



VOL.21, Nº2 (Mayo-Agosto 2017)

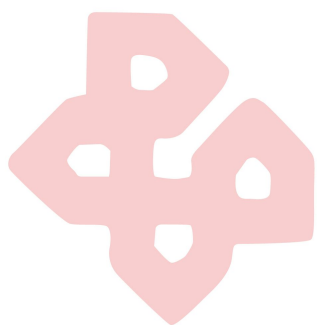
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 24/06/2015

Fecha de aceptación: 20/10/2015

ACOSO Y CIBERACOSO EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Bullying and cyberbullying in a sample of secondary students



Valentín Martínez-Otero Pérez
Universidad Complutense de Madrid
E-Mail: valenmop@edu.ucm.es

Resumen:

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la investigación sobre la prevención del acoso y el ciberacoso escolar. La muestra del estudio está integrada por 138 estudiantes de Educación Secundaria de Madrid, que cumplimentaron el test “Cyberbullying” (Garaigordobil 2013). Los resultados revelaron un significativo porcentaje de alumnos con problemas de acoso o ciberacoso. La presencia en los adolescentes de estas negativas situaciones de violencia tiene relevantes implicaciones que se extienden más allá del contexto escolar. Los datos presentados en relación a la convivencia, muestran la importancia de seguir realizando intervenciones orientadas especialmente a la prevención, con objeto de eliminar las conductas de violencia antes de que aparezcan. Los resultados son útiles para el análisis de los problemas de convivencia en el ámbito escolar y como guía para plantear nuevas prospecciones.

Palabras clave: Acoso, ciberacoso, Educación Secundaria, prevención

Abstract:

This study analyse the necessity of research in the area of prevention of bullying and cyberbullying. The sample consisted of 138 secondary school students of Madrid, who completed the test “Cyberbullying” (2013). The results showed a significant percentage of students with problems of bullying or cyberbullying. Results also show a great relation between cyberbullying and traditional bullying. Unusually high bullying or cyberbullying levels among secondary school students have important consequences that are likely to persist beyond the duration of its educational process. Data presented in relation to school life, show the importance of carrying out further interventions, emphasizing prevention to eradicate abusive behavior before it arises. The results are useful for school violence analysis and to guide prospective studies.

Key Words: Bullying, cyberbullying, prevention, secondary school

1. Sobre el acoso escolar

La convivencia debiera ser una constante en los centros escolares, pero es imposible garantizarla. A veces las relaciones interpersonales se debilitan, rompen o perturban de forma considerable. En este marco de quiebra de la convivencia se sitúa el acoso escolar (en inglés, *bullying*, de *bully*, “matón”), una violencia entre iguales que genera gran sufrimiento. Aunque este maltrato entre alumnos no es un fenómeno nuevo, en nuestros días adquiere más atención por parte de los medios de comunicación y de ciertos campos científicos como el psicológico, el pedagógico o el pediátrico. Se trata de un fenómeno que a finales de los años sesenta despertó el interés en los países nórdicos y que posteriormente se ha extendido por otras muchas regiones. Según el décimo estudio Cisneros (Oñate y Piñuel, 2007) en el que se evaluaron 24990 niños pertenecientes a más de 1150 aulas de 14 Comunidades Autónomas de España, aproximadamente uno de cada cuatro alumnos (23,3%) desde la enseñanza primaria hasta el bachillerato es víctima de acoso escolar.

El acoso escolar o *bullying* puede definirse como una persecución física o psicológica intencionada y continua que recibe un alumno por parte de otro u otros. Un fenómeno en el que, como indica Castillo-Pulido (2011), intervienen numerosos factores asociados con los orígenes, contexto sociocultural, entorno familiar y nivel socioeconómico de los sujetos involucrados y de la institución escolar que los alberga.

En lo que se refiere a las principales características del *bullying* Molina y Vecina (2015) destacan: la indefensión de la víctima; la ausencia de provocación; el desequilibrio de poder entre agresor y víctima; la complicidad, pasividad o ignorancia del entorno, al igual que la persistencia.

Este tipo de maltrato o agresión, del que los acosadores buscan obtener algún provecho, sitúa a la víctima en una posición de indefensión y puede tener consecuencias muy negativas: ansiedad, depresión, pérdida de autoestima, descenso del rendimiento, inadaptación escolar, etc. En casos extremos, se acumulan la sensación de soledad, el sufrimiento y la desesperanza, hasta el punto de que pueden conducir al alumno al trance de plantearse el suicidio. Algunos trabajos, como el de Arroyave (2012), ofrecen una panorámica sobre la psicopatología asociada al acoso escolar.

Entre las modalidades de *bullying*, que, como dice Nicolás (2011), suelen presentarse de modo simultáneo, encontramos agresiones físicas, humillaciones, amenazas, desprecio y exclusión. El impacto del acoso puede ser grave y duradero tanto en los escolares que lo sufren como en los que lo infligen y en los que lo observan, y, por ello, ya indica Castillo-Pulido (2011), que adquiere especial relevancia la pregunta por el sentido que todos los actores (acosadores, acosados y testigos) otorgan al acoso escolar.

Junto a agresores y víctimas hay alumnos que con sus acciones pueden facilitar o contrarrestar la dinámica de acoso o, en los términos de Delgado (2012), el

“círculo de la violencia escolar”. Sería el caso de compañeros que se ríen de las agresiones o de aquellos que manifiestamente defienden al agredido. No es nada extraño que haya escolares espectadores, que, muchas veces por miedo, se limitan a observar lo que sucede, sin intervenir. La pasividad de los testigos, explicable por el temor, se impregna con frecuencia de sentimientos de culpa. Por supuesto, es deseable que estos alumnos observadores den algunos pasos hacia la solución del problema, naturalmente sin ponerse en peligro a sí mismos, algo que puede suceder con relativa facilidad. No se trata, pues, de que actúen temerariamente, sino con valentía suficiente. A este respecto, es fundamental el reconocimiento de que el *bullying*, lejos de ser un asunto privado circunscrito al acosador y a la víctima, es un fenómeno grave que de un modo u otro concierne a todos y que puede perpetuarse por el silencio complaciente y cómplice. Para animar la implicación de los testigos debe haber en los centros escolares estrategias y protocolos apropiados, en la línea de lo propuesto por Avilés (2011), para que se garantice la seguridad de los menores que revelen casos de acoso.

Es frecuente que entre los testigos, unas veces por temor y otras por no ser considerados “chivatos”, al igual que sucede entre las propias víctimas, se extienda la “ley del silencio” (Muñoz y Fragueiro 2013). Por ello, además de extremar las medidas preventivas, que incluyen la vigilancia, la observación y el firme compromiso antiacoso, han de estar disponibles vías de comunicación confidencial con profesores, tutores, orientadores y directivos. Cuando hay canales que aseguran la privacidad es más fácil que se mitigue el temor a las represalias, así como los sentimientos de desconfianza o de vergüenza, etc.

