

La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso

The Continuation of Conflict in the School: Measures of Prevention and Intervention of Harassment

SANTIAGO YUBERO

Universidad de Castilla-La Mancha
Santiago.Yubero@uclm.es,

ELISA LARRAÑAGA

Universidad de Castilla-La Mancha
Elisa.Larranaga@uclm.es,

RAÚL NAVARRO

Universidad de Castilla-La Mancha
Raul.Navarro@uclm.es

Abstract

The emergence of the Information Technologies and Communication have led to a profound structural change involved new ways to engage in peer conflict behaviors. This article presents a review of bullying and cyberbullying, and the relationship between them, from a psycho-socio-educational perspective. With the aim of studying the continuity of processes of cyberbullying, we present the first results from three descriptive studies. The first, analyzes the origin of the cyberbullying from primary education, providing comparative data on 2197 students aged 10 to 18 years of primary education and secondary education. The second, studies the continuity of the cyberbullying from school to University, presenting the results of incidences in a sample of 243 students. The third study, analyzes the situation in college students in a sample of 154 future educators. The results suggest that cyberbullying behavior is occurring since primary education and can persist until the university. The consequences of the harassment and the measures of prevention and intervention being taken in various countries are presented.

Keywords: Bullying; Cyberbullying; Elementary Students; University; Future Teachers.

Resumen

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han provocado un cambio estructural muy profundo que conlleva nuevas formas de relacionarse también en los comportamientos conflictivos entre iguales. En este artículo se presenta una revisión sobre el bullying y el cyberbullying y la relación entre ellos, desde una perspectiva psico-socio-educativa. Con el objetivo de estudiar la continuidad de los procesos de cyberbullying, presentamos los resultados iniciales de tres estudios descriptivos. En el primero, se analiza el origen del cyberbullying desde la Educación Primaria, proporcionando datos comparativos de 2197 alumnos de entre 10 y 18 años, estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria. El estudio segundo, se centra en la continuidad del cyberbullying desde la escuela a la universidad, presentando los

resultados de incidencia en una muestra de 243 estudiantes universitarios. El tercero analiza la situación en los estudiantes universitarios del grado de Educación en una muestra de 154 futuros educadores. Los resultados indican que los comportamientos de cyberbullying se están produciendo ya en los estudiantes de Educación Primaria y que pueden mantenerse hasta la universidad. Por último, se revisan las consecuencias del acoso y las medidas de prevención e intervención que se están llevando a cabo en diversos países.

Palabras clave: Bullying; cyberbullying; estudiantes Primaria; universidad; futuros docentes.

1. Concepto de bullying

El bullying, traducido al castellano como maltrato entre iguales (Ortega, 2000), es una conducta de intimidación clasificada dentro de los comportamientos agresivos, dado que se trata de una forma de actuación física, verbal o psicológica, cuya intención es provocar un daño a la víctima. Olweus (1978), considerado el primer investigador del bullying, se refiere a este como conductas de agresión repetitiva realizadas por un solo sujeto o un grupo de niños o jóvenes sobre una víctima, que resulta ser el blanco de sus agresiones.

Existe un consenso internacional sobre la descripción de los criterios básicos que comprenden estas conductas de acoso (Swain, 1998). Se trata de:

- Ataques o intimidación física, verbal, o psicológica, que están destinados a causar miedo, dolor o daño a la víctima.
- Abuso en una relación de poder asimétrica del más fuerte hacia el más débil.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes, a través de un prolongado y sostenido período de tiempo.

A estos criterios, Smith y Brain (2000) añaden dos aspectos esenciales para entender la naturaleza del bullying: el miedo de la víctima a hablar de su situación y la existencia de una serie de consecuencias para los implicados, como son el bajo autoconcepto y la tendencia a la depresión de las víctimas.

Aquellos que acosan o intimidan a sus compañeros en edad escolar, tienen entre sus propósitos la promoción de su propia imagen dentro del grupo de iguales. De alguna manera, buscarían una presentación asertiva de sí mismos. El acosador escolar toma como víctimas a personas vulnerables y, normalmente, realiza sus ataques en presencia de otros o dentro de una estructura grupal en la que hay otros estudiantes que le animan, ayudan o refuerzan. Para el acosador, dominar a la víctima es un logro, un modo de mostrar poder, estatus o determinación hacia sí mismo y hacia sus iguales.

El informe sobre violencia entre compañeros en la escuela realizado por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, define el acoso como «un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima» (2005: 11). Olweus (1993), por su parte, describe estas conductas como comportamientos agresivos intencionalmente dañinos que se producen

dentro de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder, sin que exista una provocación previa por parte de la víctima. Esta conducta no solo incluye la violencia física y la agresión verbal, sino también el rechazo, la propagación de rumores y la exclusión del grupo de iguales.

2. Aspectos psico-socio-educativos del bullying escolar

2.1. El bullying como un fenómeno sociocultural

Bajo esta perspectiva se explicaría la intimidación entre escolares como el resultado de la existencia de grupos sociales con diferentes niveles de poder; de manera que estaría producido histórica y culturalmente por el género, la raza, la étnica o la clase social.

La cuestión de género ha recibido mayor énfasis a la hora de explicar estas diferencias, que darían lugar a relaciones de poder desiguales. Los estudios sobre intimidación entre iguales ofrecen la posibilidad de estudiar la forma en que la socialización basada en el género puede ser uno de los factores que desencadenen formas de agresión en los centros escolares y, específicamente, cómo las pautas de masculinidad y feminidad pueden influir en la utilización de diferentes formas de agresión y en la representación que se posee acerca de las mismas. Para la explicación de este aspecto, los investigadores parten, en la mayoría de los casos, de la idea de que vivimos en una sociedad patriarcal, por la que el hombre posee un rol más preponderante y dominante que las mujeres. Uno de los resultados más repetidos en los estudios es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres; relacionándose este hecho con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio y el control (Cowie, 2000). Del mismo modo, otras investigaciones han encontrado relaciones entre la ideología masculina tradicional y la conducta agresiva (Japupcak, Tull y Roemer, 2005; Ramírez, Andreu y Fujihara, 2001). La identificación con el estereotipo masculino tradicional incrementa el riesgo de convertirse en agresor de tus propios compañeros, tanto en chicos como en chicas (Morales, Yubero y Larrañaga, 2016; Navarro, Larrañaga y Yubero, 2011).

Aunque, en general, la incidencia de las conductas de intimidación entre pares de distinto sexo son menos habituales que aquellas que se producen entre pares del mismo sexo, diferentes investigaciones han constatado que la mayoría de las conductas de intimidación que sufren las chicas son perpetradas por chicos (Olweus, 1993; Rigby, 1997). Tal y como afirma Duncan (1998), la identidad de género durante la adolescencia parece jugar un importante papel en el desarrollo de los comportamientos hostiles y antisociales y, entre ellos, debe considerarse el bullying, en el que no solo se sitúan formas de agresión contra las chicas, sino también el uso de un lenguaje con connotaciones sexuales para herir a chicos que, a priori, no poseen las características estereotípicamente masculinas.

Dentro de esta perspectiva sociocultural, además del género, los estudios han indagado sobre la asociación entre bullying y aspectos relacionados con la raza y la pertenencia étnica.

nica. Algunos estudios se han dirigido a conocer la prevalencia de agresores y víctimas de acuerdo a las diferentes razas y etnias, pero no se han encontrado diferencias significativas. Lo que parece más preocupante es conocer cómo las dinámicas raciales influyen en el volumen de intimidación, teniendo en cuenta que determinados grupos étnicos poseen un mayor estatus y tienden a intimidar a los grupos con menor poder, dentro de los propios centros escolares (Espelage y Swearer, 2004).

Otro de los análisis realizados dentro de esta perspectiva, sugiere que los chicos provenientes de familias con alto estatus social emplean este poder para intimidar a aquellos que son menos privilegiados (Olweus, 1993). Sin embargo, los estudios están bastante lejos de mostrar que los chicos provenientes de las clases más favorecidas están más predispuestos a verse envueltos en dinámicas de intimidación, que aquéllos que provienen de clases más desfavorecidas (Ortega y Mora-Merchan, 1999).

2.2. El bullying desde una perspectiva ecológica

El bullying también ha sido conceptualizado desde una perspectiva ecológica, dado que la naturaleza de estas conductas responde a un complejo juego de variables relacionadas con el individuo, pero también a las que tienen que ver con su contexto como son el grupo de iguales, la familia, la escuela y los medios de comunicación. Diferentes estudios han documentado claramente que las acciones de los iguales, de los profesores y de otros adultos en la escuela, unido a determinadas características de los centros escolares, están implicados en el desarrollo y mantenimiento del bullying.

