



# Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención en Primaria y Secundaria

Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education

- Dra. Ana-M. Giménez-Gualdo es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Educación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (España) (amgimenez@ucam.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-7606-2596>)
- Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez es Profesora Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España) (parnaiz@um.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>)
- Dra. Fuensanta Cerezo-Ramírez es Profesora Honoraria del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia (España) (fcerezo@um.es) (<https://orcid.org/0000-0002-3160-9930>)
- Dra. Elaine Prodócimo es Catedrática de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas (Brasil) (elaine@fef.unicamp.br) (<https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>)

## RESUMEN

Actualmente los centros educativos tienen el reto de enfrentarse al fenómeno del ciberacoso, cada vez más presente entre los adolescentes. El presente estudio analiza la percepción del profesorado y del alumnado y las estrategias que ambos colectivos utilizan para afrontarlo. Su conocimiento permitirá avanzar en su prevención e intervención en las aulas. El estudio se realizó con 1.704 estudiantes de educación primaria, secundaria y 238 profesores a los que se aplicaron sendos cuestionarios sobre ciberacoso. Se utilizó un método descriptivo y transversal. Los resultados muestran diferencias significativas en las causas que el profesorado atribuye al ciberacoso según la etapa educativa donde ejerza la docencia, apareciendo en el alumnado según el rol que adopta en la situación de acoso: víctima o acosador. También se encuentran diferencias en las estrategias de intervención utilizadas por el profesorado, según la titularidad del centro, la etapa educativa y el sexo, siendo las más empleadas comunicar, mediar y buscar ayuda; en el alumnado predominan las estrategias de evitación, protección y denuncia. Los escolares en general muestran escasa confianza en el profesorado para resolver el problema del ciberacoso. Se concluye exponiendo la importancia de dotar al profesorado de formación específica y de modelos de actuación ante este fenómeno, y señalando la necesidad de coordinar los esfuerzos de docentes y estudiantes.

## ABSTRACT

Currently, schools face the challenge of dealing with the phenomena of cyberbullying, which is increasingly present among teenagers. This study analyses teachers' and students' perception of the problem, as well as the strategies that both groups use to avoid it. Its findings will allow advances in prevention and intervention in the schools. The study was conducted on 1,704 primary and secondary school students and 238 teachers who completed questionnaires about cyberbullying. We used a cross-sectional descriptive method. Findings show significant differences in the motives teachers attributed to cyberbullying. These depend on the educational stage they work in, whereas, among students, it depends on the role they have in the cyberbullying situation: victim or aggressor. We also find differences in the intervention strategies used by teachers, depending on the type of school, educational stage, and gender. Those used the most are communicating, mediating and seeking help. For students, the predominant strategies are avoidance, protection, and reporting. Schoolchildren, in general, show little confidence in their teachers' ability to solve the problem of cyberbullying. The study highlights the importance of training teachers and providing them with action models when faced with this issue, and it points out the necessity of coordinating the efforts of both teachers and students.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberacoso, percepción, profesorado, alumnado, estrategias de intervención, estrategias de afrontamiento, educación primaria, educación secundaria.  
Cyberbullying, perception, teachers, students, intervention strategies, coping strategies, primary education, secondary education.



## 1. Introducción

El uso generalizado de las TIC, entre los jóvenes, revela riesgos como el ciberacoso, el acceso a contenidos inapropiados y la ciberadicción (Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015). Diferentes investigaciones manifiestan la estrecha relación entre las conductas de dependencia a las redes sociales y determinadas conductas antisociales, como el ciberacoso (Martínez & Moreno, 2017; Muñoz, Ortega, López, Batalla, Manresa, Montellá, & Torán, 2016), entendido como un tipo de maltrato ejercido a través de medios electrónicos de comunicación (Olweus & Limber, 2018) caracterizado por su intencionalidad (hacer daño), perdurabilidad en el tiempo y desequilibrio de poder entre las partes, debido a la mayor competencia tecnológica de los agresores. Además presenta unas características propias como extensión a una audiencia más amplia, mayor perdurabilidad de las agresiones, capacidad para generar exclusión de las víctimas y anonimato del agresor (Martínez-Otero, 2017).

En los centros escolares el ciberacoso constituye una importante preocupación educativa y social por sus graves consecuencias en la salud mental (Estévez, Jiménez, & Moreno, 2018) y psicosocial (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008), y en el rendimiento académico de los implicados (Egeberg, Thorvaldsen, & Ronning, 2016), especialmente en los estudiantes que adoptan roles de agresor y víctimas simultáneamente (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016; Giménez, 2015; Giumetti & Kowalski, 2016). En España, los estudios indican una prevalencia media en torno al 15,5% (Garaigordobil, 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Del-Rey, 2015), datos que, aun siendo inferiores a los de Estados Unidos y otros países de habla hispana (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), no por ello son menos alarmantes. Para proporcionar una respuesta ajustada al problema, debemos partir de la opinión que tanto profesorado como alumnado tienen de las situaciones de acoso y su actuación ante las mismas.

### 1.1. Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso

Los estudios sobre el ciberacoso permiten tener una visión cada vez más exacta de sus características y prevalencia (Zych & al., 2015). Según el testimonio y la opinión de las propias víctimas, las causas por las que son acosadas obedecen a variables relacionadas con una característica personal, como la apariencia física, que las hacen un blanco fácil, o la situación económica familiar; en cambio las asociadas a los agresores son los celos, la envidia o sentirse superiores (Jacobs, Goossens, Dehue, Völlink, & Lechner, 2015).