Craig y Harel (2004) evidencian la generalización del fenómeno, y Suckling y Temple (2006), desde nuestras antípodas, muestran diversas herramientas y vías para luchar contra el acoso escolar desde un enfoque integral, global e inclusivo que supone, en síntesis, involucrar a toda la comunidad educativa tanto a nivel preventivo como intervencionista y que, sin obviar el papel de los padres, supone tener en cuenta el currículum -visible y oculto-, la estructura del centro escolar, la supervisión de los patios de recreo, el abordaje de episodios concretos de acoso, al igual que la elaboración de una normativa antiacoso. Las propuestas teórico-prácticas de estas autoras australianas, que también presentan ejercicios para promover la autoestima, la empatía, la relajación y el sentido de responsabilidad colectiva, enlazan con mi esquema impulsor de convivencia en centros escolares (Martínez-Otero, 2006).

Una vez confirmada la presencia de acoso ha de trasladarse a la familia y a los organismos pertinentes. Se sabe que, en caso de negligencia en la identificación o el abordaje del acoso, el profesorado y el equipo directivo del centro escolar deberán responder jurídicamente -administrativa, civil o incluso penalmente-, de ahí la necesidad de contar con apropiados marcos de referencia y protocolos sobre cómo actuar ante una problemática así. Como indica (Fanjul 2012), estas diligencias tal vez sean más apremiantes en toda la enseñanza primaria y en la franja de doce a catorce años de la enseñanza secundaria, porque en estos ámbitos la solución del acoso recae

únicamente en el equipo directivo y en los demás profesores del claustro. Ha de agregarse que el problema es mayor en la enseñanza primaria que en la enseñanza secundaria; sin embargo, no deja de resultar curioso, como bien apunta Ávila (2013), que haya menos estudios sobre lo que acontece en el nivel primario. Además, según concluyen Martín Babarro, Ruiz Espinosa y Martínez Arias (2014) a partir de su propia investigación, en la enseñanza primaria niños y niñas presentan un mayor desajuste psicológico asociado a la victimización, lo que hace necesario desarrollar un mayor número de programas y protocolos de actuación para prevenir e intervenir durante esta etapa. La mejor estrategia defensiva contra el acoso es la prevención y, una vez que se detecta, la intervención precoz.

Los costes del acoso son enormes tanto para los propios alumnos y sus familias como para los centros educativos y el conjunto de la sociedad. Los escolares que de un modo u otro participan de este grave problema pueden ver condicionada toda su vida, si se piensa, por ejemplo, en complicaciones con la justicia, en dificultades para mantener un empleo, en conflictos de pareja, en necesidad de tratamiento o de otros servicios sociales, etc.

Distinguimos, con arreglo a una clasificación más o menos extendida y consensuada, los siguientes tipos de acoso, que también recoge Garaigordobil (2013):

1. El acoso físico, que tiene por objeto dañar la integridad física de la persona. Hay dos modalidades: directo (golpear, empujar, morder...) o indirecto (se centra en objetos de la víctima: romper o robar...).
2. El acoso verbal, que se produce a través de las palabras. También puede ser directo (amenazar, burlarse, insultar, etc.) o indirecto (difamar, calumniar...).
3. El acoso social, encaminado a aislar o excluir. Cabe diferenciar igualmente dos modalidades: directo (por ej., expulsar de actividades) o indirecto (ignorar a alguien, comportarse como si no existiera...).
4. El acoso psicológico, cuyo propósito es debilitar anímicamente a la persona, por ej., dañar su autoestima, generar miedo o inseguridad, cuestionar la reputación, perturbar su rendimiento escolar, etc. Obviamente, en cierta medida la vertiente psicológica siempre está presente en el acoso, cualquiera que sea la modalidad.

No siempre es fácil delimitar la modalidad de acoso, porque puede manifestarse a la vez de diversas maneras, lo que nos permitiría hablar de acoso mixto, esto es, una combinación entre los dos, tres o cuatro tipos mencionados. Algunos alumnos, por ejemplo, además de sufrir agresiones físicas, insultos y burlas, son excluidos sistemáticamente y soportan heridas psíquicas profundas.

Aunque sea difícil reconocer la modalidad de acoso sufrida por un alumno, se precisa identificar el tipo de *bullying*, al igual que a las personas implicadas, los lugares donde se produce (patio del centro escolar, calle...). El reconocimiento

temprano de este problema es fundamental para su solución. Algunas claves que ayudan a detectar el acoso en el alumno que lo sufre son: signos externos difícilmente explicables (moratones, heridas...), cambios frecuentes del estado de ánimo, disminución del rendimiento, absentismo escolar, pérdida de peso, retraimiento social, falta de interés por actividades recreativas, amargura, irritabilidad... Desde una óptica orientadora, parece conveniente señalar que si hay sospechas de que un alumno está siendo acosado es primordial tener una entrevista con él, en un contexto de confidencialidad y libertad. La información obtenida por esta vía debe complementarse con la proporcionada por compañeros, profesores, etc. Puesto que se trata de indicios, debe valorarse la conveniencia o no de ponerlo en conocimiento de los padres. Si se confirma el acoso ha de informarse a la familia y a los servicios externos que proceda: Inspección Educativa, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, Fiscalía de Menores y Servicios Sociales.

2. En torno al ciberacoso

Aunque el fenómeno del acoso escolar no es nuevo, sí es mucho más reciente su manifestación en internet, el llamado “ciberacoso” (del inglés *cyberbullying*). Se trata de una emergente forma de hostigamiento que a través de medios electrónicos, principalmente internet y el teléfono móvil (Garaigordobil 2011), realiza un grupo o un sujeto contra una víctima con escasas posibilidades de defenderse. Por supuesto, este tipo de acoso, intencional y repetido, también puede coexistir con el acoso tradicional, lo que supone que algunos alumnos después de sufrirlo en el colegio siguen siendo perseguidos (amenazados, insultados, vejados...) a través de las tecnologías, a veces de forma anónima, cuando están en su casa o en cualquier otro lugar. Cerezo-Ramírez (2012) destaca la sensación que tiene la víctima de no poder escapar de las agresiones, pues en cualquier lugar puede recibir mensajes amenazantes, y, además, a la vista de muchos.

El incremento de la literatura científica sobre el *cyberbullying* refleja la cada vez más extendida sensibilidad hacia un fenómeno que puede tener consecuencias muy negativas tanto en los directamente implicados, sobre todo en las víctimas, como en el conjunto de la familia y de la escuela.

