

Universidad de Zaragoza: Facultad de educación

Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: iniciación a la investigación.

Percepción del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa:

**Comparativa entre el alumnado, los docentes y las familias
de un centro de la ciudad de Zaragoza.**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2018-2019

Autor: Pablo Bautista Alcaine.

Directoras: Eva Vicente Sánchez.

Esther Claver Turiégano.

Percepción del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa:

**Comparativa entre el alumnado, los docentes y las familias
de un centro de la ciudad de Zaragoza.**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2018-2019

Autor: Pablo Bautista Alcaine.

Directoras: Eva Vicente Sánchez.

Esther Claver Turiégano.

Resumen

Esta investigación ha pretendido encontrar en qué difieren los distintos grupos que conforman la comunidad educativa; alumnado, docentes y familias, respecto a la definición, tipología, importancia de los roles, causas y estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying. La investigación se ha realizado a través de una metodología selectiva y los datos se han recogido a través del mismo cuestionario para los tres grupos. Dicho cuestionario fue elaborado específicamente para esta investigación y sometido a valoración por cuatro jueces expertos. Los resultados muestran que existen diferencias en la manera de percibir algunos aspectos relacionados con estos fenómenos entre distintos grupos, sobre todo por el alumnado, discrepando así con lo reportado por las investigaciones en este campo.

Abstract

This research has wanted to find out the differences between the groups which conforms the educational community; students, teachers and families, regarding the definition, typology, importance of roles, causes and strategies for prevention and coping with bullying and cyberbullying. The research has been carried out through a selective methodology and the data has been collected through the same questionnaire for the three groups. This questionnaire was prepared for this investigation and it was approved by four expert judges. The results reflect that there are differences in the way of perceiving some aspects related to these phenomena between different groups, especially with students, disagreeing with what has been reported by research in this field.

Palabras clave

Bullying, Cyberbullying, Percepción, Alumnado, Docentes, Familias.

Key words

Bullying, Cyberbullying, Perception, Students, Teachers, Families.

Índice

Capítulo 1. Marco teórico; estado de la cuestión de ambos fenómenos, la percepción de la comunidad educativa	11
 Introducción	11
 1. Definición y características del bullying tradicional	12
1.1. Definición del bullying; un fenómeno social.....	12
1.2. Tipología del bullying; las posibles manifestaciones del fenómeno	13
1.3. Roles implicados: definición, riesgos y afrontamiento.....	14
1.3.1. Definición de los roles implicados.....	14
1.3.2. Riesgos asociados a cada uno de los roles	16
1.3.3. Estrategias de afrontamiento para la prevención	17
 2. Definición y características del cyberbullying.....	18
2.1. Definición del cyberbullying; acoso en el ciberespacio.	18
2.2. Tipología del cyberbullying; las posibles manifestaciones del fenómeno .	20
2.3. Roles implicados, riesgos asociados, afrontamiento y prevención.....	22
2.3.1. Roles dentro del cyberbullying y riesgos asociados	22
2.3.2. Estrategias de afrontamiento y prevención del cyberbullying.....	23
2.3.3. El constructo ciberconvivencia como estrategia de prevención	25
 3. Papel y percepción sobre bullying y cyberbullying de los diferentes agentes implicados (alumnado, docentes y familias).....	26
3.1. Conocimiento sobre ambos fenómenos.	27
3.2. Estrategias de prevención y afrontamiento de ambos fenómenos	30

Capítulo 2. Marco empírico; estudio sobre la percepción y estrategias de prevención de los diferentes agentes de la comunidad educativa ante los fenómenos bullying y cyberbullying	33
 4. Objetivos e hipótesis del estudio; definición de las variables de interés	34
4.1. Variables de la investigación.	35
 5. Diseño de la investigación; muestra seleccionada, instrumento, procedimiento de aplicación y análisis de datos.	36
5.1 Muestra seleccionada.....	38
5.2. Instrumento de medida.....	40
5.2.1. Validación por expertos.	41
5.2.2 Instrumento de medida tras la validación	45
5.3. Procedimiento de aplicación	48
5.4. Análisis de datos	49
 6. Resultados de la investigación.	50
6.1 Resultados del bloque 1, definición del bullying y el cyberbullying.....	50
6.2 Resultados del bloque 2, identificación de las distintas tipologías de bullying y cyberbullying	53
6.3 Resultados del bloque 3, relevancia de los distintos roles dentro del bullying y el cyberbullying	56
6.4 Resultados del bloque 4, posibles causas del bullying y el cyberbullying ..	63
6.5 Resultados del bloque 5, estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying	69

Capítulo 3. Conclusiones del estudio, discusión, perspectivas futuras y limitaciones del estudio	77
7. Conclusiones y discusión de los resultados	77
8. Limitaciones	88
9. Perspectivas futuras.....	89
Lista de referencias	93
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo I. Hoja de validación para los jueces expertos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo II. Instrumento de medida empleado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo III. Encuesta sociodemográfica para el alumnado....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo IV. Encuesta sociodemográfica para los docentes	¡Error! Marcador no definido.
Anexo V. Encuesta sociodemográfica para las familias	¡Error! Marcador no definido.
Anexo VI. Autorización de la Universidad para la recogida de datos....	¡Error!
Anexo VII. Carta informativa para las familias.. ..	¡Error! Marcador no definido.

Capítulo 1. Marco teórico; estado de la cuestión de ambos fenómenos, la percepción de la comunidad educativa

Introducción

Actualmente, el bullying y el cyberbullying están surgiendo en la comunidad educativa como dos temas sobre los cuales, tanto familias como centros escolares, comienzan a mostrar cada vez más preocupación e interés por prevenirlo. Los planes y actuaciones para la prevención del bullying en los centros educativos de educación primaria, así como en los de educación secundaria, están cobrando un papel fundamental hoy en día.

Sin embargo, el fenómeno cyberbullying sigue siendo parcialmente desconocido para la comunidad educativa sobre todo en educación primaria, etapa en la que los smartphones ya están comenzando a formar parte la vida de los alumnos.

En esta investigación se pretende obtener y comparar la percepción que tienen sobre el bullying y el cyberbullying los tres pilares fundamentales de la educación: alumnado, familias y organización del centro (profesorado, dirección y personal), así como las estrategias que emplearían para superarlos.

En primer lugar se aporta una revisión del estado de la cuestión de ambos fenómenos, así como de las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en cuanto a la percepción respecto a la comprensión del bullying y el cyberbullying en relación con las estrategias de afrontamiento empleadas por cada uno de los tres pilares fundamentales de la comunidad educativa. Conocer y diferenciar estos fenómenos e indagar en lo que ha sido investigado en este ámbito, servirá como marco de referencia para el diseño de la propuesta empírica presentada en este trabajo.

1. Definición y características del bullying tradicional

1.1. Definición del bullying; un fenómeno social

Bullying es una palabra de origen anglosajón cuya traducción al castellano es: acoso. El bullying se define según Olweus (1993), como aquel fenómeno de carácter violento que cuenta con diversos factores que se deben de cumplir para ser denominado como tal: la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder. Sánchez y Cerezo (2011) y Cerezo (2012), definen el bullying como un fenómeno de carácter social marcado por las interacciones que existen entre los alumnos según el estatus que poseen dentro del grupo.

Siguiendo a Sánchez y Cerezo (2011), esta relación entre iguales contribuye al conocimientos y validación del yo, por lo tanto, si estas experiencias son negativas pueden resultar dañinas para el alumno afectando a sus niveles de bienestar subjetivo; optimismo, felicidad y satisfacción de la vida (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, y Yubero, 2013). “Esta situación de maltrato entre iguales emerge del entramado de relaciones personales entre los miembros de un grupo y altera sustancialmente el clima social y afectivo del mismo” (Sánchez y Cerezo, 2011, p. 138).

Cerezo (2012), aporta cinco tipos sociométricos diferentes según las elecciones o los rechazos que los demás hacen de un sujeto: el alumno/a popular (elegido por la mayoría del grupo), el alumno/a aislado (nadie o casi nadie lo elige en el grupo), el alumno/a rechazado (deseo de alejamiento de él por parte del grupo), el alumno/a promedio (relaciones intermedias, ni popular ni rechazado) y el alumno/a controvertido (elegido por unos, rechazado por otros).

Cerezo y Méndez (2009) concluyen y destacan dentro de su investigación la importancia del grupo como reforzador de las conductas agresivas del agresor aportándole un mayor sentimiento de cohesión, que al posicionarse en un rol más favorable que el acosado, éste queda apartado y solitario. Ortiz, Romera y Ruiz (2017), analizaron las razones por las que ciertos escolares desarrollan una conducta violenta contra sus iguales y demostraron que la conducta de agresión proactiva era empleada principalmente para alcanzar ciertas metas como el estatus social dentro del grupo o la dominación sobre los iguales, en comisión con lo aportado por Cerezo (2012).

Por tanto, las relaciones sociales dentro del aula juegan un papel fundamental en el desarrollo de la identidad de cada uno de los alumnos que la forman. Es por ello que el fenómeno bullying dentro del aula puede llegar a tener efectos devastadores sobre el alumno/a que los sufre, siendo por lo tanto un fenómeno grupal que no debería entenderse únicamente como un comportamiento agresivo aislado.

1.2. Tipología del bullying; las posibles manifestaciones del fenómeno

Dentro del fenómeno bullying, la categoría del mismo nos ayuda a poder definir cada uno de los fenómenos que ocurren dentro de éste.

Existen diversos factores que nos ayudan a describir el fenómeno según cómo se realiza el acto de acoso. Cada uno de los distintos tipos de bullying buscan dañar las diversas integridades de la víctima. En el fenómeno bullying, encontramos dos manifestaciones que son fácilmente reconocibles: el bullying físico y el bullying verbal (Sánchez y Cerezo, 2011), sin embargo no sólo existen estos dos tipos. A parte de las dos manifestaciones más reconocibles del fenómeno bullying: el físico y el verbal, habría que añadir el bullying psicológico y relacional (Olweus, 1993).

Independientemente de la manifestación que presente el bullying, sus características (intencionalidad, reiteración y abuso de poder) se mantienen constantes que cada tipo de acoso. Tomando como referencia a Olweus (1993) y Wang, Iannotti y Nansel (2009), el bullying físico es aquella forma de acoso que se manifiesta en forma de agresión directa y física sobre el acosado. El bullying verbal se define como una agresión directa mediante la palabra y sin el uso de la violencia física. El bullying relacional se produce a través de agresiones indirectas cuando el agresor busca dañar la imagen social que tiene el acosado dentro del grupo. Por último, el bullying psicológico destaca por ser la forma de bullying que se produce a través de las tres anteriores simultáneamente o por separado, a través de la cual el acosador daña la integridad psicológica del acosado.

Los acosadores prefieren el bullying físico y el psicológico debido a que estas dos manifestaciones llevan a una devaluación del sujeto acosado y repercute en una mejor imagen social dentro del grupo para ellos (Olweus, 1993).

En su estudio, Mudhovozi (2015) obtuvo la percepción de profesores sobre las formas de acoso más comunes, resultando el físico y el psicológico como los que más presencia cobran en los centros.

1.3. Roles implicados: definición, riesgos y afrontamiento

1.3.1. Definición de los roles implicados

Según Olweus (1993), los principales roles del bullying son: el agresor o acosador, el cual actúa por el deseo de intimidar (aun sin que exista una provocación real). El acosado es quien recibe el acto de acoso. También se identifica el rol de víctima-provocador, identifiable en aquel que participa en ambos roles (Cerezo, 2009). Además de los dos roles principales hay que destacar el del espectador como rol fundamental tanto en el mantenimiento como la resolución del conflicto.

Cada uno de los roles implicados en el fenómeno bullying posee diferentes características que lo diferencian del resto de roles dentro del fenómeno:

1. El acosador presenta inicialmente un considerable rechazo, pero está mejor valorado que la víctima, poseyendo así una mayor ascendencia social dentro del aula aún con sus comportamientos transgresores (Sánchez y Cerezo, 2011). Junto al agresor podemos encontrar al seguidor secuaz, el cual adoptará un papel activo, pero no comenzará el bullying y el seguidor pasivo, el cual no muestra abiertamente su agrado por el acto de acoso, pero sin embargo, lo apoya. El perfil del acosador parece surgir en aquellas familias con bajas oportunidades laborales y un estilo parental negativo (abuso físico, degradación moral, violencia doméstica, supervisión parental inexistente o sobreprotectores (Bowers, Smith y Binney, 1992, y Mudhovozi, 2015).
2. El rol de acosado y víctima-provocador, destaca por encontrarse en una situación social de perfil bajo dentro del grupo, es decir, cuenta con un rechazo o bajo nivel de aceptación por parte de sus compañeros. Esta situación lo convierte en un blanco bastante asequible para el acosador ya que le permite mantener su estatus superior dentro del grupo (Sánchez y Cerezo, 2011). Al igual que el

acosador, el perfil del acosado suele destacar entre familias de estilos parentales sobreprotectores.

3. Los espectadores tienen un papel mucho más relevante del que parece. Encontramos tres posibilidades: la primera el testigo no implicado, el cual no adopta una postura de defensa y simplemente observa lo que ocurre. La segunda posibilidad es el espectador como posible defensor por estar en desacuerdo con la situación de acoso, sin embargo, aunque éste cree que debería ayudar, no lo hace. "La inseguridad para una intervención útil y correcta, así como la falta de relación amistosa con la víctima, hacen que el espectador se quede pasivo y decida no intervenir." (Sánchez y Cerezo, 2011, p. 139). La tercera posibilidad será la de defensor de la víctima, situación en la cual el espectador ayudará para evitar la situación de acoso al disgustarle la situación que está presenciando.

La figura 1 muestra una situación de bullying y cómo se sitúan cada uno de los participantes en función del rol que desempeñan dentro de la dinámica.

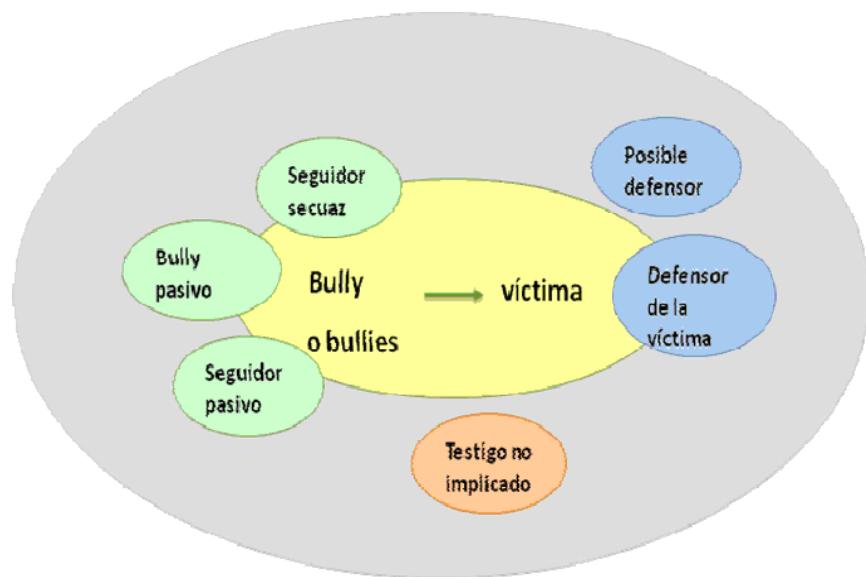


Figura 1. Roles implicados en el bullying tradicional (extraído de Sánchez y Cerezo, 2011, p. 140).

La variable sociométrica asociada al bullying es aportada por Sánchez y Cerezo (2011) y Cerezo (2012). Esta variable se asocia a la posición del alumno dentro del grupo aula y dentro del fenómeno. La dimensión sociométrica es utilizada para posicionar al miembro del grupo en una posición social, así como la estructura del grupo al que pertenece. La dimensión dinámica del bullying es descrita por variables que muestran la relación entre agresión y victimización.

1.3.2. Riesgos asociados a cada uno de los roles

Los diversos roles que se han presentado conllevan diversos riesgos asociados a cada uno de ellos. Existen investigaciones que establecen lo perjudicial que representa el desempeñar uno u otro rol en el bullying y el impacto que estos tienen en el presente y en el futuro de los afectados. Se presentan los diversos efectos que conlleva el desempeñar tanto el rol del acosador como el de acosado dentro de la dinámica al ser los dos principales (Olweus, 1993).

Heras y Navarro (2012), en su estudio sobre los acosados en el fenómeno bullying, hallaron una diferencia significativa entre el impacto que sufren aquellos que son acosados con los que no lo son. En concreto, los autores destacan que en comparación con los compañeros que no están envueltos en un acto de bullying, los acosados experimentan una menor aceptación en sus grupos de iguales, así como un considerable aumento del sentimiento de soledad.

Estévez, Murgui y Musitu (2009) añaden que además de lo anterior, los acosados sufren problemas de carácter psicológico como son la depresión, altos niveles de ansiedad social y baja autoestima, todo ello repercutiendo directamente en unos resultados académicos bajos.

Respecto al rol del acosador, Cowie (2013) en su estudio sobre el impacto de las dinámicas bullying en los jóvenes, destacó que el hecho de ser acosador está directamente asociado con: un incremento en el riesgo de sufrir depresión o ideaciones suicidas, comportamientos antisociales y maladaptativos y un aumento en el riesgo de adicciones a las drogas o el alcohol.

Navarro et al. (2013), relaciona el bullying con el bienestar subjetivo, compuesto por: el optimismo, la felicidad subjetiva, la felicidad en la escuela y la satisfacción en la vida. Afirma que los acosadores tienen un nivel significativamente más bajo de ese bienestar subjetivo en comparación con aquellos que no están envueltos dentro del fenómeno, así mismo, los acosados también mostraron un nivel bajo de bienestar subjetivo (ratios bajos en optimismo, felicidad y satisfacción en la vida). Este hecho corrobora que las experiencias asociadas al bullying influyen negativamente en el bienestar tanto del acosador como del acosado.

1.3.3. Estrategias de afrontamiento para la prevención

Las estrategias de prevención y afrontamiento del bullying están orientados en dos niveles. El primer nivel hace referencia a estrategias que pueden tomar los alumnos (tanto acosadores como acosados) para hacer frente al bullying. El segundo nivel haría referencia a las estrategias de afrontamiento que se pueden tener a nivel de centro o familia. Respecto a las estrategias centradas en el alumno, es de especial interés el estudio sobre *coping* que realizaron Undheim, Wallander y Sund (2016). En primer lugar, el *coping* es definido por Lazarus (1993), como las habilidades comportamentales y cognitivas de una persona para superar una situación de estrés ya sea interna o externa. Los resultados de la investigación de Undheim et al. (2016), resaltan que tanto acosadores como acosados, presentan mayores niveles de depresión que aquellos que no se ven involucrados en el bullying presentando estilos de coping emocionales en situaciones de estrés.

Según sus datos, el estilo de coping más utilizado tanto por acosador como acosado suele ser emocional, estilo totalmente opuesto al de resolución del problema, ya que la respuesta a la situación de estrés no está meditada. En concreto, los acosados tienden a culpabilizarse de las situaciones de acoso. Undheim et al. (2016), apuntan que el utilizar un estilo más constructivo de coping, en concreto uno dirigido a preguntarse sobre el problema, sería una respuesta adecuada a la situación de acoso. Por tanto, las estrategias de coping dirigidas a lo emocional o a evitar el problema, estarán íntimamente relacionadas con el bullying y el estrés emocional.

Aunque los autores proponen esta construcción para hacer frente a los casos de bullying y su afrontamiento de manera individual, dirigen su investigación a la implementación de planes de prevención a nivel de aula.

Tomando ahora la segunda referencia, Ortiz et al. (2017) en su artículo de gestión emocional en relación con el bullying y la convivencia escolar, aportan la necesidad de aplicar programas de prevención del acoso enfocados a través de la empatía emocional del alumnado. Los autores proponen su fomento a través del uso de cuentos, historias, películas, etc. para aumentar la capacidad de conexión emocional de los alumnos con otras personas. Destacan la necesidad de enseñar habilidades de comprensión y expresión de las emociones propias y de los demás, así como el fomento de la capacidad de reflexión para comprender los sentimiento de terceros y el por qué se manifiestan.

Estas propuestas vienen a raíz de la afirmación de que muchos episodios de bullying comienzan con el descontrol de las emociones sociales o expresiones de ira y miedo malentendidas, hecho que comulga con Cowie (2013) a la hora de afirmar la existencia de comportamientos maladaptativos. En las conclusiones de investigación de Sánchez y Cerezo (2011), los autores proponen la puesta en práctica de diversas actividades de carácter emocional a nivel de grupo para la prevención del bullying.

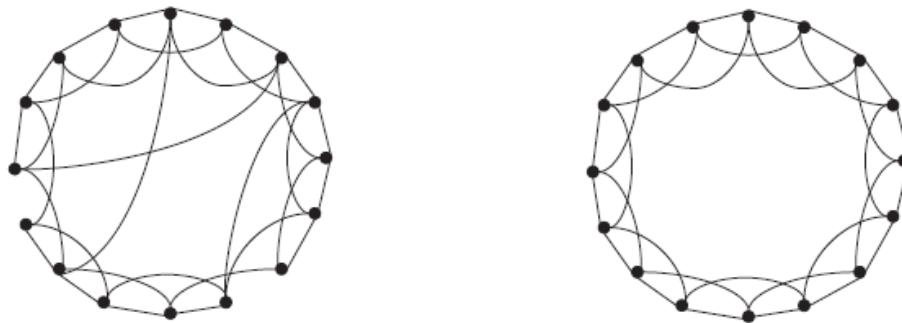
Estas actividades están enfocadas en: mejorar el clima socio-afectivo del grupo promoviendo un mejor conocimiento entre sus miembros, mejorar la comunicación de sentimiento, ideas y opiniones dentro del grupo desarrollando un clima de mayor confianza y fomentar el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, favoreciendo una red de apoyo y mayor cohesión dentro del grupo.

