo de ser víctima y el 6% como acosador.

Otro de los roles que han sido normalmente analizados es el rol de víctima-agresiva en el que muestra aquellas personas que sufren victimización pero también acosan a otros. A continuación se presenta la distribución de las puntuaciones para dicho rol, en el que se muestra que el punto de corte se corresponde a la puntuación directa de 6 puntos (Tabla 13).

Tabla 13. Distribución de la escala Víctima-agresor

Puntuación Total	Víctima-agresiva
	n (%)
0	518 (54.5)
1	128 (13.5)
2	134 (14.1)
3	56 (5.6)
4	33 (3.5)
5	24 (2.5)
6	13 (1.4)
7	13 (1.4)
8	11 (1.2)
9	5 (0.5)
10	9 (0.9)
11	2 (0.2)
12	1 (0.1)
13	1 (0.1)
14	2 (0.2)
15-24	0

Otro de los aspectos analizados en relación a la prevalencia del acoso es el porcentaje de participantes que estaban implicados de algún modo en estas situaciones, tanto como víctimas, agresores u observadores, en contra de aquellos que no indicaron ningún tipo de conducta relacionada, es decir, que su puntuación en los tres roles fue igual a 0. Así, solamente un 23.2% de los participantes no estuvo implicado de ninguna de las formas en situaciones de acoso, frente a un 76.8% que sí estuvo implicado (figura 12, p. 134). Además, se comprobó que el 45.4% estuvo implicado en los roles de víctima y agresor.

Por último, y de forma complementaria, se llevó a cabo un análisis de contingencia y se construyó una tabla de doble entrada con victimización y agresión. Se obtuvo que del 37.1% de los participantes que habían sufrido una o más conductas agresivas, más de la mitad (56.3%) también había realizado alguna conducta agresiva

mientras que el 43.7% eran víctimas puras. Por el contrario, de los 29.4% de agresores, el 71% eran víctimas también por un 29% de agresores puros. El estadístico Chi-cuadrado de Pearson resultó significativo, $\chi^2(1, 950) = 194.8, p < .001$, lo que indica una relación entre ambos roles, víctimas y agresores. Posteriormente se realizó una correlación de Pearson determinando que existía una correlación entre ambas escalas, $r = .40, p < .001$.

1.2. Sección Ciberacoso

En la parte de ciberacoso del cuestionario se evaluaban 15 conductas distintas en cada uno de los roles. Así, vamos a distinguir en las siguientes tablas la frecuencia y porcentajes de dichas conductas para los tres roles.

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de cibervíctimas

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. ¿Te han enviado mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	692 (72.8)	218 (22.9)	27 (2.8)	13 (1.4)
2. ¿Te han hecho llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	794 (83.7)	124 (13.1)	27 (2.8)	4 (0.4)
3. ¿Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet?	924 (97.6)	18 (1.9)	3 (0.3)	2 (0.2)
4. ¿Han difundido fotos o vídeos tuyos privados o comprometidos a través del teléfono móvil o Internet?	897 (94.4)	44 (4.6)	6 (0.6)	3 (0.3)
5. ¿Te han hecho fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	917 (96.5)	28 (2.9)	1 (0.1)	4 (0.4)
6. ¿Has recibido llamadas anónimas con el fin de asustarte y provocarte miedo?	738 (77.8)	165 (17.4)	36 (3.8)	10 (1.1)
7. ¿Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	837 (88.1)	92 (9.7)	15 (1.6)	6 (0.6)

8. ¿Te han acosado sexualmente a través del teléfono móvil o de Internet?	911 (96.1)	29 (3.1)	5 (0.5)	3 (0.3)
9. ¿Ha firmado alguien en tu blog, haciéndose pasar por ti, escribiendo comentarios difamatorios, mentiras o contando tus secretos?	904 (95.2)	36 (3.8)	8 (0.8)	2 (0.2)
10. ¿Te han robado la contraseña para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico?	842 (88.6)	96 (10.1)	10 (1.1)	2 (0.2)
11. ¿Han modificado tus fotos o vídeos para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (por ejemplo, YouTube) y humillarte o reírse de ti?	927 (97.7)	19 (2)	1 (0.1)	2 (0.2)
12. ¿Te han acosado para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales?	895 (94.3)	42 (4.4)	9 (0.9)	3 (0.3)
13. ¿Te han chantajeado, obligándote a hacer cosas que no querías a cambio de no divulgar tus cosas íntimas en la Red?	913 (96.1)	34 (3.6)	3 (0.3)	0 (0)
14. ¿Te han amenazado de muerte a ti o a tu familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales y otro tipo de tecnología?	911 (95.9)	29 (3.1)	9 (0.9)	1 (0.1)
15. ¿Te han difamado en Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte? ¿Han difundido rumores sobre ti para hacerte daño?	784 (82.7)	119 (12.6)	33 (3.5)	12 (1.3)

Los porcentajes (en relación a aquellos que marcaron *algunas veces*, *bastantes veces* o *siempre*) de las 15 conductas evaluadas en relación al rol de cibervíctima son muy dispares (Tabla 14). De tal modo que se encontraron porcentajes que van desde 2.4% hasta el 27.2%. Las conductas que más porcentaje obtienen y, por tanto, requieren de una especial atención son:

- Recibir mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (27.2%).
- Recibir llamadas anónimas para asustar y provocar miedo (22.2%).
- Ser objeto de difamación para desprestigiar (17.3%).
- Recibir llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (16.3%).
- Ser chantajeado/a o amenazado/a por mensajes o llamadas (11.9%).
- Robo de contraseña para impedir el acceso (11.4%).

Mientras que las conductas con menor prevalencia que han sufrido son:

- Modificar sus fotos o vídeos para publicarlas, para humillar o reírse (2.3%).
- Haber sido agredido con la intención de grabarlo y publicarlo (2.4%).
- Ser fotografiado sin permiso para publicarlo o compartirlo por el móvil (3.5%).
- Ser acosado/a sexualmente por medio del móvil o Internet (3.9%).
- Ser chantajeado para que no divulguen sus cosas íntimas en la Red (3.9%).
- Recibir amenazas de muerte por el móvil, redes sociales... (4.1%).

Si analizamos aquellas conductas más severas (bastantes veces y siempre) se evidencia una prevalencia que oscila entre 0.3% y 4.9%. Excluyendo la agresión verbal, estos porcentajes son muy parecidos a los obtenidos en el acoso tradicional. Además, hasta tres conductas distintas superan el 4% en cibervictimización severa. De este modo, las conductas más frecuentes de cibervictimización severa que indicaron los participantes que han sufrido son:

- Recibir llamadas anónimas para asustar y provocar miedo (4.9%).
- Ser objeto de difamación para desprestigiar (4.8%).
- Recibir mensajes ofensivos o insultantes a través del móvil o Internet (4.2%).
- Recibir llamadas ofensivas o insultantes a través del móvil o Internet (3.2%).

Por el contrario, las conductas menos frecuentes en cibervictimización severa, las cuales en algunos casos es prácticamente inexistente, son:

- Ser chantajeado para que no divulguen sus cosas íntimas en la Red (0.3%).
- Modificar sus fotos o vídeos para publicarlas, para humillar o reírse (0.3%).
- Haber sido agredido con la intención de grabarlo y publicarlo (0.5%).
- Ser fotografiado sin permiso para publicarlo o compartirlo por el móvil (0.5%).

Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de participantes ciberagresores

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. ¿Has enviado mensajes ofensivos o insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	831 (87.5)	110 (11.6)	6 (0.6)	3 (0.3)
2. ¿Has hecho llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	895 (94.2)	50 (5.3)	4 (0.4)	1 (0.1)
3. ¿Has agredido o has provocado a alguien para darle una paliza y grabarlo y colgarlo en Internet?	939 (98.9)	10 (1.1)	0 (0)	0 (0)
4. ¿Has difundido fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien a través del móvil o de Internet?	916 (96.4)	30 (3.2)	2 (0.2)	2 (0.2)
5. ¿Has hecho fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has difundido por el teléfono móvil o por Internet?	934 (98.3)	15 (1.6)	0 (0)	1 (0.1)
6. ¿Has hecho llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	862 (90.7)	77 (8.1)	8 (0.8)	3 (0.3)
7. ¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	916 (96.4)	30 (3.2)	4 (0.4)	0 (0)
8. ¿Has acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?	944 (99.5)	3 (0.3)	2 (0.2)	0 (0)
9. ¿Has firmado en el blog de otra persona escribiendo comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	941 (99.1)	8 (0.8)	1 (0.1)	0 (0)
10. ¿Has robado la contraseña de alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	933 (98.2)	16 (1.7)	1 (0.1)	0 (0)
11. ¿Has modificado tus fotos o vídeos de alguien para difundirlas a través de redes sociales o páginas web (por ejemplo, YouTube) y humillarle o reírte de él?	940 (98.9)	9 (0.9)	0 (0)	1 (0.1)
12. ¿Has acosado a alguien para intentar aislarlo de sus contactos en las redes sociales?	940 (99.1)	8 (0.8)	1 (0.1)	0 (0)

13. ¿Has chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	939 (98.8)	10 (1.1)	1 (0.1)	0 (0)
14. ¿Has amenazado de muerte a alguna persona o a su familia por medio del teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?	939 (98.9)	8 (0.8)	2 (0.2)	0 (0)
15. ¿Has difamado a alguien por Internet diciendo cosas de esa persona que son mentira para desprestigiarla? ¿Has difundido rumores sobre otros para hacerles daño?	932 (98.2)	14 (1.5)	3 (0.3)	0 (0)

Cuando nos fijamos en el rol de ciberagresor se observa que la prevalencia es más baja que en el rol anterior, obteniendo datos que oscilan entre el 0.5% y el 12.5% (tabla 15). Estos datos, aunque más bajos que los de cibervíctimas, son remarcables ya que todas las conductas tienen datos de alumnos que afirman haberlas realizado a otros algunas veces en el último año. Así, las conductas que mostraron una prevalencia mayor son:

- Enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (12.5%).
- Hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo (9.3%).
- Hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (5.8%).
- Chantajear o amenazar a través de mensajes o llamadas (3.6%).
- Difundir fotos o vídeos privados a través del móvil, Internet... (3.6%).
- Difamar, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiar (1.8%).

Por el otro lado, las conductas menos prevalentes que comenten los participantes son:

- Acosar sexualmente a través del móvil o de Internet (0.5%).
- Acosar para intentar aislar a otra persona de sus redes sociales (0.9%).
- Firmar en el blog de otra persona haciendo comentarios difamatorios (0.9%).
- Agredir o provocar con la intención de grabarlo y publicarlo (1.1%).
- Modificar fotos o vídeos para publicarlas y humillar a otra persona (1.1%).

- Amenazar de muerte a través del móvil, las redes sociales... (1.1%).

En cuanto a la ciberagresión severa (bastantes veces y siempre), se comprobó que pocos sujetos son los que realizan estas conductas muy frecuentemente, siendo en uno de los casos de 0% y llegando a un máximo de 1.1%. En concreto, las conductas que indicaron que más habían realizado son:

- Hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo (1.1%).
- Enviar mensajes ofensivos o insultantes a través del móvil o Internet (0.9%).
- Hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (0.5%).
- Chantajear o amenazar a través de mensajes o llamadas (0.4%).
- Difundir fotos o vídeos privados a través del móvil, Internet... (0.4%).

Sin embargo, nadie ha agredido muy frecuentemente para grabarlo y publicarlo en Internet.

Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de participantes ciberobservadores

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. ¿Has visto enviar mensajes ofensivos o insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	522 (55.1)	302 (31.9)	107 (11.3)	17 (1.8)
2. ¿Has visto hacer llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	613 (64.7)	251 (26.5)	73 (7.7)	11 (1.2)
3. ¿Has visto agredir o dar una paliza a alguien para grabarlo y colgarlo en Internet?	766 (80.6)	119 (12.5)	46 (4.8)	13 (1.4)
4. ¿Has visto difundir fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien utilizando el móvil o Internet?	670 (70.8)	206 (21.8)	57 (6)	13 (1.4)
5. ¿Has visto hacer fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	754 (79.5)	139 (14.7)	43 (4.5)	12 (1.3)
6. ¿Has visto hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	639 (67.5)	211 (22.3)	75 (7.9)	22 (2.3)

7. ¿Has visto como han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	727 (76.8)	156 (16.5)	48 (5.1)	16 (1.7)
8. ¿Has visto que algún compañero haya acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?	870 (91.6)	56 (5.9)	13 (1.4)	6 (0.6)
9. ¿Has visto que alguien haya firmado en el blog de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	818 (86.1)	91 (9.6)	35 (3.7)	3 (0.3)
10. ¿Has visto que le hayan robado la contraseña a alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	756 (79.9)	132 (14)	49 (5.2)	9 (1)
11. ¿Has visto fotos o vídeos de alguien que hayan sido modificadas para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (ej. YouTube) y humillarle o reírse de él?	751 (79.3)	141 (14.9)	41 (4.3)	14 (1.5)
12. ¿Has visto cómo han acosado a alguien para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales?	774 (81.8)	126 (13.3)	32 (3.4)	14 (1.5)
13. ¿Has visto cómo han chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	821 (86.7)	93 (9.8)	24 (2.5)	9 (0.9)
14. ¿Has visto que hayan amenazado de muerte a alguna persona o a su familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?	852 (90.1)	68 (7.2)	22 (2.3)	4 (0.4)
15. ¿Has visto que hayan difamado o difundido rumores de alguien por Internet diciendo cosas que son mentira para desprestigiarle o hacerle daño?	679 (71.7)	162 (17.7)	68 (7.2)	38 (4)

En el rol de ciberobservador nos encontramos con porcentajes que son claramente superiores a los obtenidos en los otros dos roles. En concreto los datos de ciberobservadores indican que entre un 8.4% y un 44.9% han observado o han sido conscientes de alguno de estos comportamientos (tabla 16). A pesar de ello, se debe de tener claro que varios observadores pueden estar haciendo mención a un mismo

caso, por lo que los porcentajes no son tan comparables. Así, las conductas más prevalentes que indicaron haber observado son:

- Enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (44.9%).
- Hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (35.2%).
- Hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo (32.5%).
- Difundir fotos o vídeos privados a través del móvil, Internet... (29.2%).
- Difamar, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiar (28.3%).
- Chantajear o amenazar por medio de mensajes o llamadas (23.2%).

Mientras que las conductas que menos indicaron los ciberobservadores son:

- Acosar sexualmente a través del móvil o Internet (8.4%).
- Amenazar de muerte a través del móvil, redes sociales... (9.9%).
- Chantajear a cambio de no divulguen sus cosas íntimas en la Red (13.3%).
- Firmar en el blog de otra persona haciendo comentarios difamatorios (13.9%).
- Acosar para intentar aislar a otra persona de sus contactos en RRSS (18.2%).

El porcentaje de ciberobservadores que indicaron haber visto estas conductas de manera muy frecuente (bastantes veces y siempre) oscila entre el 2% y el 13.1%. En este caso, las conductas más frecuentes que indicaron son:

- Enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet (13.1%).
- Difamar, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiar (11.2%).
- Hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo (10.2%).
- Hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet (8.9%).
- Difundir fotos o vídeos privados a través del móvil, Internet... (7.4%).
- Chantajear o amenazar por medio de mensajes o llamadas (6.8%).

Al comparar las conductas más prevalentes en los tres roles se identifica un alto nivel de convergencia desde las tres perspectivas (sufre, hacen y observan) en cinco de las conductas evaluadas:

- Enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet: víctima 27.2%, agresor 12.5%, observador 44.9%.
- Hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo: víctima 22.2%, agresor 9.3%, observador 32.5%.
- Difamar, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiar, difundir rumores para hacer daño: víctima 17.3%, agresor 1.8%, observador 28.3%.
- Hacer llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet: víctima 16.3%, agresor 5.8%, observador 35.3%.
- Chantajear o amenazar por medio de mensajes o llamadas: víctima 11.9%, agresor 3.6%, observador 23.2%.

Al igual que hemos realizado con el acoso, presentamos las distribuciones de las puntuaciones para los tres roles (cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador) en los casos de cyberbullying (tabla 17). El percentil 95 para el rol de cibervíctima se encuentra en aquellos que obtienen una puntuación de 7 ó superior, para ciberagresor de 3 ó superior y de ciberobservador de 17 o superior.

Tabla 17. Distribución de las puntuaciones en los distintos roles para el ciberacoso

Puntuación Total	Cibervíctima	Ciberagresor	Ciberobservador
	n (%)	n (%)	n (%)
0	482 (50.7)	729 (76.7)	358 (37.7)
1	158 (16.6)	109 (11.5)	71 (7.5)
2	81 (8.5)	51 (5.4)	73 (7.7)
3	59 (6.2)	30 (3.2)	67 (7.1)
4	51 (5.4)	14 (1.5)	56 (5.9)
5	36 (3.8)	6 (0.6)	44 (4.6)
6	22 (2.3)	2 (0.2)	24 (2.5)
7	14 (1.5)	1 (0.1)	36 (3.8)
8	11 (1.2)	1 (0.1)	33 (3.5)
9	9 (0.9)	1 (0.1)	28 (2.9)
10	4 (0.4)	1 (0.1)	13 (1.4)
11	0 (0)	1 (0.1)	23 (2.4)
12	7 (0.7)	2 (0.2)	25 (2.6)

13	3 (0.3)	0 (0)	9 (0.9)
14	2 (0.2)	1 (0.1)	13 (1.4)
15	2 (0.2)	0 (0)	18 (1.9)
16-20	8 (0.8)	1 (0.1)	30 (3.1)
21-25	0 (0)	0 (0)	14 (1.4)
26-45	1 (0.1)	0 (0)	15 (1.5)

Teniendo en cuenta los percentiles 95 antes comentados se observa como el porcentaje de estudiantes que tienen un problema de victimización por ciberacoso es menor que el de víctimas de acoso tradicional (10.3% en acoso frente a 6.3% en ciberacoso), pero en el caso de los posibles agresores la cosa está más iguala, siendo incluso algo superior en el caso del ciberacoso (6% en acoso por un 6.4% en ciberacoso). Con respecto a los observadores, nos encontramos con más observadores de situaciones de riesgo en acoso que en ciberacoso (7.6% en acoso frente a un 4.9% en ciberacoso).

Por otro lado, se puede observar que el 49.3% de los participantes ha sufrido en el último año una o más conductas de ciberacoso por otros adolescentes. También que el 23.3% afirmó haber realizado en el último año una o más de estas conductas a otros. Igualmente, el 62.3% indicó que ha observado una o más de estas conductas en el último año. En el caso de las víctimas el porcentaje en el ciberacoso es mayor que el encontrado en el acoso tradicional (49.3% frente a un 37.1%), mientras que en los roles de agresor y observadores es superior en el acoso tradicional (23.3% de ciberagresores por un 29.4%; un 62.3% de ciberobservadores por un 71.1%) aunque los porcentajes son cercanos, sobre todo en el rol de agresores.

Al igual que con el acoso tradicional, se analiza el perfil de aquellos participantes que se pueden considerar cibervíctimas agresivas, o lo que es lo mismo, aquellas que han sido cibervictimizadas mientras que también han ciberacosado a otros (tabla 18). El percentil 95 se encuentra ubicado en 10, obteniendo un porcentaje importante de alumnos con este rol.

Tabla 18. *Distribución de las puntuaciones para cibervíctima-agresiva*

Puntuación Total	Cibervíctima- agresiva
	n (%)
0	449 (47.3)
1	134 (14.1)
2	85 (8.9)
3	65 (6.8)
4	57 (6)
5	37 (3.9)
6	33 (3.5)
7	16 (1.7)
8	13 (1.4)
9	10 (1.1)
10	10 (1.1)
11	6 (0.6)
12	7 (0.7)
13	4 (0.4)
14	3 (0.3)
15	5 (0.5)
16-20	9 (0.9)
21-25	4 (0.4)
26-30	1 (0.1)
31-40	2 (0.2)

Posteriormente, se procedió a examinar la prevalencia de los implicados en situaciones de ciberacoso en los tres roles definidos (cibervíctimas, ciberagresores y ciberobservadores) frente a aquellos que afirman no haber sufrido, realizado o visto este tipo de situaciones (figura 13). El porcentaje total de implicados en ciberacoso en los tres roles fue de un total de 72.10%, muy parecido, aunque algo inferior, al de

implicados en situaciones de acoso. Sin embargo, se comprobó que el 53.16% de los participantes estuvo implicado como cibervíctima o ciberagresor.

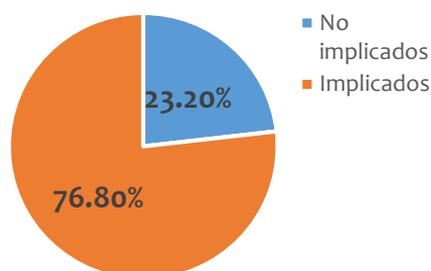


Figura 12. Porcentaje de participantes implicados en situaciones de acoso

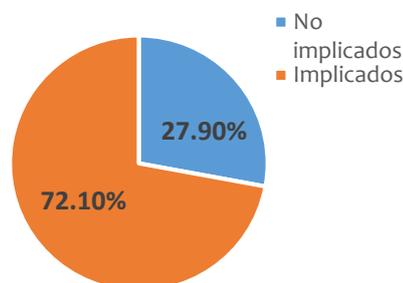


Figura 13. Porcentaje de participantes implicados en situaciones de ciberacoso

Adicionalmente, se realizó una tabla de contingencia entre las cibervíctimas y los ciberagresores con la intención de conocer el porcentaje de aquellas cibervíctimas que no habían realizado ninguna conducta agresiva. Se halló que del 49.3% de las cibervíctimas que habían informado haber sufrido una o más conductas de ciberacoso, el 60.7% eran cibervíctimas puras, mientras que el 39.3% restante sí que habían agredido. En cuanto a los ciberagresores, del 23.3% que realizaron alguna de estas conductas, solamente el 16.7% fueron agresores puros mientras que el 83.3% había sido también victimizado. El 46.8% no fue ni cibervíctima ni ciberagresor. La Chi cuadrado de Pearson resultó significativa, $\chi^2(1, 950) = 133.2, p < .001$. Igualmente, se encontró una correlación significativa entre las escalas totales de cibervíctima y ciberagresor, $r(950) = .40, p < .001$.

2. Características de los distintos roles de implicación

Dentro de los objetivos planteados se determinaba describir las características de los implicados en el fenómeno de ciberacoso en relación a los roles de implicación, es decir, para las víctimas, agresores y observadores. En este apartado se analizan aspectos clave de los mismos, como la diferencia en relación al sexo y edad, tanto para los casos de acoso tradicional como de ciberacoso.

2.1. Características de los participantes con el rol de víctima

En la victimización producida en el acoso tradicional, uno de los aspectos clave que se suele analizar es las diferencias existentes en relación al sexo. Para ello se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de varones y mujeres tanto en las distintas conductas agresivas evaluadas como en la escala total de víctimas.

Tabla 19. Frecuencia, porcentaje y Chi de Pearson de conductas de acoso en víctimas en función del sexo

	No víctima		Víctima		χ^2	C
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Física	419 (88)	442 (94.4)	57 (12)	26 (5.6)	13.8**	.124
Verbal	316 (66.4)	314 (66.8)	160 (33.6)	156 (33.2)	0.3 ns	-
Social	429 (89.9)	427 (91.4)	48 (10.1)	40 (8.6)	0.9 ns	-
Psicológica	429 (90.1)	413 (88.2)	47 (9.9)	55 (11.8)	4.6 ns	-

Nota: ** $p < .01$, ns = no significativo, C: Coeficiente de contingencia

En las cuatro conductas evaluadas (tabla 19) se observó que los varones son víctimas de agresiones físicas con una frecuencia significativamente mayor que las mujeres, aunque esa diferencia no es muy grande. Sin embargo, no se encontró diferencias de sexo significativas en las conductas agresivas verbales, sociales y psicológicas, sobre todo en las verbales donde los porcentajes de mujeres y varones son muy semejantes. Aun así, en las agresiones física, verbal y social los varones indicaron ser más víctimas.

Si nos fijamos en el total de implicados como víctimas de acoso comprobamos que de los varones el 60.9% no fueron víctimas por el 39.1% que sí lo fue, mientras que en las mujeres el 64.9% no fue víctima por el 35.1% que fue agredida una o más veces (figura 14). Sin embargo, a pesar de las diferencias en los porcentajes, la prueba Chi-cuadrado de Pearson no resultó significativa, $\chi^2(1, 950) = 1.63, p > .05$.

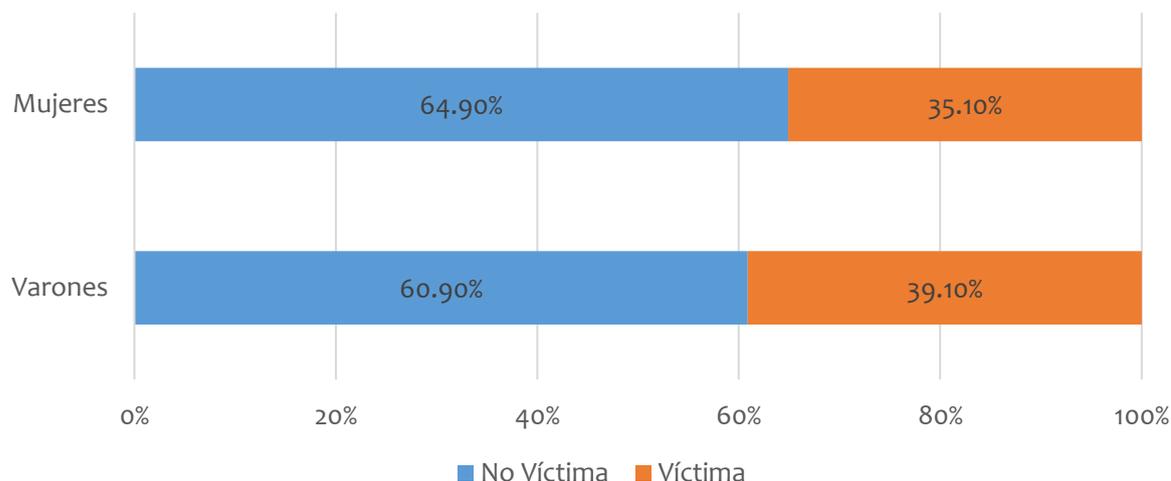


Figura 14. Porcentaje de varones y mujeres víctimas y no víctimas

Para profundizar más en las diferencias de sexo, se realizó una prueba t para muestras independientes para analizar si había diferencias en la escala total de victimización (tabla 20).

Tabla 20. Media, desviación típica, prueba t y tamaño del efecto (d de Cohen) para víctimas de bullying en varones y mujeres

	Varones	Mujeres	t (gl)	d (r)
	M (DT)	M (DT)		
Víctima	0.85 (1.54)	0.80 (1.57)	0.49 (946)	0.03 (0.02)

Los resultados evidenciaron que, aun siendo la media ligeramente superior en varones, no existían diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en relación a la victimización en el acoso tradicional, es decir que la cantidad de conductas que sufren era similar.

Las diferencias en relación al curso son otro de los aspectos propuestos. Si observamos la diferencia en la frecuencia por curso de aquellos que indican haber sufrido una o más conductas de los que no en las cuatro conductas evaluadas se comprueba que existían diferencias significativas en las conductas de agresión física, verbal y psicológica (tabla 21).