Recordemos que fue el noruego Olweus, sobre el que puede consultarse su libro en español (2004), quien introdujo en los años 70 el interés por el acoso entre escolares, conocido como *bullying*, que sigue generando gran preocupación. Aunque este problema es antiguo, acaso tanto como la propia institución escolar, recibe hoy más atención científica, sobre todo para ver cómo se puede prevenir y contrarrestar por parte de profesores, padres y los propios alumnos. En esta coyuntura y al compás de la creciente tecnificación, el fenómeno adquiere una nueva dimensión con el *cyberbullying*, pues, aunque se asemeja al acoso escolar tradicional en lo que se refiere a la nocividad variable y a la presencia de agresores, víctimas y observadores, tiene características diferenciales que recordamos a partir de Hernández y Solano (2007):

- a) Exige el dominio y uso de las TIC's.
- b) Es una modalidad de acoso indirecto.
- c) Es un acto de violencia camuflada, en la que los agresores pueden ser desconocidos, aunque también puede tratarse de hostigadores presenciales y directos.
- d) El desconocimiento del agresor acrecienta el sentimiento de impotencia.
- e) Aglutina diversos tipos de acoso electrónico.
- f) Cierta sensación de impotencia ante estas formas de acoso, ya que el material utilizado (imágenes, vídeos, mensajes, etc.) es difícil de eliminar. Puede haber también desamparo legal.
- g) Invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el hogar, lo que puede instalar a la víctima en un sentimiento de indefensión total.
- h) Se hace público, se extiende con rapidez.

El *cyberbullying* es un acoso que no da tregua, no se elude con facilidad y sus efectos pueden ser más devastadores que en el *bullying*. Los agresores, a menudo anónimos, invisibles, tienen más dificultad para empatizar con sus víctimas, a las que tampoco ven. Precisamente porque carecen de datos sobre el daño que infligen en las víctimas la crueldad de los agresores puede aumentar. Esta falta de retroalimentación obstaculiza que se activen mecanismos de autocontrol de la agresividad, con lo que la desinhibición de los ciberacosadores, con frecuencia situados en una posición cómoda, con sensación de impunidad, alcanza cotas muy graves.

En la identificación de los componentes del *cyberbullying*, Avilés (2013), con apoyatura en diversos autores, identifica cuatro campos de análisis a los que pasamos sumaria revista (el intrapersonal, el interpersonal, el intergrupalo y el contextual), que permiten reconocer tanto procesos específicos como compartidos con el *bullying*:

En el *nivel intrapersonal* se advierten en el agresor y en la víctima distintos procesos: 1) Emocionales. Desinhibición, resistencia a la frustración e imperturbabilidad del agresor y acrecentamiento de la inseguridad, así como del sufrimiento en la víctima. Pueden mostrarse ciertas emociones morales, por ej., crueldad, falta de compasión y desconexión ética en el agresor e indefensión y vergüenza en la víctima. Asimismo, se advierte claro déficit de empatía, culpabilidad o arrepentimiento en el agresor. 2) Cognitivos. En ambos perfiles puede haber riesgo de despersonalización y de cosificación, confusión entre la realidad y la fantasía, distorsión cognitiva sobre uno mismo y los demás. En el agresor puede haber juicios morales erróneos, al igual que normalización de la agresión, sobre todo porque sus acciones no van seguidas inmediatamente de consecuencias negativas. En la víctima puede haber desorientación, incertidumbre e inhibición. 3) Sociales. Déficit en los

procesos sociales de control. Se carece de *feedback* social. Ausencia de los beneficios que aportan los juicios y la presión social de los demás. Tendencia a justificar las actuaciones. Dificultad para diferenciar la fantasía de la realidad. Desinhibición social, que puede activar la agresividad. Hay también riesgo de conducta contradictoria, manifiestamente distinta según se esté en internet o no. Conductas de riesgo y creación de clima moral negativo.

En el *nivel interpersonal* se identifican indicadores en tres vertientes de interacción asimétrica: 1) Ejercicio del poder. Dominio del agresor y sumisión de la víctima. 2) Seguridad. Baja exposición del agresor al atacar y elevada accesibilidad de la víctima. 3) Grado de control. El agresor maneja la situación y la víctima es muy vulnerable.

En el *nivel intragrupal* cabe señalar algunas características: identidad grupal frente a identidad individual. La identidad colectiva reduce el sentido de responsabilidad individual. Menos implicación de los testigos, explicable por la “invisibilidad”, el anonimato y la intangibilidad.

En el *nivel contextual* destacan tres aspectos: 1) Audiencia, más extensa que en el *bullying* presencial, lo que acrecienta el daño en la víctima. 2) Duración, que en el *cyberbullying* puede ser permanente, por ejemplo, mediante la publicación de las amenazas. 3) Escasez de control o supervisión de la información. El acompañamiento y la orientación por parte de los educadores sobre la utilización de las tecnologías son insuficientes.

Ante este grave problema, cuya incidencia puede aumentar en los próximos años, es fundamental adoptar estrategias educativas de prevención y de afrontamiento tanto en el ámbito familiar como escolar. Frente al ciberacoso se confirma el aserto de que es mejor prevenir que curar y, por supuesto, una vez se detectan indicios de que se está produciendo hay que intervenir con rapidez.

Niños y adolescentes, calificados hoy como “nativos digitales”, se desenvuelven habitualmente y con facilidad por el ciberespacio, pero no siempre son conscientes de los peligros que les acechan.

La comunidad educativa en su conjunto debe conocer mejor este inquietante fenómeno, muchas veces invisible en sus fases iniciales, y sus efectos en víctimas, agresores y espectadores. Sin perder de vista que la defensa contra el *cyberbullying* va más allá de la mera información, veamos algunas orientaciones a tener en cuenta en la familia y en la escuela:

Contexto familiar. Se sabe que la mera información de los padres a los hijos sobre los peligros de las tecnologías, aun siendo necesaria, no suele ser suficiente para conjurarlos. Incluso puede ocurrir que, sin pretenderlo, se estimule la curiosidad del menor hacia determinadas páginas particularmente desaconsejables. Además de explicar, resulta, en general, apropiado fomentar valores (respeto, responsabilidad, etc.) en los hijos, dedicarles tiempo suficiente y promover un ambiente de afecto, confianza, seguridad y diálogo. Junto a la formación y la orientación se han de tener

en cuenta medidas de seguridad, como la utilización de filtros, al igual que normas para manejar saludablemente las tecnologías habitualmente distribuidas en torno a la relación interpersonal, con familiares y amigos; al tiempo, que ha de ser razonable -inferior a dos horas diarias- y no ha de impedir la realización de otras actividades; al espacio, abierto a la presencia de otras personas, particularmente los progenitores; a la finalidad, mejor si es para obtener información. Conviene que las normas se acuerden entre padres e hijos. Esta tarea educativa, impulsora de reflexión, conocimiento, concienciación y empatía, debe comenzar en la infancia, pues es sabido que antes de llegar a la adolescencia muchos menores se adentran en las redes sociales.