2. Definición y características del cyberbullying

2.1. Definición del cyberbullying; acoso en el ciberespacio.

La investigación sobre el cyberbullying surge a raíz del creciente número de casos de acoso que se dan en Internet a través de las redes sociales u otras formas de comunicación dentro de una cibercomunidad en el ciberespacio. Giuffre (2013) afirma que la aparición de las cibercomunidades, cuya forma física queda alojada dentro de un ciberespacio (figura 2), es paralela a las comunidades que ya existían antes de que estas

tuvieran lugar (figura 3). Las cibercomunidades mantienen cierto parecido con las comunidades “físicas”, ya que al igual que éstas están conformadas por actores y relaciones entre ellos a través de vínculos.



Figuras 2 y 3. Modelo mundial de red digital y física (extraído de Giuffre, 2013, p. 206).

Esta descripción de la cibercomunidad ayuda a visualizar las semejanzas que tienen bullying y cyberbullying como fenómenos que ocurren dentro de un marco social y cuya única diferencia radica en cómo y dónde se realiza. Giuffre (2013), enfoca la situación como un espacio diferente, no contradictorio a las anteriores teorías sobre las comunidades, sus redes y vínculos. Define el ciberespacio como algo no localizable de manera geográfica, pero si social, alegando así que dos actores en el ciberespacio pueden establecer vínculos igualmente sin tener que existir una proximidad geográfica.

Este pequeño párrafo introductorio nos lleva a la definición del cyberbullying como un tipo de acoso protagonizado por parte de un individuo o grupo que, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), agrede deliberada y reiteradamente a alguien que no puede defenderse por sí mismo (Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al. 2008).

Las características del cyberbullying son muy similares a las del bullying tradicional, sin embargo, su distinción frente a este primer fenómeno es debido a diversos factores. El cyberbullying se puede realizar a través de cualquier dispositivo digital que nos permita acceder a Internet. Éste posee características idiosincráticas, existiendo la posibilidad de realizar el acoso en cualquier momento y lugar. Para que tome esta idiosincrasia, será necesario que quién vaya a realizarlo, tenga posibilidad de acceso a Internet, a un dispositivo a través del cual realizarlo y además debe haber adquirido habilidades y competencias tecnológicas (García, Romera y Ortega, 2016).

En comparación con el bullying tradicional, Patchin e Hinduja (2006) añaden que deben tenerse en cuenta características como es la capacidad de anonimato, la posibilidad de una mayor difusión, la dificultad de terminar con la agresión o desconectarse del entorno virtual, así como una disminución en la capacidad de reacción de la víctima por el propio medio desde el cual se realiza. Para Ortega y Zych (2016) resulta indudable que el cyberbullying comienza en la vida social directa de los escolares y se traslada a la vida social cibernética manteniéndose dentro de las redes sociales. Aunque parezcan claras la definición y las características del fenómeno cyberbullying, éste resulta más complejo. Thomas, Connor y Scott (2015) dan a conocer la dificultad sobre cómo medir el factor de reiteración, ya que a veces puede darse una única vez teniendo un gran impacto. Así mismo, el factor del abuso de poder también presenta cierta dificultad al no terminar de quedar definido en cuanto a si es debido a la capacidad del manejo de la tecnología por parte del acosador o al largo alcance que tiene el acto de cyberbullying.

Si bien es cierto que antes de la llegada de los smartphones el cyberbullying entre los grupos de jóvenes sólo podía darse cuando estos estaban frente al ordenador, en la actualidad, debido a que todas estas redes sociales y las comunidades virtuales han aparecido en los smartphones, el fenómeno cyberbullying ha obtenido mayor presencia y poder. No podemos olvidarnos de la existencia de aplicaciones como WhatsApp, las cuales se ocultan en la autodenominación de mensajería instantánea, pero poseen el mismo poder e incluso mayor para la realización del cyberbullying ya que, a diferencia de otras redes sociales como Facebook e Instagram, la existencia de filtros de edad desaparece en ésta, siendo las familias y los propios usuarios los que ponen el límite.

2.2. Tipología del cyberbullying; las posibles manifestaciones del fenómeno

Las categorías dentro del fenómeno cyberbullying están sujetas a una serie de cambios continuos. Las redes sociales y las cibercomunidades van avanzando junto con la tecnología y lo que ésta ofrece a los usuarios, provocando que las categorías existentes de cyberbullying desaparezcan o aumenten en función de lo que la propia tecnología ofrece (Menesini, Nocentini y Calussi, 2011).

Por tanto, las posibles manifestaciones de éste fenómeno están profundamente ligadas a las posibilidades que ofrece el medio a través del cual se realiza. En las investigaciones de Kowalski y Limber (2007) y Smith et al. (2008), realizaron una primera medida de los tipos de cyberbullying según el instrumento empleado: llamada telefónica, mensaje de texto, email, imagen o video, mensaje instantáneo, a través de una red o mediante un chat, resultando las más frecuentes los mensajes de texto, los cuales están actualmente casi en desuso y que demuestra la evolución del fenómeno con la tecnología.

Lucas et al. (2016) reflejan en su artículo el cambio de dispositivo y tipo de uso, aportando las siguientes formas de cyberbullying como las más comunes: exclusión social (impedir la participación del acosado específicamente en una red social), denigración (información falsa o rumores del acosado difundidos con el fin de dañar), hostigamiento (ofender a través de mensajes), suplantación de la identidad (tomar la identidad de esta persona en la red social para dañar su imagen), violación de la identidad (imágenes o secretos del acosado difundidos sin su consentimiento), persecución (semejante al hostigamiento, pero que se caracteriza por la constancia) y *happy slapping* (grabar una agresión física al acosado y difundirla).

Este último tipo de cyberbullying está en sintonía con su co-ocurrencia con el fenómeno bullying. García et al. (2016), realizaron un estudio para observar las posibles relaciones entre ambos fenómenos con alumnos de 5º y 6º de primaria de Andalucía mediante el uso del Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso escolar (CCAE), elaborado por Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2008). Concluyeron que un 28,9% del total de la muestra afirmó estar implicado en ambos fenómenos. Existe una fuerte asociación entre el rol del agresor y el de víctima-provocador en ambos fenómenos, destacando a su vez la relación entre las víctimas por vía cibernética con los agresores en bullying tradicional, así como una asociación significativa en el caso contrario, agresor por cyberbullying y víctima por vía tradicional.

2.3. Roles implicados, riesgos asociados, afrontamiento y prevención

2.3.1. Roles dentro del cyberbullying y riesgos asociados

Dentro del cyberbullying se dan los mismos roles que en el bullying tradicional (acosador, acosado y espectadores), pero en esta ocasión el poder del acosador sobre la víctima sería mayor debido a las características propias del fenómeno (Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al., 2008). Tomando de nuevo a Thomas et al. (2015), en su revisión sobre los diferentes programas de prevención del cyberbullying, menciona que aunque los roles sigan siendo los mismos, la interacción entre ellos y el medio en el que se da el fenómeno hacen que el desequilibrio de poder y la reiteración entre acosador y acosado sea difícil de explicar. Los autores apuntan también a los espectadores como agentes que cobran una mayor relevancia dentro del cyberbullying.

Esto es debido a que las propias características de las redes sociales, hacen que el acto llegue a un mayor número de espectadores de los que alcanzaría el bullying tradicional, factor que trae consigo efectos positivos y negativos. Al haber un mayor número de espectadores son más aquellos que pueden defender al acosado y ayudar a frenar el acto de acoso, sin embargo, al igual que puede aumentar el número de defensores, puede aumentar el número de espectadores que apoyen al acosador al no verse implicados de manera directa cara a cara.

En cualquier caso, la ciberconducta exige una cierta competencia técnica y a veces este factor del dominio tecnológico puede volverse en contra del agresor de bullying tradicional (Ortega, Del Rey y Casas, 2016). La competencia tecnológica es un factor a tener en cuenta en los roles del cyberbullying, ya que a raíz de ésta se puede dar una inversión de los roles, es decir, el acosado en bullying tradicional se convierte en acosador y viceversa. Esto es debido a dos factores; el acosador puede no tener la competencia digital suficiente para desenvolverse en la red y carece del poder que ejerce con su presencia física, es decir, el agresor tradicional se ve afectado por la distancia y la frialdad que proporcionan las TIC. El último factor a tener en cuenta ante esta situación de inversión de los roles vendría dado por la disponibilidad que tiene el acosador tradicional de acceder a los recursos necesarios para llevar el acto de cyberbullying (Ortega et al. 2016).

Desempeñar los roles de acosador o acosado en el cyberbullying repercute de forma similar al bullying tradicional. Cowie (2013) aportan que los acosados de cyberbullying al igual que los de bullying, sufren problemas de carácter psicológico como son la depresión, altos niveles de ansiedad social y baja autoestima, todo ello repercutiendo directamente en unos resultados académicos bajos. La investigación de Schenk y Fremouw (2012), aporta que a los acosados por cyberbullying además de depresión y ansiedad, se suma la frustración, el estrés, el enfado, dificultades para la concentración, tristeza e ideación suicida en un bajo porcentaje.

Siguiendo a Cowie (2013), al igual que en el bullying, desempeñar el rol de acosador está directamente asociado con: un incremento en el riesgo de sufrir depresión o ideaciones suicidas, comportamientos antisociales y maladaptativos y un aumento en el riesgo de adicciones a las drogas o el alcohol, pero se añade la dependencia tecnológica como un nuevo riesgo a tener en cuenta. Navarro et al. (2013), en su estudio también relaciona el cyberbullying con el bienestar subjetivo (optimismo, felicidad subjetiva, felicidad en la escuela y satisfacción en la vida). Al igual que en el bullying, los autores afirman que los acosadores tienen un nivel significativamente más bajo de ese bienestar subjetivo en comparación con aquellos que no están envueltos dentro del fenómeno. Sin embargo, los acosadores de cyberbullying solo puntúan más bajo que los no implicados en factores de optimismo y felicidad, manteniendo los valores de felicidad en la escuela y satisfacción en la vida en valores muy similares a los no implicados.

2.3.2. Estrategias de afrontamiento y prevención del cyberbullying

Respecto a las estrategias de afrontamiento y prevención del cyberbullying, Smith et al. (2008) reflejó el pesimismo de los alumnos a la hora de dar con estrategias de prevención efectivas. El 75% de los encuestados tomaban como estrategia principal el bloquear a las personas o los mensajes. La segunda opción que más utilizaban con un 63% era la de contarle a un adulto sobre la situación. La tercera opción con un 57% de aceptación se basada en el cambio total, el decir, cambiar la dirección email o el número de teléfono para que no pudieran contactar con él. A estas estrategias se unen las descritas por Tokunaga (2010), el cual aporta el ajuste de privacidad el perfil, el cambio

de contraseña o la eliminación de la cuenta como algunas de las estrategias de prevención tecnológicas más empleadas por los jóvenes añadiendo que no por ser las más usadas son las más efectivas.

De la Caba y López (2013), realizaron una clasificación sobre las estrategias empleadas en el cyberbullying en dos tipos. Positivas; asertivas ligadas al diálogo con el agresor o de búsqueda de ayuda en la comunidad. Negativas; pasividad frente al acto de cyberbullying (callarse, ignorar la agresión, etc.) o reciprocidad negativa con el fin de devolver el acto de acoso ya sea virtual o físicamente.

Gualdo (2015), siguiendo la clasificación establecida por De la Caba y López (2013), en su estudio sobre las estrategias más empleadas para la prevención del cyberbullying, destaca el uso de estrategias proactivas de los menores de educación primaria frente a estrategias de índole negativa. En cuanto a la comunicación del cyberbullying encontró que resulta más relevante para los jóvenes el compartir y hacer públicas las situaciones de acoso, antes que comunicarlo a los padres o los docentes, siendo estos los primeros en ser comunicados cuando son menores. Gualdo (2015), describe que las estrategias de carácter pasivo tecnológico (eliminar la cuenta, desconectarse, guardar la conversación, restringir el uso de las TIC, borrar la conversación, bloquear al agresor, etc.) adquieren una mayor relevancia frente a aquellas proactivas. La estrategia menos utilizada por los estudiantes es la de reciprocidad negativa, resultando como la solución más efectiva para un 3% según sus datos.

En sintonía con las estrategias proactivas presentadas, Von Marées y Petermann (2012) afirman que los alumnos que están involucrados en el cyberbullying deberían ser entrenados en estrategias de *coping* efectivas para la superación de estas situaciones de estrés como ocurre con el fenómeno bullying. En esta línea destaca la investigación llevada a cabo por Chan y Wong (2017), en la cual destacan que, para que una estrategia de *coping* utilizada por el alumno en una situación de cyberbullying sea adaptativa, debe tener valores positivos en los siguientes factores: autoestima, empatía, comportamiento prosocial, cohesión familiar, cohesión en la escuela y experiencias positivas en el contexto escolar. El hecho de puntuar bajo en cada uno de ellos, determina la existencia de estrategias de *coping* maladaptativas.

Como estrategia de prevención a nivel de centro, merece ser digna de mención la existencia del constructo Ciberconvivencia, desarrollado por Ortega, Casas y Del Rey (2014), y Ortega y Zych (2016). Dicha estrategia de prevención consta de un apartado propio por la relevancia y la novedad del constructo planteado.

2.3.3. El constructo ciberconvivencia como estrategia de prevención

Existe cierta tendencia a pensar en la tecnología, las redes sociales y los videojuegos, como algo negativo para los jóvenes, tengan la edad que tengan. De hecho, las investigaciones sobre la tecnología y las relaciones interpersonales de los alumnos en ella se centran en ocasiones en el aspecto negativo de este tipo de relaciones. Otras, sin embargo, resaltan lo positivo de los entornos virtuales y la posibilidad de una ciberconvivencia (Ortega y Zych, 2016). Parece claro que se debe educar al alumnado en el uso seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero sobre todo, en principios morales y éticos contra la violencia, ya que éstos les serán de utilidad tanto en la vida diaria como en la virtual.

Ortega et al. (2014), proponen en constructo ciberconvivencia, el cual se desarrolla en el marco de la mejora de la convivencia en Internet desde una perspectiva positiva. Este constructo comienza con la suposición de la existencia de relaciones interpersonales positivas en contextos virtuales, donde el respeto mutuo, las actitudes prosociales y el diálogo. Estas actuaciones, junto con los agentes que intervienen en el ámbito escolar, se han de sumar para que los escolares en diversas etapas educativas puedan avanzar en su desarrollo dentro de las redes sociales desde la convivencia en las aulas, evitando así futuros comportamientos de odio dentro de las redes como es el caso del cyberbullying.

El ser humano está destinado a seguir viviendo en cibercomunidades dentro del ciberespacio. Este hecho resulta prácticamente innegable, por ello, será la labor de todos conformar comunidades constructivas físicas para que estas puedan ser replicadas dentro del ciberespacio. Quizá desde la educación podamos comenzar a plantear una cibereducación temprana dentro de las aulas, una ciberconvivencia necesaria como proponen Ortega et al. (2014) y Ortega y Zych (2016), con el fin de crear nuevas

comunidades con una base firme en las que se consigan mitigar de la mejor manera posible los riesgos que aportan las redes sociales y potenciar todo aquello que genere un gran beneficio al individuo mediante su uso.

3. Papel y percepción sobre bullying y cyberbullying de los diferentes agentes implicados (alumnado, docentes y familias)

Los distintos agentes involucrados tanto en el bullying como en el cyberbullying no son únicamente los alumnos. Como se muestra a lo largo de este apartado, diversas investigaciones tratan de afirmar que la participación de toda la comunidad educativa en la prevención de ambos fenómenos es fundamental. Por tanto, alumnos, centros y familias, deben ser tenidos en cuenta para abordar ambas situaciones de estrés. Lucas et al. (2016), en sus propuestas sobre realización de herramientas de medición de bullying y cyberbullying, propone aumentar la información obtenida de los cuestionarios con la que disponen las familias y profesorado. Barbero, Hernández, Esteban y García (2012) añaden que la efectividad de los diferentes programas de prevención es mucho mayor cuando el centro y la familia participan en su puesta en marcha, adaptando estos programas a las condiciones sociales del lugar de manera longitudinal.

Brown, Birch y Kancherla (2005) ponen el acento en que los espectadores necesitan sentir que los adultos les van a apoyar les cuentan que está ocurriendo una situación de acoso, pero que al no estar entrenados, no conocer sobre el tema y diferir con los alumnos sobre el acto, estos no se atreven a preguntar. En esta línea están Sherer y Nickerson (2010), quienes añaden que las familias y los centros no deben estar únicamente involucrados, sino que deben estar entrenados para hacer frente a estas situaciones, así como actualizarse paulatinamente en el conocimiento sobre la prevención del bullying. La efectividad de diversos programas de prevención estar relacionada con la participación de la comunidad y su unión. Johnson (2009) en su revisión sobre los diferentes programas, concluye que las relaciones positivas de alumnos con profesores el algo fundamental, así como que los alumnos vean las reglas de convivencia del centro y el aula justas, siendo necesaria una comunión entre las percepciones de la violencia en el colegio entre alumnado y profesorado.

Esta unión de la comunidad es fundamental para lidiar con ambos fenómenos, sin embargo en muchas ocasiones, la percepción de las familias, centros y alumnos es diferente (Mishna, 2004), así como la relación entre ellos (Bjereld, Daneback y Petzold, 2017), hecho que agrava tanto el bullying como el cyberbullying. A continuación se muestra una revisión de estudios centrados en el conocimiento, la percepción y las estrategias de cada uno de los agentes respecto a ambos fenómenos.

3.1. Conocimiento sobre ambos fenómenos.

De especial relevancia es el estudio realizado por Compton, Campbell y Mergler (2014), que recogieron la percepción de padres, profesores y alumnos sobre el bullying. Respecto al bullying, los profesores creen que la diversión y el aburrimiento son los principales factores por los que los se entra en esta dinámica, hecho que no era compartido ni por los padres ni por los alumnos. A esta percepción se añade que los profesores identifican el bullying a través del abuso de poder y la repetición, dejando de lado la intencionalidad. Sin embargo, si fueron capaces de percibir los tres tipos de bullying, así como reconocer que es una práctica que se realiza tanto de manera individual como grupal, resultado que también se obtuvo en la investigación de Mudhovozi (2015). Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (2007), obtuvieron que la organización del centro siempre se veía muy eficaz en los casos de bullying que trataban, sin embargo, los resultados de los cuestionarios a los profesores no decían lo mismo. Los alumnos percibían que lo que parecía una mejora de la situación de acoso empeoraba (Demaray et al., 2013).

Bradshaw et al. (2007) afirman que incluso puede haber diferencias entre la propia organización y los profesores respecto al bullying y que ambos deben trabajar juntos con los alumnos en la prevención. Sherer et al. (2010) apuntan que no sólo deben aunar fuerzas organización y profesores a través de cursos de gestión del bullying, sino que se debería involucrar al personal del centro, ya que éste se ve falto de habilidades para lidiar con el fenómeno. Respecto al trabajo conjunto con los alumnos los resultados son positivos, ya que una buena relación entre organización-profesora-alumno es esencial y previene eficazmente el bullying (Espelage y Polanin, 2014).

Compton et al. (2014) también indagaron sobre la percepción del cyberbullying de profesores, padres y alumnos. Mientras que los padres y los alumnos solo veían la característica de desequilibrio de poder dentro del fenómeno, los profesores la omitían y daban un valor fundamental a la repetición y la intencionalidad de dañar por diversión o aburrimiento. Así mismo, los profesores creen que al evitar los enfrentamientos cara a cara y obtener anonimato para evitar el castigo hacen del cyberbullying un acto sencillo de cometer. En el estudio de Mudhovozi (2015), sorprende que ningún profesor especificase el cyberbullying como existente o como forma de acoso posible.

Centrándonos en las familias, Sawyer, Mishna, Pepler y Wiener (2011) realizaron un estudio sobre cómo los padres percibían las situaciones de acoso frente a sus hijos. En este estudio, los autores preguntaban en primera instancia sobre la definición de bullying a los padres, siendo la respuesta muy diferente entre ellos. Este hecho afectaba notoriamente a cómo gestionaban las situaciones de acoso con sus hijos, demostrando a su vez que las familias tienen dificultades para distinguir qué es acoso y qué no lo es. El hecho de que el hijo perciba una situación de acoso como tal y que el adulto no, fomenta el sentimiento de indefensión.

Un hecho dramático que encontraron Sawyer et al. (2011) fue el testimonio de ciertos padres que no sabían que sus hijos sufrían bullying y que su respuesta fue simplemente “no me sorprende”, hecho que tiene gran repercusión negativa y que se relaciona con padres narcisistas y directivos (Schroeder, Morris, y Flack, 2017). Los padres no suelen ver más allá del bullying físico, tomando el resto de manifestaciones como menos importantes e incluso irrelevantes (Demaray, Malecki, Secord y Lyell, 2013). La investigación de Sawyer et al. (2011) aporta dos conclusiones fundamentales: la primera es que según cómo son los padres los niños no cuentan las situaciones de bullying y la segunda es que muchos padres no saben que sus hijos están sufriendo. Bjereld et al. (2017) destacan en su investigación que los alumnos que son acosados perciben o tienen una mala relación con sus padres al no sentirse escuchados. A su vez se sienten ignorados por sus profesores, sobre los cuales perciben que tienen mayor confidencia con aquellos no acosados, hecho que radica en una desconfianza total en los adultos (Mishna, 2004).