En cuanto al centro escolar, parece que a mayor tamaño del centro y de las aulas el problema de acoso aumenta, aunque no parece haber evidencia científica de ello, lo que sí se ha constatado es que determinados factores escolares pueden actuar moldeando positivamente la conducta de los alumnos, como sería una mayor participación e implicación de los padres y una relación más directa con el profesorado. No debemos olvidar que la escuela es un espacio de interacciones significativas entre los iguales y también entre los profesores y los alumnos, y que el comportamiento agresivo se produce en esa interacción (Aronson, 2000). Demaray y Malecki (2003) han investigado las relaciones entre el apoyo social y las conductas de bullying en la escuela, encontrando que los alumnos que reciben las agresiones perciben niveles más bajos de apoyo social. Chang (2003) confirma la influencia de la afectividad del profesor en relación con los comportamientos agresivos en el aula. Además, las relaciones de intimidación afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y de alumnos (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Los datos acerca de la zona geográfica, muestran que, si bien los índices de intimidación no tienen por qué ser más altos en zonas urbanas que en zonas rurales (Olweus, 1993), sí que existe mayor concienciación sobre el problema en las grandes ciudades; se ha encontrado una mayor relación entre el tamaño del municipio y la mayor presencia de bullying, junto a aquellas zonas más deterioradas y de menor nivel socioeconómico.

Aunque no existen datos específicos que confirmen una relación directa entre las escenas violentas vistas en televisión y la conducta agresiva de los jóvenes, las investigaciones realizadas apuntan hacia una posibilidad de «contagio» de estas situaciones y, sobre todo, a que el visionado de imágenes violentas produce una desensibilización hacia este tipo de situaciones. Lo que parece claro es que las imágenes violentas en los medios de comunicación están mostrando la agresión como el método más eficaz para solucionar conflictos (Hernández *et al.*, 2002).

2.3. El bullying como proceso grupal

Desde que Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1996) comenzaron a indagar sobre los diferentes roles que juegan los estudiantes dentro de las dinámicas de intimidación y cómo estos influyen en el desarrollo de las relaciones agresivas, comenzó a entenderse el bullying como un fenómeno grupal, no limitado a la relación entre agresor y víctima. Así debemos entender el bullying como una conducta colectiva (Sutton, Smith y Swettenham, 1999), ya que, aunque los agresores pueden ser un individuo o un grupo de ellos, hay otras personas que actúan como observadores y con su actitud están apoyando la situación violenta, si no tratan de defender a la víctima.

Si hacemos referencia a la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978; 1982), el bullying debe estudiarse como una estrategia que puede ser utilizada por determinados grupos de estudiantes para aumentar la distancia intergrupal y la diferenciación con los otros, considerando la intimidación como la expresión de comportamientos competitivos con los que se trata de aumentar el prestigio y el estatus de un determinado grupo de alumnos. Los primeros hallazgos de cómo la Teoría de la Identidad Social opera sobre el bullying, muestran la influencia de las normas grupales y la diferencia percibida con otros grupos en la modificación de las actitudes hacia el bullying. De acuerdo con ello, los estudiantes mostrarán una actitud más positiva hacia el bullying si perciben que puede servir como medio para incrementar su diferenciación con otros grupos. Aquellos estudiantes que deseen pertenecer a un determinado grupo de iguales, mostrarán actitudes hacia el bullying de acuerdo con las que posee su grupo de referencia.

Por otra parte, cuando la pertenencia al propio grupo (pertenencia endogrupal) no está suficientemente satisfecha, se incrementan las probabilidades de problemas sociales (Chen, Chang, Liu, y He, 2008) y de conductas agresivas y violentas en las escuelas (Monks, Ortega-Ruiz y Rodríguez-Hidalgo, 2008). Las víctimas se caracterizan por una situación social de aislamiento y, como ya sabemos, perciben niveles más bajos de apoyo social que otros alumnos (Demaray y Malecki, 2003). Se ha observado que tener amigos protege contra la victimización, ya que las relaciones con el entorno son fundamentales y marcan nuestro bienestar (Fernández del Valle y Bravo, 2000). Es, por ello, por lo que uno de los principales factores psicosociales del contexto que guarda relación con la prevención del acoso es el apoyo social (Yubero, Larrañaga y Navarro, 2016).

2.4. Procesos de socialización y bullying

La socialización parental y el contexto escolar poseen una enorme influencia sobre el desarrollo de dinámicas de intimidación. Debe tenerse en cuenta que, si bien en la adolescencia está claro que el grupo de iguales puede ser la llave para mantener o evitar el comportamiento antisocial, en el caso de los chicos más jóvenes es la familia el contexto clave para analizar los problemas de intimidación.

Los trabajos actuales investigan la relación entre la agresión entre iguales y determinados aspectos relacionados con la familia. En concreto, la falta de control parental, la utilización de modelos autoritarios, el rechazo, la escasa implicación y las pobres relaciones familiares, serían variables a tener en cuenta en la utilización de la violencia en la adolescencia y en la edad adulta (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Ozer, 2005; Yubero, Larrañaga y Martínez-Sánchez, 2013). Además, las relaciones con los iguales durante los años de la adolescencia están vinculadas con las relaciones establecidas con sus progenitores en el entorno familiar (Sánchez-Quejido y Oliva, 2003). Curtner (2000) señala que una mala relación con los padres se vincula con comportamientos agresivos, mientras que una comunicación no problemática influye en la actitud hacia la escuela y hacia el profesorado (Cava, Musitu y Murgui, 2006). Podemos afirmar que, aunque su incidencia no sea directa por encontrarse fuera del entorno escolar, su relación es indirecta y relevante en relación con los hechos que ocurren dentro de la escuela.

Las propias dinámicas de intimidación son un elemento de socialización dentro del contexto escolar, con especial importancia entre el grupo de iguales. Si el bullying es percibido como normativo por los estudiantes y lo observan como una conducta habitual y no penalizada, puede terminar siendo un ejemplo para los compañeros, que podrían comportarse de la misma forma para ganar poder y estatus entre los iguales. En este sentido, hay que promover cambios en la cultura escolar, de manera que estos comportamientos agresivos no sean aceptables. Conseguir que tengan un bajo respaldo social ayudará a reducir su incidencia.

3. Internet y el cyberbullying

Durante los últimos años han aparecido múltiples noticias sobre distintos episodios de acoso, humillación y violencia protagonizados por escolares haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, sobre todo Internet y teléfonos móviles, terminando algunos de ellos incluso con el suicidio de la víctima. De hecho, la generalización en el uso de estas dos tecnologías ha hecho posible el nacimiento de un nuevo fenómeno, el del cyberbullying.

Con la aparición de las nuevas tecnologías muchos jóvenes y adolescentes, y también cada vez más niños, han pasado a utilizarlas para acosar a otros, fundamentalmente por la facilidad que tales medios dan para atacar sin ser conocidos (anonimato). Todo esto se ve facilitado por otra de las características del acoso cibernético: al no ver a la víctima y al

no ver tampoco el dolor y sufrimiento que causan sus conductas de acoso, a los acosadores les es más fácil desconectarse moralmente de sus víctimas, con lo que tendrán menos remordimientos y menos reparos morales a la hora de hacerle daño a la otra persona.

Como dice Manuel Castells (2001: 20): «la elasticidad de Internet hace que este medio sea especialmente apropiado para acentuar las tendencias contradictorias de nuestra sociedad. Internet no es ni una utopía ni una distopía, es el medio en que nosotros nos expresamos –mediante un código de comunicación específico que debemos comprender si pretendemos cambiar nuestra realidad». Por ello, en una sociedad violenta se utilizará Internet para agredir y acosar a otras personas, mientras que en una sociedad solidaria y altruista se utilizará para ayudar a otros. El mal o bien no está en Internet, sino en cómo sea utilizada.

El *Pew Internet Research Center* (Pew, 2009) informa que el 93% de los adolescentes de Estados Unidos utiliza Internet y, en su gran mayoría, las redes sociales. Por tanto, no es raro que cada vez más profesores y especialistas en educación se preocupen por los efectos de la comunicación electrónica. De hecho, el ciberacoso solo puede ser entendido si lo enmarcamos dentro de ese contexto tecnológico en el que los jóvenes pasan ahora gran parte de su tiempo (Festl y Quandt, 2013; Walrave y Heirman, 2011). Cuanto más se utiliza Internet más frecuentes son los casos de acoso cibernético (Staksrud, Ílafsson y Livingstone, 2013). Así, en Estados Unidos entre un 20 y un 40% de los jóvenes que lo usan han experimentado cyberbullying al menos alguna vez en su vida (Tokunaga, 2010), mientras en Europa el 6% de los escolares que usan Internet, entre los 9 y los 12 años, han sido cibercacosados alguna vez durante el año anterior (Livingstone, Haddon, Görzig y Olafsson, 2011).

Los estudios han encontrado correlación en la participación entre el bullying y el cyberbullying (Hemphill *et al.*, 2012; Jang, Song y Kim, 2014), de manera que los alumnos que son agresores de la forma tradicional también pueden serlo mediante las TIC, mientras que las víctimas de bullying también suelen ser víctimas de cyberbullying (MacDonald y Roberts-Pittma, 2010; Smith *et al.* 2008; Sontag, Clemans, Graber y Lyndon, 2011; Ybarra y Mitchell, 2004).