Tabla 21. Frecuencia, porcentaje y Chi de Pearson de conductas de acoso en víctimas en función del curso

	No víctima				Víctima				χ^2	C
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)						
Física	238 (86.5)	199 (92.6)	210 (95)	216 (91.9)	37 (13.5)	16 (7.4)	11 (5)	19 (8.1)	16.74*	.132
Verbal	163 (59.3)	166 (76.9)	157 (71)	146 (61.9)	112 (40.7)	50 (23.1)	64 (29)	90 (38.1)	31.66***	.180
Social	248 (90.5)	207 (95.8)	196 (88.7)	207 (88.1)	26 (9.5)	9 (4.2)	25 (11.3)	28 (11.9)	13.56 ns	-
Psicológica	246 (89.8)	204 (94.4)	196 (88.7)	198 (84.3)	28 (10.2)	12 (5.6)	25 (11.3)	37 (15.7)	28.64***	.171

Nota: * $p < 0.5$, *** $p < .001$, ns = no significativo, C: Coeficiente de contingencia

En primer lugar, se observó un porcentaje superior en primero en las agresiones físicas que se reduce en segundo y tercero y se incrementa ligeramente en cuarto. También, se encontró un porcentaje bastante superior de alumnos que indicaron sufrir las agresiones verbales en primero, viéndose reducido en segundo para volver a incrementarse en tercero y cuarto, casi igualando el porcentaje de primero. Mientras que la agresión psicológica desciende bastante de primero a segundo para incrementarse en tercero y en cuarto. No se encontraron diferencias significativas en las agresiones sociales.

Estas diferencias en cuanto al curso no solo se observaron en las cuatro conductas. Al analizar las víctimas que indicaron haber sufrido conductas de victimización de acoso en los cuatro cursos analizados se obtiene que del 37.1% que había sufrido una o más conductas de acoso, el 36.3% eran víctimas en 1° de ESO, el 16.2% en 2° de ESO, el 19.9% en 3° de ESO y el 27.6% en 4° de la ESO, $\chi^2(3, 950) = 26.01$, $p < .001$, siendo el coeficiente de contingencia de .163.

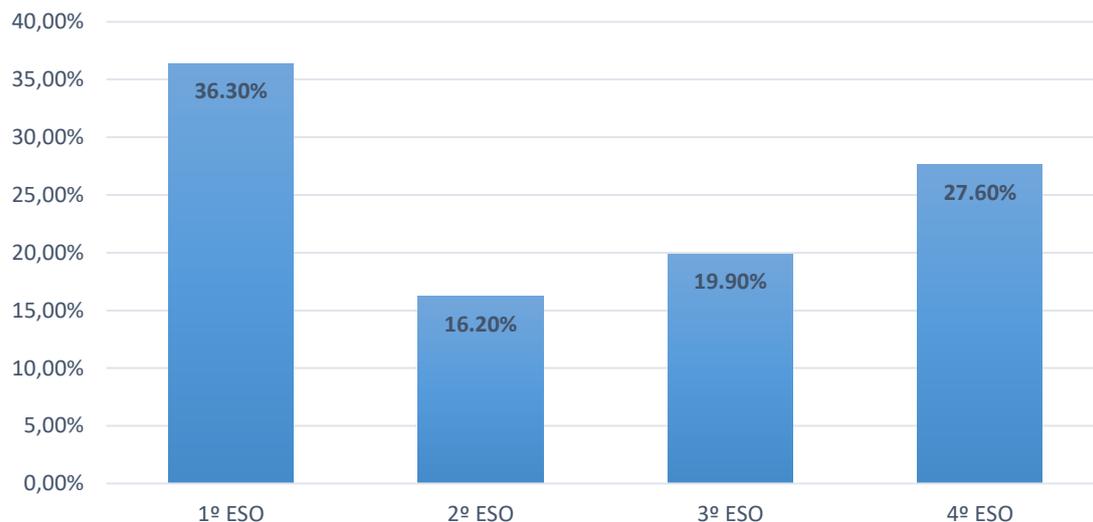


Figura 15. Porcentaje de alumnos víctima en los cuatro cursos de la ESO

Igualmente, realizando una ANOVA entre los cursos y la escala total de victimización se encontró diferencias estadísticamente significativas. Se distingue como existen diferencias entre los cuatro cursos, pero sobre todo entre primero y segundo, siendo el tamaño de efecto alto.

Tabla 22. Media, desviación típica y estadístico F en relación a los cursos en la escala de victimización

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	1.06	1.75	5.42 (3) ***	.21
Segundo	217	0.50	1.14		
Tercero	222	0.80	1.68		
Cuarto	236	0.89	1.46		

Nota: *** p = .001, ω : omega cuadrado

Utilizando el ajuste para varias comparaciones múltiples de Bonferroni se comprobó que existen diferencias entre los cursos de 1º de la ESO y 2º de la ESO, siendo muy superior en 1º, y entre 2º de la ESO y 4º de la ESO, siendo ésta diferencia superior en 4º.

Tabla 23. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para la diferencia de medias en los cursos en víctimas

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1º ESO	2º ESO	.556	.140	<.001
	3º ESO	.261	.139	.365
	4º ESO	.173	.137	1.000
2º ESO	1º ESO	-.556	.140	<.001

	3° ESO	-.295	.147	.271
	4° ESO	-.383	.145	.050
	1° ESO	-.261	.139	.365
3° ESO	2° ESO	.295	.147	.271
	4° ESO	-.088	.144	1.000
	1° ESO	-.173	.137	1.000
4° ESO	2° ESO	.383	.145	.050
	3° ESO	.088	.144	1.000

A pesar de encontrar estas diferencias en cuanto al curso, al correlacionar la variable edad con la escala total de victimización no se halló relación significativa entre ambas variables, $r(941) = -.009$, $p = .79$. Además, se categorizó la edad en los rangos 11-13 años ($M = 0.80$, $DT = 1.54$), 14-15 años ($M = 0.86$, $DT = 1.63$) y 16-18 años⁵ ($M = 0.80$, $DT = 1.17$) no encontrando diferencias en las medias $F(2, 941) = 0.16$, $p = .853$.

Asimismo, no se hallaron diferencias significativas en cuanto al número de víctimas entre españoles y extranjeros, tanto en la escala total de victimización (españoles, $M = 0.82$, $DT = 1.55$; extranjeros, $M = 0.86$, $DT = 1.59$), $t(946) = -0.23$, $p = .819$, como en las distintas conductas agresivas evaluadas, siendo para la agresión física $\chi^2(3, 944) = 5.22$, $p = .156$, para la agresión verbal $\chi^2(3, 946) = 0.34$, $p = .951$, para la agresión social $\chi^2(3, 944) = 1.77$, $p = .622$, y para la agresión psicológica $\chi^2(3, 944) = 0.87$, $p = .832$. Además, el hecho de tener hermanos en el centro no resultó ser un factor protector al no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que si tienen hermanos en el centro ($M = 0.83$, $DT = 1.58$) y los que no ($M = 0.85$, $DT = 1.55$), $t(929) = -0.18$, $p = .856$.

Por otro lado, aunque la media en la escala total de víctimas es ligeramente superior en los centros privados-concertados ($M = 0.86$, $DT = 1.63$) que en los centros de titularidad pública ($M = 0.81$, $DT = 1.51$), estas diferencias no fueron estadísticamente significativas, $t(948) = 0.44$, $p = .662$. Es más, los porcentajes de aquellos que indicaron haber sufrido una o más conductas agresivas en relación con la titularidad de centro son muy semejantes (figura 16), resultando no significativo el estadístico Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2(1, 950) = 0.05$, $p = .944$.

⁵ Se realizó esta categorización ya que en estudios previos sobre el tema así se realizó (Garaigordobil, 2013)

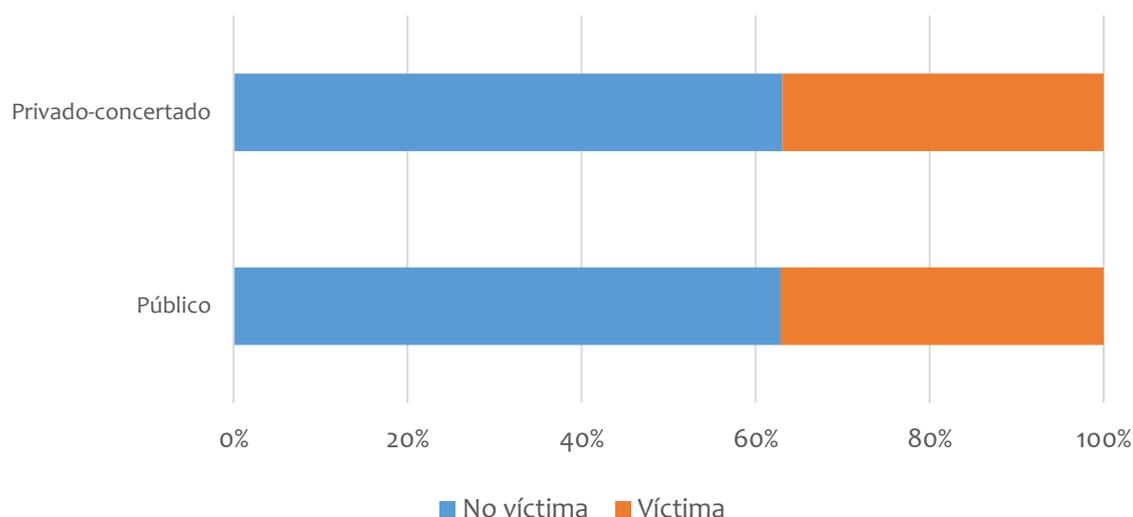


Figura 16. Porcentaje de víctimas y no víctimas en colegios públicos y privados

2.2. Características de los participantes con el rol de cibervíctima

En cuanto a la victimización en el ciberacoso, se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de varones y mujeres tanto en las 15 conductas agresivas evaluadas como en la escala total de víctimas. Al analizar el número de mujeres y varones que han informado haber sufrido conductas de ciberbullying se encontró diferencias significativas en 6 de las 15 conductas evaluadas (tabla 24), hallando que en todas estas conductas con diferencias eran las mujeres las que más las sufrieron:

- Recibir mensajes ofensivos e insultantes mediante el móvil o Internet.
- Recibir llamadas ofensivas e insultantes mediante el móvil o Internet.
- Ser chantajeado o amenazado a través de llamadas o mensajes.
- Robo de contraseña para impedir el acceso a su blog o a su correo electrónico.
- Aislarte de tus compañeros en las redes sociales.
- Ser objeto de difamación y rumores para desprestigiarle a través de Internet.

Tabla 24. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado de conductas de cibervictimización en función del sexo

	No Víctima		Víctima		χ^2	C
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1. ¿Te han enviado mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	372 (77.8)	318 (67.7)	106 (22.2)	152 (32.3)	12.66**	.115
2. ¿Te han hecho llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	418 (87.4)	374 (79.7)	60 (12.6)	97 (20.3)	10.54*	.105
3. ¿Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet?	465 (97.7)	457 (97.4)	11 (2.3)	12 (2.6)	3.9 ns	-
4. ¿Han difundido fotos o vídeos tuyos privados o comprometidos a través del teléfono móvil o Internet?	451 (94.4)	444 (94.5)	27 (5.6)	26 (5.5)	0.99 ns	-
5. ¿Te han hecho fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	459 (96)	456 (97)	19 (4)	14 (3)	1.52 ns	-
6. ¿Has recibido llamadas anónimas con el fin de asustarte y provocarte miedo?	385 (80.7)	351 (74.7)	92 (19.3)	119 (25.3)	7.02 ns	-
7. ¿Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	437 (91.4)	398 (84.7)	41 (8.6)	72 (15.3)	11.01*	.107
8. ¿Te han acosado sexualmente a través del teléfono móvil o de Internet?	463 (97.1)	446 (95.1)	14 (2.9)	23 (4.9)	3.58 ns	-
9. ¿Ha firmado alguien en tu blog, haciéndose pasar por ti, escribiendo comentarios difamatorios, mentiras o contando tus secretos?	455 (95.2)	447 (95.1)	23 (4.8)	23 (4.9)	0.61 ns	-
10. ¿Te han robado la contraseña para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico?	425 (88.9)	415 (88.3)	53 (11.1)	55 (11.7)	10.72*	.106
11. ¿Han modificado tus fotos o vídeos para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (por ejemplo, YouTube) y humillarte o reírse de ti?	466 (97.5)	459 (97.9)	12 (2.5)	10 (2.1)	1.02 ns	-
12. ¿Te han acosado para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales?	458 (95.8)	435 (92.8)	20 (4.2)	34 (7.2)	9.17*	.098
13. ¿Te han chantajeado, obligándote a hacer cosas que no querías a cambio de no divulgar tus cosas íntimas en la Red?	460 (96.2)	451 (96)	18 (3.8)	19 (4)	0.36 ns	-
14. ¿Te han amenazado de muerte a ti o a tu familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales y otro tipo de tecnología?	461 (96.4)	448 (95.3)	17 (3.6)	22 (4.7)	1.54 ns	-
15. ¿Te han difamado en Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarlo? ¿Han difundido rumores sobre ti para hacerte daño?	418 (87.6)	364 (77.6)	59 (12.4)	105 (22.4)	17.9***	.136

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = no significativo, C: coeficiente de contingencia

Respecto a las diferencias en el sexo en la participación o no en el rol de cibervíctima, es decir las diferencias entre hombres y mujeres en relación a haber sufrido una o más conductas de ciberacoso, se encontró que del 49.4% de cibervíctimas, el 54.4% fueron mujeres por un 44.6% de varones (figura 17). Además, el análisis de contingencia resultó ser significativo, encontrando un mayor porcentaje de mujeres cibervíctimas, $\chi^2(1, 948) = 8.91, p < .01$, con un coeficiente de contingencia de .096.

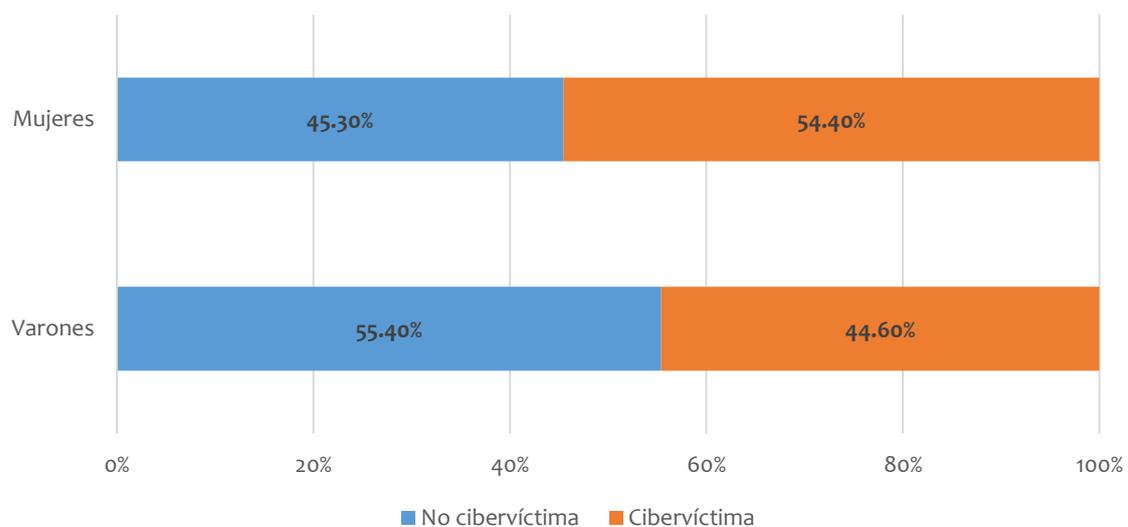


Figura 17. Porcentaje de varones y mujeres cibervíctimas y no cibervíctimas

Para profundizar más en las diferencias de sexo, se realizó una prueba t para muestras independientes para analizar si hay diferencias en la escala total de cibervictimización (tabla 25).

Tabla 25. Media, desviación típica, prueba t y tamaño del efecto (d de Cohen) en cibervíctima para varones y mujeres

	Varones	Mujeres	t (gl)	d (r)
	M (Dt)	M (Dt)		
Cibervíctima	1.48 (2.79)	2.07 (3.35)	-2.91 (910.65) **	-0.19 (0.09)

Nota: ** p < .01

Las diferencias entre varones y mujeres fueron significativas en cuanto a la cibervictimización, encontrando que las mujeres eran más cibervíctimas que los varones, siendo el tamaño del efecto bajo.

Si analizamos las diferencias en relación a los cursos, se observaron diferencias estadísticamente significativas en 6 de las 15 conductas evaluadas en el rol de cibervíctima (tabla 26). En general, se distingue que las puntuaciones bajan de primero a segundo, para después volver a subir, siendo las puntuaciones más altas en tercero y cuarto.

Tabla 26. Frecuencias y porcentajes en conductas de cibervictimización con diferencias significativas

	No Cibervíctima				Cibervíctima				χ^2	C
	1º n (%)	2º n (%)	3º n (%)	4º n (%)	1º n (%)	2º n (%)	3º n (%)	4º n (%)		
1. ¿Te han enviado mensajes ofensivos mediante el móvil o Internet?	206 (74.9)	166 (76.5)	153 (68.9)	167 (70.8)	69 (25.1)	51 (23.5)	69 (31.1)	69 (29.2)	21.26*	.148
2. ¿Te han hecho llamadas ofensivas mediante el móvil o Internet?	241 (88)	195 (89.9)	171 (77)	187 (79.2)	33 (12)	22 (10.1)	51 (23)	49 (20.8)	22.68**	.153
6. ¿Has recibido llamadas anónimas con el fin de asustarte y provocarte miedo?	220 (80.3)	189 (87.1)	152 (68.5)	177 (75)	54 (19.7)	28 (12.9)	70 (31.5)	59 (25)	26.97** *	.166
7. ¿Te han chantajeado por medio de llamadas o mensajes?	241 (87.6)	205 (94.5)	190 (85.6)	201 (85.2)	34 (12.4)	12 (5.5)	32 (14.4)	35 (14.8)	21.41*	.148
10. ¿Te han robado la contraseña para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico?	247 (89.8)	200 (92.2)	196 (88.3)	199 (84.3)	28 (10.2)	17 (7.8)	26 (11.7)	37 (15.7)	18.23*	.137
15. ¿Te han difamado en Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarle?	236 (86.1)	198 (87.5)	177 (79.7)	182 (77.1)	38 (13.9)	27 (12.5)	45 (20.3)	54 (22.9)	24.53**	.159

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, C: Coeficiente de contingencia

Lo mismo sucede al analizar si existen diferencias entre aquellos que afirman haber sufrido o no una o más conductas de cibervictimización. Se observó que las diferencias según el curso varían (figura 18).

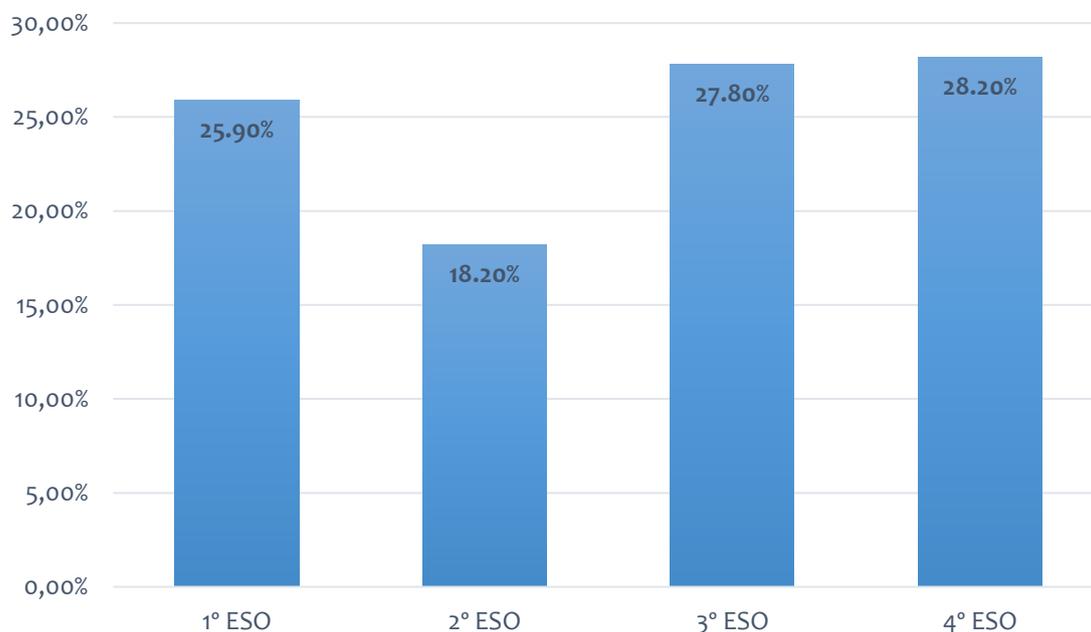


Figura 18. Porcentaje de cibervíctimas en los cuatro cursos de la ESO

Estas diferencias que se observaron resultaron estadísticamente significativas, siendo el Chi-cuadrado de Pearson $\chi^2(3, 950) = 23.76, p < .001$, con el coeficiente de contingencia de .156. Además, se encontró diferencia significativa en las medias en los cuatro cursos de la ESO en la escala total de cibervictimización (tabla 27), siendo el tamaño del efecto alto.

Tabla 27. Media, desviación típica y estadístico F en relación a los cursos en la escala de cibervictimización

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	1.76	3.31	7.43 (3) ***	.25
Segundo	217	1.00	1.91		
Tercero	222	2.36	3.77		
Cuarto	236	1.92	2.86		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

A través de las comparaciones múltiples de Bonferroni se pudo ver como existen diferencias significativas entre 2º de la ESO con el resto de cursos, siendo en este curso más bajo que en los otros tres cursos (tabla 28).

Tabla 28. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para los cursos en cibervíctimas

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1º ESO	2º ESO	.759	.278	.039
	3º ESO	-.592	.276	.194
	4º ESO	-.160	.272	1.000
2º ESO	1º ESO	-.759	.278	.039
	3º ESO	-1.351	.292	<.001
	4º ESO	-.919	.288	.009
3º ESO	1º ESO	.592	.276	.194
	2º ESO	1.351	.292	<.001
	4º ESO	.432	.286	.788
4º ESO	1º ESO	.160	.272	1.000
	2º ESO	.919	.288	.009
	3º ESO	-.432	.286	.788

Si bien en la escala total de victimización no se halló diferencias con respecto a la edad, en el caso de las víctimas de ciberacoso existió una correlación positiva entre la edad y la escala total de cibervictimización, $r(941) = .14, p < .001$, por lo que según se avanza en la edad se dan algunos casos más de víctimas de ciberacoso, aunque hay que tomar este dato con cautela. Es más, siguiendo la categorización de la edad antes utilizada, se observó que la media para los 11-13 años ($M = 1.28, DT = 2.64$), los 14-15 años ($M = 2.04, DT = 3.42$) y los 16-18 años ($M = 2.29, DT = 2.77$) va en aumento, siendo esta diferencia significativa, $F(2, 941) = 8.01, p < .001$, con un tamaño de efecto medio $\omega^2 = .19$. A través del ajuste para varias comparaciones de Bonferroni se determinó que la media es significativamente inferior entre los 11-13 y los 14-15 años, y entre los 11-13 y 16-18 años (tabla 29).

Tabla 29 Contraste Post Hoc (Bonferroni) para la edad en el total de cibervíctimas

(I) Edad agrupada	(J) Edad agrupada	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
11-13 años	14-15 años	-.762*	.213	.001
	16-18 años	-1.011*	.347	.011
14-15 años	11-13 años	.762*	.213	.001
	16-18 años	-.248	.339	1.000
16-18 años	11-13 años	1.011*	.347	.011
	14-15 años	.248	.339	1.000

Por otro lado, en cuanto a las diferencias entre cibervíctimas españolas ($M = 1.77$, $DT = 3.03$) y extranjeras ($M = 1.81$, $DT = 3.52$) no se halló diferencia significativa, $t(946) = -0.12$, $p = .903$. Tampoco el hecho de tener hermanos en el centro ($M = 1.66$, $DT = 3.19$) o no tener ($M = 1.87$, $DT = 3.06$) no resultó un factor protector al no encontrar diferencias significativas, $t(929) = -0.99$, $p = .319$, aunque los que no tienen hermanos presentan una media superior. Del mismo modo, se encontró que las medias entre las cibervíctimas de centros públicos ($M = 1.77$, $DT = 3.10$) y la de centros privados concertados ($M = 1.76$, $DT = 3.08$) era prácticamente igual, por lo que no existían diferencias significativas, $t(948) = -0.05$, $p = .962$.

2.3. Características de los participantes con el rol de agresor

En primer lugar, se realizó un análisis de las frecuencias y porcentajes de las cuatro conductas de agresión evaluadas para el acoso tradicional según el sexo, con la intención de observar si existían diferencias entre varones y mujeres en dichas conductas (tabla 30).

Tabla 30. Frecuencia, porcentajes, Chi-cuadrado y tamaño del efecto para sexo en agresores

	No agresor		Agresor		χ^2	C
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Física	417 (87.4)	449 (95.7)	60 (12.6)	20 (4.3)	22.71***	.153
Verbal	331 (69.2)	370 (78.7)	147 (30.8)	100 (21.3)	12.38**	.114
Social	447 (93.7)	448 (95.3)	30 (6.3)	22 (4.7)	2.85 ns	-
Psicológica	454 (95.2)	456 (97.2)	23 (4.8)	13 (2.8)	2.72 ns	-

Nota: ** $p < .01$ *** $p < .001$, ns = no significativo, C: coeficiente de contingencia

En las cuatro conductas evaluadas se observó que los varones son más agresores en conductas físicas y verbales que las mujeres. Pero no se encontraron diferencias entre las conductas agresivas sociales y psicológicas, siendo el porcentaje bastante semejantes.

Si nos fijamos en el total de implicados como agresores de acoso comprobamos que de los varones el 65.1% no fue agresor mientras que el 34.9% sí lo fue, mientras que de las mujeres el 76.2% no agredió a nadie nunca mientras que 23.8% sí que agredió

(figura 19). Además, con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson se obtuvo que dichas diferencias eran estadísticamente significativas, $\chi^2(1, 948) = 14.08, p < .001$.