Compton et al. (2014), en su estudio sobre la percepción del cyberbullying, destaca que las familias solo se percatan del desequilibrio de poder como factor definitorio. Las familias creen que evitar la relación, el anonimato, el poder, la diversión y la facilidad para cometerlo son los factores principales que llevan al ciberacosador a cometer el acto de acoso. Además de lo anterior, Cooper y Nickerson (2012) añaden que los padres no suelen buscar que las situaciones de acoso sucedan fuera del colegio, negándose a sí mismos la visión de posibles casos de bullying fuera del centro o de cyberbullying. Al ser ésta forma de bullying una que no ha sido experimentada por los padres en su infancia vuelve a algunos de ellos más escépticos sobre sus riesgos.

Si tenemos en cuenta la visión del tercer agente, el alumnado, Compton et al. (2014) destacan éstos perciben el bullying a través de dos de sus tres factores; desequilibrio de poder e intencionalidad, dejándose la repetición como característica fundamental. El alumnado ve el poder y su estatus social dentro del grupo como el factor más relevante por el que los acosadores cometen actos de bullying, dejando en un segundo plano la percepción de padres y profesores sobre que éste se da por diversión o aburrimiento.

La confusión que genera en los alumnos el ser capaces de discernir o no un acto de bullying, refleja la complejidad que supone el propio fenómeno para ellos (Mishna, 2004). Este fenómeno se vuelve aún más complejo cuando el acto de bullying es realizado por un compañero al que se considera amigo. En este punto, la percepción del alumno es muy confusa, ya que para ellos un amigo no puede hacerte bullying y es precisamente en los amigos en los que los alumnos más se apoyan cuando se enfrentan a situaciones de estrés producidas por el bullying (Mishna, 2004). Este hecho cambia cuando el alumno que recibe el acto de acoso madura y se hace mayor, ya que entonces son más capaces de percibir que aunque el acosador sea su amigo, debe cortar la relación con él debido al daño que le está ocasionando (Mishna, 2004).

Respecto al cyberbullying, Compton et al. (2014) destacaron que el alumnado percibe únicamente uno de los tres factores; el desequilibrio de poder, dejando esta vez de lado la intencionalidad y la reiteración. Evitar la relación con el acosado y el castigo se percibe en los alumnos como el factor más relevante para realizar un acto de cyberbullying, siendo el anonimato, el poder y la diversión o el aburrimiento, factores secundarios por los que se comete el cyberbullying, difiriendo con padres y profesores.

De hecho, los acosados mediante cyberbullying, son especialmente aquellos que peor relación tienen con sus padres y profesores en comparación con los que no sufren cyberbullying (Bjereld et al. 2017), hecho que incrementa la preocupación por la falta de consenso ante ambos fenómenos.

A modo de resumen del apartado, encontramos que los tres agentes discrepan en cuanto a qué entienden por bullying y cyberbullying, así como en sus características, causas y reacciones frente a ambos. Ante la falta de consenso entre las relaciones alumnado-profesorado y alumnado-familia, el alumnado pierde la confianza en el adulto, agente imprescindible para la resolución eficiente de ambos conflictos (Bjereld et al., 2017, y Mishna, 2004).

3.2. Estrategias de prevención y afrontamiento de ambos fenómenos

Comenzando por las estrategias de los centros y el profesorado, Sherer et al. (2010) aportan que las estrategias de prevención en los centros educativos ante los actos de bullying residen en medidas disciplinares contra los acosadores, sin embargo son los propios centros educativos los que perciben esta estrategias como ineficaz o insuficiente. Los autores continúan afirmando que son muchos los centros que ante la falta de medidas para responder ante los actos de acoso, optan por planes anti-bullying para implantar en el aula, así como entrenar a estudiantes para que sean ellos mismos con la guía de la organización y los profesores los que ayuden a resolver los casos de bullying.

Estas actuaciones entran en punto y contrapunto con las estrategias más empleadas por los alumnos anteriormente extraídas de los resultados de Mishna (2004) y Bradshaw et al. (2007); contarlo al adulto (estrategia adaptativa a reforzar mediante los planes de prevención), evitar la situación y pelear, respuestas emocionales mediante las cuales el alumno afectado no supera el acto de bullying (Undheim et al., 2016).

Yoon y Kerber (2003), en su estudio sobre las estrategias de intervención de los profesores frente al bullying, resaltan que los profesores se involucran más hay agresiones físicas y verbales que en los casos de exclusión social.

Así mismo, las estrategias más utilizadas por los profesores son: 1. no intervenir; 2. solución entre compañeros; 3. discusión de las reglas con toda la clase; 4. hablar sobre que es un acto intolerable; 5. aplicar medidas disciplinarias al acosador; 6. reportar el caso a las autoridades e informar a los padres.

Stauffer, Heath, Coyne, y Ferrin (2012), destacaron estrategias que se implementaban específicamente para el acosador: entrenamiento en la empatía, promesas anti-bullying, grupos de apoyo al acosador, planes de modificación de conducta y contratos anti-bullying con castigo ante el incumplimiento. En cuanto a las estrategias para prevenir el cyberbullying desde los centros educativos, Ozansoy, Altinay y Altinay (2018) destacaron que son pocas las estrategias de prevención que poseen los centro educativos frente a este fenómeno, ya que estos mismos aportan estrategias técnicas notándose una falta de información y de entrenamiento para hacer frente al cyberbullying.

Recordando los resultados de Tokunaga (2010) y Smith et al. (2008), anteriormente citados, las estrategias técnicas aportadas por los centros no difieren de aquellas que utilizan los alumnos: bloquear a la persona o el mensaje, contarle a un adulto la situación de acoso y el cambio de cuenta o número de teléfono (Gualdo, 2015), dejando a un lado las estrategias asertivas; dialogar con el agresor y buscar ayuda en la comunidad (de la Caba y López, 2013).

En cuanto a las estrategias expresadas por las familias, Sawyer et al. (2011) aportaron que la mayoría de los padres proporcionaban estrategias maladaptativas a sus hijos frente a situaciones de acoso, proponiéndoles que lucharan contra el agresor, “ojito por ojo”, o que los evitaran e ignorasen, hecho explica porque algunos de los alumnos emplean estrategias maladaptativas ante los casos de bullying. Aquellos padres que ofrecían estrategias de afrontamiento positivas poseían una alta inteligencia emocional y los acompañaban en el discurso de la situación de acoso para que este cesase, prevenir futuras situaciones de acoso aportando estrategias para defenderse (hablar con un adulto) y para enseñarles a mantener relaciones sociales saludables con sus iguales (Schroeder et al. 2017; Sawyer et al. 2011).

Resulta interesante que aquellos padres que sufrieron acoso en su infancia son aquellos que mejor acompañan a su hijo, mejores estrategias les proporcionan y más permanecen atentos para que estas situaciones no se den por primera vez o se repitan (Cooper y Nickerson, 2013; Sawyer et al. 2011). El estudio de Lester et al. (2017), destaca por qué realizan una separación entre las estrategias aportadas por madres y padres. Mientras que los padres son más propensos a aportar estrategias maladaptativas referidas a devolver el daño, las madres tienden a aportar estrategias prosociales y de búsqueda de ayuda para solucionar la situación de acoso.

Cooper y Nickerson (2013) aportan que el cyberbullying es un tipo de acoso muy nuevo para las familias. Al no haber crecido con esta forma de acoso en sus vidas, los padres son menos capaces de identificarlas, aun siendo los primeros en ser avisados cuando los alumnos son menores, concordando con las capacidades tecnológicas que poseen. Este hecho se relaciona con la posible motivación de los jóvenes de compartir y hacer públicos los casos de cyberbullying, antes que el contárselo a los padres o docentes (Gualdo, 2015).

Capítulo 2. Marco empírico; estudio sobre la percepción y estrategias de prevención de los diferentes agentes de la comunidad educativa ante los fenómenos bullying y cyberbullying

El estudio realizado para este Trabajo Fin de Máster pretende ahondar en la percepción sobre los conceptos de bullying, cyberbullying y las estrategias de prevención y afrontamiento de dichos fenómenos ante los diferentes agentes que están implicados en la comunidad educativa; alumnado, profesorado y familias. Como se destaca en el tercer apartado del marco teórico, las diferencias entre los tres agentes implicados son notorias tanto en la percepción como en las estrategias de prevención empleadas. En los estudios anteriormente citados en el aparato teórico, los distintos agentes eran evaluados a través de diferentes metodologías (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, etc.) según el rol agentes que desempeñan.

Además de la diferenciación entre agentes, para este estudio se ha tenido en cuenta la investigación de Thomas et al. (2015), quienes concluyeron en su trabajo que una buena vía de investigación futura sería medir los comportamientos relacionados con bullying y cyberbullying de manera simultánea y no como dos fenómenos diferentes. Dichos autores afirman que a pesar de todo, las evidencias sugieren que el bullying tradicional y el cyberbullying son más similares que diferentes y que, a veces, co-ocurren. Por tanto, ambos fenómenos deberían de medirse simultáneamente en encuestas con varios ítems que los engloben.

Por ello, este estudio se ha realizado mediante metodología selectiva pretendiendo medir ambos fenómenos a través de la misma encuesta tanto al alumnado como a los docentes y a las familias para realizar posteriormente un análisis tanto descriptivo como comparativo de los resultados obtenidos.

A través de este estudio se ha pretendido reflejar las diferencias existentes entre estos agentes en cuanto a percepción, conocimiento y estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying utilizando el mismo instrumento de medida. De este modo, se pretende que las diferencias encontradas entre el alumnado, los docentes y las familias no sean debidas al instrumento de recogida de datos, sino a las propias diferencias que existen por pertenecer a un grupo u otro.

4. Objetivos e hipótesis del estudio; definición de las variables de interés

Esta investigación ha surgido del interés de comparar la percepción del alumnado, profesorado y familias respecto a su conocimiento, percepción y estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying. Mishna (2004), Compton et al. (2014) y Bjereld et al. (2017), ponen de manifiesto en sus conclusiones que esta diferenciación de la percepción es un problema que impide el avance en la resolución de los conflictos relacionados tanto con el bullying como el cyberbullying.

Dichas investigaciones realizaban la recogida de datos de los docentes y las familias a través de la misma técnica o instrumento, los cuales eran parcialmente modificados para obtener los datos del alumnado, pero sin cambiar los objetivos, variables y categorías. Para este estudio, se ha optado por no modificar nada del instrumento de recogida de información, de manera que se pueda responder a la pregunta de investigación de este estudio; ¿La percepción, causas, estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying son diferentes entre alumnado, profesorado y familias administrando la misma prueba a los tres?

Tomando como referencia la pregunta de investigación, los resultados de investigaciones anteriores centradas en la comparación de la percepción, estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying entre los tres agentes implicados (Mishna, 2004, Compton et al., 2014, Demaray et al., 2014, Bjereld et al., 2017), así como las recomendaciones de Thomas et al. (2015) y Lucas et al. (2016), se destacan los siguientes objetivos del estudio:

1. Objetivo 1. Describir y comparar la percepción del bullying y el cyberbullying entre el alumnado, los docentes y las familias en términos de definición y tipología, así como el grado de relevancia de los posibles roles en ambos fenómenos para la resolución de los mismos.
2. Objetivo 2. Describir y comparar el grado de probabilidad que le otorgan el alumnado, los docentes y las familias a las distintas causas por las que se cometen los actos de bullying y cyberbullying.

3. Objetivo 3. Describir y comparar las posibles estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying según el grado de preferencia de uso que el alumnado, los docentes y las familias les dan a éstas.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y el marco teórico de referencia aportado, las hipótesis de este estudio son las siguientes:

1. Hipótesis 1. Teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas, se esperan obtener diferencias en la percepción que tiene el alumnado, el profesorado y las familias entre sí en relación a; la definición, la tipología y los roles implicados en el bullying y el cyberbullying.
2. Hipótesis 2. Según el marco teórico de referencia, se espera que existan diferencias entre; alumnado, docentes y familias en la percepción de las causas del bullying y el cyberbullying.
3. Hipótesis 3. Debido a que varios autores anteriormente citados muestran diferencias en la preferencia de uso de las estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying entre los tres roles agente, este estudio espera encontrar diferencias a este respecto (aun administrando la misma encuesta a las tres partes implicadas).

4.1. Variables de la investigación.

Una vez concretados los objetivos y las hipótesis que se pretenden analizar en este estudio, se extraen las siguientes variables que han sido posteriormente operativizadas para su correcta medición. Cada variable dispondrá de dos niveles en su operativización, uno por cada fenómeno estudiado: bullying y cyberbullying. Este estudio cuenta con una única variable independiente y cinco variables dependientes:

- a) VI₁: Rol agente desempeñado: Esta variable hace referencia al rol agente desempeñado por el participante en el estudio. Es una variable categórica cuyas categorías son: alumnado, profesorado o familiar.

- b) VD₁: Conocimiento sobre la definición y las características fundamentales del bullying y cyberbullying: Esta variable implica saber el grado de conocimiento de la definición, y por tanto, de las características fundamentales del bullying y del cyberbullying para ser denominados como tal.
- c) VD₂: Conocimiento sobre las posibles tipologías o manifestaciones del bullying y el cyberbullying: Esta variable implica saber el grado de conocimientos de las distintas manifestaciones posibles o tipologías del bullying y el cyberbullying.
- d) VD₃: Percepción sobre los roles implicados en el bullying y el cyberbullying: Esta variable implica conocer la relevancia que otorgan los tres grupos a los diferentes roles del bullying y el cyberbullying para resolverlos.
- e) VD₄: Percepción sobre las posibles causas del bullying y el cyberbullying: Esta variable implica conocer las principales causas a las que los participantes atribuyen los actos de bullying y cyberbullying.
- f) VD₅: Percepción sobre las posibles preferencias de uso de las estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying: Esta variable implica conocer la preferencia de uso de los tres roles agentes respecto a las diversas estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying.

5. Diseño de la investigación; muestra seleccionada, instrumento, procedimiento de aplicación y análisis de datos.

Antes de profundizar en la muestra seleccionada, el instrumento, el procedimiento de aplicación y el análisis de datos de este estudio, es fundamental concretar la metodología a través de la cual se ha llevado a cabo esta investigación. Ante la necesidad de medir la percepción de los tres agentes implicados, cualidad no manipulable intencionalmente por ser definitoria de una persona (García y Alvarado, 2000), se ha optado por utilizar una metodología selectiva.

Mediante esta metodología, en este estudio se plantea analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables y su relación entre ellas. Además, se ha podido evaluar y obtener los datos sobre el bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa dentro del contexto del centro educativo a través del uso de la encuesta. Este instrumento permite recopilar información subjetiva y difícilmente observable (García y Alvarado, 2000), ya que se busca la opinión y la percepción del participante.

Este modelo implica el poder conocer las características de una determinada población y la relación que se establece entre las mismas, de modo que permite ahondar tanto en el bullying como en el cyberbullying y establecer relaciones entre las variables. La no manipulación intencional de las variables anteriormente especificadas es requisito indispensable para que este estudio se enmarque dentro de un método selectivo (García y Alvarado, 2000). Estos mismos autores indican que el emparejamiento de los participantes por su rol agente como variable dependiente, fomenta el control dentro de la investigación.

Para esta investigación se ha empleado un diseño selectivo transversal correlacional, permitiendo realizar una descripción de las relaciones entre dos o más variables independientes comparando entre los distintos agentes (variable dependiente). Al estar frente a un diseño selectivo transversal, y teniendo en cuenta que la encuesta será la misma para todos los participantes, se controlan las siguientes amenazas a la validez interna descritas por García y Alvarado (2000): el efecto del test, la instrumentación y la mortalidad experimental. Aunque la maduración y la historia son amenazas que afectan a la validez interna, este estudio se aprovecha de ellas para poder indagar sobre las diferencias existentes entre el alumnado, los docentes y las familias.

El hecho de que la recogida de datos se realice en un único punto en el tiempo, elimina la amenaza de la mortalidad experimental, sin embargo, esto afecta a la validez externa de la propia investigación, ya que los resultados únicamente podrán ser generalizados en un único punto en el tiempo y para la población seleccionada (García y Alvarado, 2000). Teniendo todo esto en cuenta, a continuación, se especifica: la muestra seleccionada, el instrumento de recogida de datos, su procedimiento de aplicación y el tipo de análisis de datos.

5.1 Muestra seleccionada

Teniendo en cuenta los objetivos y las variables de este estudio, se realiza la selección de la muestra en función del rol agente (alumnado, docente o familiar). Para la selección de esta muestra, se contactó con un centro educativo público de la ciudad de Zaragoza que por su accesibilidad y su contacto previo con él podría estar interesado en participar en la investigación. Se puso en conocimiento de la dirección del centro la necesidad de administrar la encuesta al alumnado de 6º de educación primaria, los docentes y familiares del alumnado implicado. Para mantener la ética de la investigación, se aseguró que el anonimato de los participantes y del centro sería completo, así como la entrega de una copia de los resultados y las conclusiones obtenidas de este estudio una vez finalizado.

Los criterios de selección de la muestra quedan definidos a continuación. Al ser una muestra dividida a su vez en distintas submuestras que responden a los agentes implicados (niveles de la VD₁), se establecen distintos criterios de selección. Con el fin de describir la muestra encuestada, se dispuso antes de la primera página de cada encuesta un conjunto de preguntas de carácter sociodemográfico (Anexos III, IV y V).

Para la selección de la submuestra correspondiente al rol agente, alumnado, éste debía pertenecer únicamente al nivel de 6º de primaria del centro educativo. Esta selección está principalmente motivada por su cercanía ante el cyberbullying. Se podría considerar el realizar la encuesta a alumnado de niveles inferiores por su conocimiento sobre el bullying, sin embargo, se rechaza por su menor toma de contacto con las redes sociales, y por tanto el riesgo de enfrentarse ante un acto de cyberbullying. Para describir adecuadamente a este grupo, se les preguntó por su edad y género.

El número de alumnos/as encuestados en esta investigación ha sido de 59, de los cuales, el 42,37% pertenecen al género masculino y el 56,63% restante al género femenino. Así mismo, dentro de esta muestra el rango de edad se encuentra únicamente entre los 11 y 12 años (con un 66,10% y 33,90% respectivamente).

En cuanto a la submuestra de docentes, se tomó la decisión de que cualquier docente de educación primaria del centro educativo pudiera ser seleccionado. Esto es debido a que no importa el nivel en el que imparten sus clases, ya que de igual modo

pueden disponer de conocimiento sobre el bullying y el cyberbullying al estar en permanente relación con todo el alumnado del centro educativo; y además, así se podía disponer de una mayor muestra participante que proporcionaría una información más completa y diversas. Para poder describir adecuadamente a este grupo, se les preguntó por su edad, género, puesto que desempeña en el centro y años de experiencia como docente.

El número de docentes encuestados en esta investigación ha sido de 23. De estos 23 docentes, el 78,26% fueron mujeres y el 21,74% restante hombres. Así mismo, dentro de esta muestra el rango de edad se encuentra entre los 38 y 64 años ($M = 53,87$; $DT = 6,697$). Respecto al puesto que desempeñan en el centro, el 43,48% son tutores de aula, el 21,74% son especialistas y tutores de aula y el 34,78% restante son especialistas sin tutoría. En lo referente a los años de experiencia, el 21,74% de los docentes se sitúan entre 10 y 20 años, el 30,43% entre los 20 y 30 años y el 47,83% restante cuentan con más de 30 años de experiencia.

Respecto a la selección de la submuestra familiares, se consideró indispensable que éstos fueran familiares del alumnado de 6º de educación primaria que iba a participar en el estudio, precisamente por su cercanía a los fenómenos bullying y cyberbullying a través de sus hijos. El número de familiares encuestados dependió, por tanto, directamente del número del alumnado participante. Se rechazó la implicación en la encuesta de otros familiares de alumnado del centro, ya que en ningún momento se podría asegurar que tengan la misma cercanía a ambos fenómenos como los familiares del alumnado de 6º de primaria. Para poder describir adecuadamente a este grupo, se les preguntó por su edad, género, nivel de educación más elevado y trabajo actual.

El número de familias encuestadas ha sido de 34. De estos 34 familiares, el 23,50% pertenecen al género masculino y el 76,50% restante al género femenino. Así mismo, dentro de esta muestra el rango de edad se encuentra entre los 37 y 52 años ($M = 44,88$; $DT = 3,335$). Así mismo, la situación laboral actual sitúa a 31 de los participantes dentro de trabajo activo (91,2%) y a 3 de ellos en paro (8,8%). En lo que respecta al nivel de educación más elevado de la muestra, el 61,8% posee una licenciatura o grado, el 11,8% posee un postgrado o máster, el 2,9% posee un doctorado, el 20,6% posee el título de educación secundaria y 2,9% restante posee únicamente el título de educación primaria.

5.2. Instrumento de medida

A continuación se describe la encuesta (Anexo II) que ha sido elaborada para este estudio (características, formato y operativización de las variables de interés). Respecto a sus características, la presente encuesta solicita únicamente la información necesaria, siendo breve y lo más eficiente posible en función de las variables previamente definidas (García y Alvarado, 2000). Teniendo en cuenta que va dirigida tanto a adultos como a niños, ésta se ha elaborado intentando que sea fácil de responder y que las preguntas no produzcan rechazo a los participantes.