Las víctimas, tanto de acoso tradicional como de cyberbullying, pueden ser a su vez acosadores cibernéticos (König, Gollwitzer y Steffgen, 2010; Smith *et al.*, 2008; Sontag *et al.* 2011; Ybarra y Mitchell, 2004). Esta relación se ha explicado pensando que se trata de represalias (Willard, 2006), o un acto de venganza aprovechando el anonimato y la distancia que permiten las TIC (König *et al.*, 2010).

4. La continuidad del cyberbullying, de Primaria a la universidad: análisis preliminares de tres estudios

La mayoría de los estudios se han centrado en adolescentes. Durante un tiempo se creyó que los comportamientos relacionados con bullying y cyberbullying eran exclusivos de Educación Secundaria. Sin embargo, cada vez son más los estudios que coinciden en

que los comportamientos de ciberacoso se inician en las primeras etapas educativas (Garaigordobil, 2015; Monks, Mahdavi y Rix, 2016; Navarro, Larrañaga y Yubero, 2016). Los niños y niñas viven en un contexto tecnológico de forma natural, estando en riesgo de tener que enfrentarse con conductas de cyberbullying a edades muy tempranas (Smith *et al.*, 2008). Para entender mejor los orígenes del acoso y la influencia de los procesos de desarrollo en estas conductas, las investigaciones más recientes están examinando el cyberbullying en las primeras etapas educativas.

Por otra parte, diversos estudios muestran que la participación en los procesos de bullying y cyberbullying en el instituto tiene continuidad en la universidad (Faucher, Jackson y Cassidy, 2014; Paulet y Pinchot, 2014; Zalaquett y Chatters, 2014). Zacchilli y Valerio (2011) informaron también de la relación del cyberbullying en la universidad con haber estado implicado en bullying en los primeros años de escolarización. En estudiantes universitarios, MacDonald y Roberts-Pittman (2010) encontraron correlación entre las conductas de cyberbullying y bullying, con rangos entre .22 y .65. Tomsa, Jenaro, Campbell y Neacsu (2013) informaron que un 31.5% de las cybervíctimas sufrían también bullying; respecto a la agresión, un 10.9% de los agresores de cyberbullying también llevaban a cabo comportamientos de bullying. Caravaca *et al.* (2016) en una muestra de universitarios españoles, encontraron que el 40.7% de las víctimas de bullying eran también víctimas de cyberbullying.

Parece que se produce una continuidad en los comportamientos de cyberbullying y que su origen puede encontrarse en las primeras etapas educativas. Presentamos a continuación, brevemente, los primeros resultados de tres investigaciones que estamos llevando a cabo, la primera con estudiantes de entre 10 y 18 años, las otras dos con estudiantes universitarios. Se trata de estudios transversales, estadístico-descriptivos y con muestra de conveniencia.

4.1. Estudio 1: El inicio del cyberbullying, cyberbullying en la etapa de Educación Primaria

Los estudios evidencian que la tendencia a sufrir o realizar cyberbullying ha aumentado considerablemente a lo largo de estos años en edades tempranas como consecuencia directa de la evolución tecnológica (velocidad y conexión a Internet, dispositivos móviles de alta capacidad, normalización de la tecnología en la sociedad, etc.) y el acceso cotidiano de los más jóvenes a la tecnología (Smith *et al.*, 2008). Los docentes, verdaderos testigos tanto dentro como fuera de las aulas, perciben esta realidad en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria.

El informe realizado por Save de Children (Calmaestra *et al.*, 2016), deduce la necesaria implantación de un modelo de prevención del ciberacoso en los centros educativos, llegando a sensibilizar a los más jóvenes de los riesgos derivados del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los estudios realizados en el País Vasco (Garaigor-

dobil, 2015), junto a otros estudios nacionales, como es el caso de la región de Murcia (Giménez *et al.*, 2013) de edades comprendidas entre los 10 y 12 años de edad (5º y 6º de Educación Primaria) muestran un porcentaje de ciberagresores del 12,3% y de ciber-victimización del 17,8%.

En una investigación con 2197 alumnos españoles, el 51,4% (1130) de Educación Primaria y el 48,6% (1067) de Educación Secundaria, hemos llevado a cabo la comparación en la intervención sobre los comportamientos de bullying y cyberbullying.

Se ha aplicado una adaptación del *Bullying Harassment, and Aggression Receipt Measure* (Hall, 2016). Consta de 14 ítems que describen los comportamientos de acoso (físico, verbal y exclusión) y de cyberbullying. El alumno debía informar sobre la frecuencia en que había recibido y/o realizado durante el último mes los diversos comportamientos de acoso de que consta la escala. La escala de respuesta es una escala tipo Likert de cuatro anclajes: 0- No me ha ocurrido, 1- Me ha ocurrido 1 o 2 veces, 2- Me ha ocurrido al menos 1 vez a la semana, 3- Me ha ocurrido 2 o más veces a la semana. La fiabilidad en la escala de victimización, según el alfa de Cronbach, es $\alpha = 0,87$ y en la escala de agresión es $\alpha = 0,81$.

Como puede apreciarse en la tabla 1, los comportamientos de bullying y cyberbullying se incrementan ligeramente de Primaria a Secundaria, pero todos los comportamientos tienen su aparición en el periodo analizado de Educación Primaria. En la comparación de la victimización, se producen diferencias significativas solamente en el cyberbullying. Al analizar el comportamiento de agresión, solamente son equivalentes en los comportamientos de exclusión, en las demás categorías la incidencia es superior en los alumnos de Secundaria.

Tabla 1. Comparación de medias entre Educación Primaria y Educación Secundaria

Ítems	E. Primaria <i>M (DT)</i>	E. Secundaria <i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Víctimización acoso físico	0.28 (0.42)	0,31 (0.44)	-1.92	.055
Víctimización acoso verbal	0.44 (0.66)	0.43 (0.62)	0.52	.604
Víctimización exclusión	0.37 (0.61)	0.38 (0.59)	-0.76	.448
Víctimización cyberbullying	0.04 (0.21)	0.09 (0.32)	-3.98	.000
Agresión acoso físico	0.13 (0.27)	0.19 (0.36)	-4.72	.000
Agresión acoso verbal	0.21 (0.39)	0.26 (0.42)	-2.74	.006
Agresión exclusión	0.09 (0.26)	0.07 (0.22)	1.95	.051
Agresión cyberbullying	0.02 (0.13)	0.03 (0.18)	-2.16	.031

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados coinciden con las investigaciones previas (Garaigordobil, 2015; Pérez y Vicario-Molina, 2016) confirmando que el cyberbullying es un problema que aparece en Educación Primaria y no es exclusivo de Secundaria.

4.2. Estudio 2: Continuidad del cyberbullying, cyberbullying en universitarios

En la revisión realizada por Kiriakidis y Kavoura (2010) se muestra que el empleo del cyberbullying se incrementa con la edad. Walrave y Heirman (2011) explican estos hechos por la menor supervisión de los padres en el empleo de Internet de sus hijos. Además, los estudiantes de los últimos años de instituto y los universitarios son la población que realiza mayor uso de internet y de las redes sociales incluyendo email, teléfono móvil, mensajería instantánea y chats (Palfrey y Gasser, 2008). Como afirman Baldasare, Bauman, Goldman y Robie (2012), los estudiantes universitarios de hoy son nativos digitales (Prensky, 2001), que tienen integrada la tecnología digital en todos los aspectos de su vida. Prácticamente todos disponen de smartphones, llevando Internet en su mano de modo continuo. Los estudiantes universitarios acaban de salir del instituto, contexto en el que conviven con el cyberbullying, emplean habitualmente los recursos de Internet y, cada vez, son más independientes de la tutela de sus padres. Estas circunstancias incrementan la relevancia del análisis del cyberbullying en el entorno universitario.

Sin embargo, aunque los estudiantes universitarios reconocen que en la universidad se producen comportamientos de cyberbullying, consideran que se trata de comportamientos infantiles más propios de las etapas educativas previas (Baldasare, Bauman, Goldman y Robie, 2012; Crosslin y Golman, 2014). Los universitarios señalan que el cyberbullying depende de la intención de la persona que emite el mensaje (Baldasare *et al.*, 2012; Kota, Schoohs, Benson y Moreno, 2014); y, en muchos casos, consideran que solo se trata de una broma que ha ido demasiado lejos. También le quitan importancia al tema de la repetición (Kota *et al.*, 2014). De hecho, la mayoría de los universitarios no cree que el cyberbullying sea un problema grave para ellos porque, además, creen que poseen más habilidades para afrontarlo (Baldasare *et al.*, 2012; Crosslin y Golman, 2014; Kota *et al.*, 2014).