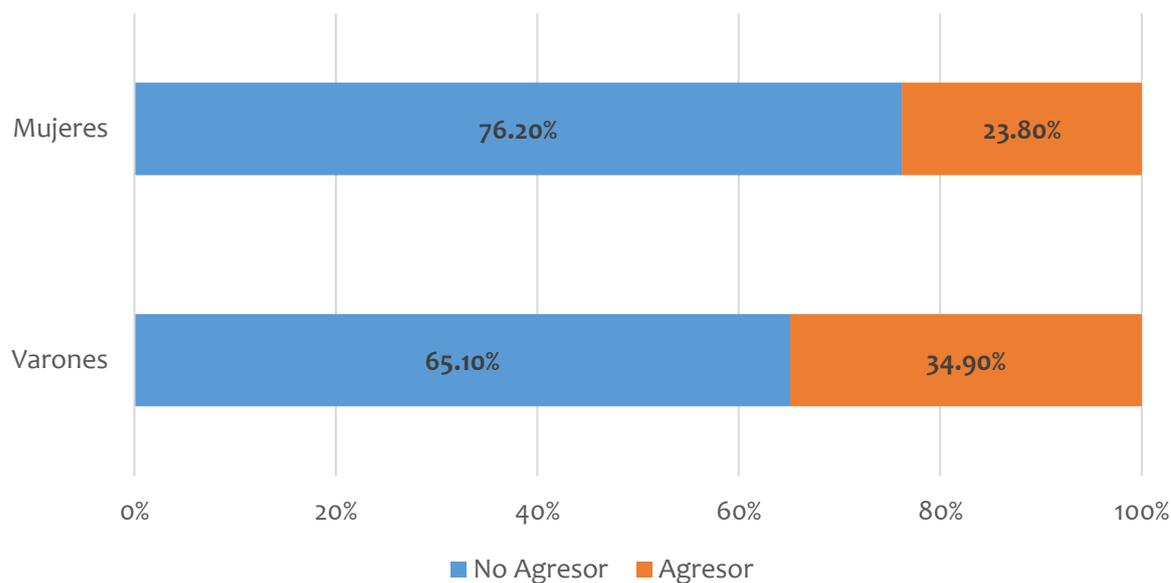


Figura 19. Porcentaje de no agresores y agresores de acoso tradicional según sexo

Para profundizar más en las diferencias de sexo, se realizó una prueba *t* para muestras independientes para analizar si había diferencias en la escala total de agresión. Las diferencias en las medias obtenidas para varones ($M = 0.67, DT = 1.21$) y mujeres ($M = 0.38, DT = 0.87$) fueron estadísticamente significativas, $t(870.44) = 4.12, p < .001, d = .28$, siendo en este caso los varones los que más cometen agresiones.

En cuanto a las diferencias en relación al curso en los agresores de acoso tradicional, se observó que la agresión física se produjo más en primero para ir disminuyendo, aunque no fue significativa la diferencia. En la agresión social y psicológica los porcentajes fueron muy parecidos por cursos. Mientras que en la agresión verbal disminuyó de primero a segundo para después ir aumentando hasta alcanzar el mayor porcentaje en cuarto, siendo esta diferencia significativa (tabla 31).

Tabla 31. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado en conductas de acoso en agresores en función del curso

	No Agresor				Agresor				χ^2	C
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Física	242 (88.3)	199 (92.1)	207 (93.2)	220 (93.2)	32 (11.7)	17 (7.9)	15 (6.8)	16 (6.8)	7.49 ns	-
Verbal	198 (72)	180 (82.9)	164 (73.9)	161 (68.2)	77 (28)	37 (17.1)	58 (26.1)	75 (31.8)	22.31**	.151
Social	255 (92.7)	208 (96.3)	213 (95.9)	221 (93.6)	20 (7.3)	8 (3.7)	9 (4.1)	15 (6.4)	14.03 ns	-
Psicológica	267 (97.1)	212 (98.1)	209 (94.1)	224 (95.3)	8 (2.9)	4 (1.9)	13 (5.9)	11 (4.7)	6.46 ns	-

Nota: ** $p < .01$, ns = no significativo, C: coeficiente de contingencia

Sin embargo, cuando analizamos el total de agresores, es decir aquellos que indicaron haber realizado una o más conductas, en relación al curso se observó que los porcentajes más altos se encuentran en 1º y 4º de la ESO, mientras que en tercero y en segundo ese porcentaje fue menor (figura 20), siendo la prueba Chi-cuadrado de Pearson estadísticamente significativa, $\chi^2(3, 950) = 8.09$, $p < .05$, con el coeficiente de contingencia de .092.

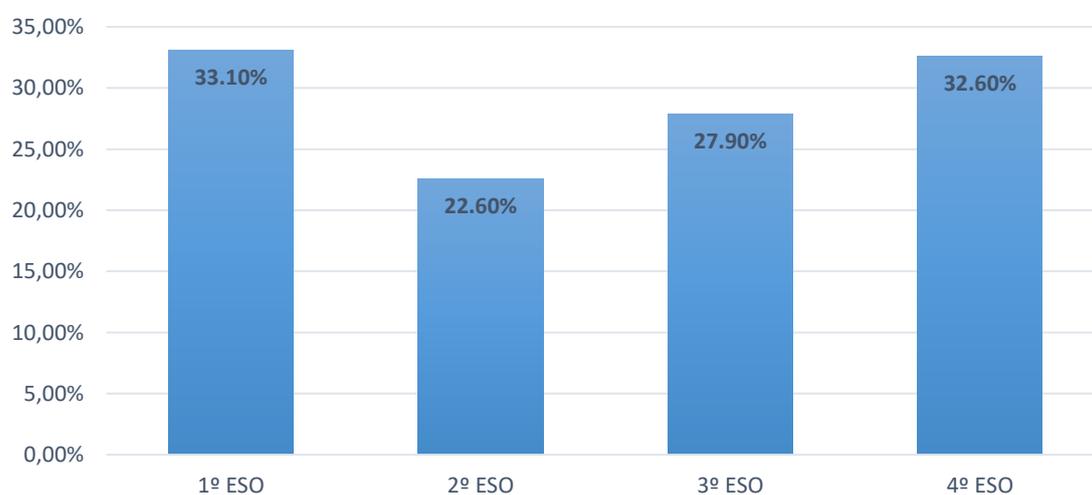


Figura 20. Porcentaje de alumnos agresores en los cuatro cursos de la ESO

Del mismo modo, a través del análisis de varianza entre los cursos y la escala total de agresión se encontró diferencias significativas, siendo la media superior en primero, descender en segundo e ir aumentando hasta cuarto, siendo el tamaño del efecto alto.

Tabla 32. Media, desviación típica y estadístico F en relación a los cursos en la escala de agresión

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	0.60	1.15	2.69 (3) *	.19
Segundo	217	0.35	0.81		
Tercero	222	0.54	1.13		
Cuarto	236	0.58	1.06		

Nota: * $p < .05$, ω^2 : omega cuadrado

Sin embargo, en la prueba post hoc de Bonferroni para el ajuste en varias comparaciones no se encontró diferencias significativas entre los cursos en ninguno de los casos.

A pesar de haber encontrado estas diferencias en cuanto al curso, al correlacionar la variable edad con la escala total de agresión no se halló relación significativa entre ambas variables, $r(941) = .055$, $p = .09$. No obstante, al utilizar la categorización realizada en la edad se observó como la media crece de los 11-13 años ($M = 0.35$, $DT = 1.02$) a los 14-15 años ($M = 0.59$, $DT = 1.13$) para volver a descender en la franja de 16-18 años ($M = 0.49$, $DT = 0.85$), aunque estas diferencias no fueron significativas, $F(2, 941) = 2.06$, $p = .128$.

Por otro lado, al analizar las distintas conductas agresivas realizadas en relación a españoles y extranjeros, no se encontró diferencias en las agresiones verbal, $\chi^2(3, 948) = 6.98$, $p = .072$, social, $\chi^2(3, 947) = 6.81$, $p = .078$, y psicológica, $\chi^2(3, 946) = 2.30$, $p = .316$, aunque si se halló diferencias en las agresiones físicas, $\chi^2(3, 946) = 22.55$, $p < .001$, siendo el porcentaje de españoles agresores de 7.2% y de inmigrantes de 17.7%. Sin embargo, en el total de agresores no hubo diferencias significativas en relación a la media (españoles $M = 0.50$, $DT = 1.06$; extranjeros $M = 0.70$, $DT = 1.04$), $t(946) = -0.18$, $p = .064$, aunque dicha media fue más alta en los participantes extranjeros.

Además, el hecho de tener hermanos en el centro no resultó ser un factor protector para no cometer actos agresivos al no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que si tienen hermanos en el centro ($M = 0.55$, $DT = 1.05$) y los que no ($M = 0.52$, $DT = 1.09$), $t(929) = 0.40$, $p = .692$.

Lo mismo sucede al comprobar si existen diferencias en cuanto a la escala total de agresores en relación a la titularidad de centro, encontrando que, aunque la media de los centros públicos ($M = 0.51$, $DT = 1.06$) fue ligeramente inferior que en los centros privados-concertados ($M = 0.54$, $DT = 1.07$), las diferencias no fueron estadísticamente significativas, $t(948) = -0.44$, $p = .662$. Lo mismo sucede al comparar aquellos que habían realizado una o más conductas agresivas con la titularidad de centro, encontrando que no había diferencias significativas, $\chi^2(1, 950) = 0.41$, $p = .520$.

2.4. Características de los participantes con el rol de ciberagresor

En cuanto a la agresión en el ciberacoso, se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de varones y mujeres tanto en las 15 conductas agresivas evaluadas como en la escala total de agresores. Al analizar el número de mujeres y varones que han informado haber realizado conductas de ciberbullying se ha encontrado solamente diferencias significativas para la conducta de agredir o provocar para darle una paliza y grabarlo para colgarlo en Internet entre los porcentajes de varones (1.9% indica que alguna vez lo ha realizado) y mujeres (0.2%), siendo el estadístico Chi-cuadrado $\chi^2(1, 947) = 6.35$, $p < .05$, con el coeficiente de contingencia de .082.

De igual forma, al analizar las diferencias de varones y mujeres que indicaron haber realizado una o más conductas de ciberagresión no se encontró diferencias significativas, $\chi^2(1, 948) = 0.14$, $p = .709$. Tal es el caso que los porcentajes en ambos fueron muy similares (figura 21).

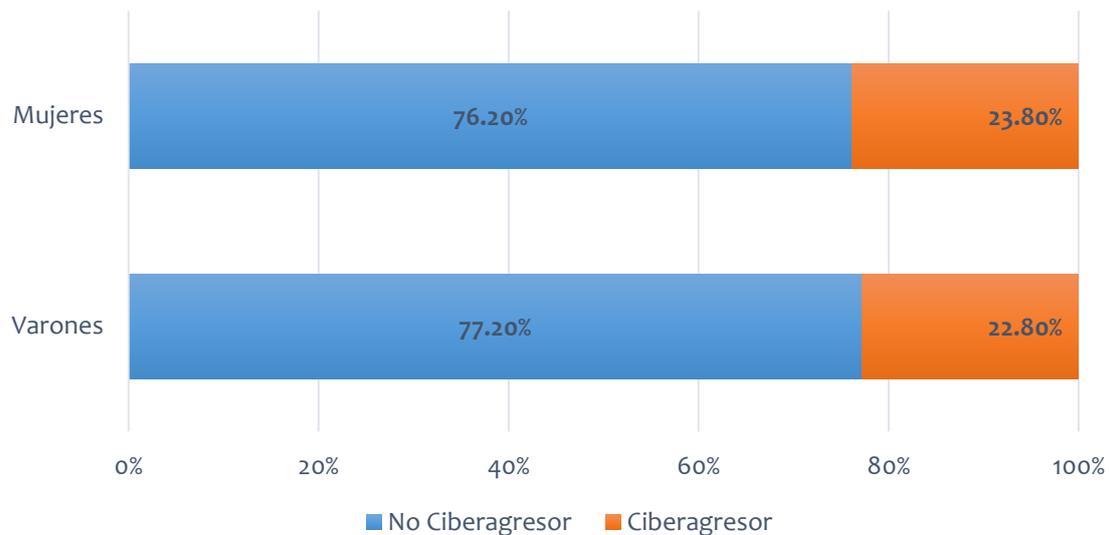


Figura 21. Porcentaje de varones y mujeres ciberagresores

Igualmente, al ver la diferencia de medias según en el sexo en la escala total de ciberagresores se comprobó que no había diferencias significativas, $t(946) = 0.09$, $p = .931$, hallando que la media en los varones ($M = 0.53$, $DT = 1.42$) y mujeres ($M = 0.52$, $DT = 1.43$) era muy semejante.

Si analizamos las diferencias en relación a los cursos, se observaron diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 15 conductas evaluadas en el rol de cibervíctima (tabla 33). En la acción de agredir a alguien para grabarlo y colgarlo se observó que casi la totalidad de los casos se producen en primero. En cuanto a difundir fotos o vídeos privados se realizaron fundamentalmente en primero y cuarto. En las conductas de chantajear por medio de mensajes o llamadas y de llamadas anónimas se produjeron más en tercero y cuarto.

Tabla 33. Conductas donde se encuentran diferencias entre ciberagresores y no ciberagresores en función del curso

	No Ciberagresor				Ciberagresor				χ^2	C
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
3. ¿Has agredido o has provocado a alguien para darle una paliza y grabarlo y colgarlo en Internet?	266 (96.7)	217 (100)	221 (99.5)	235 (100)	9 (3.3)	0 (0)	1 (0.5)	0 (0)	18.57***	.139
4. ¿Has difundido fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien a través del móvil o de Internet?	261 (94.9)	217 (100)	214 (96.4)	224 (94.9)	14 (5.1)	0 (0)	8 (3.6)	12 (5.1)	20.19*	.144
6. ¿Has hecho llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	254 (92.4)	209 (96.3)	192 (86.5)	207 (87.7)	21 (7.6)	8 (3.7)	30 (13.5)	29 (12.3)	26.96***	.166
7. ¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	266 (96.7)	216 (99.5)	212 (95.5)	222 (94.1)	9 (3.3)	1 (0.5)	10 (4.5)	34 (3.6)	23.78***	.156

Nota: * $p < .05$, *** $p < .001$, C: coeficiente de contingencia

Al contrario de lo que sucedía en el caso de los agresores de acoso tradicional, donde el porcentaje más alto se daba en primero de la ESO, en los ciberagresores se encontró más porcentaje en cuarto de la ESO, siendo incluso superior que el porcentaje hallado de cibervíctimas (figura 22).

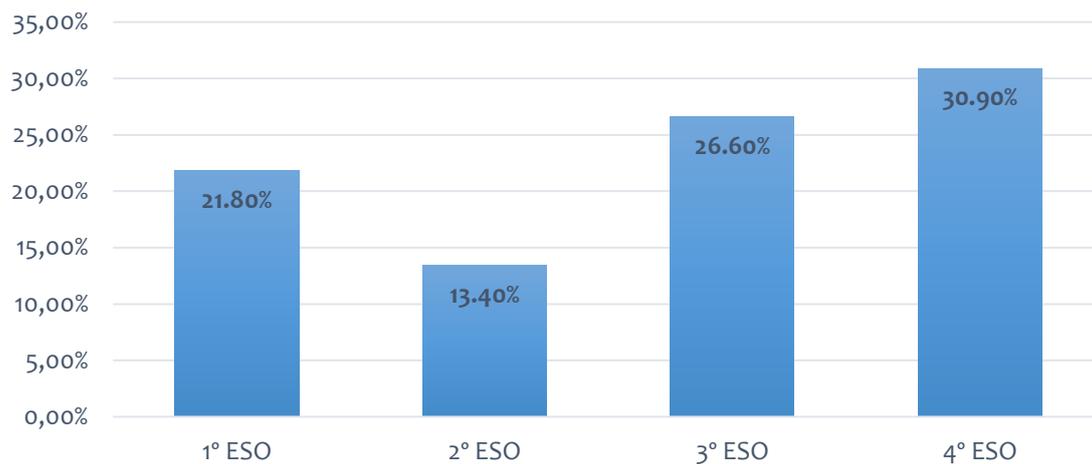


Figura 22. Porcentaje de ciberagresores en los cuatro cursos de la ESO

Estas diferencias que se observaron resultaron estadísticamente significativas, siendo el Chi-cuadrado de Pearson $\chi^2(3, 950) = 21.37, p < .001$, con el coeficiente de contingencia de .148. Además, se encontró diferencia significativa en las medias en los cuatro cursos de la ESO en la escala total de ciberagresión (tabla 34), siendo el tamaño del efecto alto.

Tabla 34. Media, desviación típica y estadístico F en relación a los cursos en la escala de ciberagresión

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	0.67	1.87	5.70 (3) ***	.11
Segundo	217	0.18	0.52		
Tercero	222	0.55	1.42		
Cuarto	236	0.64	1.34		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

A través de las comparaciones múltiples de Bonferroni se observó cómo existían diferencias significativas entre 2º de la ESO con el resto de cursos, siendo en este curso más bajo que en los otros tres cursos (tabla 35).

Tabla 35. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para los cursos en ciberagresores

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1° ESO	2° ESO	.481*	.128	.001
	3° ESO	.111	.127	1.000
	4° ESO	.021	.125	1.000
2° ESO	1° ESO	-.481*	.128	.001
	3° ESO	-.370*	.135	.037
	4° ESO	-.460*	.133	.003
3° ESO	1° ESO	-.111	.127	1.000
	2° ESO	.370*	.135	.037
	4° ESO	-.090	.132	1.000
4° ESO	1° ESO	-.21	.125	1.000
	2° ESO	.460*	.133	.003
	3° ESO	.090	.132	1.000

En cuanto a la edad, se observó una correlación positiva significativa con la escala total de ciberagresores, $r(941) = .09$, $p < .01$, por lo que aumenta algo con la edad, siempre tomando con cautela una cifra tan baja. Conjuntamente, si vemos las diferencias por franjas de edad, se contempla que la media en los 11-13 años ($M = 0.35$, $DT = 1.17$) a los 14-15 años ($M = 0.64$, $DT = 1.59$) aumenta para ser prácticamente igual en los 16-18 años ($M = 0.62$, $DT = 1.42$), siendo esta diferencia significativa, $F(2, 941) = 4.71$, $p < .01$, con un tamaño de efecto medio $\omega^2 = .08$. A través del ajuste para varias comparaciones de Bonferroni se determinó que la media es significativamente inferior entre los 11-13 y los 14-15 años (tabla 36).

Tabla 36. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para la edad en el total de ciberagresores

(I) Edad agrupada	(J) Edad agrupada	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
11-13 años	14-15 años	-.295*	.099	.009
	16-18 años	-.267	.161	.292
14-15 años	11-13 años	.295*	.099	.009
	16-18 años	.029	.157	1.000
16-18 años	11-13 años	.267	.161	.292
	14-15 años	-.029	.157	1.000

En relación a las diferencias entre ciberagresores españoles ($M = 0.53$, $DT = 1.42$) y extranjeros ($M = 0.51$, $DT = 1.45$), al contrario de lo que se observó en los agresores

tradicionales donde la media era más alta en extranjeros, aunque no significativa, aquí las medias eran prácticamente iguales, algo inferior en extranjeros, aunque tampoco fue significativa la diferencia, $t(946) = 0.10$, $p = .924$, $d = .01$.

Al igual que sucedía con las cibervíctimas el hecho de tener hermanos en el centro ($M = 0.46$, $DT = 1.25$) o no tener ($M = 0.58$, $DT = 1.55$), aunque las medias difieren siendo más altas para los que no tienen hermanos en el centro, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, $t(929) = -1.29$, $p = .197$, $d = -.08$. Por último, nos encontramos con que la media obtenida de ciberagresores en centros de titularidad privada-concertada ($M = 0.64$, $DT = 1.59$) fue superior que la obtenida en centros públicos ($M = 0.46$, $DT = 1.32$), aunque esta diferencia no fue significativa, $t(591.50) = -1.76$, $p = .079$, $d = .12$.

2.5. Características de los participantes con el rol de observador

Dentro del rol clave de los observadores, podemos comprobar como existieron diferencias entre varones y mujeres en tres de las conductas agresivas evaluadas, encontrando que los participantes varones afirmaron ver más conductas agresivas que las mujeres, mientras que ellas observaron más conductas agresivas verbales y psicológicas, no habiendo diferencias en cuanto la observación de conductas de agresión social (tabla 37).

Tabla 37. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado para diferencia de sexo en observadores

	No Observador		Observador		χ^2	C
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Física	245 (51.3)	274 (58.4)	233 (48.7)	195 (41.6)	9.66*	.100
Verbal	180 (37.7)	165 (35.1)	298 (72.3)	305 (74.9)	16.23***	.130
Social	285 (60.1)	260 (55.6)	189 (39.9)	208 (44.4)	6.49 ns	-
Psicológica	332 (69.9)	291 (62)	143 (30.1)	178 (38)	8.00*	.092

Nota: * $p < .05$, *** $p = .001$, ns = no significativo, C: coeficiente de contingencia

Tanto en hombres como en mujeres la conducta que más se observó fue la agresión verbal, pero difieren en la segunda conducta más observada, siendo para los varones la agresión física y para las mujeres la agresión social.

A pesar de estas diferencias en las cuatro conductas, al analizar la diferencia de medias en la escala total de observador, se comprobó que no existían diferencias significativas en las observaciones de conductas agresivas entre varones ($M = 2.77$, $DT = 2.89$) y mujeres ($M = 2.75$, $DT = 2.68$), $t(946) = 0.09$, $p = .926$, $d = .01$. Aunque la media fue superior en varones, fue en las mujeres donde se encontró un porcentaje algo superior de participantes que indicaron observar una o más conductas agresivas (figura 23), aunque no se encontraron diferencias significativas, $\chi^2(1, 948) = 1.42$, $p = .233$.

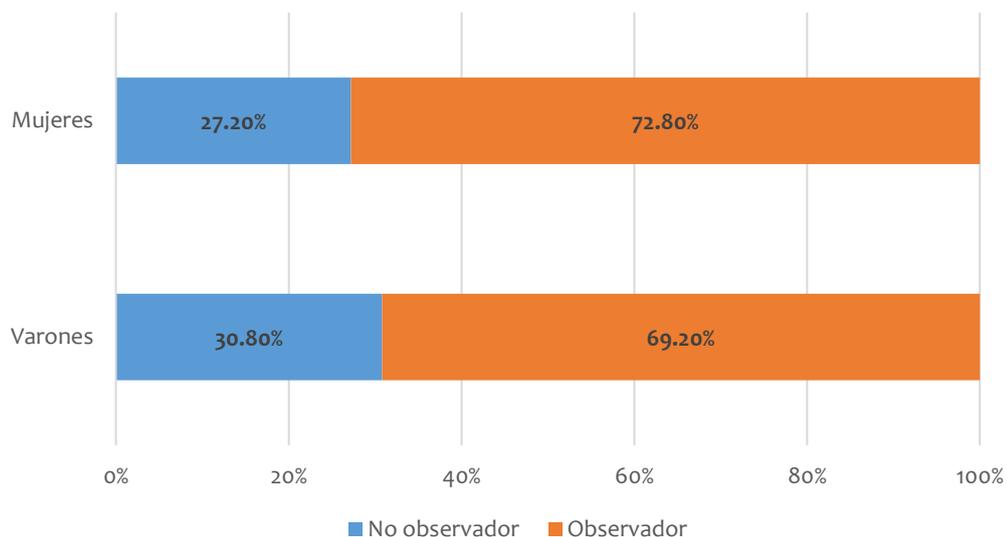


Figura 23. Porcentaje de varones y mujeres observadores

Si nos centramos en la observación de conductas agresivas en relación a los cuatro cursos de la ESO se encontraron diferencias significativas (tabla 38).

Tabla 38. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado para la diferencia de observadores por curso

	No Observador				Observador				χ^2	C
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°		
	n (%)									
Física	146 (53.1)	135 (62.2)	127 (57.5)	112 (47.5)	129 (46.9)	82 (37.8)	94 (42.5)	124 (52.5)	30.71***	.177
Verbal	117 (42.5)	93 (42.9)	79 (35.6)	56 (23.7)	158 (57.5)	124 (57.1)	143 (64.4)	180 (76.3)	54.31***	.233
Social	180 (65.9)	142 (65.7)	118 (53.9)	105 (44.7)	93 (34.1)	74 (34.3)	101 (46.1)	130 (55.3)	40.77***	.204
Psicológica	194 (70.8)	162 (75)	150 (67.9)	117 (49.8)	80 (29.2)	54 (25)	71 (32.1)	118 (50.2)	46.82***	.217

Nota: *** $p < .001$, C: coeficiente de contingencia

Al analizar la varianza en la escala total de observador en relación a los cursos se comprobó que existían diferencias significativas para los cuatro cursos (tabla 39), con un tamaño del efecto elevado.

Tabla 39. Media, desviación típica y estadístico F en relación a los cursos en la escala total de observación

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	2.69	2.88	6.28 (3) ***	.50
Segundo	217	2.18	2.59		
Tercero	222	2.82	2.99		
Cuarto	236	3.31	2.54		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

En la prueba post hoc de comparación de parejas de Bonferroni se observó que la diferencia entre 2° y 4° de la ESO era significativa (tabla 40), siendo esta diferencia bastante grande.

Tabla 40. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para los cursos en Observadores

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1° ESO	2° ESO	.510	.251	.253
	3° ESO	-.121	.249	1.000
	4° ESO	-.611	.245	.077
2° ESO	1° ESO	-.510	.251	.253
	3° ESO	-.631	.264	.101
	4° ESO	-1.121*	.260	<.001

	1° ESO	.121	.249	1.000
3° ESO	2° ESO	.631	.264	.101
	4° ESO	-.490	.258	.349
	1° ESO	.611	.245	.077
4° ESO	2° ESO	1.121*	.260	<.001
	3° ESO	.490	.258	.349

En cuanto a la edad, se observó una correlación positiva entre la misma y la escala total de observación, $r(941) = .094$, $p < .01$, por lo que a más edad más se observa esta conducta, aunque siempre tomándolo con cautela al ser muy baja la correlación. Al analizar según las franjas de edad antes utilizadas, se comprobó que la media se incrementa de los 11-13 años ($M = 2.46$, $DT = 2.73$) a los 14-15 años ($M = 2.93$, $DT = 3.14$), y de estos a los 16-18 años ($M = 3.14$, $DT = 2.45$), siendo esta diferencia significativa, $F(2, 941) = 3.95$, $p < .05$, con un tamaño del efecto alto $\omega^2 = .40$. A través de la comparación de parejas de Bonferroni se observó que existe una diferencia significativa (tabla 41).

Tabla 41. *Contraste Post Hoc (Bonferroni) para la edad en el total de Observadores*

(I) Edad agrupada	(J) Edad agrupada	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
11-13 años	14-15 años	-.468*	.193	.047
	16-18 años	-.682	.315	.092
	14-15 años	.468*	.193	.047
14-15 años	16-18 años	-.214	.308	1.000
	11-13 años	.682	.315	.092
16-18 años	14-15 años	.214	.308	1.000

Al analizar la diferencia de observación de las cuatro conductas en relación a españoles y extranjeros no se encontraron diferencias en ninguna de las mismas; agresión física $\chi^2(3, 947) = 3.65$, $p = .302$, agresión verbal $\chi^2(3, 948) = 2.38$, $p = .497$, agresión social $\chi^2(3, 941) = 0.98$, $p = .806$, agresión psicológica $\chi^2(3, 944) = 6.40$, $p = .094$. Además, aunque la media de observación fue algo superior en los extranjeros ($M = 3.09$, $DT = 3.06$) que en los españoles ($M = 2.72$, $DT = 2.75$) esa diferencia de media no fue estadísticamente significativa, $t(946) = -1.32$, $p = .185$, $d = .13$.

El porcentaje de aquellos que indicaron haber visto una o más de las conductas en centros privados concertados (72.3%) fue algo superior al que informan en los centros públicos (70.4%), aunque dicha diferencia no resultó significativa, $\chi^2(1, 950) = 0.41, p = .524$. Igualmente, no se encontró diferencias en las medias de la escala total de observación entre centros públicos ($M = 2.79, DT = 2.85$) y privados-concentrados ($M = 2.69, DT = 2.66$), $t(948) = 0.55, p = .581, d = .04$.