Para que la información obtenida por la encuesta tenga un carácter verídico y fiable, se realizó una validación por expertos tras la elaboración de una primera versión del instrumento. En la construcción de la primera versión y la elección del formato, se tuvieron en cuenta dos puntos clave: las variables del estudio y su operativización. La variable independiente mediante la cual se concreta el rol agente desempeñado consta de tres opciones diferentes; alumnado, profesorado o familiar. Todas las variables dependientes se tratan de manera doble planteando dos cuestiones idénticas, pero una referida al bullying y otra al cyberbullying. Teniendo en cuenta el formato, la encuesta consta de un total de seis bloques dispuestos del siguiente modo:

1. El primer bloque recoge una breve introducción y la variable independiente (VI_1 : Rol agente desempeñado) junto a sus tres opciones correspondientes para que el participante marque el rol que desempeña.
2. El segundo bloque corresponde a la primera variable dependiente (VD_1 : Conocimiento sobre la definición y las características fundamentales de bullying y cyberbullying) con sus dos cuestiones correspondientes en las que al participante se le pregunta sobre la definición y características fundamentales de ambos fenómenos.
3. El tercer bloque corresponde a la segunda variable dependiente (VD_2 : Conocimiento sobre las posibles tipologías o manifestaciones del bullying y el cyberbullying) con sus dos cuestiones correspondientes en los que al participante se le pregunta por la tipología del bullying y el cyberbullying.

4. El cuarto bloque corresponde a la tercera variable dependiente (VD₃: Relevancia de los roles implicados en el bullying y el cyberbullying para su resolución) e incluye sus dos cuestiones correspondientes en las cuales el participante tiene que puntuar según el grado de relevancia que creen que tienen los posibles roles en ambos fenómenos.
5. El quinto bloque corresponde a la cuarta variable dependiente (VD₄: Percepción sobre las posibles causas de bullying y cyberbullying) y sus dos cuestiones en las cuales el participante deberá puntuar las posibles causas por las que atribuye que se realizan los actos de bullying, por un lado, y cyberbullying, por otro.
6. El sexto y último bloque que corresponde a la quinta variable dependiente (VD₅: Percepción sobre las posibles preferencias de uso de las estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying), está formado, de nuevo, por dos cuestiones en las cuales el participante deberá puntuar según su grado de preferencia en relación a las distintas estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying (independientemente).

5.2.1. Validación por expertos.

La validación por jueces expertos se ha llevado a cabo con el fin de aportar evidencias de validez a la encuesta administrada. Para la selección de los jueces expertos se tuvo en cuenta principalmente que todos ellos tuvieran conocimientos sobre ambos fenómenos o hubieran participado previamente en investigaciones relacionadas con el bullying y el cyberbullying.

Por su cercanía, se preguntó en primer lugar a distintos profesores doctores que cumplieran con el criterio de selección establecido y que pertenecen a la Universidad de Zaragoza, concretamente a las Facultades de Educación de Huesca y Zaragoza en los departamentos de ciencias de la educación y psicología y sociología.

Tras la selección de cuatro jueces expertos que validasen la encuesta, se le envió un correo personal a cada uno de ellos o se mantuvieron reuniones para informarles sobre la investigación presente. Una vez los cuatro jueces manifestaron estar dispuestos a participar en el proceso de validación de la encuesta, se envió por correo privado a

cada uno de ellos la solicitud formal en la que se explicaba el proyecto, se describía la encuesta y se adjuntaba tanto la encuesta (en su versión inicial) como las hojas de validación de la misma (Anexo I).

En dichas hojas para la validación de la encuesta se tuvieron en cuenta cuatro criterios que debían ser evaluados en cada pregunta: comprensión, adecuación, relevancia y formato. Estos criterios se presentaban a través de una escala Likert de 4 puntos, donde las puntuaciones bajas indican que se valora negativamente la pregunta y las puntuaciones altas indican una valoración positiva del criterio. A continuación se definen cada uno de los cuatro criterios seleccionados:

1. Comprensión: la pregunta a realizar y los ítems dentro de ella se pueden entender sin problema alguno por parte de los participantes. Para esta pregunta, debían valorar indicando 1 = nada comprensible, 2 = poco comprensible, 3 = comprensible y 4 = muy comprensible.
2. Adecuación: la pregunta a realizar y los ítems dentro de ella son pertinentes a nivel teórico. Para esta pregunta, debían valorar indicando 1 = nada adecuada, 2 = poco adecuada, 3 = adecuada y 4 = muy adecuada.
3. Relevancia: la pregunta a realizar y los ítems dentro de ella, aportan información valiosa al estudio sobre los fenómenos a analizar. Para esta pregunta, debían valorar indicando 1 = nada relevante, 2 = poco relevante, 3 = relevante y 4 = muy relevante.
4. Formato: la pregunta y los ítems dentro de ella se presentan en un formato que permite una buena obtención de los datos. Para esta pregunta, debían valorar indicando 1 = nada permisible, 2 = poco permisible, 3 = permisible y 4 = muy permisible.

Además de puntuar cada una de las preguntas que conforman la encuesta, cada juez realizó una valoración de carácter abierta (cualitativa) sobre la misma con el fin de mejorarla. Para poder valorar correctamente si los apartados debían ser modificados se realizó un análisis descriptivo de cada criterio en cada una de las preguntas. Para realizar este análisis se calculó en primer lugar el índice kappa de cada uno de los criterios. Los valores de kappa respecto al acuerdo observado fueron los siguientes: para

el criterio de comprensión se obtuvo un 0,875; para el de adecuación 0,931; para el de relevancia un 0,977 y para el criterio sobre el formato un 0,869. Teniendo en cuenta que se obtuvo un valor de kappa superior a 0.80 en cada uno de los criterios, parece indicar la existencia de acuerdo entre los jueces, per igualmente, se procedió a realizar el análisis descriptivo de las medias y las desviaciones típicas de cada criterio sobre cada pregunta para un análisis más detallado.

Para que una pregunta pudiese ser considerada válida en cada uno de los criterios establecidos, se marcó como valor mínimo para aceptarla una media de 2,75. A continuación se presentan los valores de las medias, desviación típica, mínimo y máximo de cada criterio por pregunta (tabla 1):

Tabla 1. Valores de las medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos de cada criterio establecido por cuestión en la encuesta.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Encabezado-Comprensión	3,00	4,00	3,50	,577
Encabezado-Adecuación	2,00	4,00	3,50	1,000
Encabezado-Relevancia	3,00	4,00	3,50	,577
Encabezado-Formato	3,00	4,00	3,50	,577
Pregunta 1 - Comprensión	3,00	4,00	3,25	,500
Pregunta 1 - Adecuación	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 1 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 1 - Formato	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 2 - Comprensión	2,00	4,00	3,00	,816
Pregunta 2 - Adecuación	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 2 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 2 – Formato	2,00	4,00	3,25	,957
Pregunta 3 - Comprensión	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 3 - Adecuación	2,00	4,00	3,25	,957
Pregunta 3 - Relevancia	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 3 – Formato	3,00	4,00	3,50	,577
Pregunta 4 - Comprensión	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 4 - Adecuación	2,00	4,00	3,25	,957
Pregunta 4 - Relevancia	3,00	4,00	3,75	,500

Pregunta 4 – Formato	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 5 - Comprensión	2,00	4,00	3,25	,957
Pregunta 5 - Adecuación	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 5 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 5 – Formato	2,00	4,00	3,00	,816
Pregunta 6 - Comprensión	2,00	4,00	3,25	,957
Pregunta 6 - Adecuación	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 6 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 6 - Formato	2,00	4,00	3,00	,816
Pregunta 7 - Comprensión	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 7 - Adecuación	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 7 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 7 - Formato	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 8 - Comprensión	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 8 - Adecuación	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 8 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 8 - Formato	3,00	4,00	3,75	,500
Pregunta 9 - Comprensión	2,00	4,00	3,00	,816
Pregunta 9 - Adecuación	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 9 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 9 - Formato	2,00	4,00	3,25	,957
Pregunta 10 - Comprensión	3,00	4,00	3,50	,577
Pregunta 10 - Adecuación	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 10 - Relevancia	4,00	4,00	4,00	,000
Pregunta 10 - Formato	3,00	4,00	3,75	,500

Tras el análisis de las medias de cada una de las preguntas en cada uno de los criterios establecidos, ninguna de ellas obtuvo una media inferior a 2,75 y, por tanto, todas ellas fueron aceptadas. Sin embargo, se decidió revisar aquellas preguntas que hubieran obtenido un valor medio entre 3,00 y 3,25 en alguno de sus criterios con el objetivo de revisar si era necesario incorporar alguna mejora en la escala. Además de tener en cuenta los datos, los cambios se realizaron utilizando los comentarios cualitativos de los jueces.

Así, se realizaron cambios en la redacción de las preguntas, sin cambiar el sentido de las mismas, se revisó el formato en el que se presentaban las preguntas y la subdivisión de alguno de los ítems. También se siguió el consejo de los jueces expertos que recomendaban utilizar el mismo formato de respuesta a lo largo de los distintos bloques y preguntas para facilitar el manejo y comprensión de la encuesta, así como su posterior análisis.

De esta manera, se modificaron para que las preguntas de la 4 a la 10 se contestaran a través de una escala Likert de 4 puntos (especificada en el siguiente apartado). Este formato de cuatro puntos resulta más sencillo que el que se propuso en un primer momento, mediante el cual se pedía a los participantes que puntuasen los distintos ítems de las preguntas a través de una puntuación de 0 a 10.

5.2.2 Instrumento de medida tras la validación

A continuación se presenta las características definitivas de la encuesta (Anexo II) haciendo mención a la operativización de las distintas variables, resultante de los cambios realizados tras el análisis de los jueces expertos. La variable independiente (rol agente desempeñado) se operativiza al principio de la encuesta mediante una breve introducción en la cual se pide a cada participante del estudio que especifique el rol agente que desempeña. Para ello se dispondrá al principio del cuestionario de tres casillas para que cada encuestado marque su rol. Las variables dependientes se presentan a continuación (tabla 2) con su división para el bullying y el cyberbullying.

Tabla 2. Descripción y operativización de las variables dependientes.

	Bullying	Cyberbullying
VD₁: Conocimiento sobre la definición y características fundamentales del bullying y el cyberbullying. La operativización de esta variable corresponde a las preguntas 1 y 2 de la encuesta.	Para conocer el grado de conocimiento de la definición y las características fundamentales del bullying, se pondrá ante los encuestados 4 definiciones diferentes del fenómeno. Cada participante deberá marcar la	Para conocer el grado de conocimiento de la definición y las características fundamentales del cyberbullying, se pondrá ante los encuestados 4 definiciones diferentes del fenómeno. Cada participante deberá marcar la

	<p>opción que crea más adecuada, siendo correcta la definición aportada por Olweus (1993), anteriormente expuesta en el primer apartado del marco teórico.</p>	<p>opción que crea más adecuada, siendo correcta la definición aportada por Patchin e Hinduja (2006) y Smith et al. (2008), anteriormente expuesta en el segundo apartado del marco teórico.</p>
<p>VD₂: Conocimiento sobre las posibles tipologías o manifestaciones del bullying y el cyberbullying. La operativización de esta variable corresponde a las preguntas 3 y 4 de la encuesta.</p>	<p>Para conocer el grado de conocimiento de los participantes sobre los distintos tipos posibles de bullying, se presenta ante ellos una cuestión general seguida de un conjunto de ítems con respuesta dicotómica (SI/NO). Cada participante tendrá que marcar con “SI” en caso de que crea que es un tipo de bullying o “NO” en caso de que crea que no lo es. Las distintas manifestaciones del bullying se han extraído de Olweus (1993) y Wang et al. (2009) y se muestran al encuestado a través de ejemplos. Esta pregunta consta de siete ítems de los cuales tres, la respuesta correcta es “NO” ya que no se corresponden con ningún tipo de bullying.</p>	<p>Para conocer el grado de conocimiento de los participantes sobre los distintos tipos posibles de cyberbullying, se presenta ante ellos una cuestión general seguida de un conjunto de ítems con respuesta dicotómica (SI/NO). Cada participante tendrá que marcar con “SI” en caso de que crea que es un tipo de bullying o “NO” en caso de que crea que no lo es. Las distintas manifestaciones del cyberbullying se han extraído de Lucas et al. (2016) y se muestran al encuestado a través de ejemplos. Esta pregunta consta de ocho ítems de los cuales en solo uno es correcto marcar la respuesta con un “NO” al no ser un tipo de cyberbullying.</p>
<p>VD₃: Relevancia de los roles implicados en el bullying y el cyberbullying para su resolución. La operativización de esta variable corresponde a las preguntas 5 y 6 de la encuesta.</p>	<p>Para conocer el grado de relevancia que otorgan los participantes a cada rol dentro del bullying para resolverlo, se presenta ante ellos una cuestión general sobre los roles en el fenómeno y seguida de esta se presentan 7 ítems, cada uno de los cuales corresponde con uno de los posibles roles. Los participantes deberán puntuar cada uno de los siete ítems a través de una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es muy poco importante y 4 es muy</p>	<p>Para conocer el grado de relevancia que otorgan los participantes a cada rol dentro del cyberbullying, se presenta ante ellos una cuestión general sobre los roles en el fenómeno y seguida de esta se presentan 7 ítems, cada uno de los cuales corresponde con uno de los posibles roles. Los participantes deberán puntuar cada uno de los siete ítems a través de una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es muy poco importante y 4 es muy importante. Los roles</p>

	<p>importante. Los roles implicados en el bullying han sido extraídos de las investigaciones de Sánchez y Cerezo (2011) y Olweus (1993).</p>	<p>implicados en el cyberbullying han sido extraídos de los posibles roles del bullying de las investigaciones de Sánchez y Cerezo (2011) y Olweus (1993), ya que según Patchin e Hinduja (2006) y Smith et al. (2008), los roles a desempeñar en ambos fenómenos son los mismos.</p>
<p>VD₄: Percepción de las posibles causas del bullying y el cyberbullying. La operativización de esta variable corresponde a las preguntas 7 y 8 de la encuesta.</p>	<p>Para conocer el grado de atribución que cada participante otorga a las posibles causas por las que se lleva a cabo el bullying, se presenta ante ellos una pregunta general con ocho ítems, uno por cada causa probable. Los participantes deberán puntuar cada uno de los ocho ítems a través de una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es muy poco probable y 4 es muy probable. Además, cada participante dispone de un hueco adicional donde podrá mencionar y puntuar alguna causa del bullying que no aparezca entre los ítems y que considere probable. Las posibles causas del bullying han sido extraídas de la investigación de Compton et al. (2014).</p>	<p>Para conocer el grado de atribución que cada participante otorga a las posibles causas por las que se lleva a cabo el cyberbullying, se presenta ante ellos una pregunta general con nueve ítems, uno por cada causa probable. Los participantes deberán puntuar cada uno de los nueve ítems a través de una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es muy poco probable y 4 es muy probable. Además, cada participante dispone de un hueco adicional donde podrá mencionar y puntuar alguna causa del cyberbullying que no aparezca entre los ítems y que considere probable. Las posibles causas del cyberbullying han sido extraídas de la investigación de Compton et al. (2014).</p>
<p>VD₅: Percepción sobre las posibles preferencias de uso de las estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying. La operativización de esta variable corresponde a las preguntas 9 y 10 de la encuesta.</p>	<p>Para conocer el grado de preferencia de uso de las estrategias para prevenir y afrontar los actos de bullying, se presenta ante el participante un listado con nueve ítems (uno por estrategia) para que los puntúe en función de su uso. Los participantes deberán puntuar cada uno de los nueve ítems a través de una escala Likert</p>	<p>Para conocer el grado de preferencia de uso de las estrategias para prevenir y afrontar los actos de cyberbullying, se presenta ante el participante un listado con ocho ítems (uno por estrategia) para que los puntúe en función de su uso. Los participantes deberán puntuar cada uno de los ocho ítems a través de</p>

de 4 puntos, donde 1 es muy poco importante usar esa estrategia y 4 es muy importante usar esa estrategia. Las estrategias de prevención y afrontamiento del fenómeno han sido extraídas de los resultados de las investigaciones de Schroeder et al. (2017), Undheim et al (2016), Stauffer et al. (2012), Sawyer et al. (2011), Sherer et al. (2010), Bradshaw et al. (2007), Mishna (2004), Yoon y Kerber (2003).

una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es muy poco importante usar esa estrategia y 4 es muy importante usar esa estrategia. Las estrategias de prevención y afrontamiento del fenómeno han sido extraídas de los resultados de las investigaciones de Ozansoy et al. (2018), Gualdo (2015), de la Caba y López (2013), Tokunaga (2010), Smith et al. (2008).

5.3. Procedimiento de aplicación

Para llevar a cabo la administración de la encuesta, se contactó por su accesibilidad con un centro educativo de la ciudad de Zaragoza. Una vez concertada la reunión, se informó a la dirección del centro sobre las condiciones indispensables para poder realizar la investigación, es decir, el poder acceder a los tres grupos de agentes (alumnado de 6º de primaria, familiares y docentes de educación primaria). Una vez el centro educativo acordó la fecha de reunión, se le entregó un escrito formal indicando que la investigación se realizaba para el desarrollo de un Trabajo de Fin de Master en la Universidad de Zaragoza (Anexo VI) mediante el que se me permitía realizar la encuesta al alumnado de 6º de educación primaria, sus familiares y los docentes del centro.

Además de dicho escrito, se facilitó a la dirección del centro una carta informativa para las familias (Anexo VII) en la que se les explicaba en qué consistía la investigación y la encuesta, así como la motivación para llevarla a cabo. En dicha carta informativa se añadió la fecha de realización de la misma estipulada por el centro educativo y dos apartados adicionales. En el primero de ellos se autorizaba a sus hijos/as a participar en la encuesta y en el segundo de ellos debían poner cuantos participantes de la familia directa (padre, madre o tutor) iban a asistir. Los docentes de cada grupo informaron al alumnado y las familias sobre el día límite de la recogida de la autorización, la cual se haría en mano al propio docente.

Así mismo, el centro educativo comunicó en claustro a los docentes sobre la investigación que iba a llevarse a cabo y se proporcionó el número de profesionales que asistirían a la complementación. Para que los 59 participantes del alumnado se sintieran en un ambiente conocido y cómodo, se realizó la encuesta en el aula correspondiente a cada uno de las tres vías de 6º de primaria durante la jornada de mañana y en un único día. En lo que respecta a las familias, su disponibilidad para complementar la encuesta el día que se les convocó en el centro tras el fin de la jornada escolar fue bastante escasa, solamente 13 participantes optaron por esta opción. Con el fin de aumentar la muestra, se puso a disposición de los tutores de aula un conjunto de encuestas para que las familias pudieran realizarlas cómodamente en sus hogares. De este modo, la participación de las familias pudo ascender a 34 participantes. Por último, y tras finalizar la jornada escolar, se administró la encuesta a los 23 docentes de educación primaria que conforman la muestra.

5.4. Análisis de datos

Para poder realizar el análisis de datos más adecuado, se han tenido en cuenta los aspectos fundamentales: tipo de metodología, número de grupos, tipo de instrumento de medida y la tipología de las variables operativas. Atendiendo al tipo de metodología, es necesario realizar un análisis de datos de tipo cuantitativo debido a la propia naturaleza de los datos obtenidos a través de la encuesta. El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el software SPSS (22.0.0) de IBM Corp. (2013).

En primer lugar, se tuvo en cuenta el procedimiento de recogida de datos de la VD₁ (Conocimiento sobre la definición y las características fundamentales del bullying y cyberbullying) y la VD₂ (Conocimiento sobre las posibles tipologías o manifestaciones del bullying y el cyberbullying) para su correcto análisis. Al ser preguntas en las que únicamente se pretende obtener el porcentaje de aciertos de los participantes por ítem, primero se llevó a cabo un análisis descriptivo para cada grupo en función del porcentaje de aciertos por ítem.

Una vez realizado el análisis descriptivo por grupo, se compararon estos porcentajes de acierto entre los tres grupos. De este modo su pudo conocer el porcentaje

de aciertos de cada grupo según las características que otorgan a cada fenómeno y las tipologías que reconocen, pudiendo observar qué características omiten a la hora de reconocer o identificar ambos fenómenos y sus posibles manifestaciones.

En segundo lugar se tuvo en cuenta para su correcto análisis que el procedimiento de recogida de datos de las variables VD₃ (Percepción sobre los roles implicados en el bullying y el cyberbullying), VD₄ (Percepción sobre las posibles causas del bullying y el cyberbullying) y VD₅ (Percepción sobre las posibles preferencias de uso de las estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying), en este caso eran preguntas que se medían a través de una escala Likert de 4 puntos. Por ello, primero se llevó a cabo un análisis descriptivo de las medias y desviaciones típicas por ítem en cada grupo con el fin de conocer las preferencias de los distintos grupos. Sin embargo, para realizar la comparación entre los grupos, se llevaron a cabo análisis no paramétricos a través de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. La decisión de usar pruebas no paramétricas se realizó tras analizar y comprobar si se cumplía o no el supuesto de normalidad en las puntuaciones obtenidas.

6. Resultados de la investigación.

Para la correcta comprensión de los resultados de la investigación llevada a cabo, se muestra a continuación los resultados obtenidos del análisis de los datos de dichas encuestas, organizándose en función de los distintos bloques de contenido del cuestionario. En primer lugar, se expondrán siempre los resultados individuales de cada rol agente, y tras esta descripción, se exponen los resultados extraídos de las comparación entre los distintos agentes con el fin de obtener la información diferenciadora entre cada uno de ellos.

6.1 Resultados del bloque 1, definición del bullying y el cyberbullying

Los resultados expuestos en este apartado corresponden a las preguntas 1 y 2, las cuales conforman el bloque 1 de la encuesta. En la pregunta 1 se exponían cuatro definiciones posibles para el bullying, siendo correcta solo una de ellas. El resto de posibles respuestas eran incorrectas debido a la falta de una o varias características que definen a dicho fenómeno según Olweus (1993). En la pregunta 2, al igual que la 1, solo

una de las respuestas era la definición correcta de cyberbullying, siendo el resto incorrectas al faltarles una o más características propias de dicho fenómeno (según Patchin e Hinduja, 2006 y Smith et al., 2008).