Contexto escolar. Como es obvio, se trata de un ámbito muy apropiado para prevenir los problemas del ciberacoso, preferiblemente desde el nivel primario y siempre en colaboración estrecha con la familia. A este respecto, Luengo (2014), en una guía dirigida a centros escolares, ofrece claves para impulsar la alfabetización digital de los menores. Propone igualmente acciones didácticas para realizar por las instituciones escolares, pautas para la intervención, recursos y referencias novedosas, entre las que se encuentran la de carácter jurídico, de especial relevancia para la correcta interpretación de responsabilidades y posibilidades de acción. Insiste con toda razón en formar al alumnado, lo que supone fortalecer la ética en las relaciones sociales en el entorno digital y las buenas prácticas ya desde la Educación Primaria, pues se sabe que cada vez se accede a edad más temprana a las redes sociales. La ética en el entorno digital va más allá de la mera capacidad o habilidad para manejarse y comunicarse en los contextos virtuales. Es también adquirir adecuados hábitos de uso, conocer ventajas e inconvenientes, saber dónde están los límites en las relaciones interpersonales, localizar, organizar, comprender, analizar y evaluar información mediante tecnología digital, así como aprender a comunicarse y vivir en un entorno cada vez menos tangible. En la citada guía, a la hora de prevenir, gestionar y resolver conflictos entre escolares asume un papel relevante la ayuda que se pueden dispensar los propios alumnos, siempre que tengan la formación adecuada. La experiencia disponible permite afirmar que es muy positiva, por ejemplo, la ayuda que proporcionan los adolescentes a otros compañeros de menor edad. Este planteamiento pedagógico de los “alumnos ayudantes” se ha experimentado con éxito en diversos centros educativos. A la postre, la conquista de los resultados apetecidos mediante este proceso de fomento de la competencia digital y de la competencia cívico-social requiere la acción ordenada y colaborativa de la comunidad educativa en su conjunto.

La prevención del ciberacoso debe iniciarse tempranamente con orientaciones y atención oportunas por parte de padres y profesores. Cuando no hay compromiso real de los progenitores, advertido en dedicación suficiente a los hijos, los niños quedan mucho más expuestos a problemas de toda índole, también a los relacionados con las tecnologías. Aunque los padres, en general, estén preocupados por el uso que sus hijos hacen de internet, son tantas las circunstancias que pueden concurrir en la

familia que no siempre saben cómo actuar. Una ayuda básica puede encontrarse en los propios centros escolares o incluso, inicialmente, mediante una búsqueda básica en internet. Lo que no puede faltar es la relación con el profesorado, colectivo profesional que, a su vez, precisa asesoramiento básico sobre riesgos en la red, vías preventivas, consecuencias y actuaciones con los alumnos, particularmente con los más vulnerables.

3. Método

Desde un enfoque metodológico descriptivo, se realiza una investigación aproximativa a través de test que, tras la recogida y análisis estadístico de los datos, posibilita la interpretación del fenómeno estudiado a la luz de las teorías actuales, el establecimiento de acciones educativas y sirve de base a posteriores investigaciones.

3.1. Participantes

La muestra, no probabilística e intencional, está constituida por 138 alumnos (87 varones y 51 mujeres) de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con una edad media de 14.67 años. Pertenecen a tres centros escolares (uno público y dos privados concertados) de la zona sur de Madrid capital. 52 alumnos son de Instituto (37.68%) y 86 -31 y 55- (62.32%) de los Colegios privados concertados. Los tres centros se ubican en el distrito de Carabanchel, concretamente en los barrios de Opañel, San Isidro y Vista Alegre. Aunque no se ha podido acceder a información específica de dichas instituciones escolares, cabe señalar, desde una perspectiva sociodemográfica, que la zona donde se localizan, en el sur de Madrid, según datos municipales (Ayuntamiento de Madrid 2015) correspondientes al 1 de enero de 2015 contaba con la siguiente población de 0 a 15 años, según barrios: Opañel (3.963; 12,6%), San Isidro (5.241; 13,9%), Vista Alegre (5.518; 12,5%), con una media de población extranjera en los tres barrios que se sitúa en el 17,36%, principalmente procedente de América Latina y el Caribe, y con una tasa estimada de paro registrado de 18,07% (31 de diciembre de 2014). Otro dato relevante corresponde a la evolución de la población de derecho, que ha disminuido en los últimos años, hasta el punto de que se ha pasado de 39.633 personas (1-1-2012) a 37.647 (1-1-2015). La tasa de crecimiento demográfico arroja un porcentaje negativo: -1,21% (año 2014). En cuanto al nivel de estudios, el porcentaje de población de los tres barrios con “nivel instructivo insuficiente” (“no sabe leer ni escribir”, “sin estudios”, “enseñanza primaria incompleta”) es superior al de la ciudad de Madrid y el porcentaje de población con “nivel instructivo superior” (“estudios superiores: universitarios o no”) es inferior al de Madrid. Desde una perspectiva ecológica, cabe señalar con toda la prudencia que, estos datos, tomados en conjunto, especialmente en lo que se refiere a la elevada tasa de desempleo y al menor nivel instructivo de la población, si se compara con la ciudad de Madrid, pueden tener una influencia negativa en la convivencia escolar, particularmente, porque, como indican Palomero y Fernández (2001), las dificultades socioeconómicas familiares y el bajo nivel instructivo de sus miembros son factores de riesgo de la violencia en la escuela.

3.2. Instrumento

Se utilizó el test “*Cyberbullying. Screening* de acoso entre iguales” de Garaigordobil (2013), aunque como más adelante se consigna se prescindió de una parte. La prueba manejada permite realizar un cribado rápido del acoso escolar tanto presencial (*bullying*) como tecnológico (*cyberbullying*).

Es un cuestionario en el que se incluyen doce preguntas sobre *bullying*, para evaluar cuatro modalidades de agresión (física, verbal, social y psicológica) y agrupadas en torno al rol desempeñado en la situación: víctima (V), agresor (A) y observador (O). Cada alumno evaluado responde si ha sufrido esas agresiones como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido. Con carácter ilustrativo, se incluye la pregunta para el rol de víctima: ¿Te han agredido o molestado de este modo (física, verbal, social o psicológicamente) en el último año? Pregunta para el rol de agresor: ¿Has agredido o molestado de este modo (física, verbal, social o psicológicamente) en el último año? En cuanto al rol de espectador, la pregunta es: ¿Has visto cómo agredían o molestaban de este modo (física, verbal, social o psicológicamente) aunque tú no participaras, en el último año? A la hora de extraer resultados se ofrece también una puntuación de victimización agresiva (V + A).