En cuanto a la intervención, por parte del profesorado, algunos estudios destacan como estrategias más comunes: «ofrecer apoyo a las víctimas», «buscar ayuda en otros compañeros», «implicar a los padres» o «hablar con los alumnos» (Desmet & al., 2015). Stauffer (2011) encontró que principalmente los docentes transmiten a la dirección del centro el acoso y hablan con agresores y víctimas. A pesar de las estrategias, que en algunos casos se ponen en marcha, la mayor parte del profesorado señala la falta de formación específica para intervenir (Cerezo & Rubio, 2017), e incluso para detectar el ciberacoso aun cuando afecta a alumnos de sus propias aulas (Montoro & Ballesteros, 2016). En este sentido, es necesaria una mayor implicación, formación específica e intervención del profesorado (Bevilacqua, Shackleton, Hale, Allen, Bond, Christie, & Viner, 2017; Styron, Bonner, Styron, Bridgeforth, & Martin, 2016), así como su entrenamiento consciente y planificado para poder intervenir ante el ciberacoso (Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015). Sin embargo, es importante reconocer los esfuerzos del profesorado y las instituciones por prevenir e intervenir en el acoso escolar (Nocentini & al., 2015), aunque los resultados son todavía limitados. Deberíamos plantearnos si se están aplicando programas que no parten del análisis de las situaciones concretas y no tienen en cuenta cómo se enfrentan los propios escolares al acoso, como sugieren algunos estudios (Romera, Cano, García, & Ortega, 2016), ya que la forma en que los jóvenes afrontan estas situaciones determinan el alcance de su gravedad (Jacobs, Dehue, Völlink, & Lechner, 2014). Se pueden definir las estrategias de afrontamiento como el esfuerzo empleado para reducir o tolerar las demandas que se producen ante una situación de estrés. Entre las estrategias que condicionan las respuestas, la edad, la capacidad de expresar las emociones y las políticas escolares son las que se citan con mayor frecuencia (Jacobs & al., 2014). Entre las respuestas más eficaces destacan acciones como bloquear al agresor, confrontarse con él o buscar ayuda en la familia, docentes u otros iguales, siendo consideradas como más efectivas las de tipo técnico (bloquear, aumentar la privacidad en la red) (Orel, Campbell, Wozencroft, Leong, & Kimpton, 2017).

Las estrategias de afrontamiento que se adopten trascienden la propia situación, ya que las respuestas inadecuadas se perfilan como determinantes para que el ciberacoso aumente sus efectos negativos (Parris, Varjas, Meyers, & Cutts 2012). Estas reflexiones nos llevan a considerar la importancia de conocer cómo reaccionan los jóvenes ante esta situación.

Se hace, pues, imprescindible indagar en la percepción que tienen el profesorado y los estudiantes sobre el alcance del problema y sobre las estrategias de intervención y afrontamiento que se precisan en los centros educativos en la lucha contra el ciberacoso.

## 1.2. Finalidad y objetivos

Esta investigación, tratando de cubrir esta carencia, analiza la visión que profesores y estudiantes de primaria y secundaria tienen sobre las causas que atribuyen al ciberacoso y las estrategias de intervención y afrontamiento que emplean. Para alcanzar este propósito general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los docentes sobre las atribuciones causales del ciberacoso de forma global y por etapa educativa y titularidad del centro.
- Analizar las atribuciones causales del alumnado implicado en ciberacoso.
- Conocer las estrategias de intervención que emplea el profesorado (centro y profesores) y si existen diferencias por etapa educativa, titularidad y sexo.
- Conocer las estrategias de afrontamiento del alumnado ante el ciberacoso.

## 2. Material y método

### 2.1. Participantes

Teniendo en cuenta que la edad de riesgo del ciberacoso se sitúa entre los 12 y 16 años (Giometti & Kowalski, 2016; Martínez-Otero, 2017),

que coincide con los cursos de sexto de primaria y los de secundaria, se consideró una población de 96.524 estudiantes distribuidos entre 6º de Primaria (n=16.811, 17,4%), de 1º a 4º ESO (n=65.158, 67,5%), con una media de edad de 13,8 años (DT=2,03), de los cuales 50,7% fueron chicos. En el presente estudio participaron 1.704 estudiantes de 38 centros de titularidad pública y privada de la Región de Murcia (España), siendo de 6º de educación primaria (29,3%) y de educación secundaria obligatoria (61,1%). Así mismo, participaron 238 profesores (59,7% mujeres) de edades comprendidas entre los 26 años y los 61 años (M=43,58, DT=9,12), perteneciendo el 35,7% docentes a educación primaria y el 64,3% a educación secundaria.

Se partió de un muestreo multietápico. Primero se realizó una selección de centros atendiendo a los criterios de población y disposición a participar, según titularidad pública y concertada/privada. Y en un segundo momento se hizo la selección de los grupos a criterio del profesorado del centro, tratando de incluir a todos los cursos objeto de estudio.