En lo que respecta a los resultados obtenidos para la correcta identificación de la **definición de bullying** en la pregunta 1 (tabla 3), el 66,1% del alumnado fue capaz de identificar la definición de bullying correctamente ($n = 39$). El 33,9% del alumnado restante ($n = 20$) marcó como válida la primera opción de la pregunta, en la cual se omitía la característica de desequilibrio de poder. Destaca, por tanto, que el 100% del alumnado ve el bullying como un fenómeno de carácter violento, aunque no todos identifican todas sus características definitorias. En lo que respecta a los docentes, el 73,9% identificó correctamente la definición de bullying ($n = 17$); mientras que el 13% marcó la opción en la que a la definición le faltaba la característica de desequilibrio de poder ($n = 3$) y el 13% restante lo identificó como un fenómeno de carácter no violento ($n = 3$).

Finalmente, el 67,6% de las familias identificó correctamente dicha definición ($n = 23$), pero también hubo un 14,7% que marcó que el bullying no se caracteriza por el desequilibrio de poder ($n = 5$). El otro 14,7% de las familias encuestadas definió el bullying como un fenómeno de carácter no violento ($n = 5$). Por último, destaca un familiar (2,9%) que identificó de manera totalmente errónea el bullying como un fenómeno de carácter no violento, sin reiteración y sin intencionalidad.

Tabla 3. Porcentaje de acierto de la definición de bullying.

	Alumnado		Docentes		Familias	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin desequilibrio	20	33,9	3	13,0	5	14,7
No violento	0	0,0	3	13,0	5	14,7
Correcto	39	66,1	17	73,9	23	67,6
NV-SR-SI	0	0,0	0	0,0	1	2,9

Si comparamos los roles entre sí, encontramos que el porcentaje de acierto es bastante similar entre ellos, sin embargo, hay ciertos aspectos que destacan. El alumnado, aun siendo el grupo más numeroso de los tres, es el único que en su conjunto identificó el bullying como un fenómeno de carácter violento en todo momento. Si

comparamos a los docentes y las familias, de nuevo el porcentaje de aciertos es elevado, pero en cada uno de los grupos hay un porcentaje similar de participantes que marcaron el bullying como un fenómeno no violento. Cabe destacar que el único grupo en el que hubo un participante que identificó el bullying como un fenómeno de carácter no violento, sin reiteración y sin intencionalidad, únicamente caracterizado por el desequilibrio de poder, fue en el de las familias.

Avanzando hacia los resultados de la pregunta 2, en la cual se les pedía a los encuestados que identificasen correctamente la **definición de cyberbullying** entre las cuatro opciones posibles (tabla 4), el 50,8% del alumnado fue capaz de identificar correctamente la definición de cyberbullying ($n = 30$). Un 28,8% del alumnado identificó como correcta la primera respuesta en la cual, nuevamente, se omitía la característica del desequilibrio de poder y el 20,3% restante del alumnado le otorgó al cyberbullying las mismas características que al bullying, sin embargo, este grupo consideró el cyberbullying como un fenómeno de carácter no violento.

Por su parte, el 69,6% de los docentes fueron capaces de percibir correctamente el fenómeno, mientras que un 13% de los docentes reconocieron este fenómeno como uno de carácter no violento y un 17,4% identifican esta dinámica como una en la que no hay desequilibrio de poder.

El 67,6% de las familias identificó correctamente la definición, pero hay un número de familiares que perciben dicho fenómeno como uno en el que no hay desequilibrio de poder (14,7%) o que no es violento (14,7%). El 2,9% restante pertenece a 1 único encuestado, que percibe el cyberbullying como un fenómeno que se realiza a través de Internet que no es violento, que no se repite en el tiempo y que carece de intencionalidad alguna.

Tabla 4. Porcentaje de acierto de la definición de cyberbullying.

	Alumnado		Docentes		Familias	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin desequilibrio	17	28,8	4	17,4	5	14,7
Correcto	30	50,8	16	69,6	23	67,6
No violento	12	20,3	3	13,0	5	14,7
NV-SR-SI	0	0,0	0	0,0	1	2,9

A la hora de identificar este fenómeno, en esta ocasión, el alumnado tuvo el menor porcentaje de aciertos respecto a los otros agentes, dispersándose más las respuestas entre el resto de opciones de respuesta. Si comparamos a las familias y a los docentes entre sí, encontramos unos resultados muy parecidos, ya que el porcentaje de acierto es muy similar y el porcentaje de elección del resto de posibilidades es también muy parecido, a excepción del familiar que identifica el cyberbullying como un fenómeno de carácter no violento que solo se caracteriza por el desequilibrio de poder.

Por último, si comparamos los resultados obtenidos entre el bullying y el cyberbullying, destaca el cambio que existe en el grupo de los alumnos. Mientras que los familiares y los docentes tienen un porcentaje de acierto muy similar en ambas cuestiones, el porcentaje de aciertos del alumnado cae en un 15,3% respecto al bullying, siendo este el grupo el que más dificultades presenta para identificar el cyberbullying.

6.2 Resultados del bloque 2, identificación de las distintas tipologías de bullying y cyberbullying

En este apartado se integran los resultados de las preguntas 3 y 4 de la encuesta. A través de dichas preguntas se pretendía conocer si los participantes eran capaces de identificar correctamente los diferentes tipos de bullying y cyberbullying. Los encuestados únicamente debían marcar con una “X”, la casilla del “SI” en caso de que creyeran que ese ítem pertenece a un tipo de bullying o cyberbullying o la casilla del “NO” en caso contrario. A modo de recordatorio para el análisis de la pregunta 3, que pertenece a la identificación de los **tipos de bullying**, cabe volver a mencionar que los 4 primeros ítems de esta cuestión eran correctos, debido a que describen de manera breve y correcta los cuatro tipos de bullying posibles. Sin embargo, los tres últimos ítems pertenecen a tres breves casos que no pueden ser denominados como bullying, siendo correcto el no identificarlos como tal. En la tabla 5 se presentan los porcentajes de acierto y error identificando los tipos de bullying.

Comenzando por la breve definición correcta del bullying físico, los tres agentes obtuvieron un porcentaje de acierto muy elevado, superior al 90%, siendo los docentes los que más errores cometieron en este ítem con un 8,7% de error. En lo que respecta al

bullying relacional, las familias son quienes mejor lo identifican (94,1%) en comparación con los otros dos agentes (alumnado con un 83,1% y docentes con un 78,9% de aciertos), siendo los docentes los que más dificultades tienen para reconocerlo.

Tabla 5. Porcentaje de acierto en la identificación de tipos de bullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Bullying físico	96,6	3,4	91,3	8,7	97,1	2,9
Bullying relacional	83,1	16,9	78,9	21,7	94,1	5,9
Bullying verbal	61,0	39,0	65,2	34,8	82,4	17,6
Bullying psicológico	96,6	3,4	95,7	4,3	97,1	2,9
Bullying relacional	79,7	20,3	73,9	26,1	58,8	41,2
Bullying físico	94,9	5,1	91,3	8,7	97,1	2,9
Bullying verbal	83,1	16,9	95,7	4,3	94,1	5,9

Al igual que en el bullying relacional, las familias son las que mejor reconocer el bullying verbal con un 82,4% de acierto. Los resultados obtenidos entre el alumnado (61%) y los docentes (65,2%) son similares y bastante inferiores a los familiares. En esta ocasión, el alumnado es quien mayor dificultad presentó para identificar este tipo de bullying. El porcentaje de aciertos ante el ítem sobre bullying psicológico obtuvo un porcentaje de acierto muy elevado en todos los grupos de agentes (superior al 95%).

En lo que respecta al ítem de bullying relacional incorrecto (cabe recordar que las respuestas correcta para los tres ítems que restan eran aquellas que contentaban un “NO” a la pregunta “¿crees que son posibles tipos de bullying?”), las familias pasaron de ser las que mejor lo identificaban a las que peor con solo un 58,8% de aciertos. Alumnado y docentes obtuvieron un porcentaje de aciertos similar. La definición incorrecta de bullying físico no presentó dificultad alguna entre los agentes, obteniendo un porcentaje de acierto superior al 90%. Por último, el alumnado fue quien peor identificó nuevamente el bullying verbal incorrecto (83,1% de aciertos), en comparación con los otros dos agentes (95,4% y 94,1% de aciertos para docentes y familiares, respectivamente).

En la pregunta 4 se pedía a los participantes que identificasen si el breve caso que se les exponía en cada ítem era o no un **tipo de cyberbullying**. Al igual que en la pregunta 3, cabe mencionar que a excepción del cuarto ítem, todos los demás presentaban breves ejemplificaciones de tipos de cyberbullying correctos. En la tabla 6, se presentan los porcentajes de acierto y error de cada uno de los ítems.

Tabla 6. Porcentaje de acierto en la identificación de tipos de cyberbullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Exclusión social	16,9	83,1	30,4	69,6	41,2	58,8
Denigración	74,6	25,4	78,3	21,7	94,1	5,9
Hostigamiento	81,4	18,6	39,1	60,9	47,1	52,9
Disputa en comentario	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Suplantación de identidad	93,2	6,8	73,9	26,1	79,4	20,6
Violación de la identidad	91,5	8,5	91,3	8,7	94,1	5,9
Happy Slapping	88,1	11,9	69,6	30,4	76,5	23,5
Persecución	93,2	6,8	91,3	8,7	97,1	2,9

La exclusión social es el ítem que peores resultados ha obtenido en los tres grupos de agentes, siendo inferior al 50% en todos ellos. El alumnado fue el grupo que peor lo identificó con un 83,1% de errores, seguido de los docentes con un 69,6% y de las familias con un 58,8%. En lo que respecta a la denigración, las familias fueron quienes mejor lo reconocieron con un 94,1% de acierto, mientras que el alumnado y los docentes obtenían una puntuación similar entre sí (74,6% y 78,3% respectivamente).

El alumnado fue capaz de identificar el hostigamiento como un tipo de cyberbullying con un 81,4% de aciertos, mientras que tanto las familias como los docentes puntuaban por debajo del 50% (47,1% y 39,1% respectivamente), siendo estos últimos los que peor lo identifican. El ítem de disputa en un comentario, el cual no era un tipo de cyberbullying, no supuso problema alguno para todos los roles, situándose en un 100% de acierto en todos ellos.

En lo que respecta a la suplantación de identidad, el alumnado vuelve a obtener un mayor porcentaje de aciertos (93,2%) en comparación con los docentes y las familias (73,9% y 79,4% respectivamente), siendo los docentes los que peor lo identifican. La violación de la identidad en la red es una tipología del cyberbullying que todos los

grupos de agentes la perciben claramente, ya que el porcentaje de aciertos es superior al 90%, siendo las familias quienes mejor lo identifican (94,1%).

En el ítem correspondiente al happy slapping, el alumnado vuelve a identificar mejor que los otros agentes dicha tipología con un 88,1% de acierto, seguido de las familias con un 76,5% de acierto. Los docentes son quienes peor lo identifican con un 69,6% de acierto. Por último, la tipología de persecución obtuvo un elevado porcentaje de acierto entre todos los grupos de agentes (superior al 90%), siendo los familiares quienes mejor lo identifican con un 97,1% de acierto.

En su conjunto, el alumnado es el rol que mejor identifica el cyberbullying a excepción de la exclusión social, mientras que los docentes son quienes peor identifican los diferentes tipos de cyberbullying, seguidos de cerca por las familias. Cabe destacar que en aquellos ítems que los docentes tuvieron mayores problemas en identificar, las familias puntuaron de manera muy similar y casi siempre inferior al alumnado a excepción del ítem “denigración”. En ninguno de los ítems, los docentes son quienes mejor puntúan a la hora de reconocerlo correctamente.

6.3 Resultados del bloque 3, relevancia de los distintos roles dentro del bullying y el cyberbullying

Este bloque lo conforman las preguntas 5 y 6 de la encuesta. En dichas cuestiones se preguntaba a los participantes a través de una escala Likert de 4 puntos sobre la relevancia que otorgaban a cada uno de los posibles roles dentro del bullying y el cyberbullying para resolverlos.

Dentro de la cuestión 5, cada ítem corresponde con uno de los **posibles roles a desempeñar dentro de la dinámica bullying**. En la tabla 7 se muestran las medias y desviaciones típicas correspondientes a cada ítem, lo cual muestra la relevancia que otorga alumnado, docentes y familias a cada rol para resolver un acto de bullying (siendo puntuaciones altas, mayor relevancia). El alumnado dotó de especial relevancia a los roles de espectador defensor ($M = 3,58$; $DT = ,855$) y acosado ($M = 3,59$; $DT = ,912$) principalmente, permaneciendo justo detrás de ellos al rol del acosador ($M = 3,19$; $DT = 1,167$) como roles fundamentales para la solución del acto de bullying. Destacar

que el rol del acosador, aun teniendo una buena media, tiene la desviación estándar más elevada entre los roles, es decir, existe una mayor dispersión en las puntuaciones dadas por el grupo sobre su relevancia para resolver una situación de bullying.

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de la relevancia de roles para actuar frente al bullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
RolB - Acosador	3,19	1,167	3,74	,689	3,71	,676
RolB - Seguidor cómplice	2,69	,933	3,52	,898	3,59	,657
RolB - Seguidor pasivo	2,42	,986	3,35	,885	3,24	,699
RolB - Acosado	3,59	,912	3,74	,514	3,18	1,167
RolB - Espectador no implicado	1,97	,909	3,04	,706	2,85	,784
RolB - Espectador defensor	3,58	,855	3,78	,518	3,32	1,036
RolB - Espectador posible defensor	2,27	,887	3,22	,850	3,15	,744

El alumnado, sin embargo, adjudicó una puntuación bastante inferior a los roles de seguidor pasivo ($M = 2,42$; $DT = ,986$), espectador posible defensor ($M = 2,27$; $DT = ,887$) y sobre todo al espectador no implicado ($M = 1,97$; $DT ,909$). Es decir, el alumnado opina que aquel rol que no actúa directamente en el acto de bullying, es mucho menos relevante para resolverlo que aquél que se ve directamente implicado.

Para los docentes, cabe destacar que los roles que mayor media han obtenido son el de acosador ($M = 3,74$; $DT = ,689$), acosado ($M = 3,74$; $DT = ,885$) y espectador defensor ($M = 3,78$; $DT = ,514$) y siendo el espectador no implicado el menos valorado ($M = 3,04$; $DT = ,706$). Para las familias, el rol que menor relevancia tuvo fue el mismo, el espectador no implicado ($M = 2,85$; $DT = ,784$), seguido del espectador como posible defensor ($M = 3,15$; $DT = ,744$). En lo que respecta a los roles que mayor relevancia tienen para ellos, el acosador ($M = 3,71$; $DT = ,676$) y el seguidor cómplice ($M = 3,59$; $DT = ,657$) son los que más relevancia tienen. Aunque los roles de acosado ($M = 3,18$; $DT = 1,167$) y espectador defensor ($M = 3,32$; $DT = 1,036$) presenten unas medias igualmente elevadas, hay que destacar que la desviación estándar también lo es, suponiendo un punto de discrepancia a tener en cuenta entre las familias encuestadas.

Para analizar correctamente la comparación de las medias (figura 4) de las respuestas a esta pregunta, se llevó a cabo en primer lugar las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, para comprobar si las puntuaciones en cada uno de los ítems se distribuían de manera normal. Así, tomando como referencia dicha prueba, los resultados indican que las puntuaciones no se distribuyen normalmente para ninguno de los agentes implicados y en ninguno de los ítems ($p < .000$) y por tanto, no se cumple el supuesto de normalidad, tomando un alfa de .05. Teniendo en cuenta dichos resultados, se optó por contrastes no paramétricos, concretamente la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre los distintos grupos de participantes para cada rol implicado en el bullying.

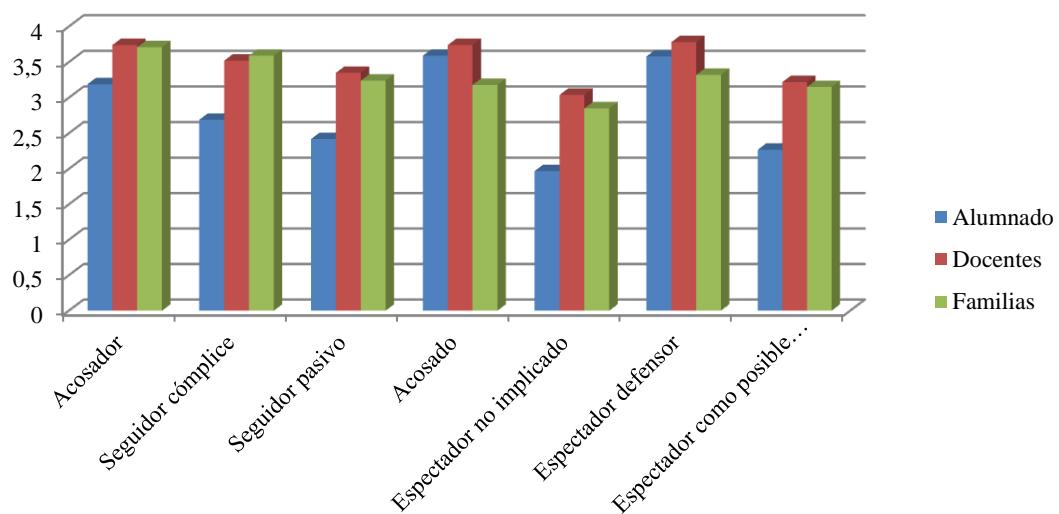


Figura 4. Medias de cada grupo por rol de bullying.

Tras la realización de dicha prueba, los resultados obtenidos de la comparación de los roles de acosado (Kruskal-Wallis = 4,63; $p = ,099$) y espectador defensor (Kruskal-Wallis = 3,80; $p = ,150$) entre los distintos grupos resultaron no ser significativos, por tanto, la media de puntuación de dichos roles es muy similar entre ellos. En contrapunto, la puntuación media otorgada a los roles de seguidor cómplice (Kruskal-Wallis = 30,49; $p < ,001$), seguidor pasivo (Kruskal-Wallis = 22,44; $p < ,001$), espectador no implicado (Kruskal-Wallis = 29,34; $p < ,001$) y espectador como posible defensor (Kruskal-Wallis = 27,13; $p < ,001$) si resultaron ser significativamente diferentes entre cada grupo de agentes. Cabe destacar que aunque el rol de acosador (Kruskal-Wallis = 6,86; $p < ,032$), resultó significativo en un primer momento, la

posterior comparación entre grupos destacó que al compararlos entre sí, no era significativo ($p > ,05$).

Cuando se analizan las comparaciones por pares para identificar donde se encuentran las mayores diferencias entre los grupos encontramos que, en lo que respecta al rol de seguidor cómplice, el grupo de alumnado que discrepa significativamente respecto a los demás, (comparación alumnado-familiar, $p < ,001$; alumnado-docente, $p < ,001$), y tal y como se puede ver en la figura 4, el alumnado otorga una menor relevancia a este rol para resolver el acto de bullying que los docentes y las familias. Al igual que con este rol, el alumnado dota de una menor relevancia al rol de seguidor pasivo para resolver el acto de bullying en comparación con los otros dos grupos (alumnado-familiar, $p < ,001$; alumnado-docente, $p < ,001$). La situación es muy similar cuando se analiza la comparación entre grupos para los roles de espectador pasivo (alumnado-familiar, $p = ,000$; alumnado-docente, $p = ,000$) y espectador como posible defensor (alumnado-familiar, $p = ,000$; alumnado-docente, $p = ,000$). En ambo casos, el alumnado discrepa de los docentes y las familias, dotando a estos dos roles nuevamente de una menor relevancia para resolver el acto de bullying.

Una vez se han destacado los resultados obtenidos para el bullying, se procede a realizar la valoración de los hallados para el cyberbullying, los cuales corresponden a la cuestión 6. Cada ítem corresponde con uno de los **posibles roles a desempeñar dentro de la dinámica cyberbullying**, los cuales se debían valorar a través de una escala Likert de 4 puntos (siendo puntuaciones altas, mayor relevancia). En la tabla 8 se muestran nuevamente las medias y desviaciones típicas correspondientes a cada ítem, lo cual muestra la relevancia que otorga cada grupo.

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas de la relevancia de roles para actuar frente al cyberbullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
RolC - Acosador	3,03	1,286	3,74	,689	3,50	,896
RolC - Seguidor cómplice	2,56	,970	3,57	,896	3,53	,748
RolC - Seguidor pasivo	2,42	,986	3,39	,891	3,24	,741
RolC - Acosado	3,58	,951	3,78	,518	3,12	1,225

RolC - Espectador no implicado	1,86	,937	3,17	,778	2,82	,758
RolC - Espectador defensor	3,59	,833	3,78	,518	3,32	,945
RolC - Espectador posible defensor	2,32	,918	3,39	,783	3,12	,844

La opinión del alumnado frente a los roles sobre los que actuar para prevenir el cyberbullying es muy similar a las respuestas dadas en el bullying. El alumnado opina que el rol del espectador no implicado es el menos relevante ($M = 1,86$; $DT = ,937$) aún menos relevante que en el bullying. El seguidor cómplice, el seguidor pasivo y el espectador posible defensor, obtienen también medias muy bajas (entre 2 y 2,6). Tanto el rol de acosado ($M = 3,58$; $DT = ,951$) como el espectador defensor ($M = 3,59$; $DT = ,833$) también son los roles que mejor se valoran para solucionar el acto de cyberbullying.