2.6. Características de los participantes con el rol de ciberobservador

En el rol de ciberobservador, al analizar la diferencia en las 15 conductas evaluadas en relación al sexo se comprobó que en todas las conductas las mujeres son las que más indicaron observarlas, excepto en el caso de observar acosar a través del móvil o Internet donde fueron los varones los que más lo indicaron observar, siendo en muchos de estos casos las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 42. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado para diferencia de sexo en Ciberobservadores

	No Ciberobservador		Ciberobservador		χ^2	C
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1. ¿Has visto enviar mensajes ofensivos o insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	288 (60.3)	234 (49.8)	190 (39.7)	236 (50.2)	17.71***	.135
2. ¿Has visto hacer llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	334 (69.9)	279 (59.4)	144 (30.1)	191 (40.6)	13.49**	.118
3. ¿Has visto agredir o dar una paliza a alguien para grabarlo y colgarlo en Internet?	402 (84.1)	365 (78.3)	76 (15.9)	101 (21.7)	5.72 ns	-
4. ¿Has visto difundir fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien utilizando el móvil o Internet?	362 (75.9)	308 (65.7)	115 (24.1)	161 (34.3)	12.30**	.113
5. ¿Has visto hacer fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	400 (83.7)	354 (75.3)	78 (16.3)	106 (24.7)	10.57*	.105
6. ¿Has visto hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	346 (72.4)	293 (62.5)	132 (27.6)	156 (37.5)	12.11**	.112
7. ¿Has visto como han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	396 (83)	331 (70.4)	81 (17)	139 (29.6)	23.66***	.156
8. ¿Has visto que algún compañero haya acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?	434 (91.2)	436 (93)	42 (8.8)	33 (7)	1.29 ns	-
9. ¿Has visto que alguien haya firmado en el blog de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	426 (89.1)	392 (83.6)	52 (10.9)	77 (16.4)	7.15 ns	-
10. ¿Has visto que le hayan robado la contraseña a alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	394 (82.4)	360 (76.9)	84 (17.6)	108 (23.1)	4.89 ns	-
11. ¿Has visto fotos o vídeos de alguien que hayan sido modificadas para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (ej. YouTube) y humillarle o reírse de él?	398 (83.3)	353 (75.3)	80 (16.7)	116 (24.7)	10.57*	.105
12. ¿Has visto cómo han acosado a alguien para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales?	417 (87.4)	358 (76.3)	60 (12.6)	111 (23.7)	21.75***	.150
13. ¿Has visto cómo han chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	426 (89.1)	395 (84.2)	52 (10.9)	74 (15.8)	5.97 ns	-
14. ¿Has visto que hayan amenazado de muerte a alguna persona o a su familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?	436 (91.2)	415 (88.7)	42 (8.8)	53 (11.3)	6.24 ns	-
15. ¿Has visto que hayan difamado o difundido rumores de alguien por Internet diciendo cosas que son mentira para desprestigiarle o hacerle daño?	381 (79.7)	298 (63.5)	97 (20.3)	171 (36.5)	31.45***	.179

Nota: * $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$, ns: no significativo, C: coeficiente de contingencia

Del mismo modo, se comprobó que existía una diferencia significativa entre los varones y mujeres en los porcentajes (figura 24) de aquellos que indican haber visto una o más conductas de ciberagresión, $\chi^2(1, 948) = 22.61, p < .001$, con un coeficiente de contingencia de .153, siendo en este caso claramente las mujeres las que más indicaron observar estas conductas de ciberacoso.

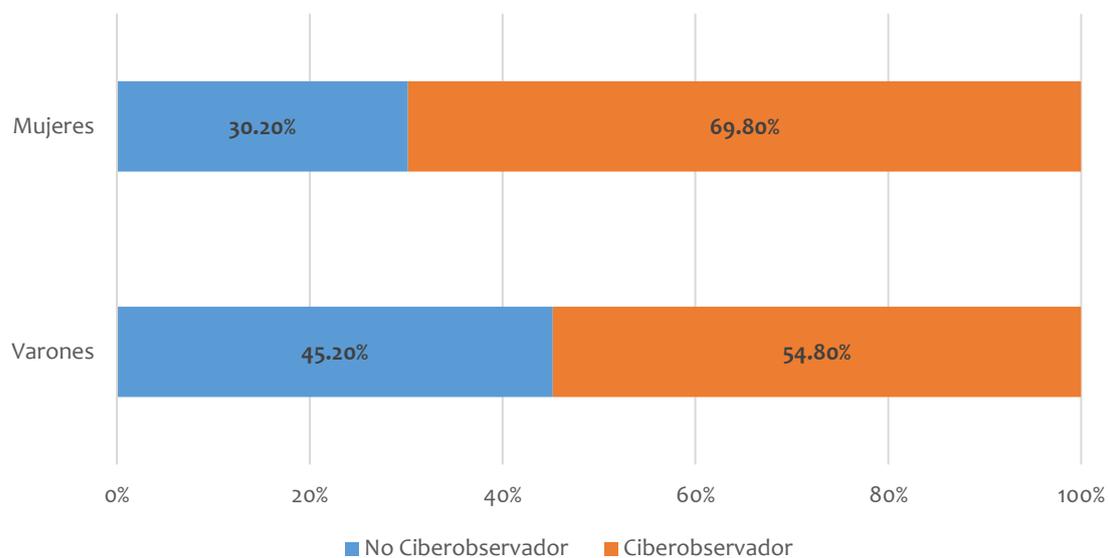


Figura 24. Porcentaje de Ciberobservadores por sexo

Al realizar una prueba *t* para muestras independientes en relación al sexo y la escala total de ciberobservador se comprobó que las mujeres ($M = 5.37, DT = 6.32$) tenían una media superior de ciberobservaciones que los varones ($M = 3.74, DT = 5.90$), siendo esta diferencia significativa, $t(938.97) = 4.09, p < .001$, encontrando un tamaño del efecto medio, $d = .27$.

En cuanto a las diferencias en relación a los cursos se pudo comprobar que existen diferencias en 14 de las 15 conductas en relación a los cuatro cursos, siendo en todos los casos en cuarto de la ESO donde encontramos un porcentaje mayor, excepto en el haber visto amenazar de muerte a través del móvil, redes sociales u otra tecnología (tabla 43). Además, se observó como en muchos casos los porcentajes se van incrementando según se avanza de curso.

Tabla 43. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado para diferencia de curso en Ciberobservadores

	No Ciberobservador				Ciberobservadores				χ^2	C
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1. ¿Has visto enviar mensajes ofensivos o insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	160 (58.2)	141 (65)	127 (57.2)	95 (40.3)	115 (41.8)	76 (35)	95 (42.8)	141 (59.7)	43.17***	.208
2. ¿Has visto hacer llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	185 (67.3)	166 (76.5)	133 (59.9)	130 (55.1)	90 (32.7)	51 (23.5)	89 (40.1)	106 (44.9)	31.44***	.179
3. ¿Has visto agredir o dar una paliza a alguien para grabarlo y colgarlo en Internet?	221 (80.4)	190 (88.8)	175 (79.2)	182 (77.1)	54 (19.6)	24 (11.2)	46 (20.8)	54 (22.9)	18.90*	.140
4. ¿Has visto difundir fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien utilizando el móvil o Internet?	226 (82.5)	176 (81.1)	143 (64.4)	126 (53.6)	48 (17.5)	41 (18.9)	79 (33.6)	109 (46.4)	71.31***	.265
5. ¿Has visto hacer fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	236 (85.8)	192 (88.5)	171 (77)	157 (66.5)	39 (14.2)	25 (11.5)	51 (33)	79 (33.5)	52.83***	.230
6. ¿Has visto hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	197 (71.6)	173 (79.7)	128 (57.7)	142 (60.4)	78 (28.4)	44 (20.3)	94 (42.3)	93 (39.6)	41.57***	.205
7. ¿Has visto como han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	216 (78.8)	186 (85.7)	161 (72.5)	166 (70.3)	58 (21.2)	31 (14.3)	61 (27.5)	70 (29.7)	24.64**	.159
8. ¿Has visto que algún compañero haya acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?	252 (91.6)	206 (94.9)	205 (92.3)	209 (89.7)	23 (8.4)	11 (5.1)	17 (7.7)	24 (10.3)	16.95*	.133
9. ¿Has visto que alguien haya firmado en el blog de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	246 (89.5)	198 (91.2)	194 (87.4)	182 (77.4)	29 (10.5)	19 (8.8)	28 (12.6)	53 (22.6)	27.02***	.166
10. ¿Has visto que le hayan robado la contraseña a alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	233 (84.7)	186 (85.7)	181 (81.5)	156 (66.7)	42 (15.3)	31 (14.3)	41 (18.5)	78 (33.3)	36.64** *	.193
11. ¿Has visto fotos o vídeos de alguien que hayan sido modificadas para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (ej. YouTube) y humillarle o reírse de él?	236 (85.8)	186 (85.7)	173 (77.9)	157 (66.8)	39 (14.2)	31 (14.3)	49 (22.1)	78 (33.2)	42.08***	.206
12. ¿Has visto cómo han acosado a alguien para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales?	236 (85.8)	192 (88.9)	176 (79.3)	172 (73.2)	39 (14.2)	24 (11.1)	46 (20.7)	63 (26.8)	33.49***	.185

13. ¿Has visto cómo han chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	241 (87.6)	195 (89.9)	188 (84.7)	199 (84.7)	34 (12.4)	22 (10.1)	34 (15.3)	36 (15.3)	10.31 ns	-
14. ¿Has visto que hayan amenazado de muerte a alguna persona o a su familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?	247 (89.8)	207 (95.8)	193 (86.9)	206 (87.7)	28 (10.2)	9 (4.2)	29 (13.1)	29 (12.3)	20.21*	.144
15. ¿Has visto que hayan difamado o difundido rumores de alguien por Internet diciendo cosas que son mentira para desprestigiarle o hacerle daño?	219 (79.6)	174 (80.2)	157 (70.7)	130 (55.3)	56 (20.4)	43 (19.8)	65 (29.3)	105 (44.7)	52.81***	.230

Nota: * $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$, ns: no significativo, C: coeficiente de contingencia

Lo mismo se halló al analizar la diferencia por cursos en relación a aquellos que indican haber visto una o más conductas de ciberacoso, encontrando un porcentaje similar entre primero y segundo, aunque algo superior en primero, y después aumenta hasta alcanzar un porcentaje superior a las tres cuartas partes de los participantes que indican haber observado una o más de esas conductas (figura 25). Esta diferencia encontrada fue significativa, $\chi^2(3, 950) = 47.32, p < .001$.

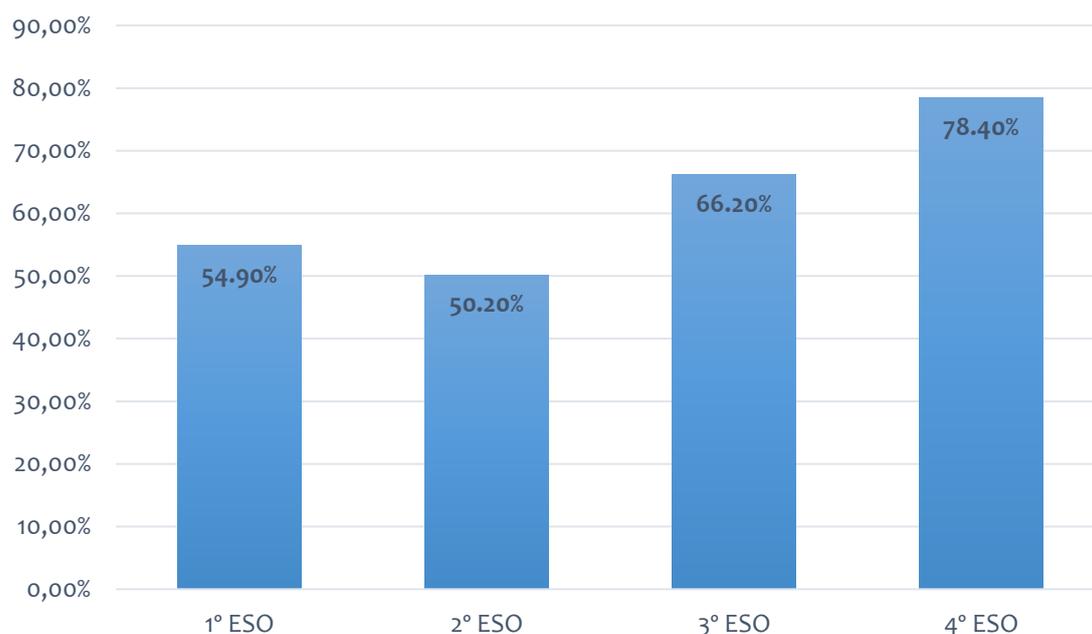


Figura 25. Porcentaje de ciberobservadores en función del curso

Al comparar las varianzas de los cuatro cursos en la escala total de ciberobservador se comprobó que existía una diferencia significativa entre las mismas, siendo en este caso bastante superior en 4º ESO (tabla 44), con un tamaño del efecto alto.

Tabla 44. Media, desviación típica y estadístico F en los 4 cursos en la escala total de ciberobservador

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	3.77	5.72		
Segundo	217	2.88	4.96	14.40 (3)	.36
Tercero	222	5.32	7.26	***	
Cuarto	236	6.24	6.02		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

Con la prueba de Bonferroni de ajuste para varias comparaciones se comprobó que existían diferencias entre los diferentes cursos, siendo significativas entre los cursos primero y segundo con tercero y cuarto (tabla 45).

Tabla 45. *Contraste Post Hoc (Bonferroni) para los cursos en Ciberobservadores*

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1º ESO	2º ESO	.890	.548	.628
	3º ESO	-1.550*	.544	.027
	4º ESO	-2.463*	.535	<.001
2º ESO	1º ESO	-.890	.548	.628
	3º ESO	-2.440*	.576	<.001
	4º ESO	-3.352*	.567	<.001
3º ESO	1º ESO	1.550*	.544	.027
	2º ESO	2.440*	.576	<.001
	4º ESO	-.913	.564	.635
4º ESO	1º ESO	2.463*	.535	<.001
	2º ESO	3.352*	.567	<.001
	3º ESO	.913	.564	.635

En cuanto a la edad, se encontró una correlación positiva entre la misma y la escala total de ciberobservadores, $r(941) = .220$, $p < .001$, por lo que a más edad más se observa estas conductas. Al analizar según las franjas de edad antes utilizadas, se comprobó que la media se incrementaba de los 11-13 años ($M = 2.95$, $DT = 4.86$) a los 14-15 años ($M = 5.33$, $DT = 6.70$), y de estos a los 16-18 años ($M = 6.76$, $DT = 6.58$), siendo esta diferencia significativa, $F(2, 941) = 23.69$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto $\omega^2 = .31$. A través de la comparación de parejas de Bonferroni se pudo ver que existía una diferencia significativa (tabla 46) entre los 11-13 años con las otras dos franjas de edad.

Tabla 46. *Contraste Post Hoc (Bonferroni) para la edad en el total de Ciberobservadores*

(I) Edad agrupada	(J) Edad agrupada	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
11-13 años	14-15 años	-2.378*	.418	<.001
	16-18 años	-3.803*	.681	<.001
14-15 años	11-13 años	2.378*	.418	<.001
	16-18 años	-1.426	.666	.097
16-18 años	11-13 años	3.803*	.681	<.001
	14-15 años	1.426	.666	.097

Con respecto a las diferencias entre extranjeros ($M= 4.74$, $DT= 6.90$) y españoles ($M= 4.53$, $DT= 6.06$) se halló una media algo superior en extranjeros, aunque dicha diferencia no fue significativa, $t(946) = 0.03$, $p = .729$, $d = 0.03$. Además, no se encontró diferencias significativas en relación a aquellos que indicaron ver una o más conductas de ciberacoso, aunque nos encontramos con un porcentaje algo superior de ciberobservadores españoles (62.9%) que de extranjeros (59.3%).

Lo mismo sucede en cuanto a la titularidad de centro, hallando que la media de observación de conductas de ciberacoso en centros públicos ($M = 4.63$, $DT = 6.43$) fue algo superior a la de centros privados-concentrados ($M = 4.39$, $DT = 5.63$), pero no siendo dicha diferencia significativa, $t(948) = 0.57$, $p = .565$, $d = 0.04$. En este caso el porcentaje de aquellos que indicaron ver una o más conductas de ciberacoso fue superior en centros privados-concentrados (63.1%) que en centros públicos (61.9%).

2.7. Características de los participantes con el rol de víctima-agresiva y cibervíctima-agresiva

Otro de los perfiles a los que hicimos alusión fue a aquellos que sufren alguna conducta agresiva, pero a la vez también la realizan. En nuestros datos hemos analizado la diferencia por sexo, tanto en aquellos que son víctimas-agresivas tradicionales como en las cibervíctimas-agresivas.

Se encontró una diferencia clave entre ambas. Se halló que la media de los varones ($M= 1.52$, $DT= 2.35$) fue superior que el de las mujeres ($M= 1.19$, $DT= 2.04$) en el rol de víctimas-agresivas, siendo tal diferencia estadísticamente significativa, $t(931.72) = 2.30$, $p < .05$, $d = .15$. Mientras que en el rol de cibervíctima-agresiva se halló totalmente al contrario, ya que la media de las mujeres ($M= 2.58$, $DT= 4.04$) fue superior que el de los hombres ($M= 2.01$, $DT= 3.73$), encontrando que tal diferencia también fue significativa, $t(936.99) = 2.27$, $p < .05$, $d = .15$.

En cuanto a la diferencia en los cursos en el rol de víctima-agresiva encontramos diferencias entre los cuatro cursos, teniendo una media superior en primero que en resto (tabla 47), siendo dichas diferencias significativas.

Tabla 47. Media, desviación típica y estadístico F en los 4 cursos en la escala total de víctima-agresiva

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	1.66	2.41	5,88 (3) ***	.27
Segundo	217	0.85	1.69		
Tercero	222	1.33	2.43		
Cuarto	236	1.47	2.09		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

Con la prueba de Bonferroni de ajuste para varias comparaciones se comprobó que existían diferencias entre los diferentes cursos, siendo superiores y significativas entre los cursos primero y cuarto con segundo (tabla 48).

Tabla 48. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para los cursos en víctimas-agresivas

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1° ESO	2° ESO	.814*	.199	<.001
	3° ESO	.328	.198	.581
	4° ESO	.196	.194	1.000
2° ESO	1° ESO	-.814*	.199	<.001
	3° ESO	-.485	.209	.123
	4° ESO	-.618*	.206	.017
3° ESO	1° ESO	-.328	.198	.581
	2° ESO	.485	.209	.123
	4° ESO	-.133	.205	1.000
4° ESO	1° ESO	-.196	.194	1.000
	2° ESO	.618*	.206	.017
	3° ESO	.133	.205	1.000

Por el contrario, en el rol de cibervíctima-agresiva igualmente varían, pero en este caso no fue en primero donde la media es más alta sino en tercero (tabla 49). Estas diferencias también fueron significativas.

Tabla 49. Media, desviación típica y estadístico F en los 4 cursos en la escala total de cibervíctima-agresiva

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
Primero	275	2.43	4.36	383.04 (3) ***	.26
Segundo	217	1.17	2.14		
Tercero	222	2.91	4.59		
Cuarto	236	2.57	3.66		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

Con la prueba de Bonferroni de ajuste para varias comparaciones se comprobó que existían diferencias entre los diferentes cursos, siendo superiores y significativas entre los cursos primero y cuarto con segundo (tabla 50).

Tabla 50. Contraste Post Hoc (Bonferroni) para los cursos en cibervíctimas-agresivas

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
1° ESO	2° ESO	1.263*	.349	.002
	3° ESO	-.481	.347	.997
	4° ESO	-.139	.341	1.000
2° ESO	1° ESO	-1.263*	.349	.002
	3° ESO	-1.744*	.367	<.001
	4° ESO	-1.402*	.362	.001
3° ESO	1° ESO	.481	.347	.997
	2° ESO	1.744*	.367	<.001
	4° ESO	.342	.360	1.000
4° ESO	1° ESO	.139	.341	1.000
	2° ESO	1.402*	.362	.001
	3° ESO	-.342	.360	1.000

En cuanto a la relación con la edad, no se observó correlación con la escala de víctimas-agresivas, mientras que si se obtuvo una correlación de Pearson positiva y significativa de .145, $p < .001$, con la escala de cibervíctima-agresiva. Igualmente, mientras que no se encontraron diferencias entre las tres franjas de edad establecidas y la escala de víctimas-agresivas, sí que se halló diferencias con la escala de cibervíctimas-agresivas (tabla 51).

Tabla 51. Media, desviación típica y estadístico F para las diferencias por edad

Curso	n	Media	Desviación típica	F (gl)	ω^2
11-13 años	372	1.62	3.11	280.75 (2) ***	.20
14-15 años	470	2.69	4.41		
16-18 años	99	2.91	3.55		

Nota: *** $p < .001$, ω^2 : omega cuadrado

En el análisis post-hoc se comprobó que existía diferencia en la media entre la franja de edad de los 11-13 años con la de 14-15 y 16 y 18 años, siendo tal diferencia significativa con $p < .001$.

No se halló diferencias significativas en las medias de ambos roles en relación a personas españolas y extranjeros. Tampoco se encontró diferencias entre los centros de titularidad pública y privada-concertada (tabla 52).

Tabla 52. Media, desviación típica, prueba t y d de Cohen en relación a aquellos que se conectan o no fuera de casa

	Víctima-agresiva	t (gl)	Cibervíctima-agresiva	t (gl)
	M (Dt)		M (Dt)	
Españoles	1.32 (2.21)	-1.06 (946) ns	2.29 (3.88)	-0.77 (946) ns
Extranjeros	1.56 (2.22)		2.32 (4.02)	
C. Públicos	1.32 (2.19)	-0.53 (948) ns	2.22 (3.92)	-0.67 (948) ns
C. Privados	1.40 (2.24)		2.40 (3.85)	

Nota: ns = no significativo

3. Solapamiento entre el acoso tradicional y el ciberacoso

Otro de los objetivos que nos planteábamos, teniendo en cuenta los estudios que se han realizado, es la cuestión de si existe una relación y una convergencia entre los casos de acoso tradicional y ciberacoso. Para ello, en primer lugar, se procedió a analizar los coeficientes de correlación parcial, teniendo en cuenta los efectos del sexo y de la edad, entre los roles de victimización, agresión y observación con los roles de cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación (tabla 53).

Tabla 53. Correlaciones parciales controlando el efecto del sexo y la edad en los roles evaluados

	Cibervictimización	Ciberagresión	Ciberobservación
Victimización	.58***	.18***	.35***
Agresión	.33***	.41***	.34***
Observación	.34***	.21***	.48***

Nota: *** $p < .001$

Como se observó, los resultados demuestran la existencia de una relación significativa y positiva entre acoso y ciberacoso en los tres roles. Por consiguiente, aquellos adolescentes que indicaron haber sufrido muchas conductas de acoso tradicional, con cierta probabilidad también eran cibervíctimas, y lo mismo sucede con los roles de agresión y observación.

Además, se llevó a cabo un análisis para ver cuantas cibervíctimas eran las mismas que víctimas de acoso tradicional, y viceversa (figuras 26 y 27).

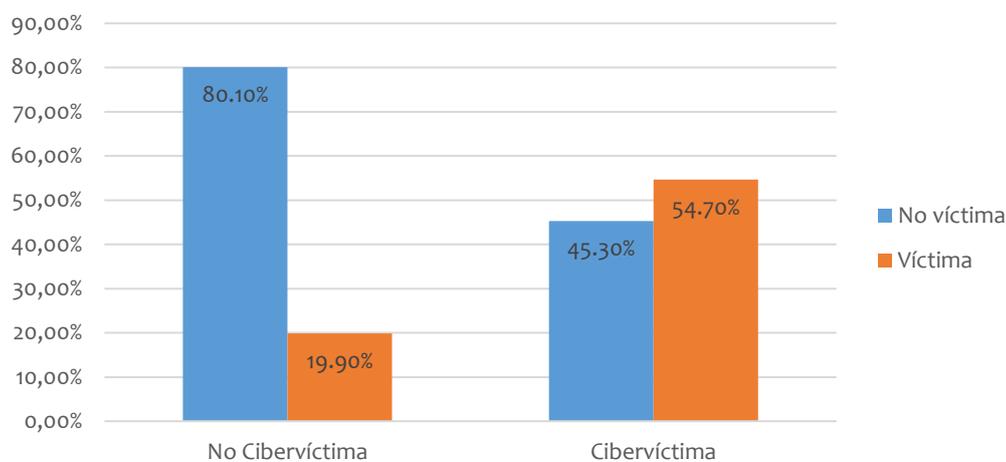


Figura 26. Porcentaje de cibervíctimas que también fueron o no víctimas tradicionales

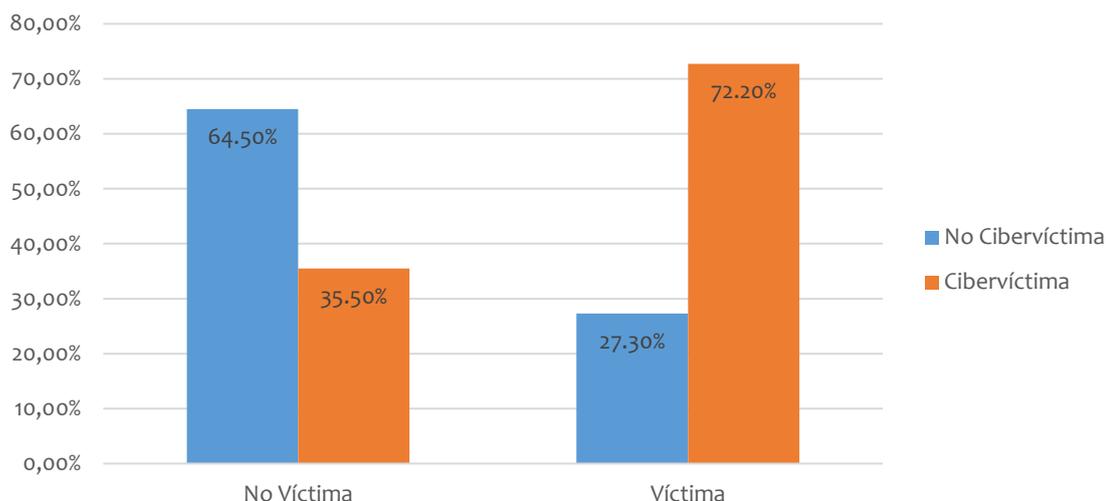


Figura 27. Porcentaje de víctimas tradicionales que también fueron o no cibervíctimas

Se observó, por tanto, que dentro de los que informaron haber sufrido alguna conducta de cibervictimización un poco menos de la mitad ($n = 212, 45.3\%$) también fue víctima de acoso tradicional, hallando, por tanto, unos porcentajes muy similares. Mientras que dentro de las víctimas de acoso tradicional casi tres cuartas partes ($n = 256, 72.7\%$) también fueron cibervíctimas. Además, existía una asociación significativa entre ambas variables, $\chi^2(1, 950) = 123.18, p < .001, C = .339$.