También contiene preguntas similares a las del *bullying*, aunque sobre *cyberbullying*, encaminadas a valorar las quince conductas siguientes en el triple rol de cibervíctima (CV), ciberagresor (CA) y ciberobservador (CO): 1) Difamar, desprestigiar; 2) robo de la contraseña; 3) llamadas anónimas para asustar; 4) mensajes ofensivos, insultantes; 5) suplantación de la personalidad; 6) llamadas ofensivas, insultantes; 7) chantajear, amenazar; 8) acosar sexualmente; 9) difundir fotos/vídeos privados; 10) fotografiar en lugares íntimos y difundir; 11) aislar de contactos en redes sociales; 12) amenazar de muerte; 13) chantajear para obligar a hacer algo; 14) trucar fotos/vídeos y difundir para humillar; 15) agredir para grabar y difundir el vídeo. Esta sección contiene, por tanto, cuarenta y cinco ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: cibervíctima (CV), ciberagresor (CA) y ciberobservador (CO). La respuesta a los ítems es igualmente triangular, es decir, se informa desde los tres roles: quince ítems como víctima, quince como agresor y quince como observador. Cada alumno evaluado responderá si durante el último año ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor, y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido. Los ítems se centran en la identificación de conductas, con independencia del medio con el que se llevan a cabo (internet, teléfono móvil...). Las respuestas permiten alertar sobre posibles problemas de victimización (CV), agresión (CA), observación (CO) y victimización agresiva (CV + CA) del escolar. Asimismo, la sección de *cyberbullying* cuenta con preguntas abiertas que recogen información cualitativa complementaria sobre personas a las que informó de la situación, acciones emprendidas, sentimientos experimentados, frecuencia de las agresiones, realización de conductas en solitario o en grupo, etc. Ahora bien, la limitación temporal para aplicar y corregir la prueba hizo recomendable que en el cuestionario

utilizado en esta investigación se prescindiese de esta sección cualitativa que sí forma parte del test original.

Finalmente, el test informa de ausencia de problema en el alumno evaluado o, en su caso, si está en situación de riesgo o si hay un problema en alguno de los cuatro aspectos (victimización, agresión, observación y victimización agresiva) relacionados con el *bullying* y el *cyberbullying*.

Es un instrumento estandarizado con garantías de fiabilidad y validez. Los datos obtenidos con la muestra de tipificación de la prueba, según indica su autora, Garaigordobil (2013), confirmaron elevada consistencia interna de todas las puntuaciones ofrecidas por el instrumento. El valor del coeficiente alfa de Cronbach en las tres escalas de *Bullying* resultó adecuado: Victimización ($\alpha = 0.70$), Agresión ($\alpha = 0.71$) y Observación ($\alpha = 0.80$), lo mismo que en los tres factores de *Cyberbullying*: Cibervictimización ($\alpha = 0.82$), Ciberagresión ($\alpha = 0.91$) y Ciberobservación ($\alpha = 0.87$). Garaigordobil (2015) consigna que el análisis factorial corroboró una estructura configurada por tres factores que explican el 40.15% de la varianza. Estudios de validez convergente revelaron correlaciones positivas entre agresión y resolución agresiva de conflictos, neuroticismo, conducta antisocial, problemas escolares, trastornos psicopatológicos, etc., así como correlaciones negativas con empatía, responsabilidad, regulación emocional y adaptación social.

3.3. Procedimiento

El investigador solicitó una entrevista con cada uno de los directores de los centros escolares seleccionados. Cuando se realizó, en el mes de enero de 2015, se explicó detalladamente la finalidad del estudio y se obtuvo el consentimiento para aplicar el test, que se aplicó en enero y febrero del mismo año. La evaluación, de forma colectiva y anónima, se hizo con arreglo a las normas establecidas en el propio manual de la prueba (Garaigordobil, 2013) y duró aproximadamente veinte minutos con cada grupo de alumnos. Además de informar suficientemente de los objetivos del estudio y del carácter voluntario de la participación, se aseguró la confidencialidad y la protección de datos personales. El estudio se ajustó a los principios éticos requeridos para este tipo de investigaciones.

3.4. Análisis de datos

Tras seguir las normas de corrección del cuestionario y obtener las puntuaciones directas se hallaron igualmente los percentiles. Posteriormente se realizaron diversos análisis estadísticos con el programa IBM-SPSS 22.0. Se calcularon estadísticos de frecuencias y porcentajes. Dada la distribución estadística de las variables se realizan pruebas no paramétricas, estableciendo una significación de $p < 0.10$. Se utilizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, para determinar posibles diferencias significativas entre hombres y mujeres en algunas variables, al igual que el coeficiente de correlación de Spearman, para valorar la asociación entre las variables de *bullying* y *cyberbullying*. Para relacionar variables categóricas se utilizó la prueba

de Chi-cuadrado. Asimismo, se usaron contrastes estadísticos pareados para comparar *bullying* y *cyberbullying*.

3.5. Resultados

En la tabla 1 se comprueba que el porcentaje de alumnos libres de riesgo o problema no rebasa en ninguna de las variables de *bullying* o *cyberbullying* el 85%. El porcentaje más bajo corresponde al rol de agresor en el acoso tradicional (BPC-A), papel en el que encontramos 7 alumnos (5,1%) en posición problemática, a los que se agregan los 15 (10,9%) que están en riesgo. A partir de aquí, la situación se torna más inquietante en todas las variables hasta el punto de que si nos fijamos en el nivel de victimización agresiva, en el caso del *bullying* (BPC-VA), nos topamos con 23 alumnos (16,7%) en riesgo y 8 en zona problemática (5,8%). En lo que se refiere al *cyberbullying* la preocupación aumenta por los datos obtenidos en todas las variables. Si, por ejemplo, nos fijamos en el rol de víctima por ciberacoso (CPC-V) hallamos 42 alumnos (30,4%) en riesgo y 23 (16,7%) en terreno problemático, con lo cual únicamente se libra con claridad de cibervictimización poco más de la mitad del alumnado de la muestra. Cuando se integran los papeles de víctima y agresor (CPC-VA) se obtienen datos igualmente alarmantes, pues entre los 41 alumnos en riesgo (29,7%) y los 21 que están en zona de problema (15,2%), casi nos acercamos al 45%.

Tabla 1

Tabla de frecuencias y porcentajes globales de *bullying* (B) y *cyberbullying* (C) en las diversas dimensiones evaluadas: victimización, agresión, observación y victimización agresiva.

N = 138	No	Riesgo	Problema
BPC-V	109 (79,0%)	13 (9,4%)	16 (11,6%)
BPC-A	116 (84,1%)	15 (10,9%)	7 (5,1%)
BPC-O	111 (80,4%)	14 (10,1%)	13 (9,4%)
BPC-VA	107 (77,5%)	23 (16,7%)	8 (5,8%)
CPC-V	73 (52,9%)	42 (30,4%)	23 (16,7%)
CPC-A	87 (63,0%)	33 (23,9%)	18 (13,0%)
CPC-O	91 (65,9%)	29 (21,0%)	18 (13,0%)
CPC-VA	76 (55,1%)	41 (29,7%)	21 (15,2%)

Mediante análisis de correlaciones no paramétricas de Spearman se encontró que hay correlaciones positivas y significativas entre todas las variables de *bullying* y de *cyberbullying*, lo que permite constatar la relevante simultaneidad de los dos fenómenos.

En los contrastes estadísticos pareados de *bullying* versus *cyberbullying*, siempre es mayor el *cyberbullying* que el *bullying*, tanto en varones como en mujeres y más acentuado en los alumnos de los dos centros privados concertados que en los escolares del centro público.