Cabe destacar que el rol del acosador obtiene una media más baja y una desviación estándar aún mayor que en el bullying ($M = 3,03$; $DT = 1,286$). Esta desviación tan alta muestra que existe dispersión en las puntuaciones dadas por el alumnado sobre la necesidad de actuar sobre ciberacosador (tal y como se puede observar en la tabla 9).

Tabla 9. Frecuencias de respuesta del alumnado para el rol de acosador.

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco relevante	15	25,4
Poco relevante	2	3,4
Relevante	8	13,6
Muy relevante	34	57,6
Total	59	100,0

En lo que respecta a los docentes, tanto el rol de acosador como el de espectador defensor obtienen los mismo resultados de media y desviación estándar que en el bullying. Los roles de espectador no implicado y espectador como posible defensor son un poco más relevantes para los docentes que en el bullying al obtener un pequeño incremento de la media de 3,04 a 3,17 en el caso del espectador no implicado y del 3,22 al 3,39 en el caso del espectador como posible defensor. Aun con esta pequeña subida en las medias, en general, el conjunto de los docentes dan una amplia relevancia a todos los roles para resolver el cyberbullying.

Las familias puntuaron de forma similar a los docentes. En este caso, el espectador no implicado se mantiene como el menos relevante ($M = 2,82$; $DT = ,758$) seguido del espectador como posible defensor ($M = 3,12$; $DT = ,844$). En cuanto a los roles que mayor relevancia hay que prestarles, cambia levemente el orden, situándose primero el seguidor cómplice ($M = 3,53$; $DT = ,748$) y después el acosador ($M = 3,50$; $DT = ,896$). Cabe destacar la disminución de la relevancia del acosado respecto al bullying, así como un incremento en la desviación estándar. Nuevamente, aunque los roles de acosado ($M = 3,12$; $DT = 1,225$) y espectador defensor ($M = 3,32$; $DT = ,945$) presentan medias elevadas, su desviación estándar también lo es. Concretamente, la desviación estándar del rol de acosado es muy elevada ($DT = 1,225$), suponiendo el mayor punto de discrepancia entre los familiares encuestados.

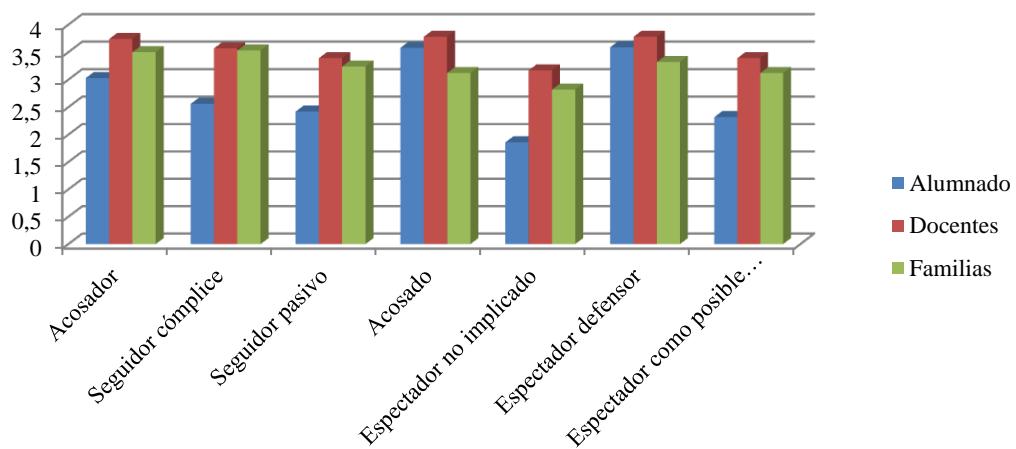


Figura 5. Medias de cada grupo por rol de cyberbullying.

Al igual que en el bullying, para analizar correctamente la comparación de las medias (figura 5) de esta pregunta se llevó a cabo las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, para comprobar si las puntuaciones en cada uno de los ítems se distribuían de manera normal. Nuevamente, las puntuaciones no se distribuyen normalmente para todos los agentes implicados, y por tanto, no se cumple el supuesto de normalidad ($p < .001$) para ninguno de los ítems, tomando un alfa de .05. Teniendo en cuenta dichos resultados, se optó de nuevo por realizar la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre los distintos grupos de participantes.

Dicha prueba refleja que los resultados obtenidos de la comparación del rol de espectador defensor (Kruskal-Wallis = 5,71; p = ,057) entre los tres grupos es no significativa, sin embargo, aunque en primera instancia el rol de acosado obtiene un valor significativo (Kruskal-Wallis = 6,566; p < ,038), la posterior comparación entre grupos destaca que no hay significación entre ellos. Por su parte, la comparación de los roles de acosador (Kruskal-Wallis = 6,544; p < ,038), seguidor cómplice (Kruskal-Wallis = 33,20; p < ,001), seguidor pasivo (Kruskal-Wallis = 22,97; p < ,001), espectador no implicado (Kruskal-Wallis = 34,90; < = ,001) y espectador como posible defensor (Kruskal-Wallis = 26,316; p < ,001) entre cada grupo de agentes, si resultaron ser significativos.

En lo que respecta a las comparaciones por pares para el rol de acosador, encontramos que el alumnado discrepa significativamente respecto a los docentes (alumnado-docente, p < ,049) en la relevancia de dicho rol para resolver el acto de cyberbullying, siendo mayor la que le otorgan estos últimos. Sin embargo, las familias no mostraron puntuaciones diferentes con respecto a ninguno de los otros dos grupos, hecho que no ocurría entre éstas y el alumnado en el bullying. Los resultados obtenidos al comparar los distintos grupos con los roles de seguidor cómplice (alumnado-familiar, p < ,001; alumnado-docente, p < ,001) y seguidor pasivo (alumnado-familiar, p < ,001; alumnado-docente, p < ,001), son muy similares a los hallados en el bullying. El alumnado vuelve a otorgar una menor relevancia a estos dos roles, mientras que los docentes y las familias le otorgan una mayor.

Al igual que ocurre en el bullying, el alumnado vuelve a discrepar con los otros dos grupos sobre la relevancia de los roles del espectador no implicado (alumnado-familiar, p < ,001; alumnado-docente, p < ,001) y el espectador como posible defensor (alumnado-familiar, p < ,001; alumnado-docente, p < ,001) en la resolución de los actos de cyberbullying. La relevancia que otorga el alumnado a dichos roles es menor que la que le otorgan tanto las familias como los docentes.

En conclusión, a nivel descriptivo destaca que los resultados obtenidos de las cuestiones 5 y 6 son muy similares. En ambos casos, el alumnado otorga menor relevancia a los roles con un papel aparentemente menos activo (seguidor cómplice, seguidor pasivo, espectador no implicado y espectador como posible defensor) en comparación con la relevancia que le otorgan los docentes y las familias, los cuales no

difieren entre sí en ningún ítem. En contrapunto, tanto el alumnado como los docentes y las familias, perciben al rol de espectador defensor como el rol clave para resolver tanto los actos de bullying como los de cyberbullying antes que los roles de acosador y acosado.

Atendiendo a estos dos roles, si comparamos a nivel descriptivo el rol de acosador entre los grupos para el bullying y el cyberbullying, encontramos que éste pasa de ser no significativo a significativo. Aunque el rol del acosado es significativo tanto en el bullying como en el cyberbullying, podemos observar que la relevancia que le otorgan a este rol dentro del cyberbullying es mucho menor que la que se le otorga en el bullying.

6.4 Resultados del bloque 4, posibles causas del bullying y el cyberbullying

Antes de realizar la descripción de los resultados de este bloque, cabe recordar que está compuesto por las preguntas 7 y 8 de la encuesta, en las cuales se preguntaba a los participantes por distintas causas que producen el bullying y el cyberbullying. Para llevar a cabo dichas cuestiones, se pedía a los encuestados que puntuasen a través de una escala Likert de 4 puntos cada uno de los ítems que componían las dos cuestiones. De este modo se podía obtener la percepción de cada participante sobre la probabilidad que le otorgan a una causa u otra de ser la detonante en cada fenómeno.

Comenzando por la pregunta 7, en la cual se presentaban un conjunto de **posibles causas del bullying**, los resultados de las medias y desviaciones típicas por grupo se muestran en la tabla 10. El alumnado destaca como causas más probables de este fenómeno el hecho de que al acosador le cae mal al acosado ($M = 3,46$; $DT = ,727$), que el acosador quiere hacer daño al acosado ($M = 3,37$; $DT = ,717$) y la diversión ($M = 3,03$; $DT = ,787$).

En contrapunto, el alumnado le proporciona la menor puntuación al aburrimiento ($M = 2,12$; $DT = ,966$), y por tanto, queda percibida como la causa menos probable. El resto de posibles causas obtienen una puntuación muy similar, situándose su media en un rango de 2,75 y 2,95.

Tabla 10. Medias y desviaciones típicas de las posibles causas del bullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Diversión	3,03	,787	3,00	,905	2,94	,983
Aburrimiento	2,12	,966	2,52	,846	2,41	1,076
Le cae mal	3,46	,727	3,43	,728	2,82	,999
Quiere hacer daño	3,37	,717	3,48	,593	3,15	,892
Quitar popularidad	2,86	,776	2,70	,822	3,06	,952
Apartarlo del grupo	2,93	,763	3,26	,619	3,35	,812
Que caiga mal al grupo	2,75	,822	3,17	,717	3,24	,955
Mejorar su imagen en el grupo	2,85	,979	3,61	,656	3,50	,788

En lo que respecta a la percepción de los docentes, este grupo opina que las principales causas por las que se comete el bullying son: porque el acosador mejora su imagen dentro del grupo ($M = 3,61$; $DT = ,656$), porque al acosador le cae mal al acosado ($M = 3,43$; $DT = ,728$) y porque el acosador quiere hacer daño al acosado ($M = 3,48$; $DT = ,593$), seguido de la intención del acosador de apartar al acosado del grupo ($M = 3,26$; $DT = ,619$). Por el contrario, los docentes otorgan las puntuaciones más bajas a dos causas: el aburrimiento ($M = 2,52$; $DT = ,846$) y quitar popularidad al acosado ($M = 2,70$; $DT = ,822$). Aunque las causas de “diversión” y “quitar popularidad al acosado” obtienen puntuaciones elevadas, estas no destacan entre las demás causas.

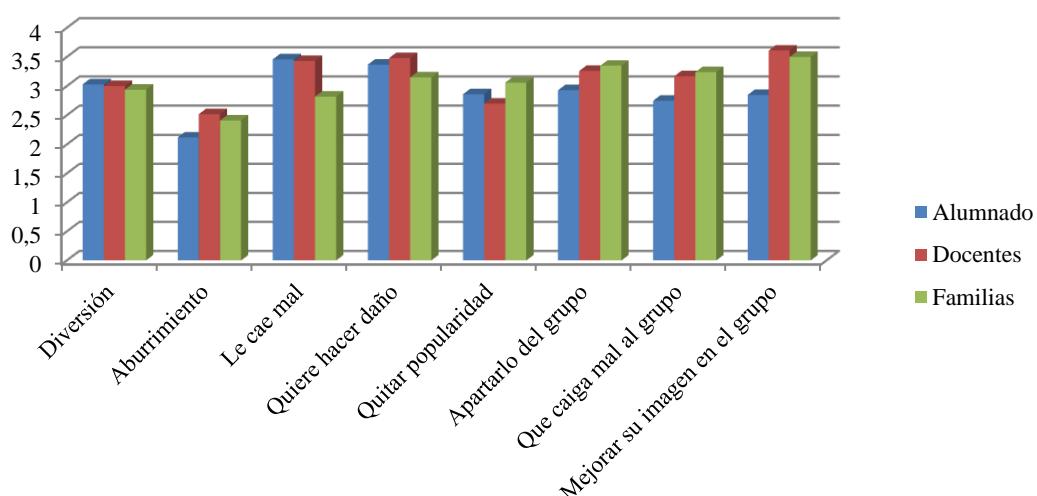


Figura 6. Comparación de medias de las posibles causas del bullying por grupo.

Centrándonos ahora en la percepción de las familias, destaca que éstas opinan que las causas más probables son: que el acosador mejora su imagen dentro del grupo ($M = 3,50$; $DT = ,788$), apartar al acosado del grupo ($M = 3,35$; $DT = ,812$) y que éste caiga mal dentro del grupo ($M = 3,24$; $DT = ,955$), seguido de que el acosador quiere hacerle daño al acosado ($M = 3,15$; $DT = ,892$). El aburrimiento vuelve a ser la causa menos probable por la que se comete un acto de bullying ($M = 2,41$; $DT = 1,076$), seguido de la posibilidad de que al acosador le cae mal el acosado ($M = 2,82$; $DT = ,999$) y que se hace por diversión ($M = 2,94$; $DT = ,983$).

Al igual que en el bloque anterior, para analizar correctamente la comparación de las medias (figura 6) de esta pregunta se llevó a cabo previamente las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, para comprobar si las puntuaciones en cada uno de los ítems se distribuían de manera normal. Al no cumplir supuesto de normalidad ($p < .000$) para ninguno de los ítems, tomando un alfa de .05, se optó por volver a realizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre los distintos grupos de participantes.

Tras la realización de dichas pruebas, los datos indican que para cuatro de las posibles causas las puntuaciones medias obtenidas entre los grupos no muestran diferencias significativas. Lo cual indica que tanto por la diversión (Kruskal-Wallis = ,074; $p = ,964$), por aburrimiento (Kruskal-Wallis = 3,33; $p = ,189$), porque el acosador quiere hacer daño al acosado (Kruskal-Wallis = 1,95; $p = ,377$) y porque el acosador quiere quitar popularidad al acosado (Kruskal-Wallis = 3,47; $p = ,176$), los tres grupos no difieren significativamente en los valores otorgados.

Por el contrario, las puntuaciones obtenidas para las otras cuatro causas posibles si mostraron diferencias significativas eran significativas al compararlas entre los tres roles agentes. Por tanto, familiares, docentes y alumnado difieren en sus puntuaciones otorgadas a las causas porque al acosador le cae mal el acosado (Kruskal-Wallis = 11,21; $p < ,004$), porque el acosador quiere apartar al acosado del grupo (Kruskal-Wallis = 8,25; $p < ,016$), porque el acosador quiere que el acosado caiga mal dentro del grupo (Kruskal-Wallis = 9,32; $p < ,009$) y porque el acosador quiere mejorar su imagen dentro del grupo (Kruskal-Wallis = 17,16; $p < ,001$).

Analizando una a una las comparaciones por pares para las distintas causas cuyos resultados fueron significativo, en la primera de ellas, “porque al acosador le cae mal el acosado”, encontramos que son las familias quienes discrepan respecto al alumnado (familiar-alumnado, $p = ,004$) y los docentes (familiar-docente, $p = ,045$). Estos dos grupos otorgan una puntuación mayor a esta causa que los familiares (ver figura 6). Respecto a la causa “que el acosador quiere apartar al acosado del grupo”, las diferencias significativas únicamente se encuentran entre el alumnado y las familias discrepan (alumnado-familiar, $p = ,018$), ya que el alumnado otorga a esta causa una menor puntuación, lo cual indica que opinan que tiene menor probabilidad de ser detonante del bullying en contraste con la puntuación otorgada por las familias.

En lo que respecta a la causa que indica “que el acosador quiere que el acosado caiga mal dentro del grupo”, obtenemos nuevamente que los docentes no se diferencian con ambos grupos, y que por tanto, las diferencias significativas se encuentran entre el alumnado y las familias (alumnado-familiar, $p = ,013$), ya que el alumnado vuelve a otorgar una menor puntuación a esta causa que las familias. Por último, la causa relacionada con “que el acosador quiere mejorar su imagen dentro del grupo”, obtenemos que no parece haber diferencias entre las familias y los docentes, y según la figura 6, ambos otorgan una alta puntuación a esta causa. Sin embargo, el alumnado discrepa significativamente respecto a las familias (alumnado-familiar, $p = ,002$) y los docentes (alumnado-docente, $p = ,002$), dándole una menor relevancia a esta causa que los otros dos grupos.

Aun con las diferencias obtenidas al comparar a los tres grupos entre sí, si volvemos a observar la figura 6 podemos comprobar que las causas a las que el conjunto de la muestra les otorga una mayor probabilidad de ser las detonantes de un acto de bullying serían; “que al acosador le cae mal el acosado” y “que el acosador quiere hacer daño al acosado”.

Avanzando a la pregunta 8, en la cual se presentaban un conjunto de **posibles causas del cyberbullying**, los resultados de las medias y desviaciones típicas por grupo se muestran en la tabla 11. Respecto al cyberbullying, el alumnado opina que las causas más probables por las que se lleva a cabo este fenómeno son: el anonimato ($M = 3,37$; $DT = ,927$), que es fácil de hacer ($M = 3,20$; $DT = ,664$) y la diversión ($M = 3,20$; $DT = ,783$), seguido de evitar el enfrentamiento cara a cara ($M = 3,12$; $DT = ,984$).

El aburrimiento destaca por ser la causa con la menor puntuación ($M = 2,27$; $DT = 1,014$). El resto de las causas oscilan entre un rango de puntuaciones de 2,8 y 3,0, no llegando a destacar respecto a las más valoradas y la que menos.

Tabla 11. Medias y desviaciones típicas de las posibles causas del cyberbullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Diversión	3,20	,783	3,22	,850	2,91	,965
Aburrimiento	2,27	1,014	2,74	,752	2,65	,981
Mejorar su imagen en la RS	2,83	,813	3,17	,778	3,00	1,044
Quitar popularidad en la RS	3,03	,787	3,09	,793	3,15	,958
Eliminarle de los grupos	2,97	,946	3,22	,671	3,12	,880
Evitar enfrentamiento cara a cara	3,12	,984	3,13	,815	3,24	,819
Es fácil de hacer	3,20	,664	3,35	,647	3,44	,705
El anonimato	3,37	,927	3,61	,583	3,41	,783
Evitar el castigo	2,81	1,074	3,22	,795	3,06	,952

En lo que respecta a los docentes, este grupo percibe que las causas más probables por las que se lleva a cabo el cyberbullying serían el anonimato ($M = 3,61$; $DT = ,583$) y la facilidad para cometerlo ($M = 3,35$; $DT = ,647$). Estas causas están seguidas por otras tres cuya media es la misma en todas ellas: por diversión ($M = 3,22$; $DT = ,850$), eliminarle de los grupos ($M = 3,22$; $DT = ,671$) y evitar el castigo ($M = 3,22$; $DT = ,795$). La causa con menor puntuación para los docentes, al igual que para el alumnado, sería el aburrimiento ($M = 2,74$; $DT = ,752$). El resto de las causas obtiene una puntuación alta en un rango de 3,05 y 3,20.

Las familias percibieron como las causas más probables por las que se lleva a cabo el cyberbullying la facilidad para cometerlo ($M = 3,44$; $DT = ,705$), el anonimato ($M = 3,41$; $DT = ,783$) y evitar el enfrentamiento cara a cara ($M = 3,24$; $DT = ,819$). El aburrimiento ($M = 2,65$; $DT = ,981$) y por diversión ($M = 2,91$; $DT = ,965$) fueron las dos causas que las familias apuntaron como menos probables. El resto de las posibles causas del cyberbullying obtuvieron una puntuación elevada, oscilando todas ellas entre 3,00 y 3,15.

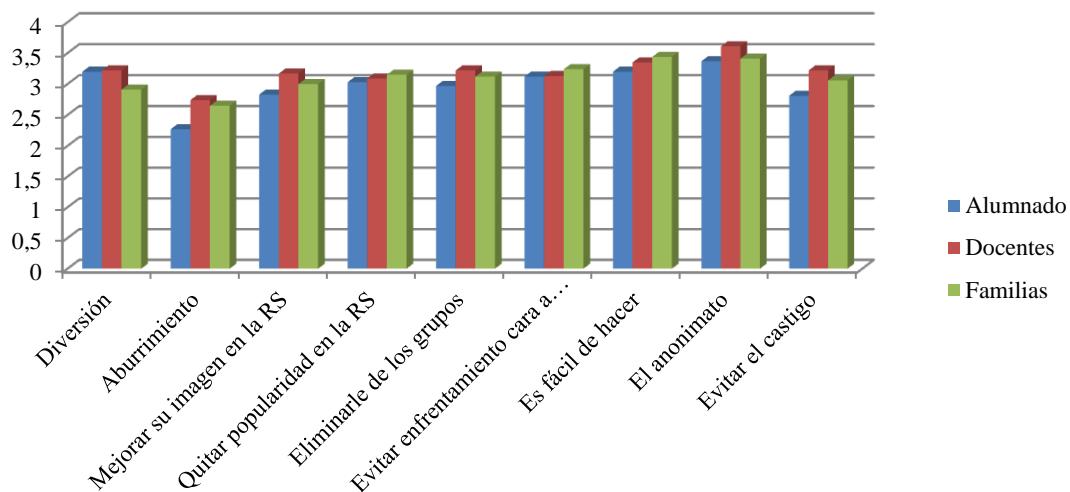


Figura 7. Comparación de media de las posibles causas del cyberbullying por grupo

Para analizar correctamente la comparación de las medias (figura 7) de esta pregunta se volvió a llevar a cabo las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, para comprobar si las puntuaciones en cada uno de los ítems se distribuían de manera normal. Al no cumplir supuesto de normalidad ($p < .000$) para ninguno de los ítems, tomando un alfa de .05, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre los distintos grupos de participantes para cada causa probable del cyberbullying.