El mismo tipo de análisis se realizó en relación a los ciberagresores para ver cuántos de ellos también fueron agresores tradicionales, y viceversa (figuras 28 y 29).

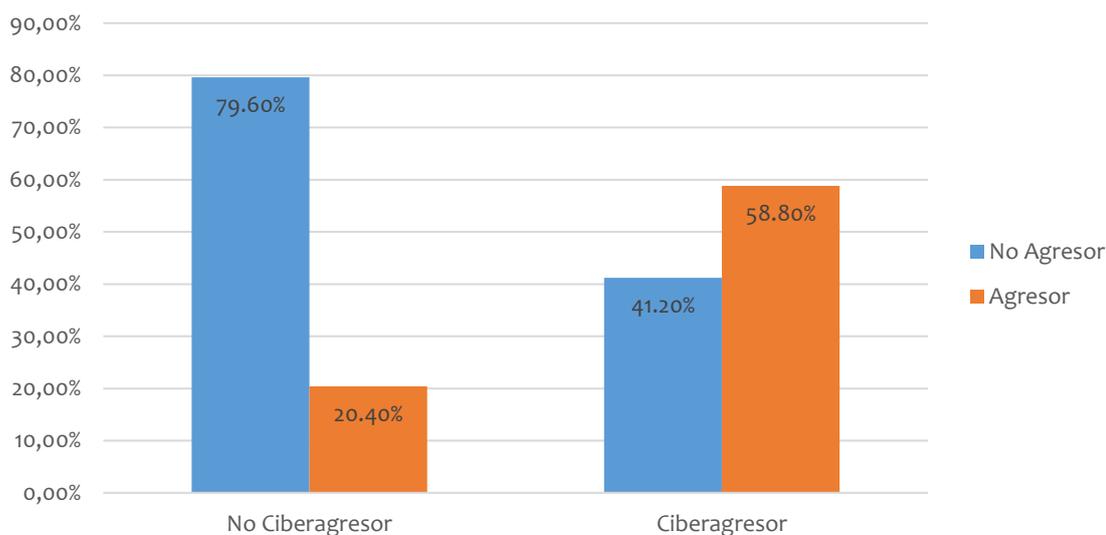


Figura 28. Porcentaje de ciberagresores que también fueron o no agresores tradicionales

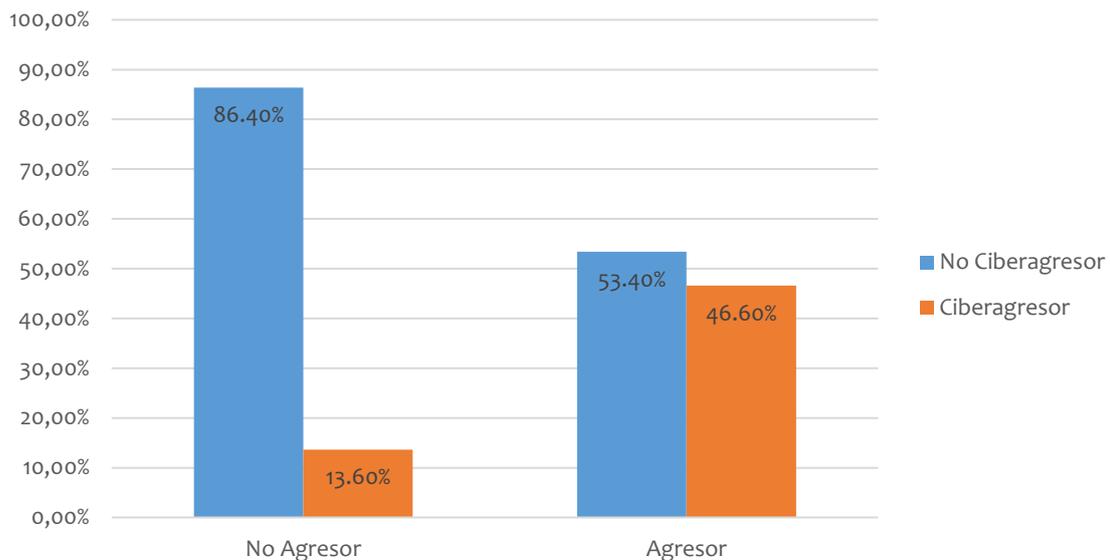


Figura 29. Porcentaje de agresores tradicionales que también fueron o no ciberagresores

Se puede ver como algo más de la mitad de los ciberagresores ($n = 130, 58.8\%$) también fue agresor. Así, dentro de los que informaron haber realizado alguna conducta agresiva tradicional algo más de la mitad ($n = 149, 53.4\%$) no realizó ninguna conducta de ciberagresión. De tal forma que se halló una asociación significativa entre ambos roles, $\chi^2 (1, 950) = 120.46, p < .001, C = .335$.

Por último, en cuanto a los observadores de ambas problemáticas se pudo comprobar como existía una alta convergencia en el número de casos compartidos (figura 30 y 31)

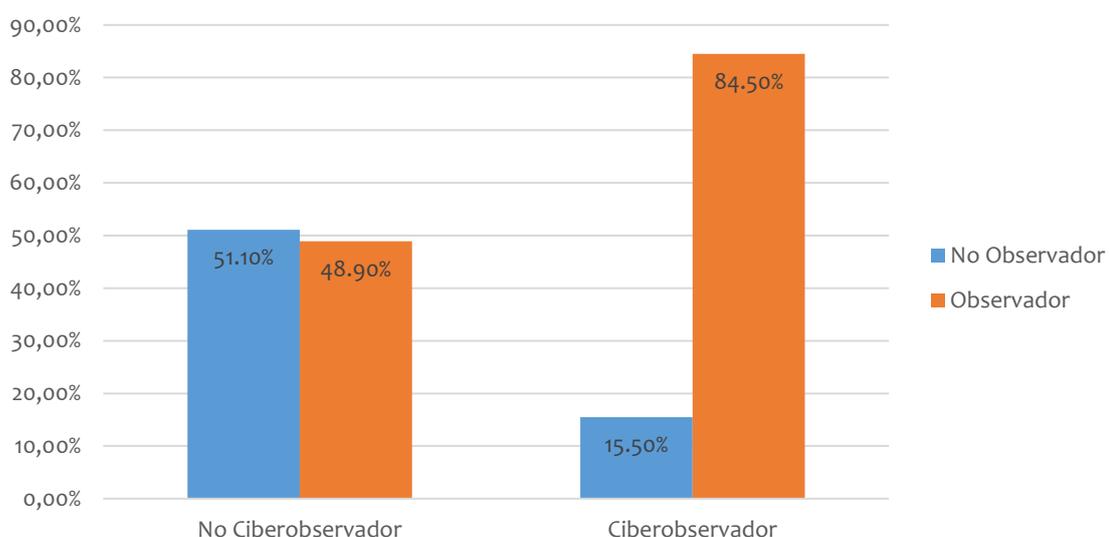


Figura 30. Porcentaje de ciberobservadores que también fueron o no observadores tradicionales

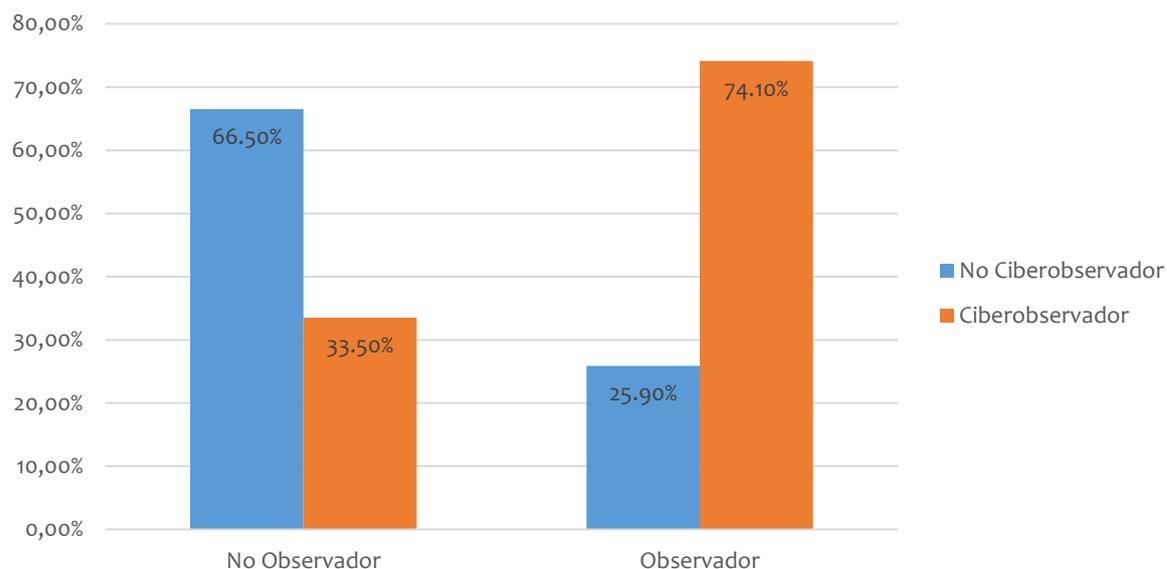


Figura 31. Porcentaje de observadores tradicionales que también fueron o no ciberobservadores

Se observa como la gran mayoría de los que indicaron ver una o más conductas de ciberacoso ($n = 500$, 84.5%) también observó alguna de las conductas de acoso tradicional, así como tres cuartas partes de los adolescentes observadores de conductas tradicionales también observó situaciones de ciberacoso. Por tanto, se halló que ambos roles tienen una relación significativa, $\chi^2(1, 950) = 137.29$, $p < .001$, $C = .335$.

4. Relación del ciberacoso con la tecnología

Siguiendo con los objetivos planteados, en análisis de algunos aspectos relacionados con la tecnología son un factor clave dentro de la problemática del ciberacoso. Así, se vuelve imprescindible buscar factores protectores o de riesgo asociados con la tecnología. En primer lugar, se analizó la influencia de la posición del ordenador en la casa de los participantes, es decir si no tener un ordenador conectado en casa, tenerlo en su habitación o tenerlo en el salón tuvo alguna influencia.

De aquellos que indicaron no tener ningún ordenador conectado en casa ($n = 109$, 11.5%), algo más de la mitad ($n = 58$, 53.2%) no sufrió ninguna conducta de ciberacoso, mientras que de los que indicaron si tener un ordenador conectado en casa ($n = 841$, 88.5%) el porcentaje de no haber sufrido ciberacoso desciende (50.4%). No

obstante, al realizar una prueba t no se encontró diferencias significativas entre aquellos que no tenían un ordenador conectado ($M = 1.75$, $DT = 3.77$) y los que si tenían ($M = 1.77$, $DT = 2.99$), $t(948) = 0.06$, $p = .954$, $d = -.01$.

Este mismo análisis se realizó con aquellos que cometen ciberacoso arrojando datos similares, pero con algunos matices importantes. De este modo, de aquellos que indicaron no tener un ordenador conectado en casa solamente 20 participantes (18.3%) realizó alguna conducta de ciberacoso, mientras que de los que si tenían ordenador 201 (23.9%) llevó a cabo ciberagresión. Sin embargo, estas diferencias no produjeron significación en la prueba Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2(1, 950) = 1.67$, $p = .197$. Además, tampoco se encontraron diferencia significativa en la media de la escala total de ciberagresión entre aquello que si tenían ordenador conectado ($M = 0.51$, $DT = 1.30$) y aquellos que no ($M = 0.61$, $DT = 2.16$), $t(948) = -0.70$, $p = .481$, $d = -.06$.

Por otro lado, aquellos que indican tener un ordenador conectado en la sala de estar/salón ($n = 399$, 42%) sufrieron en menos cantidad situaciones de ciberacoso que aquellos que indicaron tener un ordenador conectado en su propia habitación ($n = 345$, 36.2%) (figura 32). En este último caso, es decir tener el ordenador conectado en su habitación, la prueba Chi-cuadrado de Pearson resultó significativa, $\chi^2(1, 950) = 5.29$, $p < .05$, $C = .074$. Sin embargo, al analizar las diferencias de medias entre aquellos que tienen el ordenador en su habitación, aun siendo su media superior en la escala total de cibervíctimas ($M = 1.96$, $DT = 2.95$) que aquellos que no lo tienen ($M = 1.66$, $DT = 3.17$), la diferencia no resultó significativa, $t(948) = 1.42$, $p = .157$, $d = .10$.

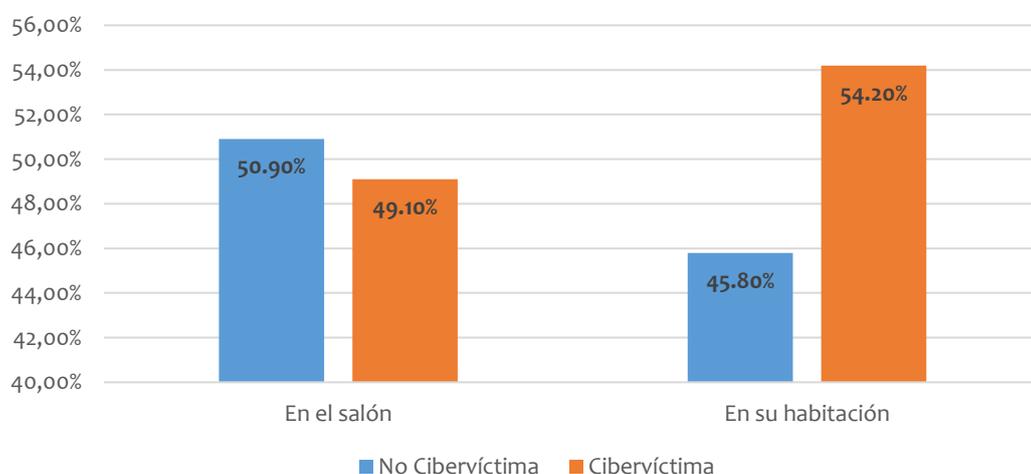


Figura 32. Porcentaje de cibervíctimas en relación a la posición del ordenador en casa

Por su parte, aquellos que indicaron tener un ordenador conectado en el salón obtienen porcentajes similares en la realización de una o más conductas de ciberacoso ($n = 89$, 22.3%) que aquellos no lo tenían ahí ($n = 131$, 23.8%). Por tanto, no se encontró significación en la prueba Chi-cuadrado, $\chi^2(1, 950) = 0.30$, $p = .586$. No obstante, al analizar la diferencia en relación a la media en la escala total de ciberagresión, se comprobó que aquellos que tienen el ordenador en el salón ($M = 0.41$, $DT = 0.89$) obtuvieron una media inferior que aquellos que no lo tienen ahí ($M = 0.61$, $DT = 1.71$), $t(868.64) = 2.38$, $p < .05$, con un tamaño del efecto bajo $d = .16$.

De igual forma, se halló que aquellos que tenían el ordenador conectado en su habitación casi un tercio ($n = 100$, 29%) realizó una o más conductas de ciberacoso, mientras de los que no tenían en su habitación ($n = 121$, 20%) ese porcentaje baja (figura 33). Tales diferencias reflejaron una diferencia significativa con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2(1, 950) = 9.98$, $p < .01$, $C = .102$. Además, aquellos que sí tenían el ordenador en su habitación obtuvieron más media en la escala total de ciberagresión ($M = 0.61$, $DT = 1.38$) que aquellos que no lo tenían en su habitación ($M = 0.47$, $DT = 1.45$), aunque dicha diferencia no resultó significativa, $t(948) = 1.48$, $p = .140$, $d = .10$.

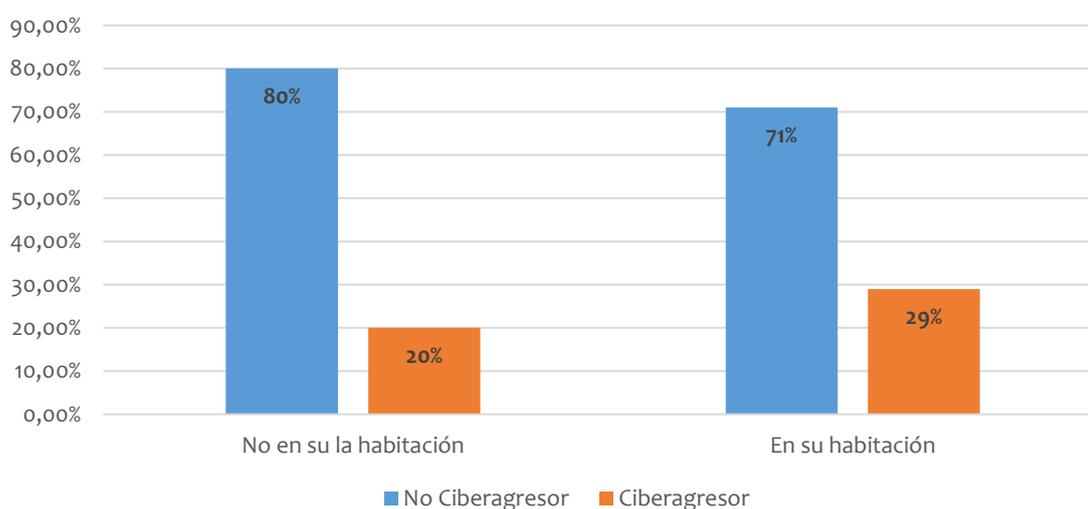


Figura 33. Porcentajes de ciberagresores en relación a tener ordenador conectado en su habitación

Otro aspecto importante a analizar es ver las diferencias entre aquellos que se conectan desde fuera de casa, así como con qué o dónde, en relación a las situaciones de ciberacoso. De tal modo que, aquellos que indicaron que sí se conectan a Internet fuera de casa ($n = 795$, 83.7%), algo más de la mitad indicó haber sufrido una o más

conductas de ciberacoso ($n = 415, 52.3\%$), mientras que aquellos que no se conectan fuera de casa el porcentaje fue mucho menor ($n = 53, 33.5\%$). Estas diferencias resultaron significativas, $\chi^2 (1, 950) = 18.09, p < .001, C = .137$. Mientras que las diferencias en la escala de ciberagresión se observó que aquellos que se conectan desde fuera de casa a Internet realizan una o más conductas de ciberacoso ($n = 198, 24.9\%$) que aquellos que no se conectan ($n = 23, 14.8\%$), hallando una asociación entre ambas variables, $\chi^2 (1, 950) = 7.36, p < .01, C = .088$.

Igualmente, se analizó las medias tanto para la escala de cibervíctimas como la de ciberagresores en relación a aquellos que se conectaban o no fuera de casa a Internet (tabla 54), encontrado diferencias significativas.

Tabla 54. Media, desviación típica, prueba t y d de Cohen en relación a aquellos que se conectan o no fuera de casa

	No se conecta	Se conecta	t (gl)	d (r)
	M (Dt)	M (Dt)		
Cibervíctima	1.28 (3.24)	1.86 (3.05)	-2.13 (948) *	-.14 (.07)
Ciberagresor	0.21 (0.59)	0.58 (1.53)	-5.16 (612.6) ***	-.42 (.20)

Nota: * $p < .05$, *** $p < .001$

Asimismo, dentro de los que indicaron si conectarse fuera de casa, aquellos que lo hicieron a través de un smartphone ($n = 684, 86\%$) algo más de la mitad sufrió alguna conducta de ciberacoso ($n = 359, 52.5\%$), hallando significación en la prueba Chi-cuadrado, $\chi^2 (1, 950) = 10.52, p = .001, C = .105$, mientras que una cuarta parte de los que lo usaban ($n = 177, 25.9\%$) realizó una o más conductas de ciberacoso, siendo también significativo, $\chi^2 (1, 950) = 9.19, p < .01, C = .098$. En el caso de las cibervíctimas, la media que obtienen fue superior en aquellos que se conectan a través del móvil fuera de casa ($M = 1.89, DT = 3.07$) que aquellos que no lo hacen ($M = 1.46, DT = 3.14$), pero no fue significativa, $t (948) = 1.93, p = .054, d = .14$. Y en el caso de los ciberagresores, la media también difiere entre aquellos que se conectan ($M = 0.57, DT = 1.42$) que aquellos que no ($M = 0.40, DT = 1.42$), aunque tampoco fue significativa $t (481.81) = 1.70, p = .090, d = .12$.

De aquellos que utilizan la tablet para conectarse fuera de casa ($n = 91, 9.6\%$) menos de la mitad fue cibervíctima ($n = 41, 45.1\%$), siendo este porcentaje mayor en los

que no lo usaron ($n = 427, 49.7\%$), no siendo significativas, $\chi^2(1, 950) = 0.71, p = .398$. Por el contrario, el porcentaje de ciberagresores fue mayor en aquellos que utilizaron la tablet ($n = 26, 28.6\%$) que los que no la usaron ($n = 195, 22.7\%$), aunque tampoco fue significativa, $\chi^2(1, 950) = 1.59, p = .208$. La media en la escala total de cibervictimización difiere entre aquellos que utilizaron la Tablet ($M = 2.07, DT = 4.04$) y los que no ($M = 1.74, DT = 2.98$), aunque no había diferencia significativa, $t(100.62) = 0.76, p = .452, d = .09$, mientras que en la escala de ciberagresión si se encontró diferencias significativas, $t(93.96) = 2.34, p < .05$, con un tamaño de efecto medio $d = .48$.

En cuanto al lugar donde se conectan se hallaron diferencias, siendo en casi todos los casos los que se conectan desde los distintos lugares que se preguntan superiores en porcentaje tanto de cibervíctimas como de ciberagresores (tabla 55).

Tabla 55. Frecuencia, porcentaje y Chi-cuadrado de cibervíctimas y ciberagresores en lugares de conexión

	Cibervíctimas			Ciberagresores		
	n (%)	χ^2	C	n (%)	χ^2	C
En el colegio	85 (58.2)	5.54*	.076	39 (26.7)	1.15 ns	-
No en el colegio	383 (47.6)			182 (22.6)		
En la biblioteca	48 (59.3)	3.54 ns	-	27 (33.3)	5.03*	.073
No en la biblioteca	420 (48.3)			194 (22.3)		
Redes públicas	100 (62.5)	13.49***	.118	51 (31.9)	7.99**	.091
No redes públicas	368 (46.6)			170 (21.5)		

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = no significativo

Se encontró diferencias en la escala total de cibervíctimas entre aquellos que se conectan en el colegio ($M = 2.41, DT = 3.90$) y aquellos que no ($M = 1.65, DT = 2.90$), $t(175.31) = 2.23, p < .01, d = .34$. También se hallaron diferencias en esta escala entre aquellos que se conectaron desde redes públicas ($M = 2.71, DT = 3.98$) y los que no lo hicieron ($M = 1.58, DT = 2.84$), $t(193.1) = 3.41, p = .001, d = .49$, y en la escala de ciberagresores también entre los que se conectaron desde redes públicas ($M = 0.93, DT = 2.17$) y los que no lo hicieron ($M = 0.44, DT = 1.20$), $t(179.37) = 2.73, p < .01, d = .41$.

5. Percepción del profesorado ante el ciberacoso

El último objetivo que nos planteamos fue analizar la percepción del profesorado ante la situación del ciberacoso en los centros y, en especial, en el suyo propio. Así, los profesores que participaron en el estudio afirmaron en gran proporción un desacuerdo⁶ ($n = 67, 80.7\%$) con que el ciberacoso era un problema en su centro. No se encontró diferencias entre varones ($M = 2, DT = 0.49$) y mujeres ($M = 2.14, DT = 0.64$), $t(80.21) = -1.14, p = .257, d = -.25$. Igualmente, se halló un porcentaje alto ($n = 56, 67.5\%$) que indicó creer que sus alumnos no tienen problemas de ciberacoso (figura 34). Sin embargo, casi tres cuartas partes ($n = 61, 71.5\%$) manifestó una preocupación por esta problemática.

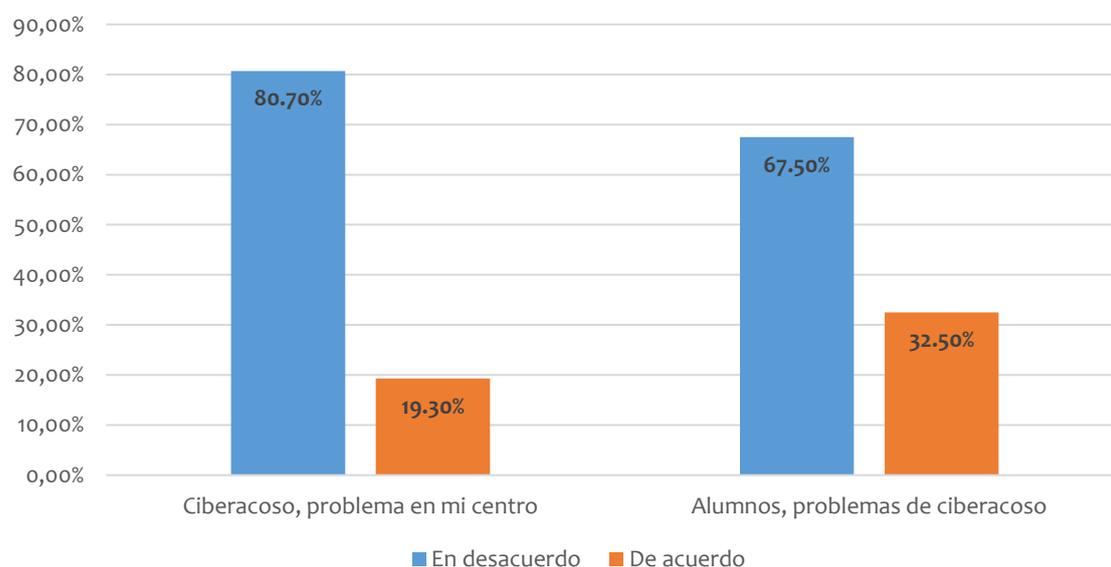


Figura 34. Porcentaje de opinión de los profesores en relación al ciberacoso en su centro y en sus alumnos

Además, el porcentaje de aquellos profesores que indicaron creerse capaces de identificar los casos de ciberacoso ($n = 34, 40.9\%$) fue inferior a los que no se ven capaces ($n = 49, 59.1\%$). Porcentajes similares se encontraron entre aquellos que afirmaron sentirse capaces de gestionar los casos de ciberacoso ($n = 35, 42.2\%$) y los que no ($n = 48, 57.8\%$). Conjuntamente, prácticamente la totalidad de los participantes

⁶ Para el análisis de estas variables se agruparon los que estaban en desacuerdo y muy desacuerdo, así como los que estaban de acuerdo y muy de acuerdo.

afirmó que haría algo para detener un caso de ciberacoso si conoce de su existencia ($n = 82, 98.8\%$).

Del mismo modo, la totalidad del profesorado cree que sus centros deberían desarrollar políticas que puedan evitar las situaciones de ciberacoso. Este porcentaje desciende al preguntarle si creen que se deberían usar horas de formación del profesorado para formarles en cuestiones relacionadas con el ciberacoso, siendo una gran mayoría la que opina estar de acuerdo ($n = 74, 89.2\%$). También opinan que ellos mismos deberían organizar actividades en clase para trabajar este problema, ya que casi la totalidad afirmó estar de acuerdo ($n = 75, 90.4\%$).