Se hallaron diferencias significativas ($p < 0.10$) en los valores medios más altos de puntuaciones directas en mujeres que en hombres, en las variables CPD-V ($p = 0.081$) y CPD-O ($p = 0.060$), según prueba no paramétrica de Mann-Whitney.

Se encuentran diferencias significativas ($p < 0.05$) en las puntuaciones directas y en los percentiles correspondientes a riesgo de observar ciberacoso, superior en el alumnado de enseñanza privada concertada que en el alumnado de enseñanza pública en las variables CPD-O ($p = 0.035$) y CPC-O ($p = 0.027$), de acuerdo con la prueba no paramétrica de Mann-Whitney.

En los centros públicos hay diferencias significativas entre varones y mujeres (CPC-V) ($p < 0.05$) en lo que se refiere a riesgo de victimización por ciberacoso. Las mujeres presentan mucho más riesgo que los varones, según se advierte en la tabla 2.

Tabla 2

Victimización por *cyberbullying* (CPC-V) en los centros públicos según el género.

		Victimización por <i>cyberbullying</i> (CPC-V)				
		No	Riesgo	Problema	Total	
Género	Varón	Nº	19	7	6	32
		%	59,4%	21,9%	18,8,1%	100,0%
	Mujer	Nº	8	11	1	20
		%	40,0%	55,0%	5,0%	100,0%
Total		Nº	27	18	7	52
		%	81,4%	8,1%	10,5%	100,0%

Hay diferencias significativas ($p < 0.10$) en los valores medios más altos de las puntuaciones directas del alumnado de enseñanza pública que del alumnado de enseñanza privada concertada en la variable BPD-A ($p = 0.088$), según prueba no paramétrica de Mann-Whitney.

En los centros privados concertados hay diferencias significativas entre varones y mujeres (BPC-V) ($p < 0.10$), pues los porcentajes de riesgo y problema de

victimización por *bullying* son más altos en las chicas que en sus compañeros, tal como revela la tabla 3.

Tabla 3

Victimización por bullying (BPC-V) en los centros privados concertados según el género.

		Victimización por <i>bullying</i> (BPC-V)			Total	
		No	Riesgo	Problema	Total	
Género	Varón	Nº	48	2	5	55
		%	87,3%	3,6%	9,1%	100,0%
	Mujer	Nº	22	5	4	31
		%	71,0%	16,1%	12,9%	100,0%
Total		Nº	70	7	9	86
		%	81,4%	8,1%	10,5%	100,0%

4. Discusión de resultados y conclusiones

Se confirma en nuestro trabajo la correlación entre la presencia de *bullying* y de *cyberbullying*. Esto puede sugerir, en sintonía con lo indicado por Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2011), que el ciberacoso, más que consecuencia de una tecnología recién llegada, es una nueva manifestación de un problema previo. Aunque no tienen por qué coexistir, no es nada extraño que la victimización mediante acoso presencial acontezca también a través de dispositivos electrónicos. Del Barrio (2013) recuerda que numerosos estudios en distintos países, entre los que se incluye España, han encontrado un solapamiento entre las formas tradicionales y tecnológicas del maltrato por abuso de poder, hasta el punto de que se encuentra un mayor porcentaje de ciberacoso entre quienes están involucrados en el acoso presencial en la escuela, lo que parece revelar un *continuum* en este tipo de violencia. Esta autora indica que del total de quienes se declaran víctimas a través de la electrónica, la gran mayoría también lo son de otras formas de acoso tradicional (89.5%) mientras que una décima parte lo es sólo por medios electrónicos. Agrega que los datos disponibles revelan gran coincidencia de roles entre ambos tipos de acoso, aunque no siempre se mantienen: cerca del 5% de los acosadores tradicionales son cibervíctimas, y casi el 5% de víctimas de acoso presencial o exclusión social realizan ciberacoso.

La similitud entre el *bullying* y el *cyberbullying* y la constatación de que a veces coexisten hacen necesaria con carácter general la activación de medidas preventivas y correctivas en las que se ha de implicar toda la comunidad educativa. Deben

establecerse protocolos de actuación en los que se tenga presente la detección del acoso, la comunicación de la situación, la recogida de información, la adopción de medidas, así como el seguimiento y la evaluación de las medidas adoptadas (Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz, 2014). Junto a estas orientaciones comunes los criterios específicos de cada modalidad de acoso empujan a incorporar acciones singulares según se trate de *bullying* o de *cyberbullying*. Si, por ejemplo, a la hora de prevenir el acoso tradicional asume gran relevancia la presencia de adultos en patios, pasillos y comedores, en la prevención del ciberacoso es fundamental fomentar la “alfabetización tecnológica”, impulsora del uso seguro y responsable de los dispositivos electrónicos.

Sin obviar que ambos fenómenos en ocasiones se imbrican, comienza a ser más inquietante el *cyberbullying* que el *bullying*. La estadística antes ofrecida confirma esta preocupación y una vez más hay que alertar de la brecha advertida entre, por un lado, la habitual utilización que los menores hacen de las tecnologías y, por otro, la prevención y la solución de los problemas eventualmente derivados del uso indebido de estas herramientas. Ante los peligros que acechan a los “nativos digitales”, la escuela y la familia deben reaccionar con rapidez y adecuación. De otro modo, el ciberacoso, entre otros problemas, crecerá de modo alarmante, con todas sus nefastas consecuencias: descenso del rendimiento, inadaptación, baja autoestima, ira, somatizaciones, ansiedad, depresión... incluso suicidio.

El acoso y el ciberacoso afectan de modo creciente a ambos géneros y a centros escolares de titularidad pública y privada. A priori, ningún colegio o instituto se libra de su zarpazo y puede asegurarse con carácter general que cuando en la institución, del tipo que fuere, hay un compromiso auténtico con la convivencia, que se extiende a la familia, y que se patentiza en el cultivo de valores favorecedores de la relación interpersonal, así como en propuestas consistentes, como las expuestas anteriormente en este mismo artículo, para prevenir las situaciones de *bullying* y *cyberbullying*, o para atajarlas si han hecho acto de presencia, estos problemas disminuyen.

Respecto al género, se han detectado en la muestra de este estudio valores medios más elevados en las puntuaciones directas obtenidas por mujeres que por varones en las variables de victimización y observación del ciberacoso. También se ha encontrado que, en los centros públicos, las chicas tienen más riesgo de victimización por *cyberbullying* que los chicos. Sin perder la cautela, cabe señalar que en otras investigaciones, por ejemplo, la realizada por Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente (2010) a partir de una muestra de alumnos de centros escolares valencianos, se halla asimismo que las chicas sufren mayor violencia por *cyberbullying* que los varones en todos los cursos estudiados (6º de Primaria a 4º de la ESO), salvo en 3º de la ESO, donde aparece un equilibrio. Con todo, se debe tener muy en cuenta lo que se dice en un informe elaborado por Torres, Robles y de Marco (s. f.) para el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (España); a saber: que hay contradicciones en la literatura científica sobre la prevalencia de la cibervictimización según se trate de mujeres u hombres, y, por

ello, la cuestión permanece abierta. En el mismo documento se agrega poco después que, aun cuando el ciberacoso no muestre grandes diferencias según el género, el efecto pernicioso del problema sí es significativamente mayor entre las mujeres que entre los varones.