### 2.2. Instrumentos

Los estudios sobre ciberagresión entre escolares suelen utilizar el autoinforme (Zych & al., 2015). Este trabajo sigue esta propuesta. Para conocer la percepción del profesorado sobre el ciberacoso se diseñó un cuestionario de autoinforme validado por cinco expertos universitarios. La fiabilidad del instrumento completo fue de  $\alpha=,84$ . De este cuestionario se extrajeron los datos de las subescalas referidas a las causas atribuidas al ciberacoso (11 ítems,  $\alpha=,65$ ), la percepción sobre estrategias de intervención a nivel de centro educativo (12 ítems,  $\alpha=,69$ ), y las estrategias de intervención desarrolladas por los docentes (16 ítems,  $\alpha=,88$ ). Las causas atribuidas al ciberacoso fueron valoradas con una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta de menor a mayor nivel de acuerdo (1 =en total desacuerdo, 5 =totalmente de acuerdo). Algunos de los ítems incluidos fueron: por culpa del agresor, porque el agresor se siente provocado, porque al agresor le divierte. Las intervenciones del centro educativo se valoraron con la misma escala Likert. La subescala sobre estrategias de intervención de los docentes se evaluó con una escala Likert de cuatro categorías (1 =nunca y 4 =siempre).

**En los centros escolares el ciberacoso entre iguales constituye una importante preocupación educativa y social por sus graves consecuencias en la salud mental y psicosocial. Sin embargo, el profesorado no está todavía suficientemente preparado para intervenir e, incluso, en muchas ocasiones no es capaz de detectar situaciones de cyberbullying aun afectando a alumnos de sus propias aulas.**

Para conocer la percepción del alumnado y sus características de afrontamiento, se utilizó el cuestionario «Cyberbull» para alumnado (Giménez, 2015) basado en el cuestionario Daphne de Calmaestra (2011). Su elaboración requirió dos rondas Delphi por juicio de expertos. El cuestionario consta de cinco dimensiones: relación de los menores con las TIC, experiencias de acoso escolar, experiencias de ciberacoso, estrategias de afrontamiento ante el ciberacoso y espectadores ante el acoso y ciberacoso. En este trabajo se utilizaron únicamente las preguntas referidas a las causas del ciberacoso según los implicados como víctimas y agresores y estrategias de afrontamiento. Para conocer las atribuciones causales en cibervictimización y ciberagresión se preguntó a los implicados sobre los motivos que les llevaban a acometer el acoso (6 ítems,  $\alpha=.64$ ) o a recibirlo (6 ítems,  $\alpha=.43$ ), con respuestas evaluadas con una escala tipo Likert con cinco categorías de frecuencia (1=nunca y 5=siempre). Ejemplo de preguntas para el agresor: porque me divierte, porque me gusta, porque me siento importante; y para la víctima: porque le divierte, porque soy más débil, porque se siente superior. Las estrategias de afrontamiento se evaluaron mediante la pregunta abierta: ¿Qué harías tú para afrontar el ciberacoso? Se instó a los estudiantes a que precisaran todo tipo de respuestas ya fueran negativas, positivas, de búsqueda de ayuda, etc. Finalmente, se incluyeron datos sociodemográficos (edad, sexo y etapa educativa).

### 2.3. Procedimiento

Se solicitó por vía telefónica a los equipos directivos la participación de los centros. A los que dieron su consentimiento se les envió por correo certificado los cuestionarios del profesorado para su cumplimentación anónima. En el caso de los alumnos se obtuvo la autorización de padres/madres/tutores y se estableció una sesión de entre 20-30' para su cumplimentación. Durante la misma se contó siempre con la presencia de un profesor y de un miembro del equipo de investigación del estudio.

### 2.4. Diseño y análisis de datos

Esta investigación sigue un diseño descriptivo y transversal. Para el análisis de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva (porcentajes, Media, Desviación Típica) como inferencial (paramétrica y no paramétrica). Dada la naturaleza categórica de las variables y los valores de medición del nivel de acuerdo se optó por el estadístico Chi cuadrado de Pearson para al contraste de proporciones y el nivel de significación estadística, empleando la V de Cramer para valorar la magnitud de las asociaciones estadísticamente significativas.

En cuanto a las estrategias de intervención, la comparación de grupos entre docentes: titularidad (pública/privada), nivel educativo (primaria/secundaria) y sexo (hombre/mujer), se empleó el estadístico t de Student, comprobados los criterios de normalidad y homocedasticidad. En el caso del alumnado, dado que se seleccionaron los alumnos implicados (agresores y víctimas), se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para la comparación de dos grupos. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 21.0.

Para el análisis cualitativo sobre estrategias de afrontamiento, las respuestas de los estudiantes se codificaron y categorizaron agrupándolas en estrategias positivas (asertivas y búsqueda de ayuda) y negativas (confrontación con el agresor y pasividad). Esta clasificación categórica sigue la propuesta sugerida por De-la-Caba y López (2013).

## 3. Resultados

### 3.1. Causas atribuidas por el profesorado al ciberacoso

Entre los motivos que los docentes atribuyen a la existencia del ciberacoso (Tabla 1) destacan, con mayor nivel de acuerdo, culpabilizar al agresor (44,1%), desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (33,7%), y la diversión que le propicia al agresor ejercer el acoso (22,6). Entre las causas menos consideradas («en total desacuerdo») encontramos culpabilizar a la víctima (54,1%) y pensar que sucede por provocación de la víctima (41,9%).