Por otro lado, la mayoría ($n = 82, 98.8\%$) opina que el equipo de orientación debería organizar tareas para trabajar el ciberacoso, mientras el porcentaje es algo menor de los que piensan que el equipo directo también debería organizar actividades para ello ($n = 70, 84.3\%$).

Otro de los aspectos que se les preguntó fue si creían necesario crear comités para investigar los casos de ciberacoso, encontrando que poco más de la mitad ($n = 48, 57.8\%$) así lo cree. Pero, a su vez, si opinan necesario hablar con las familias sobre ciberacoso ($n = 73, 88\%$) en su gran mayoría.

Por último, creen necesario que se conecte a los alumnos con los recursos a su disposición en la comunidad para los problemas que le puedan surgir en relación al ciberacoso ($n = 74, 89.2\%$), además de que en su totalidad opinan que es necesario asesorar a niños y adolescentes en asuntos relacionados con el ciberacoso.

Chapter 5. Discussion and Conclusion

The last chapter of the thesis lays the basis for an analysis of the results obtained in this study and the scientific literature which has provided the theoretical basis for our research into cyberbullying. As in the penultimate chapter, the proposed objectives are taken as the bases for the organization of the chapter, so each section will be devoted to an objective. Thus, the different hypotheses on which this study has been based can be validated or not. It is hoped that the result from this study will offer valuable insights into cyberbullying. Finally, the main constraints of this study will be assessed, and future lines of research which can lead to understanding cyberbullying better are proposed.

1. Conclusion

Our first objective was to ascertain the prevalence of bullying and cyberbullying in Compulsory Secondary Education. Within this objective the idea was to ascertain whether the differences were significant. Percentages involved in traditional bullying were 76.8%, and in cyber-bullying 72.1%. Unlike in other studies, the percentage of those involved in cyber-bullying is practically equal to the percentage in traditional bullying. Although a higher percentage in cyber-bullying within the roles of direct involvement was found, in traditional bullying a total of 37.1% of victims, 29.4% of aggressors and 71.1% of bystanders was detected. While in cyber-bullying there were 49.3% victims, 23.3% aggressors and 62.3% bystanders were found. In both cases very substantial percentages are observed.

The second objective was to ascertain some characteristics of those involved in cyberbullying. Differences in gender were found in cyberbullying, finding that girls were more prone to being victims than men. It was also found that the percentage who had suffered one or more behaviours increases as we move from lower to higher grades. The data display a significant and positive relationship between age and cyberbullying, but it must be viewed with caution because the relationship is very small. Regarding cyberaggressors, the results of our study find no difference between boys and girls. Also, the number of adolescents involved as cyberbullies increases with higher grades. In addition, there is a relationship between age and scale of cyberbullies.

As with cybervictims, the results show a higher percentage of girl cyberbystanders than boy. The results show that bystanders of cyberbullying behaviours increase with the academic year and with age.

The third objective was to determine whether there is a relationship between traditional bullying and cyberbullying. The results demonstrate that the two phenomena are closely linked. Most victims of traditional bullying also reported that they experienced at least one form of cyberbullying. Thus, it can be concluded that adolescents do not distinguish between the real and virtual world, acting in the same manner in both.

Technology is a key aspect of cyberbullying, so the aim was to ascertain its influence. It can be concluded that the increased accessibility to mobile phones, to a connected computer and to access to Internet outside the home are associated with greater involvement in general in cases of cyberbullying. The lack of supervision may be one of the causes of this.

The final aim was to ascertain the perception of teachers. In general, teachers underestimate cyberbullying and they are not able to identify it and handle it. They need training to know how to handle this problem. They also believe that activities should be carried out to prevent it happening.

2. Discussion

2. 1. Prevalence of Bullying and Cyberbullying in Secondary Schools of Murcia.

The first objective of our research was to ascertain the incidence of bullying and cyberbullying in Compulsory Secondary Education of Region of Murcia, establishing as our hypothesis that during this stage the prevalence of cyberbullying as victim or perpetrator was lower than in traditional bullying, and that the number of witnesses to traditional bullying would be greater than witnesses of cyberbullying.

According to our data, 37.1% of teenagers in compulsory education have suffered one or more behaviours of traditional bullying in the past year. However, only

10.3% can be considered victims of harassment or, as some authors have mentioned (Juvonen & Graham, 2014; Ortega et al., 2008; Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016; Rigby, 2007), severe victims. Thus, the results confirm that levels of bullying are similar to those obtained in national and international research (Bonanno & Hymel, 2013; Calmaestra, 2011; E. Est́vez et al., 2009; Gan et al., 2014; Garaigordobil, 2013; Garća Ferńndez, 2013; Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001; Olweus, 1999; Oñate & Piñuel, 2005; Serrano & Iborra, 2005; UNESCO, 2005), but somewhat higher than in other studies (Avilés & Monjas, 2005; Cerezo, 2009a; Del Rey et al., 2016; Diaz-Aguado et al., 2010; Garaigordobil & Oñederra, 2008; Schneider et al., 2012; Serrano & Iborra, 2005; Slonje & Smith, 2008; Veenstra et al., 2005). These data contradict the idea that the percentage of victims has fallen in the last decade (Finkelhor et al., 2010).

Regarding the four bullying behaviours evaluated, it has been observed that the behaviour suffered by most victims is verbal aggression, as found in other studies (Avilés & Monjas, 2005; Bonanno & Hymel, 2013; David-Ferdon & Hertz, 2007; Defensor del Pueblo, 2007; Garaigordobil, 2013; Garaigordobil & Oñederra, 2008; Olweus, 1993a; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). The other three behaviours -physical, social, and psychological- were less frequent. The same was observed in severe aggressive behaviours. This may be because verbal aggressions are easier to make, require a lower level of aggressiveness and are more tolerable for others.

The data show a high number of adolescents who have committed one or more bullying behaviours in the past year, although with a smaller percentage than victims, which reached 29.4%. Of these, only 6% can be regarded as serious bullies. As with the percentage of victims, there are studies with similar data regarding bullies (Avilés & Monjas, 2005; Calmaestra, 2011; E. Est́vez et al., 2009; Garaigordobil, 2013; Garća Ferńndez, 2013; Haynie et al., 2001; Juvonen & Graham, 2014; Serrano & Iborra, 2005), and others with lower percentages (Cerezo, 2009a; Craig & Harel, 2001). In the present case, verbal aggressions are reported as the most performed. Unlike the victims, aggressors indicate more physical than social and psychological aggression. Consistent with previous studies (E. Est́vez et al., 2009; Haynie et al., 2001; Tanrikulu & Campbell, 2015; Veenstra et al., 2005), 6% of the participants can be considered as bully-victim.

The number of participants who report having observed one or more traditional aggressions is very high, 71.1%. Nevertheless, this data is in line with previous research (Garaigordobil, 2013; Quirk & Campbell, 2015) in which it is stated that most bullying episodes occur in the presence of others (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Also, it is consistent with our previous data, since the most violent behaviour observed was verbal aggressions.

In general, it was detected that the overall indexes of involvement in any of three roles -victim, aggressor or bystander- reaches 76.8%, while the percentage of participants involved as victims or aggressors was reported at 45.6%, a percentage in line with the means reported in similar studies (Defensor del Pueblo, 2007; Garaigordobil, 2013; Garća Ferńandez, 2013; Oñate & Piñuel, 2005).

With regard to cyberbullying, it was found that almost half of adolescents (49.3%) had suffered one or more behaviours of cyberbullying in the last year. This figure is higher than in other studies (R. P. Ang et al., 2014; Cappadocia et al., 2013; Floros, Siomos, Fisoun, Dafouli, & Geroukalis, 2013; Giménez-Gualdo et al., 2015; Hase et al., 2015; Heirman & Walrave, 2012; Jung et al., 2014; Müller et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013; Waasdorp & Bradshaw, 2015; S. C. Yang et al., 2014), although similar to that found in others (Gámez-Guadix et al., 2014; Stewart et al., 2014). Also, it is striking that the figure is higher than the percentage found in previous research with the same questionnaire (Garaigordobil & Aliri, 2013).

Besides, the results show that 2.3-27.2% of the students have suffered some of the 15 cyberbullying behaviours assessed (sometimes, fairly frequently, and always), and that 0.3-4.9% were victimized frequently (severe cyberbullying). The data obtained point in the same direction as other studies that found a prevalence of up to 20% in some of the behaviours assessed (Fenaughty & Harré, 2013b; Gámez-Guadix et al., 2013, 2014; S. C. Yang et al., 2014). The discrepancies among the studies have been attributed to the lack of an established definition, the use of different instruments or to the time interval considered (Aboujaoude et al., 2015). But, in this case, there is a considerable increase in relation to the study by Garaigordobil (2013), which used the same

definition, the same instrument and the same time interval. Thus this difference may be due to an increase in the level of ICT use by adolescents in recent years.

The number of participants who report having carried out one or more cyberbullying behaviour towards others in the last year (23.3%) is much lower than the percentage of cybervictims, but still a considerable figure. Consequently, the percentage of cyberaggressors is similar to that found in other studies, which obtained percentages between 15 and 25% (Calvete et al., 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Huang & Chou, 2010; Patchin & Hinduja, 2010a; Pelfrey & Weber, 2013; Walrave & Heirman, 2011), and lower than the percentages reported by Wong et al. (2014) and Yang et al. (2014). In our case, the results indicate that 0.5-12.5% of the adolescents have carried out one or more of the 15 cyberbullying behaviours assessed, and that 0-1.1% performed them frequently.

The percentage of participants who report having observed one or more behaviours of cyberbullying is quite high (62.3%). This figure is similar to that obtained in other studies (Balakrishnan, 2015; Calmaestra, 2011; Garaigordobil, 2015b; Huang & Chou, 2010), although higher than in other studies (Álvarez-García et al., 2011; Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2012; Park, Na, & Kim, 2014; Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014; S. C. Yang et al., 2014). Specifically, data from cyberbystanders indicate that between 8.4 and 44.9% have been aware of some of the 15 violent behaviour assessed.

The most prevalent behaviour in the three roles were: (1) sending offensive/insulting messages by mobile phone or Internet; (2) anonymous phone calls to frighten others; (3) slandering and spreading rumours to discredit someone; (4) offensive/insulting calls by mobile phone or Internet; and (5) blackmailing or threatening by calls or messages. Even though there is some agreement between the roles, as other studies have concluded (Ortega et al., 2012), the most prevalent behaviours often vary somewhat from one research to another (Álvarez-García et al., 2011; Gámez-Guadix et al., 2013; Garaigordobil, 2015b).

The total of adolescents involved in the three roles -cybervictim, cyberaggressor and cyberbystander- is very high (72.10%). However, the percentage of being involved

as a cybervictim or cyberperpetrator, that is directly involved (i.e., not considering witnesses), is even more striking since it rises to more than 50%. This number of students involved in cyberbullying situations is higher than that found in other studies (Calmaestra, 2011; Cappadocia et al., 2013; García Fernández, 2013; Giménez-Gualdo, 2015; Patchin & Hinduja, 2010a; Ybarra et al., 2007) but similar to others (A. Estévez et al., 2010; Garaigordobil, 2015b; Huang & Chou, 2010; Walrave & Heirman, 2011).

If we consider the three roles, the prevalence of involvement in cyberbullying is somewhat less than traditional bullying. But if we take into account only the direct involvement in aggression and victimization among peers, it is found that the prevalence of cyberbullying is higher than traditional bullying. This is in contrast to previous research (Brighi et al., 2012; Garaigordobil, 2011b; Kowalski & Limber, 2013; Kowalski et al., 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015), and may be due to increasing ICT use by adolescents (Fundación Telefónica, 2016).

Therefore, the data do not confirm our first hypothesis, as the number of students involved in cyberbullying situations as victims or perpetrators is higher than in traditional bullying.

Additionally, the number of students who report having seen traditional bullying behaviour is higher than cyberbullying. This situation is in line with previous research (Garaigordobil, 2013), and contrasts with authors who claim that it is more likely to visualize situations of cyberbullying due to the nature of the applications used (Aboujaoude et al., 2015; Barlińska et al., 2015).

Thus, according to our data, the second hypothesis would be confirmed; the number of observers of traditional bullying is higher than observers of cyberbullying.

2. 2. Characteristics of three roles involved in cyberbullying

The second aim of this research was to describe some of the characteristics of those involved in any of the three roles of cyberbullying. Three hypothesis were considered: the number of female cybervictims is higher than that of males, the

number of male cyberperpetrator is higher than that of females, and older teenagers are involved in more cases of cyberbullying.

Cybervictim

As in traditional bullying, sex and age variables seem to be an important factor in understanding cyberbullying. In our sample of participants, no gender differences in traditional bullying were found. This is unusual because normally there are more female victims than male. But, differences in gender were found in cyberbullying, finding that girls were more victims than men. Furthermore, in the evaluated behaviours, girls reported higher percentages.

Previous studies report inconsistent results regarding gender differences. This result is in line of authors who claim that girls are more likely to be victims in cyberbullying (Buelga et al., 2010; Cappadocia et al., 2013; Fenaughty & Harré, 2013b; Garaigordobil & Aliri, 2013; Giménez-Gualdo et al., 2015; Stewart et al., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Walrave & Heirman, 2011), but it does not match those indicating that there are more men victims (Huang & Chou, 2010; Jung et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013; S. C. Yang et al., 2014). This may be due to the fact that more women use Internet for communication than men (Fundación Telefónica, 2016) or because girls tend to be more involved in cases of indirect bullying (Ortega et al., 2012). Even so, according to Ging and O'Higgins (2016), a more holistic understanding of gender differences in cyberbullying could help make more effective intervention by teachers and public administration.

Thus, our hypothesis is supported; we can affirm that girls are more likely to be involved as victims in situations of cyberbullying.

As some authors have mentioned (Avilés & Monjas, 2005; Cerezo, 2009b; Defensor del Pueblo, 2007), the academic year is an important explanatory factor in this problem. Whereas in traditional bullying the highest percentage of victims was found in seventh grade (1º ESO), in cyberbullying it was found that the percentage who had suffered one or more behaviours increases as we move from lower to higher

grades, with the highest percentage in the tenth grade (4° ESO). Nevertheless, most victimization was observed in the ninth grade, followed by the tenth. Consequently, there is more likelihood of being involved in cyberbullying in the second cycle of compulsory secondary education.

While, on the one hand, these results are in line with authors who claim that more cases of cyberbullying occur in higher grades (Barboza, 2015; Cappadocia et al., 2013; Kowalski & Limber, 2007), on the other, they do not agree with research where more cases were found in the seventh grade (Álvarez-García et al., 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Giménez-Gualdo, 2015).

Unlike studies that have not found a connection between age and cybervictimization (Calmaestra, 2011; Pelfrey & Weber, 2013; Stewart et al., 2014), our data show a significant and positive relationship between the two variables. This data must be viewed with caution because the relationship is very weak. Even so, it is noted that the mean on cybervictimization scale increases as age advances -according to the age groups of 11-13, 14-15 and 16-18. Unlike Garaigordobil (2015a), who did not find differences in age on this scale, significant differences were found. The fact that the oldest adolescents access Internet most away from home, as well as being the most that have a computer in their own room, may explain why they account for more cybervictims. This circumstance will be discussed later, as it is one of the objectives.

There are no differences in the number of cybervictims between state and private schools. This is consistent with the findings of Ybarra et al. (2007). Some authors (Calmaestra, 2011) have considered cyberbullying as a kind of indirect bullying. But these data are not consistent with a higher rate of indirect bullying cases in private schools (Defensor del Pueblo, 2007). One reason may be that the percentages of use of ICT is similar. Neither do we find any difference between Spaniards and foreign students in Spain. This figure differs from previous research, in which the Spaniards were more involved (Giménez-Gualdo, 2015).

Cyberperpetrators

As with cybervictims, there is some inconsistency in the profile of cyberperpetrators among studies made up till now. While a large number of research

papers suggest that there are more boys who tend to be aggressors (Calmaestra, 2011; Calvete et al., 2010; Festl & Quandt, 2013; Ǵamez-Guadix et al., 2014; Hinduja & Patchin, 2013; Huang & Chou, 2010; Kowalski & Limber, 2007; Pelfrey & Weber, 2013; Topcu & Erdur-Baker, 2012; Walrave & Heirman, 2011; Wong et al., 2014; S. C. Yang et al., 2014; Yilmaz, 2011), the results of our study show no difference between boys and girls. Therefore, it is consistent with other studies that found no such differences (Garaigordobil & Aliri, 2013; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012; Monks, Robinson, & Worlidge, 2012; Wade & Beran, 2011). Only in one of the behaviours assessed did boys perform significantly more than girls.

Although most studies have found a higher number of male cyberaggressors, we cannot confirm our hypothesis, finding no gender differences.

Unlike the case with the perpetrators in traditional bullying, where most cases occur in the seventh grade, as in our research and elsewhere (Garaigordobil & Oñederra, 2008), the number of adolescents involved as cyberbullies increases from the eighth to tenth grades. However, this result differs from other studies, where higher levels of cyberbullies are found in other grades. The fact that more adolescents of the ninth and tenth grades have mobile phones and use Internet outside the home more may be one reason why the percentages increase. This is in line of researches suggests that regular users of the Internet are more likely to engage in cyberbullying (Giménez-Gualdo, 2015; Mishna et al., 2012; Twyman et al., 2010).

Also, as in other studies that have examined the relationship with age (Jung et al., 2014; Walrave & Heirman, 2011), cyberbullies tend to be slightly older. Clearly children between 11 and 13 years do less cyber harassing behaviours than adolescents between 14 and 15, and young people between 16 and 18 years. In research conducted by Garaigordobil (2015a) similar data were found, where children 12-13 years were the least harassed. The results confirm those obtained in studies where it was found that the number of cyberbullies and levels of aggression increased with age (Mishna et al., 2012; Patchin & Hinduja, 2010a; P. K. Smith et al., 2008; Ybarra & Mitchell, 2008). Discrepancies with studies that found no age differences can be explained by the

different ages of the participants. Usually when the sample has students up to 18 years an increase of cyberbullying behaviour with age is confirmed (Garaigordobil, 2015a).

An increase with age in both cybervictims and cyberbullies occurs, leading us to confirm our hypothesis that the number of cases of cyberbullying increases with this variable.

Although the level of cyberaggression is higher in private than in state schools, the differences are not significant. This does not match the findings of Giménez (2015), who reported more cases in state schools. Unlike Giménez (2015), no differences in the level of cyberaggression between Spaniards and foreigners were found.

Cyberbystanders

As with the cybervictims, the results show a higher percentage of girls cyberbystanders than boys, as well as a significantly higher mean in behaviour observation. These results are in line with those of Olenik-Shemesh et al. (2012) and Garaigordobil and Aliri (2013) who report more girl observers of cyberbullying.

The results show that bystanders of cyberbullying behaviours increase with educational grade. Therefore, the results are consistent among themselves because the percentages of victims, bullies and bystanders rise and reach a peak in the tenth grade. Similarly, a relationship between bystanders and age was found, as advances in age the number of bystanders increases. This result contradicts those found by Álvarez-García et al. (2011) who found a decrease with age, but it is consistent with those obtained by Garaigordobil (2015a).

No previous studies exist on the differences between public and private schools or among adolescents of different nationalities in the number of witnesses of these behaviours. Nevertheless, our data show no significant differences in cyberbullying behaviour observation between state and private schools. Likewise, the number of cyberbystanders was similar for Spanish and foreign adolescents.

Cyberbully-victim

The number of teenagers who can be considered cyberbully-victims is similar to that obtained by Kowalski and Limber (2007) and Garaigordobil (2013). While it was found that the number of aggressive-victim boys was higher in traditional bullying, in cyberbullying a greater number of girls was found. This is in agreement with the findings of Rice et al. (2015) who found more cases of cyberbully-victim girls. Conversely, it differs with the findings of Kowalski and Limber (2013) and Giménez et al. (2015), since they found more boys who were cyberbully-victim.

The cyberbully-victim scale shows that there are differences between grades, with the ninth grade accounting for most cases. Furthermore, there is a relationship with age. Although it should be viewed with caution, as age advances the level of cyberaggressive-victimization is greater. This result is not consistent with previous studies that found higher percentages at 14 years old (Lindfors, Kaltiala-Heino, & Rimpelä, 2012). Additionally, no differences in the ownership of the centre or the nationality of adolescents were found.

3. Connection between bullying and cyberbullying.

Many studies have investigated the relationship of traditional bullying and cyberbullying, pointing out that children involved in traditional bullying were also involved in cyberbullying. For this reason, this research proposes to analyse the overlap between the two phenomena, and hypothesizing that there is a strong relationship between both.

The results, through correlations and above all through the contingency tables for different roles, demonstrate that the two phenomena are closely linked. As expected, most victims of traditional bullying also reported that they experienced at least one form of cyberbullying. This is in agreement with other research (Calmaestra, 2011; Del Rey et al., 2012; García Fernández, 2013; Kowalski & Limber, 2013; Kubiszewski et al., 2015; Ortega et al., 2008; Sticca, Ruggieri, Alsaker, & Perren, 2013; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Ybarra et al., 2007).

Our data allowed us to determine not only that bullying and cyberbullying are very closely related, but also that there is continuity between the different roles adopted by those involved. Especially, those involved in traditional bullying were also most involved in cyberbullying. This finding supports those of Del Rey et al. (2012), who state that involvement in cyberbullying can be predicted by a previous involvement in traditional bullying.

Therefore, it can be concluded that adolescents do not distinguish between bullying in the real and virtual world, behaving in the same way in both worlds. So when people talk about cyberbullying, they are inevitably talking about bullying as well.

Consequently, our hypothesis is supported since there is a high overlap between both problems.

4. Influence of technology use in cases of cyberbullying

Presumably access to ICTs places minors at greater risk of being involved in cyberbullying cases, since these are the medium of expression of this problem. And it cannot be discarded that young people consider ICTs as the number one means to communicate with their peers (Mishna et al., 2009). Therefore, one of the objectives is to research the relationship between bullying and some technologies used by minors. It was also hypothesized that using the computer in one's own room is a risk factor, since in many prevention programs people are encouraged to use the computer in a common area (Bringué & Sádaba, 2011; Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2009; Luengo Latorre, 2014; Orjuela-López, Cabrera de los Santos, Calamaestra- Villén, Mora-Merchán, & Ortega- Ruiz, 2013).

From the results it can be concluded that the increased accessibility to mobile phones, to a connected computer and to Internet outside the home are associated with greater involvement in general in cases of cyberbullying. Several researchers have concluded that continued access and use of Internet can get people involved in situations of cyberbullying more easily (Giménez-Gualdo et al., 2014; Mishna et al., 2012, 2009; Twyman et al., 2010). In particular, those who connect to the Internet outside

the home and use public wireless networks suffer and carry out more cyberbullying behaviours. Internet access away from home entails a lack of supervision, which may increase the effect of disinhibition that already ICTs have and therefore cyberbullying (Udris, 2014).

In addition, it was found that having a computer at home connected to the Internet in one's own room is a risk factor for cyberbullying situations -both for victims and for aggressors. So prevention programs do well to suggest to parents that they put the computer in a common area in the house. Moreover, several studies have linked parental style with cyberbullying, demonstrating that greater parental control is associated with less involvement in cases of cyberbullying (Floros, Paradeisioti, et al., 2013; Shapka & Law, 2013).

Thus, we can say that the hypothesis is true as more situations of cyberbullying in adolescents who indicate having a computer in their own room occur.

5. Teachers' perception of cyberbullying.

Several investigations have been developed in recent years to study the perceptions of teachers on situations of bullying and cyberbullying, which led us to hypothesize that teachers do not perceive cyberbullying as a problem in their school. As in other studies (Giménez-Gualdo, 2015; Li, 2008), teachers underestimate the problem of cyberbullying that exists in their school, since they indicate that it is not a problem when really there really are quite a few cases. No differences between men and women were found, unlike in other studies (Eden et al., 2013; Yilmaz, 2010). Nevertheless, other studies determined that teachers considered cyberbullying a problem in their schools (Eden et al., 2013; Vandebosch et al., 2014; Yilmaz, 2010). The fact that cyberbullying is less visible for teachers (Snakenborg et al., 2011) or because the student has more qualms informing about it (Tokunaga, 2010) may be reasons why this problem is underestimated. Even so, a large majority expressed a concern about this problem.

Again, our hypothesis is supported, and we can affirm that teachers do not perceive cyberbullying as a problem.

In addition, teachers do not feel capable in general of identifying and handling it, even though they show close concern over the issue. Therefore, teachers need specific training to help them identify and to know that there are resources for prevention (Álvarez-García et al., 2010; Yilmaz, 2010). Most teachers believe that there should be activities in class and at school to work on this problem, as well as advice for children and adolescents on how to deal with it.

Thus, our hypothesis that teachers do not know how to handle cases of cyberbullying is confirmed.

Final conclusion

This research starts from the exploration of the prevalence of bullying and cyberbullying and the analysis of the different roles of involvement in cyberbullying in secondary schools in the Region of Murcia. The prevalence found allows us to state that the percentage of cases of bullying is similar to that found in national and international research, while the prevalence of cyberbullying is somewhat higher.

Cybervictims are more usually girls, in higher grades and the number increases with age. With regard to cyberbullies there are no gender differences, most cases occur in the tenth grade and tend to be slightly older. Regarding cyberbystanders, these are usually more women and increase with grade and age. Finally, cyberbully-victims, unlike in traditional bullying, are more usually women, and most cases occur in the ninth grade.

Cyberbullying could be interpreted as a new indirect way of bullying, as with the results we have found a strong relationship between the two phenomena and continuity in the roles of involvement.

Access to ICTs places minors at greater risk of being involved in cyberbullying cases. Clearly, increased accessibility to mobile phones, to a connected computer and

to Internet outside the home are associated with greater involvement in cases of cyberbullying.

Teachers, although they underrate the problem of cyberbullying in their schools, show great concern about this problem. Nevertheless, they lack training to identify and cope with it.

Pedagogical Proposal

The knowledge gained from both student and teachers through the survey should not be left alone in mere information collected. It should carry a pedagogical proposal to improve prevention and intervention in cases of cyberbullying and therefore, coexistence in schools in the Region of Murcia. Thus, in this section we collect some proposals aimed at students, teachers and public administration.

Administration

- Action protocol. The norms of coexistence in non-university schools are established in Decree 16/2016, stating that schools should develop protocols for situations of bullying. But nothing is indicated in the Decree in relation to cyberbullying, although the data show that it is a reality in schools. In addition, from our perspective the administration should create a common protocol for all schools. This protocol would be adapted to the reality of each school. It is not suitable that each school develop a protocol without the necessary training.

- Prevention program. Likewise, schools are encouraged to develop preventive procedures in Decree 16/2016. However, schools do not have resources to perform it properly. Therefore, the administration should create a cyberbullying prevention program for schools to implement it. In the Spanish context it has created several harassment and cyberbullying prevention programs. But from our perspective, the kiva project developed in Finland is really a program to be considered as the results demonstrate its effectiveness both in this country and in others where it has been implemented.

- **Material resources.** It could create a website where teachers can find videos, worksheets, dynamics, etc., as well as links to other websites related to the topic to learn more about this problem and what they can do.