En lo que se refiere a la observación del ciberacoso, con independencia de que en nuestra muestra haya más chicas que chicos entre quienes lo presencian y de que la exposición a la ciberobservación sea mayor en el alumnado de enseñanza privada concertada que en el de la enseñanza pública, lo verdaderamente importante es que los espectadores dispongan de canales institucionales seguros para romper la “ley del silencio”. La contemplación del *cyberbullying* sin intervenir, aunque responda a causas diferentes (miedo, indiferencia, aquiescencia) constituye con frecuencia una forma de complacencia cómplice que refuerza a los agresores y acrecienta el problema. Además, como bien recuerda Garaigordobil (2011), aun cuando los efectos más acusados del ciberacoso se advierten en las víctimas, también se deja sentir negativamente en el comportamiento actual y futuro de los agresores y los observadores. Todos los involucrados en este tipo de situaciones, al margen de sus roles, son más vulnerables a los desajustes psicosociales y a los trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la adultez, que quienes no tienen ninguna implicación.

En cuanto al *bullying*, hemos encontrado valores medios más altos en las puntuaciones directas de la variable agresión correspondientes al alumnado de enseñanza pública que cuando se trata de alumnado de enseñanza privada concertada. Sobre esta cuestión, que debe abordarse igualmente con mucha prudencia, Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey (2013) concluyen a partir de su investigación que los escolares de ambos géneros pertenecientes a centros públicos justifican más el uso de la violencia entre iguales y la violencia doméstica que los matriculados en centros privados concertados. A este respecto, hay que tener presente, en mi opinión, que en ocasiones lo que puede explicar el acoso escolar u otras formas de violencia son las dificultades socioeconómicas del alumnado de determinados centros, especialmente de la red pública. Y así, cabe pensar, por ejemplo, en la significativa concentración del alumnado extranjero, procedente en general de familias más humildes desde el punto de vista socioeconómico, en las instituciones escolares de titularidad pública. Los datos oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte revelan que durante el curso 2013-2014 -el último del que se conoce información- el 83% de los escolares extranjeros en enseñanzas no universitarias estaban matriculados en centros públicos. Este desequilibrio en la distribución del alumnado, que nos sitúa ante un fenómeno de segregación escolar (Andrés 2013), en nada favorece la inclusión ni la igualdad de oportunidades, a la par que puede acrecentar los conflictos y los malos resultados académicos en los centros públicos. Nos hallamos ante una realidad escolar escindida, con una población autóctona localizada fundamentalmente en centros privados -con o sin concierto- y una población inmigrante ubicada mayoritariamente en centros públicos.

Dato curioso igualmente, relativo a la titularidad y al género, es el que revela que en los centros privados concertados de la muestra los porcentajes de riesgo y problema de victimización por *bullying* son más altos en las chicas que en sus compañeros. Si en el caso del *cyberbullying* los contradictorios datos disponibles sobre la cibervictimización en función del género no permitían cerrar la cuestión, algo similar encontramos en el acoso tradicional al valorar el impacto de la titularidad institucional. Y es que, como afirman Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés (2009) en su trabajo de revisión, el carácter público o privado del centro escolar afecta en muy pocos casos, lo que nos obliga a extremar la cautela a la hora de extraer conclusiones. Con todo, estos autores agregan que en los centros privados hay más escolares que en los públicos que manifiestan sufrir la maledicencia de sus compañeros, que admiten hablar mal de otros alumnos, ponerles motes y hasta ignorarles. Respecto al género, en el mismo artículo se consigna que, en los maltratos en que hay diferencias de género, los chicos son agresores y víctimas con más frecuencia que las chicas, con excepción de la conducta “hablar mal”, más común en las chicas como agresoras, como víctimas y como observadoras. Cerezo-Ramírez (2014), por su parte, a partir de su investigación realizada con una muestra representativa de los escolares de Educación Secundaria de la región de Murcia concluye que el *bullying* está más asociado a los varones que a las mujeres, en la doble condición de agresores y víctimas.

De cualquier modo, no sabemos si en nuestro estudio el *bullying* verbal, que por cierto puede ser muy dañino, ha sido más frecuente en las chicas, lo que, de confirmarse, tal vez podría explicar la mayor presencia de victimización por acoso entre ellas en los centros concertados. Cabe recordar con Dobarro (2011) que las conductas violentas de alumnos y alumnas son diferentes. Mientras los chicos dicen agredir o ser agredidos sobre todo mediante acciones físicas directas, entre las chicas lo habitual es la violencia verbal y la exclusión social. En términos parecidos, Oliva-Zárate (2013) declara que, ya desde la infancia, ambos géneros parecen mantener patrones de comportamiento agresivo diferenciados: las niñas exhiben más conductas agresivas de tipo verbal que los niños, más inclinados a la agresividad física; diferencias que se deberían en gran medida a procesos de socialización desemejantes según se trate de un género u otro.

En el tramo final de este artículo, y en sintonía con lo expresado a lo largo del mismo, es oportuno recalcar que es tarea de toda la comunidad educativa la prevención del acoso escolar y del ciberacoso, y la intervención temprana una vez se detectan. La situación de pasividad, ya por insensibilidad, ya por desconocimiento, no hace sino agravar una situación aberrante y anómala que no debería tener cabida en unas instituciones esencialmente orientadas a la convivencia.

La acción pedagógica adecuada frente al *bullying* y el *cyberbullying* precisa el concurso de todos los que de un modo u otro participan en el proceso educativo, pero para ello es esencial la formación del profesorado, según concluyen, por ejemplo, Fernández, García y Benítez (2006), al igual que el compromiso con auténticos valores favorecedores de encuentro interpersonal. La extensión, por otra

parte, del manejo de la tecnología en todos los escenarios de la vida, ya desde edades tempranas, se ha traducido, en su peor faz, en la irrupción de graves problemas como el ciberacoso, que, si bien comparte características con el acoso escolar tradicional o “cara a cara”, con el que a menudo coexiste, presenta, según se ha descrito en este artículo, peculiaridades no siempre conocidas por padres y profesores. Se torna por ello fundamental y urgente que, junto a los programas que los expertos elaboran y que determinadas instituciones escolares aplican, los padres tengan en cuenta y promuevan entre sus hijos, en un ambiente familiar cálido y dialogante, la adopción de normas preventivas básicas para utilizar la tecnología. Obviamente, la efectividad de estas pautas protectoras se vincula a toda la vida familiar, en particular al afecto, a la disciplina y al ejemplo. Las orientaciones e instrucciones proporcionadas por los padres, en el marco de la formación integral de los hijos, se encaminan a la consolidación de hábitos de uso apropiado de los dispositivos electrónicos.