La mayoría de los estudios se han realizado en Estados Unidos. El primero fue realizado por Finn en el año 2004, cuyos resultados revelan que entre un 10 y un 15%, de los 339 estudiantes universitarios de New Hampshire que formaron parte de su estudio, habían tenido experiencias de bullying a través de e-mail y mensajería instantánea. Más tarde, a partir del 2009 y principalmente el 2010, se incrementan los estudios de cyberbullying en las diversas universidades de Estados Unidos por el fallecimiento de dos estudiantes, Phoebe Prince y Tyler Clementi, que acabaron con su vida como consecuencia de las agresiones que estaban recibiendo vía internet. Los índices de victimización que señalan los diversos estudios, cuando se pregunta sobre el sentimiento de victimización, van desde el 9% (Molluzo y Lawler, 2011) al 27.4% (Mateus, Veiga, Costa y das Dores, 2015), y llega hasta el 60% si se les pregunta a los alumnos sobre si conocen a alguien que haya sido víctima de cyberbullying (Turan *et al.*, 2011). Respecto a la temporalidad, también se da una variabilidad muy amplia, que va desde el 53% (Dilmac, 2009) al

81% (Akbulut y Eristi, 2011) cuando se les pregunta sobre la experiencia a lo largo de su vida; del 8.7% (Tomsa, *et al.*, 2013) al 36.7% (Arıcak, 2009) a lo largo del último año; o cuando se habla del momento actual, un 9% en el estudio de Paullet y Pinchot, 2014.

En un estudio piloto realizado en nuestra universidad con 243 estudiantes (Yubero, Navarro, Elche, Larrañaga y Ovejero, 2017), se analizó la incidencia del bullying y del cyberbullying. Para este trabajo se aplicó la *Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-VIC)*; Buelga, Cava y Musitu, 2010). La escala ha sido validada por Buelga *et al.* (2012) y mide el acoso experimentado a través del teléfono móvil e internet a partir de 10 ítems (p. ej. me han insultado o ridiculizado, han contado mentiras o rumores falsos sobre mí, se han metido en mis redes sociales o en mis cuentas privadas sin que yo pueda hacer nada). Se ha agrupado en el enunciado el uso de móvil e Internet, estableciendo los ítems de manera general para los dos casos. Se ha medido con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 4 (muchas veces) el cyberacoso experimentado durante el último año. La fiabilidad de la escala para este estudio alcanzó un valor en el alpha de Cronbach de .87.

La victimización que sufren con más frecuencia, un 46%, es la difusión de mentiras y rumores a través de la red; un 9.1% lo ha sufrido bastantes y muchas veces en el último año (Tabla 2). No se ha encontrado diferencia en la cybervictimización que informan hombres y mujeres. Solamente en el ítem 8, 'me han dicho o enviado cosas para molestar-me', los hombres informaron con mayor frecuencia de haberlo sufrido. De hecho, un 2% informó que lo ha sufrido muchas veces y un 5.9% bastantes veces, frente a las mujeres, en las que solamente un 1.4% se ubicó en estos niveles de respuesta, $\chi^2= 10.00, p<.019$.

Tabla 2. Porcentajes de los comportamientos de cybervictimización

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1. Me han insultado o ridiculizado	81	15.3	2.9	0.8
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas	93.8	4.5	1.2	0.4
3. Me han llamado y no han contestado	75.5	16.2	6.2	2.1
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	64	26.9	4.1	5
5. Han compartido mis secretos con otros	72.2	24.9	2.5	0.4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mi o de mi familia sin mi permiso	93.4	5	1.2	0.4
7. Me han amenazado para meterme miedo	91.3	7.9	0.4	0.4
8. Me han dicho o enviado cosas para molestar-me	82.2	13.6	3.3	0.8
9. Se han metido en mis redes sociales o en mis cuentas privadas sin que yo pueda hacer nada	92.6	5.4	1.2	0.8
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas en internet	91.7	6.6	-	1.7

Fuente: Elaboración propia.

Solamente se percibió víctima de cyberbullying un 10.5%. Un 8.2% de los hombres informó sentirse víctima y un 12.1% de las mujeres, no alcanzando la diferencia significación estadística, $\chi^2 = 0.89$, $p = .235$. Respecto a la persona que les acosa, un 4% informó que es un/a amigo/a, un 3.5% recibió el acoso de un/a desconocido/a, un 2.6% de su pareja y un 1.3% de un/a compañero/a de clase.

Respecto al sentimiento de cyberagresión, informó un 4.4%. De ellos, el 3.5% se percibía también como cybervíctima; fueron los que consideramos en el grupo mixto. El 0.9% se percibía exclusivamente como cyberacosadores y un 7% exclusivamente como cybervíctima. Un 88.6% se percibía fuera de la participación en los procesos de cyberbullying.

4.3. Estudio 3: Los futuros educadores ante el cyberbullying

Kochenderfer-Ladd y Pelletier (2008), ya indicaron que la concepción del profesorado sobre el acoso es un relevante predictor de las estrategias de intervención que podrán en marcha. En muchos casos, los profesores consideran que la responsabilidad es del equipo directivo, debiendo organizar actividades contra el cyberbullying (Beringer, 2011; Li, 2008). Cuando los alumnos comunican su problema a los docentes y cuando los incidentes se producen en horario escolar dentro del recinto de la escuela su intervención es mayor (Novick y Isaacs (2010).

Los profesores en activo están preocupados tanto por la existencia y extensión del bullying y cyberbullying como por el grave impacto que tienen en la vida de sus implicados (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2007; Cassidy, Brown y Jackson, 2012; Eden, Heimann y Olenik-Shemesh, 2013; Li, 2008). Las mujeres docentes (Eden *et al.*, 2013; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002) y los profesores de niveles superiores (Bradshaw *et al.*, 2007) son más conscientes de la existencia del bullying y del cyberbullying.

En España, tres de cada cuatro profesores afirman sentirse muy preocupados por el bullying (Serrano y Pérez, 2011), siendo mayor entre los estudiantes universitarios de profesorado (Alonso, 2009). El nivel de formación en España es aún escaso, lo que lleva a que la satisfacción con la formación recibida sea baja (Álvarez *et al.*, 2010; Rodríguez, 2008). Los resultados de Benítez, Berbén y Fernández (2006), con 373 estudiantes de Educación, señalan que más del 30% no saben definir el bullying.

Respecto al cyberbullying, no existen estudios específicos de futuros maestros en España. Dentro del proyecto I+D+i del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los retos de la sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad de España, *La protección de las víctimas del cyberbullying: un estudio de las variables familiares y de género* (PSI2015-70822-R), disponemos de los resultados de un estudio piloto desarrollado con futuros maestros. Han participado 154 estudiantes de 1º a 3º de grado en Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, de 18 a 36 años, 95% entre 18 y 25 años, media de 20.62 años, $Sd = 3.03$, con un 75,3% de mujeres. El cyberbullying se midió con la misma escala que habíamos empleado para alumnos universitarios. Las

estrategias de afrontamiento fueron evaluadas siguiendo el estudio de Fenaughty y Harré (2013).

Un 13,6% de los futuros profesores informó que había sido víctima de cyberbullying en el último mes. Un 3,2% había participado en algún comportamiento de cyberbullying. Respecto a la valoración de las estrategias de afrontamiento, consideran más adecuado el apoyo social ($M= 3.89$, $Sd= 1.68$), pero sitúan en primer lugar 'hablar con los padres' (79%). Casi el 25% considera como una estrategia correcta ignorar lo que le está pasando, un 12% dejar de ir a clase y cerca del 10% no hacer nada.

4.4. Conclusiones

Aunque los comportamientos de cyberbullying se incrementan en la etapa de la adolescencia, su inicio se produce en la Educación primaria. Los resultados muestran que algunos niños son acosadores hacia sus iguales desde una temprana edad. Lo que ocurre durante el primer período escolar puede ser el comienzo del desarrollo posterior del acoso. Por ello es importante que desarrollemos trabajos de intervención y prevención para abordar esta cuestión con los niños desde edades tempranas. Ha de considerarse que el trabajo de prevención e intervención funciona mejor desde el principio, cuando se aborda esta cuestión con los niños antes de que tales conductas se conviertan en parte de su repertorio normal o que sean consideradas como conductas aceptables por sus iguales.

A su vez, la finalización de la Educación Secundaria no implica la finalización de los comportamientos de cyberbullying. Algunos estudiantes continúan sufriendo cyberbullying en el contexto universitario y de parte de sus parejas. Este hecho está condicionando que se incrementen los estudios en la universidad y en las relaciones de pareja. Es necesario continuar investigando en esta línea para entender qué variables están en la base del asentamiento de las agresiones online.

Como vamos a ver, la continuidad del cyberbullying se está considerando cada vez en mayor medida para la intervención, aunque es imprescindible analizar en profundidad los resultados de los diversos programas para poder tomar medidas eficaces desde el comienzo de la escolaridad que consigan frenar el acoso entre iguales.

Sin ninguna duda, las medidas de prevención e intervención sobre el acoso tienen que considerar el rol de los docentes. Necesitamos profesores concienciados y muy bien formados para intervenir frente al cyberbullying. En los planes de formación de los futuros docentes es imprescindible insertar contenidos y competencias para la convivencia escolar.