- **Human resources.** It may be appropriate that the autonomous region has several experts, which are incorporated into the observatory for coexistence, which could advise schools on this issue and come to the most serious cases to assist in the resolution of it. It is true that the police have the "Plan Director" where a policeman goes to give a talk to school. However, this measure is only a single lecture on the dangers of the network.

Schools

- **School Principal,** with the help of Counselling team, establish rules of behaviour that allow a better climate in the classroom and the school as a whole.

- **Schools** should provide, with the help of the administration, training courses conducted in the same school on cyberbullying and good use of ICT. The data show that teachers, School Principal and Counselling team need training and advice on this new problem.

- **Considering** that normally students are afraid to report cases of bullying for fear of reprisals, a good measure would create an anonymous "mailbox" on the school website. This measure would allow any student who observe a situation of bullying can inform without fear.

- **An important part** of this problem are parents. Many of them have no idea what to do to resolve this problem or how to help their children to reduce network risks. Therefore, the school should conduct briefings on the various risks and what they can do in these cases. An interesting measure that can explain to parents is the use of a "contract" with the children for the use of mobile and Internet autonomously. This contract is to establish rules of use that minors must accomplish if they want to use these technologies.

- **Collaborative network** of teachers. You could create a website or use an existing social network with which teachers could be put into contact with each other to tell their experiences in relation to cyberbullying and explain what they did to resolve it.

All teachers of the Autonomous Community would be included in this collaborative network.

Teachers

- Teachers should develop activities for working coexistence in the classroom. Primarily, teachers should work empathy, collaboration, social skills, and the digital identity of students. Coexistence work is essential as well as provide resources for students to adequately handle their digital identity in order to avoid risks.

- The “mentor” teacher. This figurehead consists of a teacher trained in conflict resolution and students know that can really help them in these situations. This can help children tell what happens to them. In addition, this teacher could advise and help other teachers at the school for performing dynamic to work coexistence and prevent bullying and cyberbullying. The mentor teacher is also used in the kiva program.

Student

- Workshops. Students should receive training on digital identity, social skills, conflict resolution, etc. The number of observers of situations of bullying and cyberbullying is very high. As demonstrated in other research, observers play a key role in preventing this problem. If they are trained properly, in any situation of bullying observers may avoid and preventing it from getting more.

- A student mediator. Other regions and other countries have made this measure with good results. It consists of a formed student who collaborates with the “mentor” teacher. This student helps to identify possible cases and serve to colleagues who are afraid to tell an adult their problem, they come to him/her to help them.

- Creating a website "cyber mentors". In countries like Britain and Canada it has already done something similar. On the website any student can become "cyber mentor" with the intent to assist and advise anonymously other young people in situations of cyberbullying. Similarly, any adolescent with problems of cyberbullying could go to the site for a “cyber mentor” to help him.

- Tutors students. Another possible measure is the creation of the student "tutor". Senior pupils would be tutors advising on this and other problems to their fellow newcomers to school.

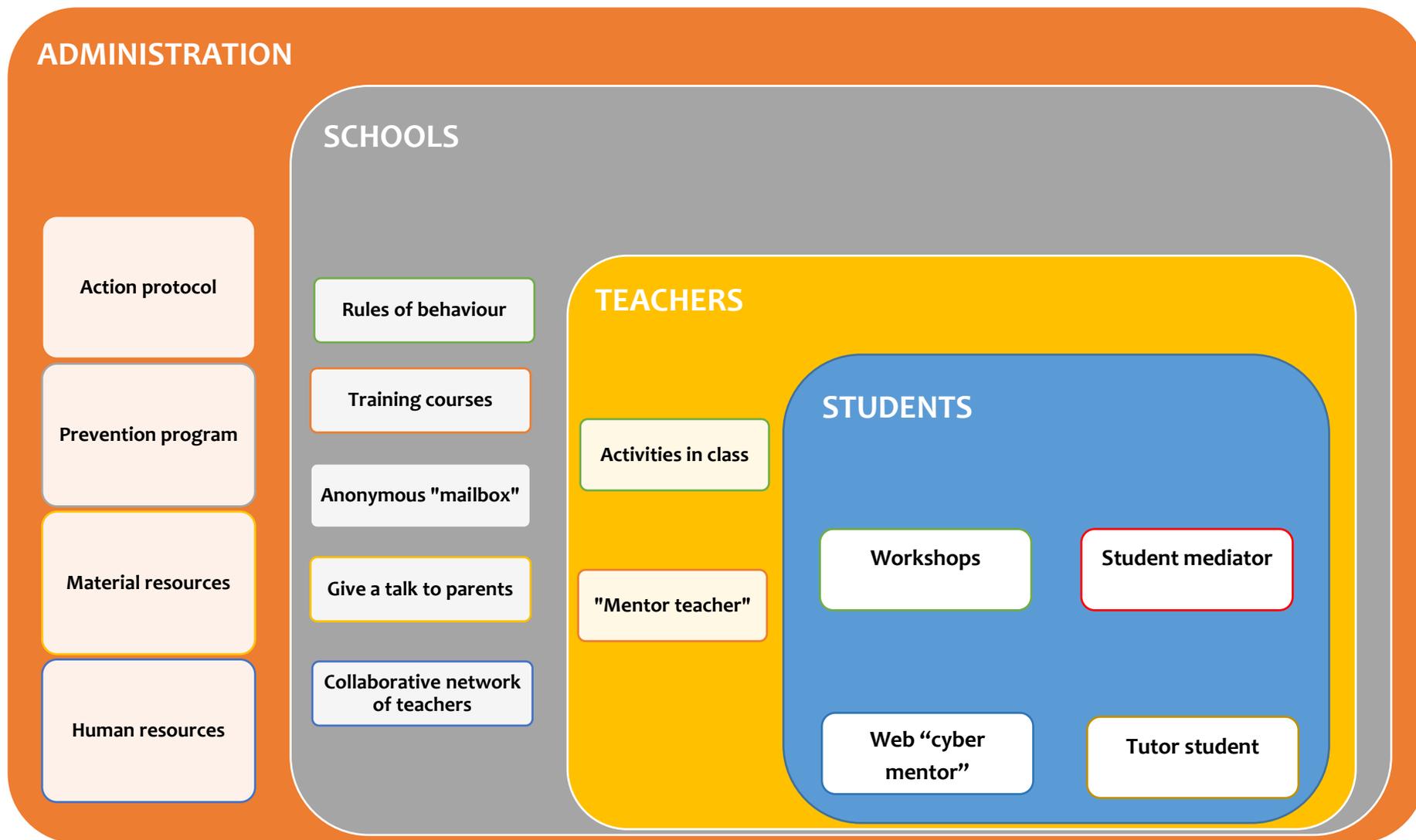


Figura 35 Pedagogical proposal

Limitations of the study and future lines of research

Our research aims to advance knowledge about bullying and cyberbullying in the Region of Murcia among students and teachers, but we cannot forget the limitations of this study, matters that will afford new lines of research.

Despite the sample that we used, which is representative of the population in the Region of Murcia, the results may not be extrapolate to other parts in Spain, so the scope of its applicability is somewhat reduced. Also, it was not possible to establish a distinction between casual and frequent behaviours of children involved in cyberbullying. It would be necessary to make a qualitative study with the same sample to determine how many real victims of cyberbullying there are, besides being able to conduct a more exhaustive analysis.

Another limitation is related to the methodological design. A transversal research prevents observing whether cases of cyberbullying are a “blip” or are maintained over time. It would be necessary to perform a longitudinal research, as has been done in other countries.

It is also important to note the lack of information as to what tools or applications teenagers use to harass. Although, at first, it was thought that this information is too changeable over time, it is more important to know why more than the tool used. As seen in other research, certain tools have been analysed which students had stopped using by the time of publication. In the end adolescents harass their peers through the tools they use most.

The questionnaire for teachers is where most limitations were found. First, there were many questionnaires for this. So a questionnaire was used in English with validation by double translation. This questionnaire needs a better statistical validation. But to do so would require a larger sample of participants. However, some of the teachers asked refused to participate, and in two schools no questionnaires could be collected.

Not only do we set ourselves new lines of research, we also aim to disseminate the data in different ways. We have already presented some conference papers, and we have sent two articles on the thesis that are under evaluation. More importantly, we are preparing reports to send each school the appropriate information.. Similarly, the data will be sent to the Council of Education to be analysed and to develop areas for improvement in the protocol of harassment prevention. At the same time, articles on the data obtained are being sent to journals of impact. A database with references on the subject with the *Mendeley* tool has been created. The thesis will be left in the online repository of the University (*digitum*) and an eBook on the subject will be prepared in the book collection of the research group.

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10–18. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.04.011
- Aftab, P. (2006). *Ciberbullying. Gu'a pr'ctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundaci3n EDEX.
- Agatston, P. W., Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59–S60. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.003
- Aguilar, M. V. (2011). J3venes en la sociedad red: nuevas habilidades para las nuevas generaciones. In F. Mart'nez & I. M. Solano (Eds.), *Comunicaci3n y relaciones sociales de los j3venes en la red* (pp. 97–109). aLCOY: Marfil S.A.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2009). Action research, professional development and systemic reform. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 213–225). London, UK: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9780857021021.n20
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a trav's de las tecnolog'as de la informaci3n y la comunicaci3n en estudiantes de secundaria Introducci3n. *Anales de Psicolog'ia, 27*(1), 221–231.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formaci3n de los futuros docentes frente a la violencia escolar The Training of Pre-Service Teachers to Deal with School Violence. *Revista de Psicodid'ctica, 15*(1), 35–56.
- Amichai-Hamburger, Y., & Barak, A. (2009). Internet and well-being. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *Technology and psychological well-being* (pp. 34–76). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ang, C. S., Abu Talib, M., Tan, K. A., Tan, J.-P., & Yaacob, S. N. (2015). Understanding computer-mediated communication attributes and life satisfaction from the perspectives of uses and gratifications and self-determination. *Computers in Human Behavior, 49*, 20–29. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.037

- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387–397. doi: 10.1007/s10578-010-0176-3
- Ang, R. P., Huan, V. S., & Florell, D. (2014). Understanding the relationship between proactive and reactive aggression, and cyberbullying across United States and Singapore adolescent samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(2), 237–54. doi: 10.1177/0886260513505149
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(monografico), 46–74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid. Retrieved from http://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/CAP_1_Alfabetizacion_digital.pdf
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130–138. doi: 10.1542/peds.2005-2388
- Avilés, J. M., & 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. Retrieved from http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior*, 46, 149–157. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.021
- Ballesteros, C., Cabero, J., Llorente, M. C., & Morales, J. A. (2010). Usos del e-learning en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 37, 7–18.
- Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber- and F2F-victimizations: Identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse & Neglect*, 39, 109–122. doi:

- 10.1016/j.chiabu.2014.08.007
- Barlett, C. P. (2015). Predicting adolescent's cyberbullying behavior: A longitudinal risk analysis. *Journal of Adolescence*, 41, 86–95. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.02.006
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium , Form of Violence , and Empathy. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 37–51. doi: 10.1002/casp
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2015). The Role of Short- and Long-Term Cognitive Empathy Activation in Preventing Cyberbystander Reinforcing Cyberbullying Behavior. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 18(4), 241–244. doi: 10.1089/cyber.2014.0412
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807–815. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.009
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341–350. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896–1903. doi: 10.1016/j.chb.2013.03.010
- Bernal, C., & Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 20(40), 25–30. doi: 10.3916/C40-2013-02-02
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., ... Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320–334. doi: 10.1016/j.avb.2012.11.022
- Bilić, V. (2014). The Role of Perceived Social Injustice and Care Received from the Environment in Predicting Cyberbullying and Cybervictimization. *Medijska Istraživanja*, 20(1), 101–125.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685–697. doi: 10.1007/s10964-013-9937-1
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2013). A

- Comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145–155. doi: 10.1177/0022487113511496
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296–311. doi: 10.1177/0143034310362329
- Boyd, D. (2008a). *Taken out of context- American teen sociality in networked publics (Unpublished Master's Thesis)*. University of California. Retrieved from <http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>
- Boyd, D. (2008b). Why youth love social network sites: The role of networked publics in teenage life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital media* (pp. 119–143). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 375–388. doi: 10.1080/13632752.2012.704684
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigacion cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimizacion entre adolescentes a traves del telefono movil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784–789. doi: 10.5093/in2012v21n1a2
- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100–115. doi: 10.1108/ITSE-08-2014-0025
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1

- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales. En F. Martínez & M. P. Prendes (Eds.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 15–19). Madrid: Pearson.
- Cabero, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 1–19). Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes*. Sevilla: Grupo de Investigación didáctica.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto (Tesis doctoral no publicada)*. Universidad de Córdoba. Retrieved from <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5717>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: an old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76. doi: 10.1375/ajgc.15.1.68
- Campbell, M. A., Spears, B. A., Slee, P., Butler, D., & 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. doi: 10.1080/13632752.2012.704316
- Campfield, D. C. (2008). *Cyber bullying and victimization: psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/ victims*. University of Montana. Retrieved from <http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1307&context=etd>
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171–192. doi: 10.1177/0829573513491212
- Carozzo, J. C. (2013). Del conflicto al acoso escolar. En J. C. Carozzo (Ed.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 145–164). Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Casale, S., Fiovaranti, G., & Caplan, S. (2015). Online Disinhibition. *Journal of Media Psychology*, 27(4), 170–177. doi: 10.1027/1864-1105/a000136
- Cassidy, W., Brown, K. N., & Jackson, M. (2012). “Under the radar”: Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520–532. doi:

- 10.1177/0143034312445245
- Castañeda, L., González, V., & Serrano, J. L. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En F. Martínez & I. M. Solano (Eds.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 47–64). Alcoy: Marfil S.A.
- Castaño, C. (2007). Herramientas telemáticas de apoyo a la teleenseñanza. En F. Martínez & M. P. Prendes (Eds.), *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* (pp. 235–253). Barcelona: DaVinci.
- Centro Regional de Estadística de Murcia. (2014). *Alumnado matriculado en ESO según municipio, ciclo, curso y sexo, por titularidad del centro*. Murcia. Retrieved from http://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m12_13/sec17.html
- Cerezo, F. (2001). *Violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009a). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367–378.
- Cerezo, F. (2009b). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087(1), 74–89. doi: 10.1196/annals.1385.022
- Chong, W. H., Chye, S., Huan, V. S., & Ang, R. P. (2014). Generalized problematic Internet use and regulation of social emotional competence: The mediating role of maladaptive cognitions arising from academic expectation stress on adolescents. *Computers in Human Behavior*, 38, 151–158. doi: 10.1016/j.chb.2014.05.023
- Christian Elledge, L., Williford, A., Boulton, A. J., Depaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: the influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698–710. doi: 10.1007/s10964-013-9920-x
- Colás, P., González, T., & de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales : Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 15–23. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Collell, J., & Escudé, C. (2008). Ciberbullying. L'assetjament a través de la xarxa. *Àmbits*

- de Psicopedagogía*, 24, 20–23.
- Compton, L., Campbell, M. A., & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383–400. doi: 10.1007/s11218-014-9254-x
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., & Negro, P. (2013). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 209–228. doi: 10.1177/1541204013503889
- Correa, J. M., & Aberasturi-Aprais, E. (2015). Redes sociales e identidad digital docente. Experiencias de aprendizaje de futuras maestras de educación infantil a partir de la exposición artística Big Bang Data. *Opción*, 31(1), 223–245.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130. Retrieved from http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig_1998.pdf
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2001). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Robert, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. (pp. 133–144). Copenhagen: World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf
- Cuadrado-Gordillo, I., & Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225–233. doi: 10.1016/j.chb.2014.03.070
- Cubo Delgado, S. (2011). Muestreo. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín, & J. L. García Ramos (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 110–133). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cunningham, P. B., Henggeler, S. W., Limber, S. P., Melton, G. B., & Nation, M. A. (2000). Patterns and correlates of gun ownership among nonmetropolitan and rural middle school students. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 432–442. doi: 10.1207/S15374424JCCP2903_14
- David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: an

- emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1–S5. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.020
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying research: new perspectives and alternative methodologies. Introduction to the special issue. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 1–6. doi: 10.1002/casp.2139
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 11(2), 217–23. doi: 10.1089/cpb.2007.0008
- Del Barrio, C., Martín, E., Fernández, I., Hierro, L., Gutiérrez, H., & Ochaita, E. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo. Retrieved from <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudioviolencia.pdf>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608–13. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23079359>
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.021
- Del Rio, O. (2011). El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación. En L. Vilches (Coord.), *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp. 67–93). Barcelona: Ediciones Gedisa. Retrieved from https://www.academia.edu/2443422/EL_PROCESO_DE_INVESTIGACION_ETAPAS_Y_PLANIFICACION_DE_LA_INVESTIGACION_EN_COMUNICACION
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., & Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46(10), 962–972. doi: 10.1002/pits.20437

- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., ... De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192–201. doi: 10.1016/j.compedu.2015.05.006
- DeSmet, A., Deforche, B., Hublet, A., Tanghe, A., Stremersch, E., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents—a matched case-control study on prevalence and results from a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 224. doi: 10.1186/1471-2458-14-224
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17–47.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación. España. Retrieved _____ from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13567_19
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, (362), 348–379. doi: : 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Dillon, K. P., & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144–150. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.009
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182–188. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.182
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036–1052. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- 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. doi: 10.1177/1461444809341260
- Erstad, O., Gilje, Ø., & Arnseth, H. C. (2013). Learning Lives Connected: Digital Youth

- across School and Community Spaces. *Comunicar*, 20(40), 89–98. doi: 10.3916/C40-2013-02-09
- Est́vez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes v́ctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicothema*, 18(1), 73–89.
- Est́vez, E., Murgu, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473–483. doi: 10.1007/BF03178762
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177–190. doi: 10.1002/cpp.448
- Fegenbush, B. S., & Olivier, D. F. (2009, Marzo). *Cyberbullying: A literature review*. Paper presented at Annual Meeting of Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Dianne_Olivier/publication/228882004_Cyberbullying_A_Literature_Review/links/556c754508aefcb861d7df4d.pdf
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 17–22. doi: 10.1016/j.jpeds.2003.09.025
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013a). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 803–811. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.008
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013b). Factors associated with young people’s successful resolution of distressing electronic harassment. *Computers & Education*, 61, 242–250. doi: 10.1016/j.compedu.2012.08.004
- Festl, R., & Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the internet. *Human Communication Research*, 39(1), 101–126. doi: 10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x
- Festl, R., Scharrow, M., & Quandt, T. (2015). The individual or the group: A multilevel analysis of cyberbullying in school classes. *Human Communication Research*, 41(4), 535–556. doi: 10.1111/hcre.12056
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Wolak, J. (2000). Online victimization: a report on the nation’s youth. Durham, NH: National Centre for Missing and Exploited Children.

- Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442039.pdf>
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure: Evidence from 2 national surveys. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(3), 238. doi: 10.1001/archpediatrics.2009.283
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., & Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1393–1398. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.10.005
- Floros, G. D., Paradeisioti, A., Hadjimarcou, M., Mappouras, D. G., Kalakouta, O., Avagianou, P., & Siomos, K. E. (2013). Cyberbullying in cyprus-Associated parenting style and psychopathology. *Studies in Health Technology and Informatics*, 191, 85–89. doi: 10.3233/978-1-61499-282-0-85
- Floros, G. D., Siomos, K. E., Fisoun, V., Dafouli, E., & Geroukalis, D. (2013). Adolescent online cyberbullying in Greece: the impact of parental online security practices, bonding, and online impulsiveness. *The Journal of School Health*, 83(6), 445–53. doi: 10.1111/josh.12049
- Frisén, A., Berne, S., & Lunde, C. (2014). Cybervictimization and body esteem: Experiences of Swedish children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 331–343. doi: 10.1080/17405629.2013.825604
- Fundación Telefónica. (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*. Retrieved from http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/483/
- Gámez-Guadix, M., Gini, G., & Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully–victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 53, 140–148. doi: 10.1016/j.chb.2015.07.007
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53(4), 446–52. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., & Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the

- Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among mexican adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232–247. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1
- Gan, S. S., Zhong, C., Das, S., Gan, J. S., Willis, S., & Tully, E. (2014). The prevalence of bullying and cyberbullying in high school: A 2011 survey. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(1), 27–31. doi: 10.1515/ijamh-2012-0106
- Garaigordobil, M. (2011a). *Bullying y cyberbullying: conceptualizaci3n, prevalencia y evaluaci3n*. Madrid: FOCAD, Consejo General de Colegios Oficiales de Psic3logos. Retrieved from <http://www.psicologiaysexologia.org/wp-content/uploads/2013/11/Bullying-y-cyberbullyung.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisi3n. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2015a). Ciberbullying en adolescentes y j3venes del Pa3s Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicolog3a*, 31(3), 1069–1076. doi: 10.6018/analesps.31.3.179151
- Garaigordobil, M. (2015b). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569–582. doi: 10.1080/13676261.2014.992324
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso en el Pa3s Vasco: Diferencias de sexo en v3ctimas, agresores y observadores. *Psicolog3a Conductual*, 21(3), 461–474.
- Garaigordobil, M., & Mart3nez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00428
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the autonomous community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51–62.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: revisi3n te3rica y estrategias de intervenci3n*. Madrid: Pirámide.
- Garc3a, E. (2008). Neuropsicolog3a y educaci3n: De las neuronas espejo a la teor3a de la mente. *Revista de Psicolog3a Y Educaci3n*, 1(3), 69–90.
- Garc3a Ferńandez, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria : factores de*

- personalidad y de contexto entre iguales (Tesis doctoral no publicada)*. Córdoba. Universidad de Córdoba. Retrieved from <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1>
- Giménez-Gualdo, A. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado (tesis doctoral no publicada)*. Murcia. Universidad de Murcia. Retrieved from <http://digitum.um.es>
- Giménez-Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228–235. doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.013
- Giménez-Gualdo, A. M., Maquilón, J. J., & 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. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4762637>
- Ging, D., & O’Higgins Norman, J. (2016). Cyberbullying, conflict management or just messiiing? Teenage girl’s ubderstandings and experiences of gender, friendship, and conflict on Facebook in an Irish second-level school. *Feminist Media Studies*, 16(5), 805–821. doi: 10.1080/14680777.2015.1137959
- Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026–31. doi: 10.1001/archpedi.159.11.1026
- Górriz, A. B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: Comprensin de la mente, maquiavelismo y evitacin de responsabilidad (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat Jaume I. Retrieved from <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf;jsessionid=063DF9CA315EFC66570313BD8FoAE48D.tdx1?sequence=1>
- Green, T., Wilhelmsen, T., Wilmots, E., Dodd, B., & Quinn, S. (2016). Social anxiety, attributes of online communication and self-disclosure across private and public Facebook communication. *Computers in Human Behavior*, 58, 206–213. doi: 10.1016/j.chb.2015.12.066

- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379–400. doi: 10.1016/S1359-1789(03)00033-8
- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A., & Campaign, J. (2015). Impacts of Traditional Bullying and Cyberbullying on the Mental Health of Middle School and High School Students. *Psychology in the Schools*, 52(6), 607–617. doi: 10.1002/pits.21841
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying Victimization and Adolescent Self-Harm: Testing Hypotheses from General Strain Theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 446–459. doi: 10.1007/s10964-009-9502-0
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims:: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. doi: 10.1177/0272431601021001002
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying Experience and Gender Differences Among Adolescents in Different Educational Settings. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 146–155. doi: 10.1177/0022219413492855
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: an application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614–620. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23079360>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 51(1), 59–65. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.11.019
- Hernández, M. Á., & Solano, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED*, 10(1), 17–36.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. doi: 10.1080/01639620701457816
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and*

- responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711–22. doi: 10.1007/s10964-012-9902-4
- Huang, 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. doi: 10.1016/j.chb.2010.06.005
- Huang, Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, 63, 227–239. doi: 10.1016/j.compedu.2012.11.023
- Hunter, S. C., Durkin, K., Heim, D., Howe, C., & Bergin, D. (2010). Psychosocial mediators and moderators of the effect of peer-victimization upon depressive symptomatology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(10), 1141–9. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02253.x
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Retrieved from http://aui.es/IMG/pdf_estudio_habitos_seguros_menores_y_econfianza_padres_versionfinal_accesible_inteco.pdf
- Jang, H., Song, J., & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior*, 31, 85–93. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.007
- Jung, Y. E., Leventhal, B., Kim, Y. S., Park, T. W., Lee, S. H., Lee, M., ... Park, J. I. (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among Korean youth. *Yonsei Medical Journal*, 55(3), 826–830. doi: 10.3349/ymj.2014.55.3.826
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115030
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231–1237. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14654590>
- Khan, S., Gagné, M. H., Yang, L., & Shapka, J. D. (2016). Exploring the relationship

- between adolescents' self-concept and their offline and online social worlds. *Computers in Human Behavior*, 55, 940–945. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.046
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357–363. doi: 10.1542/peds.2004-0902
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305–1317. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S22–S30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2010). *Cyber Bullying : el acoso escolar en la era digital*. Espa~na: Desclée De Brouwer.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505–519. doi: 10.1177/0143034312445244
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49–74. doi: 10.1111/1540-4560.00248
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being? *American Psychologist*, 53(9), 1017–1031.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49–57. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.049
- Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16–25. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.014
- Lam, L. T., Cheng, Z., & Liu, X. (2013). Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(3), 159–165. doi: 10.1089/cyber.2012.0087

- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434–443. doi: 10.1016/j.chb.2011.10.014
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2014). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education*. doi: 10.1007/s11218-014-9280-8
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 226–232. doi: 10.1016/j.chb.2011.09.004
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 881–887. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.015
- Lee, S. J. (2009). Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 509–531. doi: 10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Zammit, S., & Wolke, D. (2015). Bully/victims: a longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(12), 1461–1471. doi: 10.1007/s00787-015-0705-5
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777–1791. doi: 10.1016/j.chb.2005.10.005
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 34(2). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073833.pdf>
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R., & Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents—A population-based study. *BMC Public Health*, 12, 1027. doi: 10.1186/1471-2458-12-1027
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 55(6), 635–654. doi:

- 10.1111/jcpp.12197
- López, A., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar Vertical Bullying: predictor variables of the school violence. *Revista de Investigación En Educación*, (8), 24–38. Retrieved from <http://webs.uvigo.es/reined/>
- López, P., & Solano, I. M. (2011). Interacción social y comunicación entre jóvenes. En F. Martínez & I. M. Solano (Eds.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 27–46). Alcoy: Marfil S.A.
- Luengo Latorre, J. A. (2014). *Cyberbullying: Prevenir y actuar*. Colegio oficial de Psicólogos de Madrid. Retrieved from <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CyberbullyingB.pdf>
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527. doi: 10.1111/1467-9507.00178
- Martínez, F., & Gutiérrez, I. (2011). Impacto social, cultural y educativo de las TIC en la sociedad del conocimiento. En F. Martínez & I. M. Solano (Eds.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 13–25). Alcoy: Marfil S.A.
- Martínez, F., & Solano, I. M. (2003). El proceso comunicativo en situaciones virtuales. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 13–29). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- McCabe, R. E., Miller, J. L., Laugesen, N., Antony, M. M., & Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 238–243. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.11.002
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The extensions of man*. Canada: McGraw-Hill.
- Méndez, M. I. (2012). *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de educación secundaria (Tesis doctoral no publicada)*. Universidad de Murcia. Retrieved from <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29622/1/TESISINMACULADAMENDEZMATEO.pdf>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional

- bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1–14. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x
- Messias, E., Kindrick, K., & Castro, J. (2014). School bullying, cyberbullying, or both: Correlates of teen suicidality in the 2011 CDC youth risk behavior survey. *Comprehensive Psychiatry*, 55(5), 5–10. doi: 10.1016/j.comppsy.2014.02.005
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–70. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.08.032
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W. M., Beran, T., ... Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120–127. doi: 10.1016/j.chilyouth.2016.02.013
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222–1228. doi: 10.1016/j.chilyouth.2009.05.004
- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477–491. doi: 10.1177/0143034312445242
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. doi: 10.1348/026151005X82352
- Moore, M. J., Nakano, T., Enomoto, A., & Suda, T. (2012). Anonymity and roles associated with aggressive posts in an online forum. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 861–867. doi: 10.1016/j.chb.2011.12.005
- Müller, C. R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2014). Ethical media competence as a protective factor against cyberbullying and cybervictimization among german school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 644–651. doi: 10.1089/cyber.2014.0168
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P.