Los resultados de esta prueba reflejaron los siguientes resultados para cada una de las posibles causas del cyberbullying: por diversión (Kruskal-Wallis = 2,18; $p = ,336$), por aburrimiento (Kruskal-Wallis = 4,82; $p = ,090$), para mejorar la imagen del acosador dentro de la red social (Kruskal-Wallis = 3,146; $p = ,207$), para quitar popularidad al acosado en la red social (Kruskal-Wallis = ,87; $p = ,648$), para eliminar al acosado de los grupos (Kruskal-Wallis = 1,03; $p = ,598$), para evitar un enfrentamiento cara a cara (Kruskal-Wallis = ,264; $p = ,877$), porque es fácil de hacer (Kruskal-Wallis = 3,311; $p = ,191$), por el anonimato (Kruskal-Wallis = ,70; $p = ,705$) y para evitar el castigo (Kruskal-Wallis = 2,42; $p = ,299$). Destaca, por tanto, que ninguna de las comparaciones entre los grupos es significativa, lo cual indica que no hay discrepancias notables entre los grupos (ver figura 7).

Si comparamos a nivel descriptivo los resultados de las cuestiones 7 y 8, encontramos que ha habido un gran cambio en la percepción del grupo de los alumnos y

de las familias sobre las distintas causas posibles. Ambos grupos concuerdan en casi todas las causas con los docentes, sin embargo, ambos grupos otorgan puntuaciones muy diferentes a diversas causas (ver figura 6 y figura 7). Mientras que las familias otorgan una mayor puntuación a diversas causas por percibirlas como detonantes de los actos de bullying, el alumnado opina lo contrario y les otorga una menor puntuación.

Sin embargo, esta percepción cambia cuando observamos los resultados obtenidos en las posibles causas del cyberbullying. Mientras que en las puntuaciones de las posibles causas del bullying se habían obtenido resultados significativos al compararlas entre los grupos, destaca notablemente que al realizar esa comparación con las posibles causas del cyberbullying, los resultados fueran no significativos para cada una de ellas.

6.5 Resultados del bloque 5, estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying

Para este último apartado de resultados, se describen y comparan los resultados hallados para las cuestiones 9 y 10 de la encuesta, en las que se pedía a los participantes que puntuasen a través de una escala Likert de 4 puntos la utilidad que tendrían para ellos las diversas estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying. Cada ítem dentro de estas dos cuestiones pertenece a una de las estrategias extraídas de la literatura previamente expuesta en el marco teórico.

Comenzando por la cuestión 9, en la cual se presentaba a los participantes por diversas **estrategias de prevención y afrontamiento del bullying**, se realiza una descripción de las medias y desviaciones típicas (tabla 12) por grupo antes de pasar a compararlos. El alumnado muestra una fuerte preferencia por tres estrategias en concreto; contarla en la familia ($M = 3,75$; $DT = ,544$), implantar planes anti-bullying ($M = 3,51$; $DT = ,537$) y contárselo al profesor ($M = 3,49$; $DT = ,751$), seguido de razonar con el acosador ($M = 3,31$; $DT = ,856$). Así mismo, el alumnado opina que pelearse con el acosador ($M = 1,44$; $DT = ,876$) es la peor estrategia a seguir con bastante diferencia. El resto de las estrategias obtienen una puntuación elevada y oscilan en un rango de 2,7 y 3,05 de media, no llegando a destacar ni en lo positivo ni en lo negativo respecto a las anteriores.

Tabla 12. Medias y desviaciones típicas de las estrategias de prevención y afrontamiento del bullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Aplicar medida disciplinar	2,73	,784	2,65	,935	2,59	,892
Implantar plan anti-bullying	3,51	,537	3,57	,662	3,74	,618
Contarlo al profesor	3,49	,751	3,78	,422	3,68	,638
Contarlo en la familia	3,75	,544	3,74	,541	3,59	,821
Contarlo a un amigo	2,98	,777	3,17	,778	3,06	1,013
Evitar al acosador	2,83	,931	2,00	,798	2,00	,888
Pelearse con el acosador	1,44	,876	1,61	,656	1,41	,701
Entrenamiento para la ayuda	3,05	1,007	3,78	,422	3,88	,537
Razonar con el acosador	3,31	,856	3,83	,650	3,76	,431

Los docentes otorgaron puntuaciones muy elevadas a cinco estrategias; razonar con el acosador ($M = 3,83$; $DT = ,650$), entrenamiento para la ayuda ($M = 3,78$; $DT = ,422$), contárselo al profesor ($M = 3,78$; $DT = ,422$), contarla en la familia ($M = 3,74$; $DT = ,514$) e implantar planes anti-bullying ($M = 3,57$; $DT = ,662$). Por el contrario, los docentes opinan que las peores estrategias sería pelearse con el acosador ($M = 1,64$; $DT = ,656$) y evitar al acosador ($M = 2,00$; $DT = ,798$). Aunque la estrategia de “contárselo a un amigo” obtiene una puntuación elevada, no destaca respecto a las más altas.

En lo que respecta a las familias, su opinión es bastante similar a la de los docentes, situándose como las mejores estrategias el entrenamiento para la ayuda ($M = 3,88$; $DT = ,537$), razonar con el acosador ($M = 3,76$; $DT = ,431$), implantar planes anti-bullying ($M = 3,74$; $DT = ,618$), contárselo al profesor ($M = 3,68$; $DT = ,638$) y contarla en la familia ($M = 3,59$; $DT = ,821$). Las familias, al igual que los docentes, opinan que pelearse con el acosador ($M = 1,41$; $DT = ,701$) y evitar al acosador ($M = 2,00$; $DT = ,888$) son las peores estrategias para solucionar un acto de bullying. Nuevamente, aunque la estrategia de “contárselo a un amigo” obtiene una puntuación elevada, no destaca respecto a las más altas.

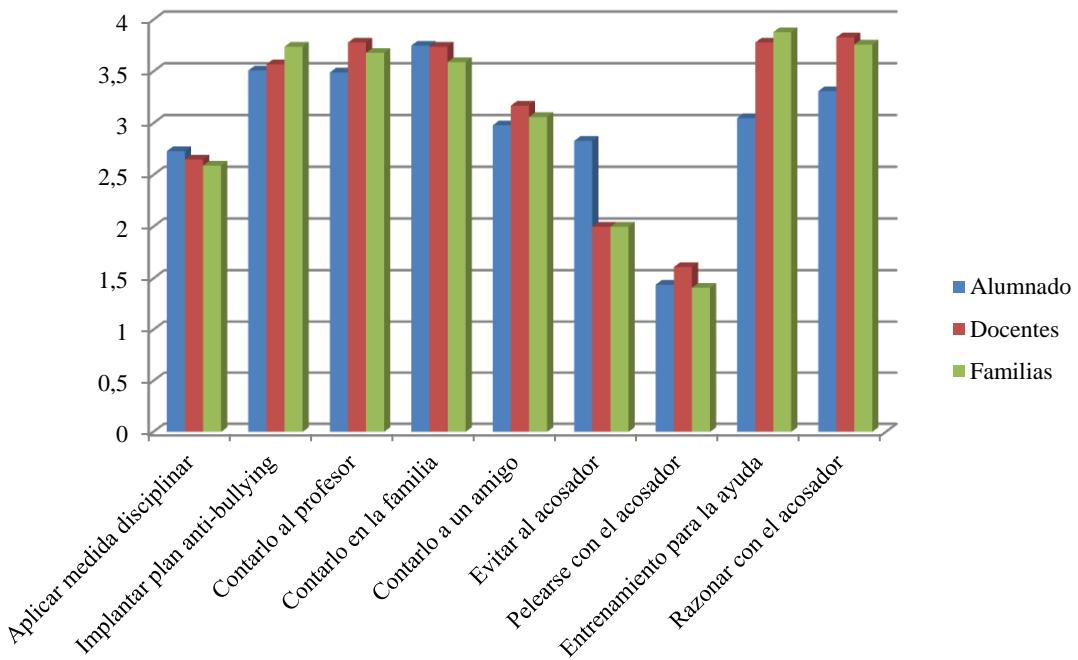


Figura 8. Comparación de medias de las estrategias de prevención y afrontamiento del bullying

Al igual que en los apartados anteriores, una vez se realiza en análisis descriptivo de las medias por grupo, se volvió a llevar a cabo las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, para comprobar si las puntuaciones se distribuían de manera normal (figura 8). Al no cumplir supuesto de normalidad ($p < .000$) para ninguno de los ítems, tomando un alfa de .05 se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre los distintos grupos de participantes.

Los resultados obtenidos de estas pruebas reflejaron que tras comparar a los tres grupos, seis de las nueve estrategias expuestas resultaron ser no significativas, es decir, no se podía afirmar que existieran diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas entre los grupos. Esas seis estrategias son: aplicar medidas disciplinares (Kruskal-Wallis = ,40 $p = ,820$), implantar planes anti-bullying (Kruskal-Wallis = 5,80; $p = ,055$), contárselo al profesor (Kruskal-Wallis = 3,06; $p = ,217$), contarlo en la familia (Kruskal-Wallis = ,34; $p = ,844$), contarlo a un amigo (Kruskal-Wallis = 1,26; $p = ,533$) y pelearse con el acosador (Kruskal-Wallis = 3,751; $p = ,153$). Por el contrario; las estrategias: evitar al acosador (Kruskal-Wallis = 20,55; $p < ,001$), entrenamiento para la ayuda (Kruskal-Wallis = 29,01; $p < ,001$) y razonar con el acosador (Kruskal-Wallis = 14,61; $p = ,001$); si se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

Analizando por pares las estrategias que si resultaron ser significativas, para la estrategia “evitar al acosador”, los datos indican que existen discrepancias entre el alumnado y los otros dos grupos (alumnado-familiar, $p < ,001$; alumnado-docente, $p = ,002$), ya que tal y como se puede ver en la figura 8 para esta estrategia, tanto las familias como los docentes puntuaron con una media muy baja en comparación con el alumnado, quien la puntuó como una buena estrategia.

En lo que respecta a la estrategia de “entrenamiento para la ayuda”, de nuevo se encuentran diferencias significativas únicamente entre el alumnado y los otros dos grupos (alumnado-familiar, $p = ,000$; alumnado-docente, $p = ,002$), sin embargo, en esta ocasión la tendencia es inversa a la anterior (ver figura 8).

Mientras que las familias y los docentes la puntúan como una muy buena estrategia el “razonar con el acosador”, sino la mejor, el alumnado discrepa con ellos, aportando que para este grupo simplemente se consideraría una buena estrategia, no especialmente destacada (alumnado-familiar, $p < ,001$; alumnado-docente, $p = ,002$). Al igual que ocurre con las estrategia anterior, el alumnado vuelve a discrepar significativamente con los otros dos grupos sobre la utilidad de la estrategia de “razonar con el acosador” (alumnado-familiar, $p = ,018$; alumnado-docente, $p = ,002$). Mientras que las familias y los docentes la puntúan de manera muy positiva, el alumnado, aunque la puntúa de manera positiva, su puntuación es significativamente diferente a la otorgada por familiares y docentes.

Terminando este apartado con la cuestión 10, en la cual se pedía a los tres grupos que puntuasen las diversas **estrategias de prevención y afrontamiento del cyberbullying**, se describe los resultados obtenidos para dicha cuestión en términos de media y desviación típica por grupo (tabla 13). El grupo perteneciente al alumnado situó estas tres estrategias como las más efectivas: contarla en la familia ($M = 3,63$; $DT = ,692$), bloquear ($M = 3,27$; $DT = ,762$) y contarla al profesor ($M = 3,27$; $DT = ,925$). La estrategia que peor puntuó el grupo fue el publicar en la redes sociales el acto de cyberbullying y no contarla a los padres ($M = 2,08$; $DT = ,970$), seguido de dialogar con el acosador ($M = 2,53$; $DT = 1,006$). El resto de estrategias obtuvo una puntuación media que oscila entre 2,60 y 2,95, no llegando a destacar como las mejores o las peores.

Tabla 13. Medias y desviaciones típicas de las estrategias de prevención y afrontamiento del cyberbullying.

Ítems	Alumnado		Docentes		Familias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Bloquear	3,27	,762	3,04	1,022	2,91	1,111
Contarlo al profesor	3,27	,925	3,65	,487	3,65	,734
Contarlo en la familia	3,63	,692	3,74	,449	3,71	,719
Dialogar con el acosador	2,53	1,006	2,87	,968	2,88	,977
Buscar ayuda en el grupo de la RS	2,95	,899	3,26	,752	3,06	,886
Cambiar correo y contraseñas	2,80	,924	2,43	,843	2,35	1,125
Cambiar el número de teléfono	2,63	1,065	2,30	,703	2,09	,965
Publicarlo en la RS y no decirlo	2,08	,970	1,43	,507	1,32	,684

Los docentes perciben como las mejores estrategias el contarla a la familia ($M = 3,74$; $DT = ,449$), contarlo a los profesores ($M = 3,65$; $DT = ,487$) y buscar ayuda en las redes sociales ($M = 3,26$; $DT = ,752$), seguido de bloquear al acosador ($M = 3,04$; $DT = 1,022$), estrategia que genera un mayor desacuerdo entre ellos. Las estrategias de publicarlo en las redes sociales sin decírselo a los padres ($M = 1,43$; $DT = ,507$), cambiar el número de teléfono ($M = 2,30$; $DT = ,703$) y las contraseñas ($M = 2,43$; $DT = ,843$), son las peor valoradas respecto a su posible uso.

En lo que respecta a las familias, contarla en la familia ($M = 3,71$; $DT = ,719$) y contarlo a los profesores ($M = 3,65$; $DT = ,734$) son las estrategias mejor valoradas, seguidas de buscar ayuda en las redes sociales ($M = 3,06$; $DT = ,886$). Por el contrario, este grupo opina que publicarlo en las redes sociales y no contarlo a los padres ($M = 1,32$; $DT = ,684$), cambiar el número de teléfono ($M = 2,09$; $DT = ,965$) y las contraseñas son las peores opciones ($M = 2,35$; $DT = 1,125$). La desviación típica de las estrategias de cambiar las contraseñas ($DT = 1,125$) o bloquear ($DT = 1,111$) al acosador muestran las discrepancias existentes entre los familiares sobre este uso de estrategias de carácter técnico. La estrategia de dialogar con el acosador ($M = 2,88$; $DT = ,977$) obtuvo una puntuación alta, sin embargo, no destaca ni por ser la más elegida ni la que menos.

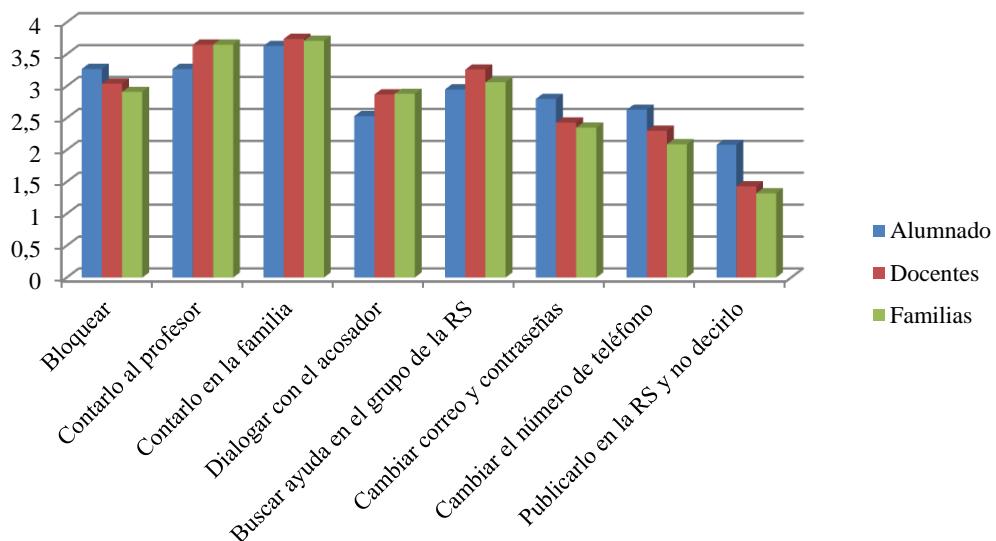


Figura 9. Comparación de medias de las estrategias de prevención y afrontamiento del cyberbullying

Realizado el análisis descriptivo de las medias por grupo, se llevó a cabo las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, para comprobar si las puntuaciones se distribuían de manera normal y poder analizar correctamente la comparación de las medias (figura 9) de esta pregunta. Al no cumplir de nuevo el supuesto de normalidad ($p < .000$) para ninguno de los ítems, tomando un alfa de .05 se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre los distintos grupos de participantes.

Los resultados de estas pruebas reflejaron que al comparar las puntuaciones de las estrategias entre los grupos, seis de ellas resultaron no ser significativas, es decir, no se podía afirmar que existieran diferencias significativas en las puntuaciones que habían otorgado los tres grupos. Estas seis estrategias son: bloquear al acosador (Kruskal-Wallis = 1,79 $p = ,409$), contarlo a los profesores (Kruskal-Wallis = 5,93 $p = ,052$), contarlo en la familia (Kruskal-Wallis = ,86 $p = ,650$), dialogar con el acosador (Kruskal-Wallis = 3,63 $p = ,163$), buscar ayuda en el grupo de la red social (Kruskal-Wallis = 2,16 $p = ,340$) y cambiar el correo electrónico y las contraseñas (Kruskal-Wallis = 4,87 $p = ,088$). Por el contrario, las dos estrategias en las que si se encontraron diferencias significativas fueron: cambiar el número de teléfono (Kruskal-Wallis = 6,69 $p = ,035$) y publicarlo en las redes sociales sin decírselo a los padres (Kruskal-Wallis = 19,50 $p < ,001$).

Analizando por pares las estrategias en las que si resultaron existir diferencias significativas, en lo que respecta a la estrategia de cambiar el número de teléfono, los datos indican que existe una discrepancia entre las familias y el alumnado (familiar-alumnado; $p = ,034$), debido a que éste último la valora como una estrategia más útil como se puede ver en la figura 9. Aunque los docentes también otorgaron una baja puntuación a esta estrategia de manera similar a las familias, los datos reflejan que esa puntuación no llega a ser significativa si se compara con los datos obtenidos del alumnado.

Por último, las familias y los docentes perciben que la estrategia de “publicarlo en las redes sociales sin decirlo a los padres” la peor estrategia posible, sin embargo, ambos grupos discrepan con el alumnado. Aunque el alumnado otorga mayor puntuación a esta estrategia que las familias (familiar-alumnado; $p < ,001$) y los docentes (docente-alumnado; $p = ,023$), también opina que es una muy mala estrategia.

Si comparamos a nivel descriptivo los resultados obtenidos para cada una de los ítems de estas dos cuestiones, se puede observar que existe un amplio consenso entre los grupos sobre cuáles deberían de ser las estrategias a utilizar y cuáles deberían evitarse. La principal discrepancia observada surge en el orden de preferencia de uso de estas estrategias entre el alumnado con las familias y los docentes. En el caso del bullying, el alumnado otorga una menor puntuación a razonar con el acosador y entrenar al alumnado para ayudar (ver figura 8). Esto ocurre también con las estrategias para el cyberbullying, donde el alumnado otorgaba mayor puntuación a las estrategias técnicas que los otros dos grupos (ver figura 9).

También se puede observar un cambio de las puntuaciones entre las estrategias del bullying y el cyberbullying. Las familias y los docentes puntúan de manera muy elevada las estrategias de carácter proactivo dentro del bullying, sin embargo, estas puntuaciones cambian cuando observamos las obtenidas en las estrategias del cyberbullying, pasando de cinco puntuaciones muy altas a solos dos. Este cambio en las puntuaciones no se observa para el grupo del alumnado, ya que tanto en el bullying como en el cyberbullying, puntuaron únicamente tres estrategias como sus predilectas.

Capítulo 3. Conclusiones del estudio, discusión, perspectivas futuras y limitaciones del estudio.

Una vez se han descrito los resultados obtenidos tras el análisis de los datos obtenidos de la encuesta, a continuación se procede a realizar la conclusión y discusión de estos resultados con los de otros autores. Así mismo, al final de dicho capítulo se expondrán las limitaciones con las que ha contado esta investigación, así como unas perspectivas futuras.

7. Conclusiones y discusión de los resultados

La mayoría de las investigaciones citadas durante el apartado tercero de este trabajo, se enfocaban en comparar a dos de los tres grupos implicados, a excepción de la investigación de Compton et al. (2014) donde se hacía simultáneamente, así como tomar el bullying y el cyberbullying por separado. El hecho de no haber tratado de manera diferencial ambos fenómenos como proponen Thomas et al. (2015) y de haber pasado el mismo instrumento a todos los participantes, puede haber sido una de las claves para las diferencias encontradas entre esta investigación y otros autores.

Para sistematizar las conclusiones y poder realizar una reflexión detallada y organizada de los resultados obtenidos, este apartado está distribuido por los distintos objetivos de esta investigación. Se comienza, por tanto, por el **primer objetivo** de esta investigación, mediante el cual se pretendía *describir y comparar la percepción del bullying y el cyberbullying entre el alumnado, los docentes y las familias en términos de definición, tipología y grado de relevancia de los posibles roles en ambos fenómenos para la resolución de los mismos.*

Los resultados obtenidos en esta investigación, muestran que este primer objetivo se ha cumplido con éxito. Se ha conseguido describir de manera exhaustiva la percepción de cada uno de los grupos, así como comparar la percepción obtenida en términos de definición, tipología y relevancia de los roles en ambos fenómenos. Dicha descripción y comparativa ha concluido en la identificación de las diferencias entre los tres grupos en los términos expuestos.