Como vamos a ver, las consecuencias del bullying y el cyberbullying son graves para las personas que las sufren. Acabar con el acoso entre iguales es tarea de todos, las universidades tienen que responsabilizarse también en la lucha contra el cyberbullying, tanto de los procesos que se producen entre sus alumnos como de la formación de los futuros profesionales de la intervención social.

5. Efectos del conflicto en la convivencia escolar

Los efectos del maltrato escolar son muchos y muy graves, y afectan sobre todo a las víctimas, pero también a los demás protagonistas de este fenómeno e incluso a la sociedad en su conjunto. El bullying destroza a la víctima paulatina y progresivamente, pero también deteriora muy peligrosamente el clima escolar del aula e incluso de la escuela entera. Como señalan Kowalski, Limber y Agatson (2010), el acoso escolar puede afectar seriamente a la salud mental y física de los menores, así como a su rendimiento académico, llegando a producir fracaso escolar. Se ha encontrado, por ejemplo, que haber sufrido acoso escolar incrementa la probabilidad de tener dolores de cabeza, sentirse decaídos, padecer problemas de sueño, dolores de estómago, tensión, cansancio y pérdida del apetito, teniendo también más probabilidades de manifestar ansiedad, depresión, así como de padecer una baja autoestima, manifestando igualmente mayores sentimientos de soledad. Estos efectos negativos se producen tanto si el acoso escolar es de tipo directo, como si la víctima experimenta situaciones de acoso indirecto o relacional. También tienen más probabilidades que otros menores de pensar en quitarse la vida.

La relación del acoso escolar, tanto con la depresión como con las ideas de suicidio, es más alta en el caso de formas indirectas como la exclusión social, lo que se explica por la gran necesidad que los menores tienen de integrarse y de ser aceptados. Las víctimas tienen también porcentajes más elevados de absentismo escolar, con las consecuencias que ello tiene para su rendimiento escolar. Además, algunos de estos efectos sobre las víctimas suelen mantenerse durante mucho tiempo. Por ejemplo, en un estudio con adultos jóvenes, Dan Olweus encontró que los chicos que habían sido acosados durante el primer ciclo de secundaria tenían más probabilidades de padecer baja autoestima y depresión una década después de que el acoso hubiera terminado (Olweus, 1993); encontrándose, también, que los sujetos que habían sido humillados frecuentemente durante la infancia tenían más probabilidades de sufrir depresión y ansiedad en la vida adulta (Roth, Coles y Heimberg, 2002).

Las consecuencias para quienes ejercen la violencia son también muy negativas, sobre todo cuando se trata de violencia directa. En estos casos destaca el alejamiento de las tareas escolares y la bajada del rendimiento escolar, así como el rechazo de los compañeros y un progresivo deterioro social relacionado con el desarrollo de problemas de conducta, que les puede llevar posteriormente a implicarse en conductas delictivas (Ortega, 1997). Más específicamente, si una persona ve reforzada su conducta agresiva y violenta aprenderá a comportarse así también en otros ámbitos de la vida. De hecho, ya Olweus (1998) concluía en sus estudios longitudinales que el ser agresor en los casos de acoso escolar actuaba como predictor de delincuencia futura.

El maltrato escolar tiene efectos negativos también para los testigos, como es el dolor interior por ver sufrir a otro y no hacer nada, lo que, a su vez, puede crearles sentimientos de culpa. Con el tiempo, y como forma de racionalizar lo anterior, suele producirse en

ellos una desensibilización progresiva y peligrosa hacia el sufrimiento de los demás; su autoestima puede verse dañada precisamente por ser conscientes de no haber actuado en defensa de una víctima inocente; estas situaciones producen a veces en los testigos miedo a que ellos puedan ser acosados, lo que les podría producir algunos de los síntomas propios de las víctimas (estrés, síntomas depresivos, miedo, angustia, etc.).

Por último, el acoso puede tener también consecuencias graves para la escuela y para la sociedad en su conjunto. Si no se toman en la escuela las adecuadas medidas antibullying, los acosadores, animados y apoyados por el grupo de afines (cómplices) e, incluso por el resto de la clase (indiferentes), van aprendiendo a no tener empatía por el dolor de los demás, lo que puede terminar convirtiéndoles en personas antisociales. Además, con gran probabilidad los acosadores escolares de hoy podrán ser los acosadores laborales del mañana, con lo que la violencia en la sociedad se multiplica si no tomamos en la escuela las medidas tempranas imprescindibles para atajar este problema. Pero la cosa es más grave aún si tenemos en cuenta que el maltrato entre iguales incrementa también la probabilidad de que las propias víctimas se hagan más violentas. López-Atxurra y Caba-Collado (2011) encontraron que, en escolares de entre 11 y 14 años, preguntados qué harían si eran acosados cibernéticamente, un 25 por 100 elegían la opción de «pagar con la misma moneda». De hecho, Aceves y Cookston (2007), encontraron que los adolescentes que habían sufrido algún tipo de violencia eran más proclives a cometer con posterioridad una acción violenta, en comparación con quienes no habían sido víctimas de actos de violencia.

Las consecuencias del cyberbullying son similares a las producidas por el acoso tradicional, aunque más dañinos y de más larga duración, hasta el punto de que aquí es más probable el suicidio (Bonanno y Hymel, 2013). Por otra parte, los efectos sufridos por las víctimas del cyberbullying son más o menos severos en función de una serie de factores situacionales como, por ejemplo, que haya o no anonimato o en relación con el número de observadores (Dredge *et al.*, 2014).

Sin embargo, como apunta Özdemir (2014), la cibervictimización no influye en todas las víctimas de la misma manera, dependerá de factores como el género, la cantidad y calidad del apoyo social que posean, el tipo de relación que tengan con sus padres, la edad o el tiempo que pasan utilizando medios electrónicos de comunicación. Según algunos estudios, alrededor de la mitad de las víctimas dicen no haber tenido ningún impacto en sus vidas el ciberacoso sufrido, lo que tal vez se explique porque muchas víctimas desprecian a los acosadores y les tachan de estúpidos, tipos aburridos que no tienen otra cosa mejor que hacer (Burgess-Proctor, Pachin y Hinduja, 2009).

En estudiantes universitarios, como afirman Zalaquett y Chatters (2014), el cyberbullying puede tener una naturaleza más emocional que para los estudiantes de secundaria, siendo superiores los efectos psicológicos. Diversas investigaciones (Dilmac, 2009; Lindsay y Krysik, 2012, Zacchilli y Valerio, 2011) indican que el cyberbullying en la etapa universitaria puede ser el detonante de la aparición de problemas de salud mental.

6. Intervención y prevención

Las acciones para reducir el acoso en los centros educativos pueden ser, por un lado, estrategias proactivas diseñadas para disminuir la probabilidad de que el acoso tenga lugar dentro del centro y, especialmente, en el patio de recreo. Por otro lado, encontramos las estrategias reactivas que serían aquellas que trabajan sobre el acoso una vez que ya ha ocurrido. Una mezcla de ambas estrategias la encontramos en los sistemas de ayuda entre iguales.

Las estrategias proactivas incluyen políticas de intervención globales para tratar el acoso en el centro educativo, la supervisión eficaz en los patios de recreo y la inclusión de medidas curriculares dentro del aula. Este tipo de medidas han sido ampliamente desarrolladas en el caso del bullying tradicional y, actualmente, también están siendo adaptadas en el trabajo contra el cyberbullying. En relación a este último, se ha desarrollado en Europa un manual de formación en lucha contra el cyberbullying (*CyberTraining – A Research-based European Training Manual on Cyberbullying*) que está disponible online en <http://www.cybertraining-project.org>.

En los sistemas de ayuda entre iguales algunos estudiantes son formados como «ayudantes de sus iguales», para manejar los conflictos interpersonales, la exclusión social y el acoso a través de formas proactivas, no violentas, de resolución de conflictos. En los centros de Educación Primaria, el sistema de ayuda entre iguales incluye lo que se conoce como «colegas» (buddies) y también iguales, encargados de entablar amistad (befrienders). Estas personas, por lo general, están pendientes durante los periodos de recreo de los alumnos solitarios o aquellos que parecen afligidos. Existen también iguales que se encargan de organizar juegos en el recreo para involucrar en actividades grupales a estas personas. En la Educación Secundaria los «ayudantes», que provienen en su mayoría de los cursos superiores, pueden servir para apoyar a estudiantes más jóvenes en la transición del colegio al instituto y ofrecer orientación individualizada para los estudiantes acosados. Aspectos importantes de estos programas son: la selección y formación de los «ayudantes», el reclutamiento tratando de que haya tanto chicos como chicas en los equipos de ayuda (normalmente las chicas se ofrecen más como voluntarias para ser ayudantes, sobre todo en la Educación Secundaria), la supervisión continua y adecuada por un miembro del personal del centro que se muestre accesible a los alumnos, una eficaz promoción del programa de ayuda y, también, asegurarse de que los «ayudantes» se sienten bien en el desempeño de su rol.