El análisis de diferencias de medias indica que el profesorado encuestado muestra cierto desconocimiento en la atribución de causas al ciberacoso ( $M=3,17$ ,  $DT=0,47$ ), pues el valor máximo de la escala es de 5,00 puntos.

Se aprecian diferencias significativas a favor de los docentes de los centros públicos ( $M=3,23$ ,  $DT=0,43$ ) frente a los de centros privados ( $M=3,08$ ,  $DT=0,51$ ) ( $t(236)=2,352$ ,  $p=,019$ ). Por ítems, los docentes de centros públicos opinan en mayor medida que el ciberacoso se debe a motivos racistas (36,7%), ante los de centros privados (18,2%) ( $X^2(2, n=238)=15,85$ ,  $p=,003$ ,  $V=,258$ ); y a la homofobia (34,7%), frente a los privados (17,0%) ( $X^2(2, n=238)=13,28$ ,  $p=,010$ ,  $V=,236$ ).

Los análisis también indican diferencias por etapa educativa. Los docentes de educación secundaria muestran mayor acuerdo en que el ciberacoso se debe a que la víctima provoca al agresor (85,7%) ante el 70,5% de los

docentes de primaria (5,9%) ( $X^2(2, n=238)=11,95, p=,018, V=,224$ ). En cambio los docentes de primaria están más de acuerdo (61,2%) en que el ciberacoso se debe a las características personales de la víctima frente a sus compañeros de secundaria (49,6%) ( $X^2(2, n=238)=9,83, p=,043, V=,023$ ).

### 3.2. Causas atribuidas por el alumnado implicado en el ciberacoso

Para el análisis de las causas atribuidas al ciberacoso se seleccionaron las respuestas de aquellos estudiantes que se identificaron

previamente como agresores ( $n=51, 2,7%$ ) y como víctimas ( $n=132, 6,9%$ ), optando por el análisis con descriptivos básicos (Tabla 2). Desde la perspectiva de las víctimas, los motivos principales por los que son acosadas se deben a que al agresor le divierte hacerlo ( $M=2,79, DT=1,52$ ) y a que este se siente superior ( $M=2,70, DT=1,63$ ).

	Total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total acuerdo
Por culpa de la víctima	54,1%	36,3%	7,0%	2,2%	0,4%
Por culpa del agresor	3,0%	2,2%	7,8%	43%	44,1%
Porque la víctima provoca	41,9%	38,5%	17,0%	1,5%	1,1%
El agresor se siente provocado	13,0%	18,5%	21,1%	35,2%	12,2%
Por las características de la víctima	7,4%	16,7%	20,7%	43,0%	12,2%
Por las características del agresor	4,8%	10,0%	17,8%	45,6%	21,9%
Por la pasividad de los espectadores	4,4%	16,3%	23,0%	41,5%	14,8%
Porque al agresor le divierte	3,0%	4,8%	16,3%	53,3%	22,6%
Por desequilibrio de poder	3,3%	1,5%	9,6%	51,9%	33,7%
Por motivos racistas	11,5%	26,3%	33,3%	26,7%	2,2%
Por motivos homófobos	14,1%	26,7%	31,1%	24,8%	3,3%

Analizando las respuestas de los estudiantes víctimas, encontramos que se encuentran diferencias significativas por etapa educativa. Las víctimas de educación secundaria atribuyen el ciberacoso, en mayor medida que las de primaria, a la superioridad del agresor ( $X^2=34,48, p=,000$ ), la envidia ( $X^2=6,99, p=,030$ ) y la diversión ( $X^2=16,20, p=,000$ ). Las de primaria las atribuyen en mayor medida a la revancha ( $X^2=38,23, p=,000$ ). Solamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres ( $M=1,53, DT=0,78$ ) y mujeres ( $M=1,27, DT=0,61$ ) en envidia ( $U=1749,50, (72, 61), Z=-2,195, p=,028$ ). Analizando las respuestas de los estudiantes agresores, encontramos que el principal motivo para acosar es la debilidad de la víctima ( $M=2,92, DT=1,60$ ) seguido de devolver la agresión previamente sufrida ( $M=2,72, DT=1,61$ ). También se hallaron diferencias significativas por sexo, siendo los chicos los que señalan en mayor medida la debilidad de la víctima ( $U=165,00, (30, 19), Z=-2,767, p=,006$ ), la diversión ( $U=190,00, (29, 20), Z=-2,174, p=,030$ ) y la superioridad ( $U=182,00, (29, 20), Z=-2,541, p=,011$ ).

### 3.3. Estrategias de intervención del profesorado

#### 3.3.1. Estrategias de intervención en el centro educativo

Las acciones que ofrecen mayor nivel de acuerdo en el conjunto del profesorado (Tabla 3) son: trabajar el tema conjuntamente entre docentes y alumnos (59,7%), establecer sanciones (59,3%) e implementar actuaciones del plan de convivencia (40,7%). Datos interesantes son los aportados por los ítems «el profesorado está capacitado» y «sensibilizado», que muestran los niveles de acuerdo más bajos, principalmente, en capacitación.