- (2001). Bullying behaviors among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Nesdale, D., & Scarlett, M. (2004). Effects of group and situational factors on pre-adolescent children's attitudes to school bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 428-434. doi: 10.1080/01650250444000144
- Núñez-Gómez, P., García-Guardia, M.L., & Hermida-Ayala, L.A. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 179-204. doi: 10.4185/RLCS-067-952-179-206
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452. doi: 10.1006/jado.1999.0238
- O'Moore, M. (2012). Cyber-bullying: The situation in Ireland. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 30(3), 209-223
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(February), 361-374. doi: 10.1080/13632752.2012.704227
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86(4), 852-875. doi: 10.1037/0033-2909.86.4.852
- Olweus, D. (1993a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. Rubin & J. Asendorp (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190. doi: 10.1080/03033910.1997.10558138
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: a critical analysis and some important issues. In

- J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden.
- Ontiveros, E. (2015). Treinta años después: Evidencias e interrogantes. *Revista TELOS, Cuadernos de Comunicación E Innovación*, 100, 1–4.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Retrieved from <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A., & Ortega, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso : propuestas para la acción*. Save the Children. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. SanMartín (Ed.), *Violencia y escuelas* (pp. 139–150). Valencia: Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, Bullying y la violencia escolar* (pp. 15–30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183–192.
- Ortega, R., del Rey, R., & 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., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A european cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342–356. doi: 10.1002/ab.21440
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar : mito o realidad*. Mergablum Edición y Comunicación.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia Y Aprendizaje: Journal*

- for the Study of Education and Development, 31(4), 515–528.
- Ortega, R., & Nnuez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying : Research and intervention at school. *Psicothema*, 24(4), 603–607.
- Ortega-Barn, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57–65. doi: 10.3916/C46-2016-06
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 463-477. doi: 10.1080/17405629.2013.858626
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2015). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 328-339. doi: 10.1007/s10964-015-0259-3
- Pardo Merino, A., & Ruiz Díaz, M. . (2013). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Editorial Sntesis S.A.
- Park, S., Na, E. Y., & Kim, E. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74–81. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.04.002
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010a). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–621. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010b). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Youth & Society*, 43(2), 727–751. doi: 10.1177/0044118X10366951
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492–504. doi: 10.1177/0143034312445243
- Pelfrey, W. V., & Weber, N. L. (2013). Keyboard gangsters: analysis of incidence and correlates of cyberbullying in a large urban student population. *Deviant Behavior*, 34(1), 68–84. doi: 10.1080/01639625.2012.707541
- Pellegrini, A. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle

- school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), 119–133. doi: 10.1016/S0193-3973(01)00072-7
- Pérez, A. (2011). Comunicación digital en la sociedad del siglo XXI. En F. Martínez & I. M. Solano (Eds.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 83–96). Alcoy: Marfil S.A.
- Popovic-Citic, B., Djuric, S., & Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32(4), 412–424. doi: 10.1177/0143034311401700
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94. doi: 10.1002/ab.20336
- Prendes, M. P. (2004). 2001: Odiesa en el ciberespacio. En F. Martínez & M. P. Prendes (Eds.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 171–194). Pearson.
- Prendes, M. P., Castañeda, L., Gutiérrez, I., & Sánchez, M. M. (2015). Personal Learning Environments in future professionals: nor natives or residents, just survivors. Paper presented at the 3rd International Conference on Behaviours, Education and Psychology (ICBEP2015). New York, NY. Retrieved from <http://www.icbep.org/Program 2015-NY.pdf>
- Prendes, M. P., & Sánchez, M. M. (2011). Modelos de interacción de los jóvenes, relaciones y propuestas educativas. En F. Martínez & I. M. Solano (Eds.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 65–81). Alcoy: Marfil S.A.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Quirk, R., & Campbell, M. A. (2015). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour. *Educational Psychology*, 35(4), 430–448. doi: 10.1080/01443410.2014.893556
- Reátiga, M. E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología Desde El Caribe*, (23), 132-147. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n23/n23ao8.pdf>
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., ... Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school

- students. *American Journal of Public Health*, 105(3), e66–e72. doi: 10.2105/AJPH.2014.302393
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57–68. doi: 10.1006/jado.1999.0289
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Briston, PA: Jessica Kingley Publisher.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441–455. doi: 10.1007/s11218-011-9158-y
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014). Outcome evaluation results of school-based cybersafety promotion and cyberbullying prevention intervention for middle school students. *Health Communication*, 29(10), 1029–1042. doi: 10.1080/10410236.2013.831684
- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del “bullying” escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 33–54). Madrid: Alianza Editorial.
- Roth, D. A., Coles, M. E., & Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 149–64. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12194541>
- Rubio, Á. (2008). *Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Igualdad.
- Runions, K. C. (2013). Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: rage, revenge, reward, and recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 751–71. doi: 10.1007/s10964-013-9936-2
- Sabella, R. a., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711. doi: 10.1016/j.chb.2013.06.040
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 57–72). Chichester, England: Wiley-Blackwell.

- Sánchez-Lacasa, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar (Tesis doctoral no publicada)*. Universidad de Murcia.
- Sánchez-Lacasa, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000005.pdf>
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2320–2327. doi: 10.1016/j.chb.2013.05.013
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171–177. doi: 10.2105/AJPH.2011.300308
- Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a german student sample. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 224–226. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.224
- Serrano, Á., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Retrieved from http://www.fapaes.net/pdf/informe_escuela.pdf
- Shapka, J. D., & Law, D. M. (2013). Does one size fit all? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 723–738. doi: 10.1007/s10964-013-9928-2
- Shim, H., & Shin, E. (2016). Peer-group pressure as a moderator of the relationship between attitude toward cyberbullying and cyberbullying behaviors on mobile instant messengers. *Telematics and Informatics*, 33(1), 17–24. doi: 10.1016/j.tele.2015.06.002
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?: Personality and social sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. doi:

- 10.1016/j.chb.2012.05.024
- Smith, P. K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Comunicación presentada en *Congreso de Educación*. Palma de Mallorca.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. 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. doi: 10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Snakenborg, J., Van Acker, R., & Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 88–95. doi: 10.1080/1045988X.2011.539454
- Solano, I. M., González, V., & López, P. (2013). Adolescentes y comunicación: Las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel Bit. Revista de Medios Y Educación*, (42), 23–35.
- Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, C., & Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–21. doi: 10.1177/0886260513517552
- Sticca, F., & 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 and Adolescence*, 42(5), 739–50. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 52–67. doi: 10.1002/casp.2136
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. doi: 10.1089/1094931041291295
- Tanrikulu, I., & Campbell, M. A. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and Youth*

- Services Review*, 55, 138–146. doi: 10.1016/j.chilyouth.2015.06.001
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. New York, NY: McGraw-Hill
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Topcu, ., & Erdur-Baker, ˆ. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): validity and reliability studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 660–664. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.161
- Topcu, ., & Erdur-Baker, ˆ. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550–561. doi: 10.1177/0143034312446882
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., ... Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1–7. doi: 10.1016/j.chb.2015.04.048
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(2), 195–199. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20528278>
- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the Online Disinhibition Scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253–261. doi: 10.1016/j.chb.2014.09.036
- UNESCO. (2005). *Estudio Nacional de convivencia escolar en Chile*. Retrieved from http://www.comisionunesco.cl/Unesco/Documentos/educacion/informe_final_es
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clinica*, 135(11), 507–511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and

- contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–96. doi: 10.1002/ab.21534
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312–1317. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12777546>
- Vandebosch, H., Poels, K., & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29–48. doi: 10.7903/ijcse.1149
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672
- Vieria, M., Ferńandez, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Península. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 35–52). London: David Fulton Publishers.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56(5), 483–488. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.002
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 347–360. doi: 10.1080/13632752.2012.704318
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44–61. doi: 10.1177/0829573510396318
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25(1), 59–72. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the united states: Physical , verbal , relational , and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: The rise of personalized networking.

- International Journal of Urban and Regional Research*, 25(2), 227–252. doi: 10.1111/1468-2427.00309
- West, D. (2015). An investigation into the prevalence of cyberbullying among students aged 16–19 in post-compulsory education. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), 96–112. doi: 10.1080/13596748.2015.993879
- White, D. S., & Cornu, A. Le. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Retrieved from <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>
- Willard, N. E. (2004). *I can't see you – you can't see me. How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior*. Retrieved from <http://goo.gl/EO4WqJ>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Williams, K., Harkins, S. G., & Latan?, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 303–311. doi: 10.1037/0022-3514.40.2.303
- Wong, D. S. W., Chan, H. C. (Oliver), & Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133–140. doi: 10.1016/j.childyouth.2013.11.006
- World Health Organization. (2016). Violence and Injury Prevention. Retrieved July 14, 2016, from http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/en/
- Yang, S. C., Lin, C., & Chen, A. (2014). A study of taiwanese teens' traditional and cyberbullying behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 525–552. doi: 10.2190/EC.50.4.e
- Yang, S.-J., Stewart, R., Kim, J.-M., Kim, S.-W., Shin, I.-S., Dewey, M. E., ... Yoon, J.-S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: a 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(5), 309–318. doi: 10.1007/s00787-012-0374-6
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42–S50. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are

- bullied from other victims of peer-aggression: the importance of differential power and repetition. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55(2), 293–300. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.02.009
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(7), 1308–1316. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M. L., & 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), e350–e357. doi: 10.1542/peds.2007-0693
- Yen, C.-F., Liu, T.-L., Yang, P., & Hu, H.-F. (2015). Risk and protective factors of suicidal ideation and attempt among adolescents with different types of school bullying involvement. *Archives of Suicide Research*, 19(4), 435–452. doi: 10.1080/13811118.2015.1004490
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education*, 6(4), 263–270.
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645–654. doi: 10.1177/0143034311410262

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario

Centro: _____ Curso: _____ Grupo: _____ Bilingüe: Sí
 No Sexo: Varón Mujer Municipio: _____ Edad: _____

¿Tienes alguna discapacidad física? Sí No Especifique: _____

País de nacimiento: _____

Si no naciste en España, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí? _____ años

¿En qué País nació tu padre? _____ ¿Y tu madre? _____

¿Te sientes diferente de los demás por ello? Sí No No lo sé

¿Con quién vives? Padres Sólo Padre Sólo Madre

¿Tienes hermanos? Sí No N° hermanos: __ N° hermanas: __

¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos? 1° 2° 3° 4° 5° o más

¿Convives con otras personas en casa? Sí No ¿Quién? Abuelos Tíos Primos

¿Tienes hermanos o hermanas que no vivan contigo? Sí No Dinos cuántos _____

¿Tienes hermanos en este centro? Sí No ¿Cuántos? _____

¿Qué edad tienen? 1° Hermano: __ 2° Her. __ 3^{er} Her. __ 4° Her. __ 5° Her. __

¿Cuál es el nivel máximo de estudios que han alcanzado tus padres/tutores?

Madre/ Tutora: Primarios Secundaria Universitarios

Padre/ Tutor: Primarios Secundaria Universitarios

¿Cuál es el trabajo de tu padre/Tutor? (Por favor escribe aquí)

.....

¿Cuál es el trabajo de tu madre/Tutora (Por favor escribe aquí)

.....

¿Tienes teléfono móvil? Sí No

¿Tienes algún ordenador conectado a Internet en tu casa? (Puedes marcar varias respuestas)

No, no tenemos ordenador conectado a Internet en nuestra casa.

Si, en mi cuarto.

Si en la sala de estar/salón.

Si, en otro lugar, ¿dónde? (Por favor, escribe aquí):

¿Tienes acceso a Internet fuera de tu casa?

No.

Sí. ¿Nos puedes decir dónde?

A través del móvil (Smartphone) A través de Tablet

En el colegio En la biblioteca En redes públicas

Otros, especifica: _____

BULLYING

El cuestionario que vas a rellenar trata sobre el *bullying*. El *bullying* (también denominado acoso escolar, maltrato escolar, maltrato entre iguales, violencia entre iguales...) es una agresión repetida y prolongada en el tiempo de uno o más alumnos/as hacia otros/as. Se agrede con la intención de hacer daño o de producir incomodidad a la víctima. Se puede hacer de cuatro formas diferentes:

- **Agresión física:** acciones agresivas directas contra el cuerpo de una persona (patadas, palizas, golpes con objetos, empujones, tirarla al suelo, arrinconarla contra una pared...) y conductas agresivas indirectas contra sus propiedades (robarle, estropear sus pertenencias o escondérselas con el fin de hacer daño...).
- **Agresión verbal:** conductas verbales negativas hacia una persona (insultos, apodos, hablar mal de esa persona, difundir rumores y calumnias, burlas...).
- **Agresión social:** conductas mediante las cuales se aísla a una persona del grupo (se le excluye, no se le deja participar, se le margina o ignora...).
- **Agresión psicológica:** conductas de acoso para atacar la autoestima de una persona y crearle inseguridad y miedo (se ríen de la víctima, la desvalorizan, la humillan, la amenazan, la acechan creándole sentimientos de indefensión y de temor...).

Sin embargo, **no es bullying o acoso** cuando se trata de peleas puntuales con algún compañero de la misma edad, cuando alguien se ha enfadado pero después no ha ocurrido nada más, etc.

A continuación se te pregunta primero si **has sufrido** este tipo de agresiones, después si **tú las has realizado** a otras personas y finalmente si **has visto** que otros las hayan realizado o si has sabido que le han sucedido a alguien que tú conoces. Debes rodear con un círculo la opción que corresponda en cada uno de los cuatro tipos de agresiones, indicando la frecuencia con la que se han producido estas agresiones durante el último año (nunca, algunas veces, bastantes veces o siempre).

¿Te han agredido o molestado de este modo en el último año?	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Con agresión física	0	1	2	3
Con agresión verbal	0	1	2	3
Con agresión social	0	1	2	3
Con agresión psicológica	0	1	2	3

¿Has agredido o molestado de este modo en el último año?	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Con agresión física	0	1	2	3
Con agresión verbal	0	1	2	3
Con agresión social	0	1	2	3
Con agresión psicológica	0	1	2	3

¿Has visto cómo agredían o molestaban de este modo aunque tú no participaras, en el último año?	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Con agresión física	0	1	2	3
Con agresión verbal	0	1	2	3
Con agresión social	0	1	2	3
Con agresión psicológica	0	1	2	3

CYBERBULLYING

Ahora nos vamos a centrar en el ciberbullying. El ciberbullying es una forma de bullying que consiste en utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC),

principalmente Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o chat, páginas web o blogs, videojuegos online...) y el teléfono móvil (celular), para ejercer el acoso, la agresión, la intimidación, el hostigamiento, etc. hacia otra persona.

En el cuestionario se presentan tres tipos de frases. Primero se pregunta si **has sufrido** ciertas conductas, a continuación se pregunta si las **has realizado** a otras personas y finalmente, si **has visto** que otros las hayan realizado o si has sabido que le ha sucedido a alguien que tú conoces. Debes rodear con un círculo la opción que corresponda en cada una de las conductas marcando la frecuencia con la que se han producido estas agresiones **durante el último año** (nunca, algunas veces, bastantes veces o siempre).

Al final de cada bloque encontrarás algunas preguntas abiertas que también podrás contestar.

¿Has sido acosado de este modo continuamente durante el último año?
 ¿Alguien te ha hecho ciberbullying? **Indica la frecuencia con la que te ha ocurrido durante el último año**

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. ¿Te han enviado mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
2. ¿Te han hecho llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
3. ¿Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet?	0	1	2	3
4. ¿Han difundido fotos o vídeos tuyos privados o comprometidos a través del teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
5. ¿Te han hecho fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	0	1	2	3
6. ¿Has recibido llamadas anónimas con el fin de asustarte y provocarte miedo?	0	1	2	3
7. ¿Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	0	1	2	3
8. ¿Te han acosado sexualmente a través del teléfono móvil o de Internet?	0	1	2	3

9. ¿Ha firmado alguien en tu blog , haciéndose pasar por ti, escribiendo comentarios difamatorios, mentiras o contando tus secretos?	0	1	2	3
10. ¿Te han robado la contraseña para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico?	0	1	2	3
11. ¿Han modificado tus fotos o vídeos para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (por ejemplo YouTube) y humillarte o reírse de ti?	0	1	2	3
12. ¿Te han acosado para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales?	0	1	2	3
13. ¿Te han chantajeado, obligándote a hacer cosas que no querías a cambio de no divulgar tus cosas íntimas en la Red?	0	1	2	3
14. ¿Te han amenazado de muerte a ti o a tu familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales y otro tipo de tecnología?	0	1	2	3
15. ¿Te han difamado en Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte? ¿Han difundido rumores sobre ti para hacerte daño?	0	1	2	3

Si te han acosado por medio del teléfono móvil, de Internet... o si lo han hecho «cara a cara», responde a las siguientes preguntas.

¿A quién se lo has dicho? _____

¿Qué has hecho? _____

¿Qué sientes o has sentido cuándo te han acosado? Marca estos sentimientos en la siguiente lista

Rabia o ira Rencor Deseos de venganza

Preocupación Miedo o temor Culpabilidad

Vergüenza Indiferencia Tristeza

Otros sentimientos. ¿Cuáles? _____

¿Qué efectos han tenido en ti estas situaciones? Descríbelos:

¿Has acosado a alguien de manera continuada durante el último año?
 ¿Has hecho ciberbullying a alguien? Indica la frecuencia con la que te ha ocurrido
 durante el último año

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. ¿Has enviado mensajes ofensivos o insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
2. ¿Has hecho llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
3. ¿Has agredido o has provocado a alguien para darle una paliza y grabarlo y colgarlo en Internet?	0	1	2	3
4. ¿Has difundido fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien a través del móvil o de Internet?	0	1	2	3
5. ¿Has hecho fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has difundido por el teléfono móvil o por Internet?	0	1	2	3
6. ¿Has hecho llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	0	1	2	3
7. ¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	0	1	2	3
8. ¿Has acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?	0	1	2	3
9. ¿Has firmado en el blog de otra persona escribiendo comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	0	1	2	3
10. ¿Has robado la contraseña de alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	0	1	2	3
11. ¿Has modificado tus fotos o vídeos de alguien para difundirlas a través de redes sociales o páginas web (por ejemplo YouTube) y humillarle o reírte de él?	0	1	2	3

12. ¿Has acosado a alguien para intentar aislarlo de sus contactos en las redes sociales?	0	1	2	3
13. ¿Has chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	0	1	2	3
14. ¿Has amenazado de muerte a alguna persona o a su familia por medio del teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?	0	1	2	3
15. ¿Has difamado a alguien por Internet diciendo cosas de esa persona que son mentira para desprestigiarla? ¿Has difundido rumores sobre otros para hacerles daño?	0	1	2	3

Si has acosado a alguien mediante el teléfono móvil, de Internet... o si lo has hecho «cara a cara», responde a las siguientes preguntas.

¿Desde cuándo lo haces? _____

¿Con qué frecuencia? _____

¿A quién agredes o molestas? _____

¿Lo haces estando solo o en grupo? _____

¿Por qué realizas estas conductas hacia otras personas? Puedes marcar varias razones de la lista que se presentan a continuación:

- Porque son de otra raza.
 Porque se lo merecen.
 Porque son homosexuales, lesbianas...
- Porque me divierte.
 Porque son de un sexo inferior.
 Porque lo ha decidido el grupo.
- Porque piensan distinto que yo.
 Para evitar ser víctima.
 Porque son más débiles.
- Para ser amigo del líder.
 Porque tienen algún defecto o discapacidad.
 Porque son torpes.

- Porque son demasiado listos y no los aguanto.
 Porque son tímidos
 Otras razones, ¿cuáles? _____

¿Cómo te sientes cuando molestas de esta forma a otros? Puedes marcar varios sentimientos en la siguiente lista.

- Muy bien, estoy contento.
 Odio, rencor.
- Culpable por estar haciendo daño.
 Placer porque hago mi venganza.
- Fuerte, poderoso, superior.
 Indiferente, no siento nada, me da igual.
- Nervioso, intranquilo.
 Bien, me gusta saber que esa persona sufre.
- Otros sentimientos. ¿Cuáles? _____

**¿Has visto, o te han contado, que alguien que tú conoces haya sufrido cyberbullying?
 Indica la frecuencia con la que has visto o has sabido que le ocurría a alguien que
 conoces durante el último año, aunque no lo hayas visto directamente.**

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. ¿Has visto enviar mensajes ofensivos o insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
2. ¿Has visto hacer llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?	0	1	2	3
3. ¿Has visto agredir o dar una paliza a alguien para grabarlo y colgarlo en Internet?	0	1	2	3
4. ¿Has visto difundir fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien utilizando el móvil o Internet?	0	1	2	3
5. ¿Has visto hacer fotos «robadas» en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has han difundido por el teléfono móvil o por Internet?	0	1	2	3
6. ¿Has visto hacer llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?	0	1	2	3
7. ¿Has visto como han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	0	1	2	3

8. ¿Has visto que algún compañero haya acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?	0	1	2	3
9. ¿Has visto que alguien haya firmado en el blog de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	0	1	2	3
10. ¿Has visto que le hayan robado la contraseña a alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	0	1	2	3
11. ¿Has visto fotos o vídeos de alguien que hayan sido modificadas para difundirlas mediante redes sociales o páginas web (ej. YouTube) y humillarle o reírse de él?	0	1	2	3
12. ¿Has visto cómo han acosado a alguien para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales?	0	1	2	3
13. ¿Has visto cómo han chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	0	1	2	3
14. ¿Has visto que hayan amenazado de muerte a alguna persona o a su familia utilizando el teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?	0	1	2	3
15. ¿Has visto que hayan difamado o difundido rumores de alguien por Internet diciendo cosas que son mentira para desprestigiarle o hacerle daño?	0	1	2	3

Si has visto o has sabido que alguien estaba sufriendo comportamientos de este tipo, responde a las siguientes preguntas.

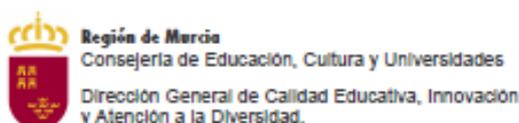
¿A quién se lo has dicho? _____

¿Qué has hecho? _____

¿Qué sientes o has sentido al ver que alguien estaba sufriendo estas situaciones? Puedes marcar varios sentimientos en la siguiente lista:

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Rabia o ira | <input type="checkbox"/> Preocupación | <input type="checkbox"/> Miedo o temor |
| <input type="checkbox"/> Culpabilidad | <input type="checkbox"/> Vergüenza | <input type="checkbox"/> Indiferencia |
| <input type="checkbox"/> Tristeza | <input type="checkbox"/> Rencor | <input type="checkbox"/> Otros, ¿Cuáles? |

Anexo II. Carta de compromiso con la Consejería de Educación de Murcia



CARTA DE COMPROMISO

Yo, Víctor González Calatayud, con 48615401-W (DNI), en calidad de coordinador del proyecto "Ciberbullying en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia", y habiendo sido informado del acuerdo entre la Oficina de Estadística del Ministerio y los departamentos de estadística de las Comunidades Autónomas, de no dar datos desagregados de las unidades informantes (en este caso centros educativos) para fines de publicación o divulgación pública (sí para fines de investigación o análisis estadístico) y que, por lo tanto, los datos obtenidos sólo pueden usarse como marco estadístico, pero no deben ser divulgados o publicados directamente de forma desagregada a nivel de centro educativo.

Por medio de la presente me comprometo a:

1. Informar al centro educativo del objetivo y finalidad del proyecto, así como las conclusiones del mismo para que puedan servir de mejora en el proceso de calidad educativa.
2. Solicitar autorización para el desarrollo de la investigación a las familias.
3. Dar datos no desagregados a nivel de centro educativo, obtenidos por medio del estudio realizado. Los datos obtenidos sólo pueden usarse como marco estadístico, pero no deben ser divulgados o publicados directamente de forma desagregada a nivel de centro educativo.
4. Garantizar el anonimato conforme a la normativa vigente en materia estadística. Los datos suministrados por los directivos y profesores estarán amparados por el secreto estadístico, por lo que su uso se debe realizar impidiendo la identificación personal (de forma directa o indirecta) de quienes formen parte de los datos; además solo tendrán conocimiento de los mismos los responsables de la entidad solicitante, y sin que puedan llegar a conocimiento de personas ajenas a la

S-DAT_Carta compromiso_MO-D-122_INO.doc

DOCSIAO3ECEmp00z

Servicio de Evaluación y Calidad Educativa
Av. de la Fama, 15 - 2ª planta
30.006 - Murcia
Tfno. 968 27 98 00
www.cam.es/iceue

Página 1 de 2



- misma, tomando para ello las medidas necesarias de seguridad para su custodia y siendo destruidos una vez hayan cumplido su finalidad.
5. Enviar antes de su publicación a la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad una memoria de los resultados finales de la investigación.
 6. Que cualquier difusión pública de los resultados que se obtenga de los estudios, deberá hacer constar la colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia.

Atentamente,



Víctor González Calabazuelo

Firma
Responsable del Proyecto

Anexo III. Carta enviada a los padres para que autorizaran a participar a sus hijos

Estimados padres y madres:

Desde el Grupo de Investigación en Tecnología Educativa (GITE) de la Universidad de Murcia estamos desarrollando una investigación en colaboración con la Consejería de Educación. Nuestro objeto de interés es el *ciberacoso*, un problema que cada vez más preocupa a familias y centros. De forma sencilla entendemos éste como el acoso entre iguales que se produce a través de Internet, principalmente. La finalidad de nuestra investigación es conocer la situación de este problema en las aulas de Educación Secundaria de toda la Región de Murcia para poder diseñar estrategias y acciones preventivas, como también intentar atajar los posibles casos que ya existan.

En el contexto de esta investigación vamos a pasar un cuestionario totalmente **anónimo** a todos los alumnos y le rogamos **que firme la autorización** para que su hijo/a pueda contestarlo. Se realizará la encuesta contando con la colaboración de los centros.

Muchas gracias por su atención.

Reciba un cordial saludo.

Como padre, madre o tutor/a de mi hijo doy mi consentimiento para que participe en la investigación.

Firma (Padre, madre o tutor/a)