La revisión realizada por Cowie y Smith (2013) mostró que los centros que utilizan programas de ayuda entre iguales son valorados muy positivamente, porque con este sistema demuestran estar más preocupados del bienestar de sus estudiantes. Además, los «ayudantes» en general también indican que obtiene beneficios a nivel personal de su participación en el programa. Hay evidencias de que algunos de los estudiantes que están sufriendo acoso y utilizan los sistemas de ayuda entre iguales, sienten que están siendo ayudados y que se preocupan por ellos. No obstante, los estudios sobre su eficacia no han

mostrado que estos programas reduzcan significativamente los niveles de acoso en los centros en los que se han implantado.

La organización del Reino Unido, *Beatbullying*, lanzó en 2009 una nueva forma de apoyo virtual entre iguales llamada «CyberMentors». Dentro de este programa los estudiantes son formados para atender las demandas y consultas que los estudiantes pueden plantear a través de Internet. En el caso de que alguno de estos estudiantes no pueda hacer frente a alguna de las consultas, existe la posibilidad de contactar con otros estudiantes con mayor experiencia dentro del programa y, también, orientadores más preparados. Actualmente, este tipo de ayuda entre iguales se está poniendo en práctica en diversos países de la Unión Europea.

Las estrategias reactivas son las respuestas dadas a incidentes de acoso, que ya se han producido. Abarcan medidas como las sanciones, acciones para restaurar el daño ocasionado y otras aproximaciones más indirectas y no punitivas. Las sanciones directas incluyen reprimendas verbales del director, reuniones con padres o cuidadores, cambios de clase, retirada de privilegios, castigos como limpiar o recoger las papeleras, y la expulsión permanente o temporal. Las acciones que tratan de restaurar el daño persiguen mejorar las relaciones entre los iguales más que castigarlos. Incluyen una serie de respuestas que abarcan desde conversaciones informales con los implicados a reuniones o charlas donde se habla de la importancia de mantener buenas relaciones, cómo resolver los conflictos y reparar el daño causado. La aproximación no punitiva incluye el método Pikas y el método de apoyo grupal. Estos métodos no se dirigen directamente al agresor como responsable del acoso, sino que tratan de cambiar las conductas problemáticas activando la presión de los iguales para que estos fomenten respuestas prosociales y sean conscientes del daño ejercido a la víctima. Existe una continua controversia acerca de cómo deberían alternarse este tipo de medidas (Rigby, 2010).

Si el acoso hace tanto daño a las víctimas, es evidente que el principal objetivo de las investigaciones sobre este tema debería ser prevenir las conductas de acoso para evitar todo el daño posible; prevención que debe venir de la propia familia, de la escuela o de la comunidad, pero sabiendo que la psicología y la educación pueden ser de gran ayuda a la hora de diseñar e implementar los programas de prevención, en los que será esencial el fomento de unas buenas relaciones familiares. Y si, el haberse implicado anteriormente en casos de bullying es el factor de riesgo más importante para implicarse en cyberbullying, entonces es evidente que los programas antibullying conseguirán prevenir también el cyberbullying (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011).

Todo programa de prevención y/o intervención que quiera ser eficaz en el campo del acoso debe incluir factores escolares, familiares y psicosociales:

1) *Intervención escolar*: el papel de la escuela en el acoso es importante (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010), lo que exige enseñar al personal escolar a hacer frente a este fenómeno. Por ejemplo, dado que el mayor anonimato que dan las nuevas tecnologías es un factor crucial en el incremento del ciberacoso, los programas escolares de prevención deberían mostrar a los potenciales ciberacosadores que el teléfono móvil e Internet no aseguran el anonimato y que pueden ser pillados en cualquier momento.

Es más, en un estudio realizado con 308 directivos de escuelas primarias y secundarias de Flanders (Bélgica), Vandebosch y Poels (2014) encontraron que la mayoría de ellos consideran que el cyberbullying es un serio problema y que su deber es informar a los estudiantes sobre este tema y ayudar a buscar soluciones; pero, a la vez, pedían ayuda a los expertos, tras afirmar que les gustaría disponer de programas de intervención científica y empíricamente avalados.

2) *Intervención familiar*: en la prevención de ambos tipos de acoso, el trabajo que se realiza en los centros escolares debe continuarse en el hogar de los alumnos. En este campo, como en tantos otros, es imprescindible la cooperación entre la escuela y la familia. Es imprescindible que los padres vigilen el uso que hacen sus hijos de las tecnologías de la información y de la comunicación. Igualmente, deberían estar alerta a los cambios de humor de sus hijos cuando reciben un mensaje o una llamada de teléfono o cuando están en Internet, pues podrían ser indicio de problemas de cyberbullying. Más en concreto, todo programa de prevención del cyberbullying debería incluir una intervención familiar dirigida a mejorar las relaciones entre padres e hijos, sobre todo las comunicativas, y a mostrar a los padres la importancia de su papel en este campo, de cara tanto a prevenir el acoso como a mitigar los efectos negativos de este cuando ya han sido acosados.

3) *Intervención psicosocial*: aunque se conocen los efectos negativos tan serios que el acoso tiene en la salud de niños y adolescentes; sin embargo, como ya hemos dicho, no todas las víctimas de acoso sufren efectos negativos. Sería interesante, por ejemplo, aclarar cuáles son los factores que hacen a algunos adolescentes inmunes a los efectos negativos del acoso. Ello nos permitiría ayudar a los adolescentes a ser resilientes a los efectos del acoso. Todo parece indicar que la resiliencia depende ante todo de factores como el apoyo social, los sentimientos de autoeficacia, el capital social que tengan las víctimas, su empatía y conexión moral, y su autoestima, a las que habría que añadir otro factor más individual como el ser capaces de utilizar técnicas de afrontamiento centradas en el problema.

a) *Incremento y mejora del apoyo social*: uno de los factores más importantes, tanto para prevenir el acoso como para mitigar sus efectos, es precisamente el fomento del apoyo social, máxime cuando sabemos que los adolescentes acosados suelen pedir ayuda a sus amigos, pero no a sus padres y menos aún a sus profesores.

b) *Incrementar los sentimientos de autoeficacia*: uno de los efectos del acoso con más consecuencias negativas a medio y largo plazo es que fomenta en las víctimas indefensión aprendida, lo que produce en ellas fuertes sentimientos de fatalismo y síntomas depresivos. Ambas cosas, además de hacerles sufrir, les dificulta mucho el que puedan realizar un esfuerzo para superar su situación. De ahí la importancia de potenciar sus sentimientos de autoeficacia.

c) *Mejorar la red de conexión social*: un rasgo fundamental para prevenir el acoso consiste en ayudar a los adolescentes a tener una buena red de relaciones sociales. Sin embargo, hay que tener en cuenta también qué tipo de conexión social se tiene. Así, Hinduja y Patchin (2013) encontraron que los adolescentes que creían que sus amigos estaban implicados en casos de ciberacoso, tenían muchas más probabilidades de ciberacosar ellos mismos a otros. Mientras que los adolescentes que creían que los adultos relacionados con

ellos (sobre todo sus padres) desaprobaban su implicación en casos de ciberacoso, tenían menos probabilidades de participar en este tipo de conductas.

d) *Fomentar la empatía y la conexión moral*: si la desconexión moral es un factor de riesgo en el bullying y en el cyberbullying, entonces la conexión moral y la empatía hacia los demás serán importantes factores de prevención. En el ciberacoso, dado que no son visibles las señales verbales y no verbales que emite la víctima y que podrían inhibir su conducta violenta, es menos probable que el agresor empatice con ella y desconecte moralmente.

e) *Mejorar la autoestima*: resulta imprescindible fomentar este rasgo dada su importancia en el acoso. Un estudio de Modecki, Barber y Vernon (2013) mostró que la disminución de la autoestima en los adolescentes predecía su implicación futura en el acoso, bien como acosadores o bien como víctimas.

f) *Técnicas de afrontamiento*: las víctimas del ciberacoso utilizan diferentes respuestas, que Perren *et al.* (2012) engloban en cuatro categorías: 1) las que se dirigen al propio ciberacosador, como es el hecho de tomar represalias; 2) las que implican ignorar al agresor; 3) las que buscan apoyo (por parte de los compañeros, de los padres o de los profesores); y 4) las que intentan soluciones cibernéticas técnicas, como conseguir el bloqueo de la cuenta del acosador. Sin embargo, algunas de esas estrategias son eficaces mientras que otras no lo son (Livingstone *et al.*, 2011). Así, son eficaces las que consiguen bloquear la cuenta del agresor o las que buscan apoyo social, mientras que las respuestas de enfrentamiento directo con el agresor, que suelen ser poco utilizadas, no suelen ser eficaces, y tampoco las que consisten en no hacer nada o ignorar la situación, que sí son más utilizadas. Quienes utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema (enfrentándose a la situación) suelen conseguir adaptarse mejor a la situación estresante que quienes utilizan estrategias centradas en la emoción (por ejemplo, huyendo de la situación). En un estudio sobre cyberbullying en chicas de 11-17 años, Lodge y Frydenberg (2007) observaron que las que usaban estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, como era una preocupación excesiva, la autoacusación o la huida de la situación (por ejemplo, ocultándosela a los demás o no buscando ayuda) empeoraban su bienestar psicológico. Sin embargo, los adolescentes suelen utilizar estrategias de afrontamientos poco eficaces e incluso contraproducentes.