Se evidencian diferencias por titularidad. Los docentes de centros privados se consideran más capacitados para hacer frente al ciberacoso que los de centros públicos [ $X^2(2, n=236)=26,67, p<,000, V=,336$ ]. Sin embargo, los de centros públicos, presentan mayor nivel de acuerdo en que esta problemática se trata en clase [ $X^2(2, n=237)=12,66, p=,002, V=,231$ ]. También señalan en mayor medida que el Departamento de Orientación debería encargarse de esta cuestión ( $X^2(2, n=238)=6,59, p=,037, V=,166$ ).

El análisis por sexo muestra que los hombres tienen mayor grado de acuerdo en que se establezcan sanciones a los agresores ( $X^2(2, n=232)=8,15, p=,017, V=,187$ ). Las mujeres consideran que la gestión del ciberacoso

	Víctimas M(DT)	Agresores M (DT)
Diversión	2,79(1,52)	2,58(1,56)
Superioridad	2,70(1,63)	2,35(1,56)
Debilidad	1,97(1,28)	2,92(1,60)
Envidia	1,99(1,26)	1,47(0,90)
Revancha	1,83(1,31)	2,72(1,61)
Intolerancia	1,60(1,52)	2,33(1,41)

corresponde al Departamento de Orientación/EOEP [ $X^2(2, n=233)=9,09, p=.011, V=.197$ ], y que se debe poner en marcha lo establecido en el Plan de Convivencia ( $X^2(2, n=233)=10,67, p=.005, V=.214$ ). Por etapa educativa, las diferencias no fueron significativas en ningún caso.

**Tabla 3. Estrategias de intervención a nivel de centro**

	Total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total acuerdo
Es difícil de prevenir y combatir	6,7%	24,4%	15,9%	35,6%	17,4%
Implementar el Plan de Convivencia	-	3,3%	9,6%	46,3%	40,7%
Formar al equipo directivo	1,1%	5,9%	16,3%	44,4%	32,2%
Formar al alumnado en mediación	0,4%	0,7%	9,3%	43,7%	45,9%
La responsabilidad es del EOEP/Orientación	3,0%	11,5%	26,7%	40%	18,9%
Establecer sanciones	0,7%	0,4%	3,3%	35,9%	59,3%
Implementar el Protocolo de actuación	7,8%	6,3%	14,8%	37,4%	33,7%
Tratar el ciberbullying en sesiones de tutoría	10,7%	8,5%	13,0%	45,2%	22,6%
Tratar el ciberbullying en clase	10,0%	7,8%	20,0%	44,8%	17,4%
Trabajar conjuntamente docentes-alumnos	-	0,7%	4,1%	35,2%	59,7%
El profesorado está capacitado	6,7%	36,3%	19,3%	31,1%	6,3%
El profesorado está sensibilizado	1,1%	6,3%	12,2%	45,9%	34,4%

### 3.3.2. Estrategias de intervención del profesorado

Entre las estrategias que utiliza el profesorado (Tabla 4), merecen destacarse las de comunicación. Con una frecuencia de «siempre», comunican el ciberacoso al equipo directivo (73,9%) y en menor medida al Departamento de Orientación (49,2%). Con porcentajes algo más bajos, lo comunican a la familia (48,1%) y dialogan con los implicados (agresores, 39,5%; víctimas, 47,1%). Contrariamente, los docentes «nunca» contactan con la policía en un porcentaje considerable (66,1%), y en ninguna o en pocas ocasiones usan materiales específicos existentes, o ponen en marcha el Plan de Convivencia o buscan ayuda externa.

Se encontraron diferencias por titularidad del centro, sexo y etapa educativa. Los centros privados emplean estrategias como el diálogo con la familia ( $p=.016$ ), comunicación del incidente al orientador del centro o equipo específico de convivencia ( $p<.000$ ), autoformación sobre el tema ( $p=.002$ ), implementación del plan de convivencia del centro ( $p=.025$ ), y utilización de materiales específicos para la prevención del ciberacoso ( $p=.028$ ). Los profesores de los centros públicos utilizan más la búsqueda de apoyo y de ayuda en otros compañeros ( $p=.018$ ).

Los análisis por sexo indican que los varones se muestran más indiferentes ( $p<.000$ ), ante las mujeres que emplean otras estrategias como reestructurar el aula ( $p<.000$ ), comunicar el incidente al equipo directivo ( $p=.043$ ), formarse sobre el tema ( $p=.030$ ), hacer debates en clase y otras actividades ( $p=.046$ ), e implementar el plan de convivencia del centro ( $p=.031$ ).

Según la etapa educativa, únicamente aparecen diferencias significativas a favor de los docentes de educación secundaria que, con más frecuencia, comunican el ciberacoso al orientador del centro ( $t(236)=-5,023, p<.000$ ). Los docentes de primaria utilizan más la mediación como recurso que los docentes de secundaria ( $t(236)=3,368, p<.001$ ).

### 3.4. Estrategias de afrontamiento del alumnado

Las respuestas a la pregunta sobre cómo afrontar el ciberacoso, se codificaron por frecuencia y porcentaje. La más notable fue evitar a los desconocidos (13,48%), seguida de denunciar ante la policía (10,56%). En cambio, excluir al agresor o comunicar el acoso al orientador del centro apenas son mencionadas (0,03%). Para facilitar la exposición, siguiendo a De-la-Caba y López (2013), se agruparon las estrategias de afrontamiento en categorías positivas (asertivas y búsqueda de ayuda) y negativas (confrontar con el agresor y pasivas).