En toda la acción educativa parental asumen mucha relevancia las conversaciones con los hijos sobre noticias relacionadas con el acoso y el ciberacoso. Por supuesto, no se trata de esperar a que surja una situación de violencia, sino de aprovechar informaciones de actualidad para abordar adecuadamente unos problemas que por desgracia sacuden con fuerza a los menores.

Desde una perspectiva sistémica, ha de recomendarse igualmente el estrechamiento de las relaciones entre familia y centro escolar, por ejemplo, a través de las Escuelas de Madres y Padres de Alumnos, unas iniciativas de trabajo educativo en colaboración de las que no se puede prescindir a la hora de abordar problemas como los que nos ocupan. En suma, frente al *bullying* y el *cyberbullying* se confirma también el aserto de que es mejor prevenir que curar. Con información, comunicación y formación suficientes podrían haberse evitado o atajado muchos casos de violencia escolar.

Por último, entre las limitaciones de la investigación, debemos mencionar el reducido tamaño de la muestra, que se circunscribe a tres centros escolares de la zona sur de Madrid capital, lo que impide generalizar los resultados. Además, el abordaje del acoso y del ciberacoso se podría haber analizado más profundamente, si los recursos hubiesen sido mayores, mediante procedimientos complementarios de investigación cualitativa. Sea como fuere, el estudio realizado, caracterizado por una evaluación tipo *screening*, confirma la inquietante presencia de *bullying* y *cyberbullying* en las instituciones escolares de la muestra y puede contribuir al establecimiento de medidas preventivas y paliativas por parte de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Andrés, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, 10, 47-52. Recuperado de

- [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaSegregacionEscolarEnNuestroSistemaEducativo-4688639%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaSegregacionEscolarEnNuestroSistemaEducativo-4688639%20(2).pdf)
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 116-125.
- Ávila, J. A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva. Tesis Doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/El_acoso_escolar%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/El_acoso_escolar%20(2).pdf)
- Avilés, J. M^a (2011). El papel de los miembros de la comunidad educativa en la lucha contra el maltrato entre iguales. *Revista Amazônica*, 6 (1), 114-133. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLosMiembrosDeLaComunidadEducativaEnLaLuch-3915948%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLosMiembrosDeLaComunidadEducativaEnLaLuch-3915948%20(2).pdf)
- Avilés, J. M^a (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34 (1), 65-73. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf>
- Ayuntamiento de Madrid (2015). Estadística del distrito de Carabanchel. Recuperado de <http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Distritos-en-cifras/11-Carabanchel?vgnextfmt=detNavegacion&vgnextoid=973e42c17d72b310VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=27002d05cb71b310VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 415-428. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens-Research*, 2 (2), 24-29. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-BullyingATravesDeLasTIC-3973451%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-BullyingATravesDeLasTIC-3973451%20(1).pdf)
- Cerezo-Ramírez, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (1), 123-132. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-SoporteSocialEnBullyingAnalisisDeLaSoledadDeLaVict-4736436%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-SoporteSocialEnBullyingAnalisisDeLaSoledadDeLaVict-4736436%20(1).pdf)
- Craig, W. M. y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, y V.

- Barnekow (Eds). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) study*. Copenhagen: WHO Publications, 33-144.
- Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 25-33. Recuperado de http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_3-Abril-2013.pdf
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36 (75), 53-66.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister, Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 77-89. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-RevisiónDeLosPrincipalesEstudiosSobreLaIncidenciaD-3844458%20\(4\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-RevisiónDeLosPrincipalesEstudiosSobreLaIncidenciaD-3844458%20(4).pdf)
- Fanjul, J. M. (2012). Visión jurídica del acoso escolar (bullying). *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-8. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_art03.pdf
- Félix-Mateo, V.; Soriano-Ferrer, M.; Godoy-Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38 (1), 47-58. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElCiberacosoEnLaEnsenanzaObligatoria-3214238%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElCiberacosoEnLaEnsenanzaObligatoria-3214238%20(3).pdf)
- Fernández, M., García, A. B. y Benítez, J. L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL1.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying-ES.pdf>
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (Bullying) y tecnológico (Cyberbullying)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2015, preprints). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 3, Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/179151/172861>

- Garaigordobil, M.; Aliri, J. y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 83-93. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/105-416-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/105-416-3-PB%20(1).pdf)
- Garmendia, M.; Garitaonandia, C.; Martínez, G. y Casado, M. Á. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online.
- Hernández, M^a A. y Solano, I. M^a (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 17-36. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf>
- Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid-Fundación ATRESMEDIA. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CyberbullyingB.pdf>
- Martín Babarro, J.; Ruiz Espinosa, E. y Martínez Arias, R. (2014). *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: Un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid-Fundación ATRESMEDIA. Recuperado de <http://www.antena3.com/a3document/2014/10/14/DOCUMENTS/01501/01501.pdf>
- Martínez-Otero, V. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CCS.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013-2014). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Alumno/Matriculado/2013-2014RD/Extranjeros/l0/&file=RD13AlumExtTitEnse1.px&type=pcaxis&L=0>
- Molina, J. A. y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide.
- Montañés, M.; Bartolomé, R.; Parra, M. y Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos*, 24, 1-13. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElProblemaDelMaltratoYElAcosoEntreligualesEnLasAulas-3282831%20\(5\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElProblemaDelMaltratoYElAcosoEntreligualesEnLasAulas-3282831%20(5).pdf)

- Muñoz, M^a M. y Fragueiro, M^a S. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *Escuela Abierta*, 16, 35-49. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-SobreElMaltratoEntreIgualesAlgunasPropuestasDelInte-4425339%20\(7\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-SobreElMaltratoEntreIgualesAlgunasPropuestasDelInte-4425339%20(7).pdf)
- Nicolás, J.J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de criminología, criminalística y seguridad privada*, 3, 1-9. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-AcosoEscolar-4016146%20\(7\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-AcosoEscolar-4016146%20(7).pdf)
- Oliva-Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista costarricense de Psicología*, 32 (2), 137-154. Recuperado de <http://www.rcps-cr.org/articulos/vol32-2/3-RCP-Vol.32-No2.pdf>
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI. Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Orjuela, L.; Cabrera, B.; Calmaestra, J.; Mora-Merchán, J. y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción. Informe*. Madrid: Save the Children-Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, España. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf
- Palomero, J. E. y Fernández, M^a R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122218253010.pdf
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Torres, C; Robles, J. M. y de Marco, S. (s. f.). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, España. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El_Ciberacos_Juvent.pdf

Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento a los centros escolares y a los alumnos que constituyen la muestra de esta investigación por haber accedido voluntariamente a realizar el cuestionario. También agradezco al Dr. Pedro Cuesta, de la UCM, su ayuda en el tratamiento estadístico de los datos.