Los datos existentes en este campo nos llevan a subrayar la importancia de enseñar a los niños a defenderse y a emplear estrategias de afrontamiento eficaces para hacer frente al acoso. Estrategias que deben basarse en una gran autoconfianza y deben estar centradas en el problema y no en la emoción. Los sentimientos de inutilidad y de indefensión aprendida es lo peor que les puede pasar a las víctimas, pues transmiten la debilidad de las víctimas y esto anima aún más al acosador a seguir con sus ataques.

En estudiantes universitarios, el estudio de Crosslin y Golman (2014) informa que consideraban que la falta de responsabilidades claras en este contexto facilita que se produzcan comportamientos de cyberbullying. En la misma línea informaron las víctimas de cyberbullying que entrevistó Rivituso (2014), sintiéndose frustradas al ver que las autoridades universitarias no tomaban en serio su problema. Además, los estudiantes

universitarios se preocupan por la afectación a largo plazo en su carrera profesional, ya que esa información de Internet pudiera ser vista por futuros empleadores (Kota, Schoohs, Benson y Moreno, 2014). Es imprescindible que todas las universidades amplíen sus protocolos de acoso, incluyendo los comportamientos de cyberbullying. Protocolo que debe contener actuaciones específicas cuando se detecten situaciones de ciberbullying incipientes, para evitar su consolidación, y actuaciones cuando se trata de situaciones consolidadas, para minimizar el impacto sobre las víctimas. Incluyendo tanto el apoyo terapéutico y la protección a las víctimas, como control y medidas punitivas a los agresores. Constituyéndose en un marco legislativo que aclararía y facilitaría las actuaciones desde las defensorías y/o los servicios de inspección universitarios.

El *Brief Internet Cyberbullying Prevention Program* (Doane, 2011), desarrollado con estudiantes universitarios en Canadá, ha demostrado experimentalmente que disminuye el ciberbullying y las actitudes positivas hacia este comportamiento. En función de los resultados encontrados, los programas de prevención y tratamiento dirigidos a estudiantes universitarios deben tener un peso importante en el fortalecimiento de las redes sociales de apoyo entre iguales. Se debe dar cabida a la intervención en los Servicios de Atención al Estudiante de todas las universidades.

7. Referencias bibliográficas

- Aceves, M.J. y Cookston J.T. (2007) Violent victimization, aggression and parent-adolescent relations: Quality parenting as a buffer for violently victimized youth. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 36, pp. 635-647.
- Akbulut, Y. y Eristi, B. (2011) Cyberbullying and victimization among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 27, pp. 1155-1170.
- Alonso, P. (2009) El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Bordón*, Vol. 61(3), pp. 7-18.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010) La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar, *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 15(1), pp. 35-56.
- Aricak, O.T. (2009) Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, Vol. 34, pp. 167-184.
- Aronson, E. (2000) *Nobody left to hate: Teaching compassion after columbine*, New York, Freeman and Co.
- Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L. y Robie, A. (2012) Cyberbullying? Voices of college students. *Technologies in Higher Education*, Vol. 5, pp. 127-155.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006) El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24(2), pp. 329-352.

- Beringer, A. (2011) *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students*, State University of New York, Counselor Education Theses.
- Bonanno, R.A. y Hymel, S. (2013) Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 42(5), pp. 685-697.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. y O'Brennan, L.M. (2007) Bullying and peer victimisation at school: Perceptual differences between students and school staff, *School Psychology Review*, Vol. 36(3), pp. 361-382.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010) Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet, *Psicothema*, Vol. 22, pp. 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012) Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través de Teléfono Móvil y de Internet, *Pan American Journal of Public Health*, Vol. 32(1), pp. 36-42.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. y Hinduja, S. (2009) Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls, en Garcia, V. y Clifford, J. (Eds.) *Female crime victims: Reality reconsidered*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, pp. 1-30.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016) *Yo a eso no juego*. Madrid, Save the Children, Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Caravaca, F., Falcón, M., Navarro-Zaragoza, J., Luna-Ruiz-Cabello, A.L., Rodrigues, O. y Luna-Maldonado, A. (2016) Prevalence and patterns of traditional bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain, *BMC Public Health*, Vol. 16, pp. 176-185.
- Cassidy, W., Brown, K. y Jackson, M. (2012) «Under the radar»: Educators and cyberbullying in schools, *School Psychology International*, Vol. 33(5), pp. 520-532.
- Castells, M. (2001) *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Madrid, Areté.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006) Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional, *Psicothema*, Vol. 18(3), pp. 367-373.
- Cowie, H. (2000) Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools, *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 85-97.
- Cowie, H. y Smith, P.K. (2013) La ayuda entre iguales como un medio para la mejora de la seguridad en los centros educativos y para la reducción del *bullying* y la violencia, en Ovejero, A.; Smith, P.K. y Yubero, S. (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 261-283.
- Crosslin, K. y Golman, M. (2014) «Maybe you don't want to face it»—College students' perspectives on cyberbullying, *Computers in Human Behavior*, Vol. 41, pp. 14-20.
- Curtner, M. E. (2000) Mechanism by which family processes contribute to school-age boys's bullying, *Child Study Journal*, Vol. 30(3), pp. 169-186.

- Chang, L. (2003) Variable effects of children's aggression, social withdrawal and pro-social leadership as functions of teacher beliefs and behaviors, *Child Development*, Vol. 74(2), pp. 535-548.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H. y He, Y. (2008) Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children, *Child Development*, Vol. 79(2), pp. 235-251.
- Demaray, M.K y Malecki, C.K. (2003) Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school, *School Psychology Review*, Vol. 32(3), pp. 471-489.
- Dilmac, B. (2009) Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students, *Educational Sciences: Theory and Practice*, Vol. 9, pp. 1307-1325.
- Doane, A.N. (2011) *Testing of a brief Internet cyberbullying Prevention program in college students*, Thesis, Old Dominion University.
- Dredge, R., Gleeson, J. y Garcia, X.P. (2014) Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective, *Computers in Human Behavior*, Vol. 36, pp. 13-20.
- Duncan, N. (1998) Sexual bullying in Secondary schools, *Pastoral Care in Education*, Vol. 16, pp. 27-31.
- Eden, S., Heimann, T. y Olenik-Shemesh, D. (2013) Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 44(6), pp. 1036-1052.
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2004) *Bullying in American schools: A social-economical perspective on prevention and intervention*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007) Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela, *Psicothema*, Vol. 19, pp. 108-113.
- Faucher, C., Jackson, M. y Cassidy, W. (2014) Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives, *Educational Research International*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1155/2014/698545>
- Fenaughty, J. y Harré, N. (2013) Factors associated with Young people's successful resolution of distressing electronic harassment, *Computers & Education*, Vol. 61, pp. 242-250.
- Fernández del Valle, J. y Bravo, A. (2000) Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes, *Anuario de Psicología*, Vol. 31(2), pp. 87-105.
- Festl, R. y Quandt, T. (2013) Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the internet, *Human Communication Research*, Vol. 39(1), pp. 101-126.
- Finn, J. (2004) A survey of online harassment at a university campus, *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 19, pp. 468-483.
- Garaigordobil, M. (2015) Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad, *Anales de Psicología*, Vol. 31(3), pp. 1069-1077.

- Giménez, A.M., Arnaiz, P. y Maquilón, J.J. (2013) *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar. Experiencias en una muestra de estudiantes de Educación Primaria de la Región de Murcia*, Madrid, Editorial Académica Española.
- Hall, W.J. (2016) Initial development and validation of the Bullyharm: The Bullying, Harassment, and Aggression Receipt Measure, *Psychology in the Schools*, Vol. 53(9), pp. 984-1000.
- Hemphill, S.A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T.I., Toumbourou, J.W. y Catalano, R.F. (2012) Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students, *Journal of Adolescent Health*, Vol. 51(1), pp. 59-65.
- Hernández de Frutos, T. *et al.* (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar, *Psicothema*, Vol. 14(Supl.), pp. 51-62.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2013) Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 42, pp. 711-722.
- Jakupcak, M., Tull, M.T. y Roemer, L. (2005) Masculinity, shame, and fear of emotions as predictors of men's expression of anger and hostility, *Psychology of Men and Masculinity*, Vol. 6, pp. 275-284.
- Jang, H, Song, J. y Kim, R. (2014) Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of general strain theory, *Computers in Human Behavior*, Vol. 31, pp. 85-93.
- Kiriakidis, S.P. y Kavoura, A. (2010) A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means, *Family and Community Health*, Vol. 33(2), pp. 82-93.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M.E. (2008) Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and student's coping with peer victimization, *Journal of School Psychology*, Vol. 46, pp. 431-453.
- König, A., Gollwitzer, M. y Steffgen, G. (2010) Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 20(2), pp. 210-224.
- Kota, R., Schoohs, S., Benson, M. y Moreno, M.A. (2014) Characterizing cyberbullying among college students: Hacking, Dirty Laundry, and Mocking, *Societies*, Vol. 4(4), pp. 549-560.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010) *Cyber Bullying: El acoso escolar en la er@digit@l*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Li, Q. (2008) Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 34(2), Recuperado de: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26420/19602>
- Lindsay, M. y Krysik, J (2012) Online harassment among college students, *Information, Communication, & Society*, Vol. 15, pp. 703-719.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings*. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>

- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2007) Cyber-bullying in Australian schools: profiles of adolescent coping and insights, *Australian Educational and Developmental Psychologist*, Vol. 24, pp. 45–58.
- López-Atxurra, R. y Caba-Collado, M.A. de la (2011) Actitudes ante el cyberbullying en estudiantes de primaria y secundaria, en Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Eds.) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, Valladolid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, pp. 161-175.
- MacDonald, C.D. y Roberts-Pittman, B. (2010) Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences, *Procedia: Social and behavioral Sciences*, Vol. 9, pp. 2003-2009.
- Mateus, S., Veiga, A.M., Costa, P. y das Dores, M.J. (2015) Cyberbullying: The hidden side of college students, *Computers in Human Behavior*, Vol. 43, pp. 167-182.
- Modecki, K.L., Barber, B.L. y Vernon, L. (2013) Mapping developmental precursors of cyberaggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 42(5), pp. 651–661.
- Molluzzo, J.C. y Lawler, J.P. (2011) A study of the perceptions of college students on cyberbullying, *Information Systems Educators Conference*, Recuperado de: <http://proc.isecon.org/2011/pdf/1633.pdf>
- Monks, C.P., Mahdavi, J. y Rix, K. (2016) The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspective, *Psicología Educativa*, Vol. 22, pp. 39-48.
- Monks, C.P., Ortega-Ruiz, R. y Rodríguez-Hidalgo, A. (2008) Peer victimization in multicultural schools in Spain and England, *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 5, pp. 507-535.
- Morales, J.F., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2016) Gender and bullying: Application of a Three-Factor Model of gender stereotyping, *Sex Roles*, Vol. 74(3), pp. 169-180.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P.K. (2010) El uso violento de la tecnología: el cyberbullying, en Ortega, R. (Ed.) *Agresividad injustificada, byllying, y violencia escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 189-209.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2011) Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary school students: The role of gender stereotypical traits, *Social Psychology of Education*, Vol. 14, pp. 457-473.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2016) Differences between preadolescent victims and non-victims of cyberbullying in cyber-relationship motives and coping strategies for handling problems whit peers, *Current Psychology*, preview on-line:
- Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P.K. (2002) Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, pp. 105-118.
- Novick, R.M. y Isaacs, J. (2010) Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention, *Educational Psychology*, Vol. 30(3), pp. 283-296.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington, DC, Hemisphere Press.

- Olweus, D. (1993) Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. En Rubin, K.H. y Asendorpf, J.B. (Eds.) *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Ortega R. y Mora-Merchán J. (1999) Spain, en Smith, P.K., Morita. Y., Jurgen-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, Londres, Routledge, pp. 157-174.
- Ortega, R. (2000) *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Özdemir, Y. (2014) Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents. *Asian Journal of Social Psychology*, Vol. 17, pp. 255-263.
- Ozer, E.J. (2005) The impact of violence on urban adolescents: Longitudinal Effects of perceived school connection and family support, *Journal of Adolescent Research*, Vol. 20(2), pp. 167-192.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008) *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*, New York, Basic Books.
- Paullet, K. y Pinchot, J. (2014) Behind the screen where today's bully plays: Perceptions of college students on cyberbullying. *Journal of Information Systems Education*, Vol. 25(1), pp. 63-69.
- Pérez, B. y Vicario-Molina, I. (2016) Ciberbullying en la Educación Primaria: análisis de la incidencia de la victimización y la búsqueda de apoyo, en Castejón, J.L. (Coord.) *Psicología y educación: presente y futuro*, Madrid, Asociación Científica de Psicología y Educación, pp. 2421-2429.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D.J., Mc Guckin, C., ... y Völlink, T. (2012) Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools, *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 6, pp. 283-292.
- Pew (2009) *Home broadband adoption*. Recuperado de: <http://pewinternet.org/Reports/2009/10-Home-Broadband-Adoption-2009.aspx>
- Prensky, R. (2001) Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ramírez, J., Andreu, J.M. y Fujihara, T. (2001) Cultural and sex differences in aggression: A comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories, *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 313-322.
- Rigby, K. (1997) Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children, *Irish Journal of Psychology*, Vol. 18, pp. 202-220.
- Rivituso, J. (2014) Cyberbullying victimization among college students: An interpretive phenomenological analysis, *Journal of Information Systems Education*, Vol. 25, pp. 71-75.
- Rodríguez, J.M. (2008) Los docentes ante las situaciones de violencia escolar, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 11(3), pp. 32-39.

- Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz K.J.M. (1996) How do victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, Vol. 22, pp. 99-109.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011) Counteracting bullying in Finland: The KiVa Program and its effects on different forms of being bullied, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 35, pp. 405-411.
- Sánchez-Quejida, I. y Oliva, A. (2003) Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia, *Revista de Psicología Social*, Vol. 18(1), pp. 71-86.
- Serrano, M. y Pérez, M.D. (2011) Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el bullying, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 22(1), pp. 58-68.
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000) Bullying in schools: Lessons from two decades of research, *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 1-9.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008) Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 49, pp. 376-385.
- Sontag, L., Clemans, K., Graber, J. y Lyndon, S. (2011) Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics, *Journal Youth Adolescence*, Vol. 40, pp. 392-404.
- Staksrud, E., Olafsson, K. y Livingstone, S. (2013) Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behavior*, Vol. 29(1), pp. 40-50.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999) Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 17, pp. 435-450.
- Swain, J. (1998) What does bullying really mean? *Educational Research*, Vol. 40(3), pp. 359-364.
- Tajfel, H. (1978) *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*, Londres, Academic Press.
- Tajfel, H. (1982) *Social Identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tokunaga, R.S. (2010) Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyber bullying victimization. *Computers in Human Behavior*, Vol. 26, pp. 277-287.
- Tomsa, R., Jenaro, C., Campbell, M. y Neacsu, D. (2013) Student's experiences with traditional bullying and cyberbullying: Findings from a Romanian sample, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Vol. 78, pp. 586-590.
- Vandebosch, H. y Poels, K. (2014) Schools and cyberbullying: Problem perception, current actions and future needs, *International Journal of Cyber Society and Education*, Vol. 7, pp. 29-48.
- Walrave, M. y Heirman, W. (2011) Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration, *Children & Society*, Vol. 25, pp. 59-72.

- Willard, N. (2006) *Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing Internet use risks in schools*. Recuperado de: <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2004) Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45(7), pp. 1308-1316.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez-Sánchez, I. (2013) Familia, comunicación y conductas de acoso, en Ovejero, A., Smith, P.K. y Yubero, S. (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 207-223.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2016) El apoyo social como factor de protección ante el cyberbullying, en Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (Eds.) *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor*, Cuenca, Ediciones de la UCLM, pp. 93-114.
- Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E. y Ovejero, A. (2017) Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students, *Computers in Human Behavior*, Vol. 75, pp. 439-449.
- Zacchilli, T.L. y Valerio, C.V. (2011) The knowledge and prevalence of cyberbullying in a college sample, *Journal of Scientific Psychology*. Recuperado de: http://www.psyencelab.com/images/The_Knowledge_and_Prevalence_of_Cyberbullying_in_a_College_Sample.pdf
- Zalaquett, C.P. y Chatters, S.J. (2014) Cyberbullying in college: Frequency, characteristic, and practical implications, *Sage Open*, Vol. 4, pp. 1-8.

AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGEMENTS

Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i PSI2015-70822-R, «La protección de las víctimas del cyberbullying: un estudio de las variables familiares y de género»

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 19/10/2017 Aceptado: 12/12/2017

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER

Yubero, Santiago; Larrañaga, Elisa y Navarro, Raúl. (2017) La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(2), pp. 89-116.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS

Santiago Yubero. Doctor en Psicología, Licenciado en Pedagogía, Catedrático E.U. de Psicología Social de la Educación. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha. El objetivo de la investigación se dirige principalmente hacia la violencia, desde sus orígenes como aprendizaje de conducta hasta su manifestación a través del maltrato en diversos contextos.

Elisa Larrañaga. Licenciada en Psicología, Doctora en Psicopedagogía, Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Castilla-La Mancha. Su formación hace que el campo psicológico y educativo interactúen constantemente en la labor de investigación. El objetivo de investigación de sus trabajos incluye el género, el sexismo y el cyberbullying.

Raúl Navarro. Doctor en Psicología, Máster en Educación Social por la Universidad Pablo de Olavide, Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Castilla-La Mancha, acreditado Titular Universidad. Su investigación se centra en las relaciones entre bullying y el género, agresión y ajuste escolar, factores del cyberbullying y mediación parental.