#### 3.4.1. Estrategias positivas

Como estrategias asertivas los estudiantes señalaron: denunciar a la policía (19,8%), ayudar/defender a la víctima (18,7%), hablar con el agresor (16,3%), preservar mi privacidad (15,7%), no contraatacar (10,90%), restringir el acceso a las TIC (10,1%), hacer buen uso de las TIC (4,5%), denunciar en la red social (3,0%) y guardar las conversaciones (0,9%).

Tabla 4. Estrategias de intervención del profesorado (\*p≤,05; \*\*p≤,01)

	Nunca (%)	A veces (%)	A menudo (%)	Siempre (%)	Titularidad	Sexo
					t <sub>(a)</sub> ,p	t <sub>(a)</sub> ,p
Contacto con la policía	66,4%	21,0%	8,4%	4,2%		
Uso de materiales específicos	21%	29,4%	37,8%	11,8%	-2,213 <sub>(236)</sub> ,p=,028*	
Uso del Plan del Convivencia	13,9%	19,3%	43,6%	23,2%	-2,263 <sub>(236)</sub> ,p=,025*	-2,168 <sub>(231)</sub> ,p=,031*
Hacer debates y actividades	11,3%	28,2%	40,8%	19,7%		2,005 <sub>(231)</sub> ,p=,046*
Búsqueda de ayuda externa	21,0%	23,5%	38,6%	16,9%		
Autoformación	8,0%	21,0%	42,8%	28,2%	-3,163 <sub>(236)</sub> ,p=,002*	-2,190 <sub>(231)</sub> ,p=,030*
Búsqueda de ayuda docente	3,8%	7,6%	39,1%	49,5%	-3,253 <sub>(236)</sub> ,p=,018*	
Comunicar al EOEP/orientador	12,6%	10,1%	28,1%	49,2%	3,543 <sub>(236)</sub> ,p≤,000**	
Comunicar a dirección	-	1,7%	24,4%	73,9%		-2,030 <sub>(231)</sub> ,p=,043*
Dialogar con la familia	5,8%	12,9%	33,2%	48,1%	2,430 <sub>(236)</sub> ,p=,016*	
Mediación	2,1%	5,5%	35,7%	56,7%		
Reestructuración del aula	12,6%	16,4%	50,4%	20,6%		3,544 <sub>(231)</sub> ,p≤,000**
Establecer sanciones	12,2%	16,9%	40,1%	30,8%		
Dialogar con la víctima	2,9%	11,3%	38,7%	47,1%		
Dialogar con el agresor	3,9%	17,6%	39,0%	39,5%		
Mostrarse indiferente	90,3%	7,6%	0,8%	1,3%		3,735 <sub>(231)</sub> ,p≤,000**

Se hallaron diferencias por etapa educativa, siendo los escolares de primaria los que eligieron denunciar a la policía (23,91%), restringir el acceso a las TIC (20,4%) y denunciar la red social (5,1%). En cambio, los estudiantes de ESO eligieron defender a la víctima (18,5%) y hablar con el agresor (17,8%).

Entre las estrategias de búsqueda de ayuda, la mayoría de los estudiantes dicen comunicarlo a los padres (41,4%), a otros adultos de confianza (36,1%), a los profesores (11,5%), a los amigos (2,3%) y al orientador del centro (0,2%). De nuevo aparecen diferencias por etapa educativa. Los estudiantes de primaria son los que comunican el ciberacoso a los padres en primer lugar (49,5%), en segundo a otros adultos (35,6%) y en último lugar a los profesores (8,5%). Los estudiantes de ESO comunican a otros adultos (37,7%), a los padres (37,6%) y a los profesores (12,9%).

### 3.4.2. Estrategias negativas

Se diferenciaron entre estrategias de confrontación y estrategias pasivas. Entre las primeras, los estudiantes mencionaron: devolver la ciberagresión (69%), castigar a los agresores (33,8%), pegar al agresor (30,4%) o excluirlo (0,6%). Por etapa educativa se apreciaron diferencias, siendo los estudiantes de la ESO los más proclives a devolver la agresión (64,1%), frente a los de primaria (56%).

Entre las estrategias pasivas destacan las respuestas: evitar a los desconocidos (46,4%), ignorar al agresor (23,5%), restringir el uso a las TIC (28,8%), promover una ley antiacoso (13,5%), vigilar los móviles y ordenadores (10,3%) o no hacer nada (11,4%). De nuevo, aparecen diferencias por etapa educativa. Los estudiantes de secundaria mencionan más la evitación de los desconocidos (53,7%) y no hacer nada (8,7), mientras que los de primaria no saben qué harían o, en todo caso, eliminarían su perfil en la red (5,4%).

## 4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, cabe indicar que el nivel de prevalencia de ciberacoso hallado en la muestra estudiada, se sitúa en porcentajes medios encontrados en otras investigaciones (Zynch & al., 2015).

Sobre las causas del ciberacoso, el profesorado considera las características personales del agresor y la diversión que le produce acosar como las causas principales de este fenómeno (Martínez & Moreno, 2017; Monks, Mahdavi, & Rix, 2016). Asimismo, el conjunto del profesorado destaca la importancia del desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (Romera & al., 2016). Se observaron diferencias según la etapa educativa. Los profesores de secundaria otorgan, en mayor medida, la responsabilidad directa del acoso a los agresores, mientras que los docentes de primaria apuntan hacia las características personales de la víctima.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que la mayoría de los docentes atribuye las causas a los propios implicados, dejando fuera el clima del aula y las características de la relación educativa. Son reveladoras las diferencias por titularidad del centro: entre el profesorado de centros públicos, el racismo y la homofobia se señalan como causas del ciberacoso, coincidiendo esta realidad con la mayor presencia de alumnado extranjero. Investigaciones

previas constatan que el alumnado de grupos minoritarios (no heterosexuales) y otras etnias están expuestos a mayores niveles de ciberacoso cuando se comparan con los no implicados y estudiantes heterosexuales (Abreu & Kenny, 2017; Llorent, Ortega, & Zych, 2016).

En cuanto a la percepción del alumnado, la principal causa del ciberacoso es la diversión que provoca acosar según agresores y víctimas. En menor medida, atribuir la culpa al agresor y la víctima, resultados coincidentes con estudios previos (Calmaestra, 2011; Giménez, 2015). Los chicos indican la envidia en mayor medida que las chicas. Encontramos que cuando un estudiante acosa a otro, intenta justificar este acto responsabilizando también al objeto de su acoso. En cambio, desde la perspectiva de la víctima, son los agresores los responsables del acoso (Jacobs & al., 2015). Este dato debería tenerse en cuenta para iniciar la intervención con los implicados, ya que se necesita un cambio de actitudes y de atribución cognitiva en los agresores.

Sobre las estrategias de intervención en el centro educativo, algo más de la mitad del profesorado, destaca trabajar el problema conjuntamente, profesorado y alumnado, e incluso señala la necesidad de implementar el plan de convivencia. Esto refleja la preocupación y la escasez de medios eficaces con los que cuenta, lo que afianza la opción de establecer sanciones, respuesta señalada con frecuencia. Ciertamente, es necesario establecer una normativa que facilite el marco de convivencia, la cual no puede limitarse a un listado de faltas y sanciones (Cerezo & Rubio, 2017), sino que se precisan estrategias de solución eficaces y adaptadas a las necesidades detectadas en los centros. Es importante mencionar las diferencias encontradas entre los docentes de centros públicos y privados, siendo los primeros los que señalan en mayor medida su necesidad de formación y la conveniencia de llevar a cabo la prevención desde las aulas.

Sobre las estrategias de intervención que emplea el profesorado, en los centros privados destaca la comunicación a la dirección del centro, a los orientadores y a la policía, y en centros públicos la búsqueda de apoyo en otros compañeros. El profesorado de primaria interviene en mayor medida que el de secundaria, quizás por la cercanía con el alumnado. Se ha encontrado que las mujeres se implican más que los hombres en la búsqueda de soluciones.

Las víctimas suelen comunicar los hechos a sus familias, y en menor medida al profesorado. Esto indica desconfianza en su capacidad de resolver el problema. Es imprescindible considerar que, tanto las actitudes del profesorado como las actuaciones específicas en la organización del aula y mejora de la convivencia, tienen un efecto positivo en la prevención y reducción del ciberacoso (Montoro & Ballesteros, 2016; Styron & al., 2016). Sin embargo, el alumnado no lo aprecia así. En este sentido, Perren y otros (2012) destacan como medidas más efectivas para la prevención del ciberacoso la mediación parental en Internet, el apoyo de los iguales, empoderar las habilidades de liderazgo de los alumnos y desarrollar iniciativas que acojan a toda la comunidad educativa. Investigaciones recientes confirman la necesidad de aunar esfuerzos de docentes y padres para asegurar la supervisión y control de Internet, claves para reducir el riesgo de ciberacoso (Monks & al, 2016).

En cuanto a las estrategias propuestas por el alumnado, destacan las de evitación/protección y denuncia a la policía como medidas inmediatas. La intervención para la defensa de la víctima y la búsqueda de ayuda son escasamente señaladas, lo que mantiene la indefensión de la víctima (Estévez & al., 2018), siendo primordiales para combatirlo (Jacobs & al., 2014). Además, la comunicación facilita plantear medidas de actuación inmediatas, ya sea para alertar a la familia o en el centro educativo (Perren & al., 2012). Los escolares señalan la importancia de la ayuda de los padres (Monks & al., 2016) y escasamente la del profesorado y de los amigos, lo que discrepa de otros estudios que señalan a los amigos en primer lugar (De-la-Caba & López, 2013). Cabe destacar que el Servicio de Orientación Escolar apenas se tiene en cuenta, de manera que el ámbito de la Orientación Educativa queda bastante ajeno a este problema, a pesar de la importancia de orientadores y psicólogos escolares en la evaluación, prevención e intervención sobre el ciberacoso.

Comparando las estrategias de intervención del profesorado con las del alumnado, encontramos que ambos colectivos coinciden en la búsqueda de ayuda (DeSmet & Bourdeaudhuij, 2015), en comunicar el acoso (Perren & al. 2012) y en la denuncia a la policía, aunque en proporciones muy limitadas, lo que coincide con otros estudios que señalan que los docentes se decantan más por comunicar el ciberacoso a los equipos directivos, hablar con la víctima o con el agresor que por comunicarlo a la familia (Stauffer, 2011). Otro punto de coincidencia es la opción de sancionar a los agresores, esto puede ser motivado por la falta de recursos eficaces para la mejora de la convivencia y la atención específica a los afectados. En el caso de los estudiantes llama la atención que los docentes sean un recurso poco recurrente, lo que deja entrever la percepción limitada que tienen de la capacidad del profesorado para resolver los conflictos, elemento básico a tener en cuenta para la mejora de estas situaciones (Abreu & Kenny, 2017).



Finalmente, queremos señalar que, aunque vamos avanzando en la concienciación de las consecuencias derivadas del ciberacoso (Egeberg & al., 2016; Giménez, 2015), es necesario dotar al profesorado de modelos de actuación para prevenir e intervenir en sus aulas (Bevilacqua & al., 2017). Como bien afirman Romera y otros (2016), los docentes y orientadores precisan conocimientos y modelos de actuación clarificadores para gestionar los agrupamientos, trabajar en la mejora del clima de aula, el desarrollo de actividades sociales, el análisis de las relaciones del aula y en el establecimiento de vínculos interpersonales. Solo desde el conocimiento de la percepción del problema por parte de docentes y del alumnado se podrán establecer las bases para su detección, prevención e intervención eficaces. Actuar sobre este problema y facilitar que el alumnado asuma los riesgos de este fenómeno, para que colabore en su erradicación, es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Este estudio ha puesto de manifiesto la importancia de esta perspectiva.

Este trabajo presenta algunas limitaciones. Así, el número de profesores participantes y la pertenencia de la muestra a una misma zona geográfica, lo que limita la generalización de resultados. Otra está relacionada con el instrumento de recogida de información ya que, al tratarse de un autoinforme, es difícil de controlar el sesgo de deseabilidad social. En futuras investigaciones se tendrán en cuenta estos aspectos y se analizarán no solo las estrategias de afrontamiento del alumnado sino también la efectividad de las mismas en aras de plantear propuestas de intervención. Se ahondará, además, en la relación entre las medidas adoptadas por el centro y el profesorado, y las estrategias de afrontamiento eficaces del alumnado.

### Apoyos

Este manuscrito es resultado del Proyecto I+D+i «Educación inclusiva y proyecto de mejora en centros de educación infantil, primaria y secundaria» (EDU2011-26765) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

### Referencias

- Abreu, R.L., & Kenny, M.C. (2017). Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0175-7>
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Beer, P., Hallet, F., Hawkins, C., & Hewitson, D. (2017). Cyberbullying levels of impact in a special school setting. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 121-124.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., & Viner, R.M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>
- Calmaestra, J.A. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba: Tesis doctoral. <http://goo.gl/Sjkl8k>
- Cerezo, F., & Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- De-la-Caba, M.A., & López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160>
- DeSmet, A., & De-Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Egeberg, G., Thorvaldsen, S., & Ronning, J.A. (2016). The impact of cyberbullying and cyber harassment on academic achievement. In E. Elstad (Ed.), *Digital expectations and experiences in education* (pp. 183-204). The Netherlands: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-648-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-648-4_11)
- Estévez, E., Jimenez, T., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1) 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18, 569-582. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>
- Giménez, A.M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado (Tesis doctoral)*. Universidad de Murcia. <http://goo.gl/5gQV4q>
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R.M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the Globe. Gender, family, and mental health*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Jacobs, N., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner, L. (2014). Determinants of adolescents' ineffective and improved coping with cyberbullying: A Delphi study. *Journal of Adolescence*, 37, 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.011>
- Jacobs, N., Goossens, L., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner, L. (2015). Dutch cyberbullying victims' experiences, perceptions, attitudes and motivations related to (coping with) cyberbullying: Focus group interviews. *Societies*, 5, 43-64. <https://doi.org/10.3390/soc5010043>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Llorent, V.J., Ortega, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group?

- Frontiers in Psychology*, 7, 1507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Martínez, B., & Moreno, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 105-114. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de secundaria. *Profesorado*, 21(2), 277-298.
- Montoro, E., & Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. *Relatec*, 15(1), 131-143. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.131>
- Monks, C.P., Mahdavi, J., & Risk, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*, 22, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- Muñoz, R., Ortega, R., López, M.R., Batalla, C., Manresa, J.M., Montellá, N., & Torán, P. (2016). The problematic use of Information and Communication Technologies (ICT), in adolescents by the cross sectional JOITIC study. *BMC Pediatrics*, 16(140). <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0674-y>
- Nocontentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and Communication Technologies (ICT): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Orel, A., Campbell, M.A., Wozencroft, K., Leong, E.W., & Kimpton, M. (2017). Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(3), 446-462. <https://doi.org/10.1177/0886260515586363>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C.,... & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.244>
- Romera, E.M., Cano, J.J., García, C.M., & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships [Cyberbullying: Competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar*, 48(24), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Stauffer, S.V. (2011). *High school teachers' perceptions of cyber bullying prevention and intervention strategies [Thesis dissertation]*. <http://goo.gl/51cFu>
- Styron, R.A., Bonner, J.L., Styron, J.L., Bridgeforth, J., & Martin, C. (2016). Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying. *Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 19-28.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del-Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>