Se puede concluir que todos los grupos lograron *identificar la definición de bullying* adecuadamente, sin embargo, esto mismo no ocurre dentro del *cyberbullying*, donde el alumnado bajó su porcentaje de aciertos notablemente respecto a los otros dos grupos que se mantuvieron en un índice de acierto similar. Al contrario de lo que afirman Compton et al. (2014) sobre el hecho de que los docentes dejan a un lado la intencionalidad como característica del bullying, los resultados reflejan que todo el conjunto de los docentes encuestados en nuestro caso, otorgan al bullying la característica de intencionalidad.

En lo que respecta al alumnado, este grupo considera que la reiteración es una característica fundamental en todos los casos, resultado contrario al hallado por Compton et al. (2014), que aseguraba que el alumnado omitía la reiteración como característica. En comparación con dicha investigación, los padres y los alumnos solo veían la característica de desequilibrio de poder dentro del cyberbullying y los profesores la omitían y daban un valor fundamental a la repetición y la intencionalidad. Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan diferencias, debido a que el 82,6% de los docentes si se la otorgan el desequilibrio de poder como característica fundamental.

Estas diferencias pueden ser debidas a un factor clave que mencionaban Lucas et al. (2016) y Thomas et al. (2015) en sus revisiones, el poner o no la definición de ambos fenómenos dentro del instrumento. Dentro de la investigación de Compton et al. (2014), no se aportaba a los participantes la definición de bullying, ni la de cyberbullying y puede que el haberles otorgado esa definición, aun dando posibilidades erróneas, haya sido el factor clave para este cambio de percepción en las definiciones.

En lo que respecta a la *identificación de los distintos tipos de bullying y cyberbullying*, los docentes son capaces de identificar en gran medida los diferentes tipos de bullying al igual que ocurre en los resultados de las investigaciones de Mudhovozi (2015) y Compton et al. (2014), aunque en nuestros casos cabe destacar la dificultad que presentó este grupo en la identificación del bullying relacional (26,1% de fallos) y el bullying verbal (34,8% de fallos). Este resultado podría deberse a que los docentes, al estar inmersos dentro de las relaciones entre alumnos, tiendan a generalizar algunas acciones y por ello no sean capaces de percibir completamente el bullying relacional o lo confundan con casos de discusiones de convivencia dentro del aula.

En lo que respecta a las familias, los resultados reflejan un contrapunto con los datos hallados por Demaray et al. (2013), donde afirmaban que los padres no suelen ver más allá del bullying físico. Ciertamente, las familias tuvieron dificultades para identificar como erróneo el ítem que correspondía a una situación de bullying relacional y con una menor dificultad, pero si notable respecto al resto de ítems, la situación referente al bullying verbal. Sin embargo, el resto de ítems obtuvieron un acierto superior al 90%.

Estos resultados contradicen a los hallados por Sawyer et al. (2011), donde afirmaba que las familias tenían dificultades para reconocer qué es y qué no es bullying. Posiblemente, la información y la batería de programas y cursos que se ofrecen en los centros públicos estén surtiendo el efecto esperado y las familias tengan una mayor capacidad para discernir entre qué es bullying y que no es. Respecto al alumnado, los resultados de esta investigación indican que son el grupo que mayor dispersión de aciertos tiene para identificar los distintos tipos de bullying (desde un 95% de acuerdos para físico a un 60% para verbal y relacional), lo cual está en línea con los resultados de Mishna (2004) que también indicaba que el alumnado era el grupo con mayor dificultad para identificar los distintos tipos de bullying.

En lo que respecta a la *identificación de las diferentes tipologías del cyberbullying*, a diferencia del bullying, las distintas tipologías del cyberbullying resultan más complicadas de identificar por todos los grupos participantes, sobre todo por parte del grupo de docentes. Resulta impactante que el ítem que hacía referencia a la exclusión social, en el cual se indicaba que un grupo prohibía a otro formar parte de la red social obtuvo unas puntuaciones de acierto extremadamente bajas (máxima del 40%). Además, cabe destacar otro ítem que obtuvo resultados preocupantes; el hostigamiento en la red, ya que mientras el alumnado obtenían 80% de acierto, las familias y los docentes no superaron el 50%.

Comparando ambos fenómenos, el alumnado se mantiene a la hora de identificar los tipos en ambos fenómenos, sin embargo, las familias y los docentes identificaron peor los tipos de cyberbullying. Los docentes son el grupo que peor identifica tanto el bullying como el cyberbullying, hecho que es preocupante sobre todo en éste último al obtener una puntuación baja. Este cambio en la diferencia de las puntuaciones podría deberse al hecho de que exista una brecha digital entre cada grupo.

El alumnado encuestado ha nacido directamente en la era digital, mientras que las familias y los docentes la han ido adquiriendo poco a poco. Quizá esta diferencia de comprensión y adquisición de competencias digitales, pueda ser la causante de los cambios que se dan entre la percepción de los tipos de bullying y cyberbullying entre los docentes y las familias.

Continuando con *la relevancia que tenían los distintos roles dentro del bullying y el cyberbullying para solventar los fenómenos*, las conclusiones tienen en cuenta la relevancia que otorgan cada uno de los grupos a los distintos roles enunciados por Sánchez y Cerezo (2011) para solucionar los actos de bullying o cyberbullying. Cabe destacar que tanto las familias como los docentes otorgan una gran relevancia a todos los roles implicados para resolver los fenómenos, hecho que no ocurre con el alumnado, el cual es el único grupo que opina que los roles pasivos como el de espectador no implicado y el seguidor pasivo son menos relevantes. La edad podría ser un factor muy relevante y a tener en cuenta, que podría explicar por qué el alumnado y los dos grupos de adultos difieren en gran medida.

Las diferencias entre los docentes y las familias radican fundamentalmente en los roles de acosado y espectador defensor ya que las familias otorgan una valoración inferior a la otorgada por docentes y alumnados. Aunque todos puntúan de manera elevada, y como vimos las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas, ésta diferencia de medias podría deberse a la experiencia laboral dentro de los centros educativos y la formación en convivencia que han tenido los docentes para otorgar mayor relevancia a dos roles muy importantes en el lado del acosado. Sería interesante llevar a cabo nuevas investigaciones sobre la relevancia de los roles, ya que resulta llamativo que estos dos roles son los únicos en los que coinciden en relevancia el alumnado y docentes, difiriendo con las familias, quienes concuerdan con los docentes en el resto de roles, pero no en estos dos.

Dentro del cyberbullying, los resultados son muy similares a los obtenidos para el bullying. Docentes y familias otorgan una alta relevancia a todos los roles, mientras que el alumnado otorga menos importancia a roles pasivos (seguidores y espectadores no implicados), destacando además que los roles de espectador defensor y acosado son los más valorados por docentes y alumnado, pero no por las familias que proporcionan mayor relevancia al acosador y el seguidor cómplice.

Cabe destacar que en lo que respecta a la relevancia otorgada por los docentes a los distintos roles implicados en el cyberbullying, la brecha digital previamente nombrada, parece desaparecer e invertirse. Resulta positivo y llamativo que aunque el conjunto de los docentes sea el grupo que peor identifica las tipologías del cyberbullying, es el que mayor relevancia y visión otorga a los roles dentro del fenómeno.

Antes de avanzar hacia el segundo objetivo, es oportuno resaltar la primera de las hipótesis que se quería contrastar mediante esta investigación. Esta hipótesis marcaba que se esperaban encontrar diferencias en la percepción del alumnado, profesorado y familias entre sí en relación a; la definición, tipología y roles implicados en el bullying y el cyberbullying. Se puede afirmar que se han encontrado diferencias entre los tres grupos respecto a estos tres factores, sin embargo, se esperaba que estas diferencias fueran mayores de las que se han podido obtener.

Comenzando por la definición de ambos fenómenos, la principal diferencia entre los agentes se da con el alumnado en el caso de la definición de cyberbullying en contraste con los docentes y las familias. En el caso de la definición del bullying, parece que la hipótesis planteada a partir de las fuentes consultadas sobre la existencia de diferencias en la percepción sobre el fenómeno no se sostiene, ya que según los datos de esta investigación el porcentaje de aciertos entre los tres grupos a la hora de identificar la definición correcta es muy similar.

En lo que respecta a las diferencias que se querían encontrar a la hora de identificar los tipos de bullying, de nuevo la hipótesis no parece sostenerse, ya que se puede observar que porcentaje total de aciertos de los tres grupos a la hora de identificar los distintos tipos de bullying es muy similar. Las diferencias más amplias se realizan a nivel individual de algunos ítems, sin embargo, en conjunto han sido muy similares. Sin embargo, las diferencias en la identificación de los tipos de cyberbullying son algo más notables. Aunque las diferencias encontradas no son lo suficientemente grandes para contrastar la hipótesis, si se han encontrado diferencias entre el alumnado y las familias con los docentes a la hora de identificarlos, como ocurre con las tipologías de hostigamiento, happy slapping o la persecución.

Por último, en relación a la importancia atribuida a los distintos roles, mientras que se esperaba encontrar diferencias entre los tres grupos, únicamente se han encontrado diferencias entre el alumnado con los docentes y las familias tanto en el bullying como el cyberbullying para aquellos roles que no implican una participación directa en ambos fenómenos y que tienen un carácter pasivo.

Avanzando hacia el **objetivo 2**, mediante el cual se pretendía *describir y comparar el grado de probabilidad que le otorgan el alumnado, los docentes y las familias a las distintas causas por las que se cometan los actos de bullying y cyberbullying*, se podría concluir que ha sido cumplido. Al igual que con el anterior objetivo, se han logrado obtener datos que han permitido describir y comparar a los tres grupos respecto a las posibles causas, pudiendo encontrar diferencias entre ellos.

Compton et al. (2014), afirma en su investigación que el alumnado cree que aumentar el poder y el estatus social dentro del grupo, son los puntos claves por los que se producen los actos de bullying, sin embargo, en esta investigación el alumnado puntúa mucho más alto las causas de que el bullying se realiza por que al acosador le cae mal el acosado y porque éste quiere hacer daño al acosado. Así mismo, Compton et al. (2014), también apuntaron que los docentes y las familias opinaban que el aburrimiento era una de las causas principales por las que se producían estos actos, sin embargo, la misma causa en esta investigación, obtiene los valores más bajos en todos los grupos.

Cabe destacar que en los anteriores bloques, las principales diferencias las tenía el alumnado con los docentes y las familias, ya que estos dos últimos se situaban en cierta sintonía a la hora de otorgar relevancia a los roles o discernir las posibles tipologías, así como la definición. En esta ocasión y como se ha reflejado en los resultados, las familias es el grupo que más difiere con los otros dos, principalmente con el alumnado. Posiblemente, la falta de experiencia y la edad del alumnado en comparación con los otros dos grupos, así como la experiencia en el aula de los docentes, sea crucial para otorgar una mayor relevancia a una causa u otra.

Destaca que el alumnado centra su percepción en causas más triviales como son la diversión, que cae mal o que quiere hacer daño. Sin embargo, las familias y los docentes tienden a puntuar más alto aquellas causas que pueden deberse a la mejora de la imagen

un ámbito social, al contrario de lo que destacan en sus resultados Compton et al. (2014). No debe pasar desapercibido que los docentes tienden a puntuar con una media superior a 3,0 casi todas las causas menos el aburrimiento y quitar popularidad, lo que hace que estén en sintonía con el alumnado o los familiares en dependiendo qué causas. Quizá esto se deba a la experiencia del docente dentro del aula. El hecho de que haya visto bastantes casos de bullying en el centro y supervisado diversos casos, hace que tengan una mayor perspectiva de las posibilidades que tenían las distintas causas de ser detonantes de un acto de bullying.

Al igual que en el bullying, Compton et al. (2014) también obtuvieron la percepción de algunas posibles causas del cyberbullying en su investigación, coincidiendo en mayor medida los resultados obtenidos en esta investigación con las conclusiones resaltadas por estos autores. Tanto los docentes como las familias, concuerdan que las causas del anonimato y que es fácil de hacer, son las más probables por las que se comete el cyberbullying. Sin embargo, nuestros datos también reflejan que el alumnado está de acuerdo con los otros dos grupos al contrario de lo que ocurre en la investigación de Compton et al. (2014), donde el alumnado otorgaba una mayor probabilidad a las causas de evitar al acosado y evitar el castigo. Cabe destacar que los resultados, que tras realizar prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, ninguna de las comparaciones entre los grupos fue significativa y por tanto, no existen discrepancias notables entre los grupos.

Quizá el hecho de que se hayan dado las causas a los participantes tanto para el bullying como para el cyberbullying, en vez de que ellos las redacten o las digan, sea un factor fundamental del cambio de opinión entre participantes de la investigación de Compton et al. (2014) y ésta. Posiblemente, los participantes se hayan encontrado con posibles causas que no hubieran dicho o pensado si éstas no se les hubieran dado en un principio. Además, esto explicaría porque las causas añadidas por los participantes a nivel cualitativo se basaban en repeticiones de las ya proporcionadas.

Como se mencionaba en las hipótesis planteadas para este trabajo, se esperaba encontrar diferencias entre los tres grupos respecto a la percepción de las causas de ambos fenómenos. Si bien es cierto que se han encontrado diferencias significativas entre los grupos, en algunas de las posibles causas del bullying, las diferencias no son muy notables y los tres grupos comparten la misma percepción en muchas causas.

Por su parte, respecto a las causas del cyberbullying, al no haber encontrado ninguna diferencia significativa, no podemos afirmar que existan discrepancias entre los tres grupos respecto a las causas del cyberbullying como se planteó en un principio. Estos resultados podrían deberse a la rigidez que presenta el instrumento de medida, sin embargo, contrasta que aun habiendo proporcionado a todos los encuestados la posibilidad de una respuesta de carácter cualitativo, estos no hayan profundizado en otro aspectos diferentes a las causas descritas.

Por último, dentro del **objetivo 3** de esta investigación, se pretendía *describir y comparar las posibles estrategias de prevención y afrontamiento del bullying y el cyberbullying según el grado de preferencia de uso que el alumnado, los docentes y las familias les dan a éstas*. Al igual que los otros dos objetivos planteados para esta investigación, se han podido obtener datos relevantes que han permitido describir y comparar las distintas preferencias de uso entre los tres grupos participantes.

Sherer et al. (2010) aportaron que la principal estrategia de los centros residía en aplicar medidas disciplinares contra los acosadores, sin embargo y al igual que en los resultados obtenidos en esta investigación, los docentes puntúan esta medida como insuficiente para resolver los actos de bullying y prefieren implantar planes anti-bullying en los centros educativos, hecho que también valoran positivamente las familias. Además de estos resultados, los docentes encuestados optan por dejar a un lado las estrategias maladaptativas tomando aquellas como el entrenamiento para la ayuda como aportan Stauffer et al. (2012) como las más útiles para prevenir y enfrentar el bullying.

Las familias encuestadas optan por las estrategias proactivas de resolución del problema como el entrenamiento para la ayuda o razonar con el acosador y que comulgan con las proporcionadas por las investigaciones de Schroeder et al. (2017) y Sawyer et al. (2011) como las más eficaces para enfrentar los casos de bullying.

En los resultados de las investigaciones de Mishna (2004) y Undheim et al. (2016), el alumnado tomaba principalmente estrategias maladaptativas como evitar al acosador o pelearse con él para superar los actos de bullying, sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación destacan que el alumnado toma la estrategia de la pelea como ineficaz, aunque si le otorga peso a la estrategia de evitar al acosador.

Se valora de positivamente que el alumnado haya puntuado de manera elevada las estrategias proactivas que llevan a la resolución del conflicto, ya que refleja que la muestra encuestada podría ser capaz de resolver los actos de bullying como afirman Sánchez y Cerezo (2011), Navarro et al. (2013), Undheim et al. (2016) y Ortiz et al. (2017). Como se mencionaba anteriormente en el apartado 6.5, donde se describían los resultados de este bloque, el alumnado es quién se diferencia de los otros dos grupos a la hora de escoger la estrategia a utilizar.

A modo de recordatorio, las estrategias cuya comparación entre los grupos resultaron significativas fueron: evitar al acosador, razonar con el acosador y el entrenamiento para la ayuda. Quizá, la falta de experiencia del alumnado para resolver conflictos de esta índole y el temor que se le procesa al acosador, propició que el alumnado puntuase más alto el evitar al acosador y más bajo a las otras dos estrategias, en comparación con familiares y docentes.

Resulta muy positivo que no se hayan hallado diferencias significativas entre los docentes y las familias. Esto debería propiciar un mayor entendimiento entre las dos partes para poder resolver adecuadamente los conflictos generados por el bullying dentro del aula. Este hecho no es el único que resulta muy positivo, ya que los tres grupos tomaron como estrategias muy válidas el contarlo al profesor y la familia. Cabría destacar que el alumnado encuestado aún necesita más preparación contra el bullying y maduración para llegar a escoger de manera aún más adecuada las estrategias que les aportarán una solución óptima del conflicto al igual que afirman Mishna (2004), Navarro et al. (2013) y Undheim et al. (2016).

Respecto a las estrategias de prevención y afrontamiento del cyberbullying, hay que destacar que se han producido grandes avances desde que Patchin e Hinduja (2006) y Smith et al. (2008) nombrasen las estrategias de carácter técnico como las predilectas por parte de los grupos para resolver los actos de cyberbullying. A diferencia de los resultados que aportan Ozansoy et al. (2018), en los que describen que los centros suelen tomar las estrategias de carácter técnico como las predilectas, en esta investigación los docentes, al igual que las familias, tomaron como las más adecuadas tres de las cuatro estrategias de carácter proactivo presentadas: contarlo al profesor, contarlo en la familia y buscar ayuda en el grupo de la red social, tomándolas como las

más adecuadas como proponían de la Caba y López (2013) y Gualdo (2015), evitando aquellas de carácter técnico a excepción de bloquear al acosador.

Resulta llamativo que la estrategia referida a razonar con el acosador en el cyberbullying, tanto los docentes como las familias, puntuaron mucho más bajo este ítem que en el bullying, concretamente, hasta 1 punto menos de media en ambos grupos. Quizá esto pueda deberse a que al no poder dialogar con el acosador cara a cara, los docentes y las familias vean esta estrategia menos útil y le otorguen una mayor impunidad.

Al contrario de los resultados que aportaron Cooper y Nickerson (2013), las familias encuestadas fueron capaces de puntuar positivamente las estrategias destinadas a la resolución del conflicto. Cabe destacar que el alumnado es de nuevo el que difiere con los otros dos grupos en las estrategias para prevenir y afrontar el cyberbullying, concretamente con las estrategias de cambiar el número de teléfono y el publicarlo en las redes sociales sin contarlos a los padres. Gualdo (2015) afirmó que el alumnado prefiere hacer público y compartir un acto de cyberbullying antes que contárselo a un adulto, sin embargo, el alumnado encuestado la puntuó como muy negativa para resolver el acto de cyberbullying.

Nuevamente, resulta muy positivo que no se hayan hallado diferencias significativas entre los docentes y las familias, hecho que propiciaría un mayor entendimiento entre las dos partes para poder resolver adecuadamente los conflictos generados por el cyberbullying. Este hecho no es el único que resulta muy positivo, ya que los tres grupos tomaron como estrategias muy válidas el contarlos al profesor y la familia, aunque en menor medida el alumnado.

Aunque el alumnado haya puntuado un poco bajo las estrategias técnicas en contrapunto a los resultados de Smith et al. (2008), hecho que puede ser debido al tiempo transcurrido entre dicha investigación y la presente y sobre todo al contexto actual, es el grupo que más puntuación le otorga a estas. Sería interesante realizar una investigación de carácter longitudinal en la que se estudiase si el alumnado, al sentirse más preparado para afrontar el mundo digital, debido a que ha adquirido nuevas y mejores competencias para desenvolverse dentro del mismo, es capaz de puntuar más bajo las estrategias de carácter técnico.

Por último, es necesario comentar una estrategia en la que no se obtuvieron diferencias significativas entre los tres grupos, pero que si obtuvo una puntuación más elevada de lo que debería; bloquear al acosador. Esta estrategia resulta particularmente útil para los tres grupos (para el alumnado en mayor medida), sin embargo, es una estrategia que en ciertos contextos o situaciones, no aportaría solución alguna ante un caso de cyberbullying. Quizá se haya confundido el bloquear a un ciberacosador, quien te acosa permanentemente, con bloquear a una persona, que de manera puntual, ha ido a agregarnos de manera improcedente a una red social. Para esta última situación, si es una solución algo efectiva, sin embargo, ante el cyberbullying no lo es, ya que como afirma Giuffre (2013), las cibercomunidades son muy amplias. En esta ocasión, los cómplices del ciberacosador pueden llevar a cabo los mismos actos, e incluso, el ciberacosador puede cometerlos desde cuentas externas.

Resulta positivo que tanto el alumnado, como los docentes y los familiares hayan puntuado de manera más elevada las estrategias proactivas tanto en el bullying como en el cyberbullying, sin embargo, aún habría que trabajar más para reducir la puntuación de las estrategias maladaptativas dentro del bullying y aquellas de carácter técnico en el cyberbullying.

Este tercer objetivo estaba ligado a la tercera de las hipótesis de la investigación, mediante la que se formulaba que se pretendía hallar diferencias en la preferencia de uso de las estrategias de prevención y afrontamiento contra el bullying y el cyberbullying entre los tres roles grupos. Al igual que ha ocurrido con las hipótesis anteriores, las principales diferencias se han encontrado entre el alumnado con alguno de los otros dos grupos o lo dos simultáneamente.

Tanto familias como docentes, han presentado resultados similares para los distintos ítems pertenecientes a las estrategias. El hecho de que mediante en las tres hipótesis se haya hallado que el alumnado es el grupo más discordante de los tres encuestados en cuanto percepción de los fenómenos, causas probables y estrategias, apoyaría las afirmaciones de investigaciones como las de Mishna (2004), Brown et al. (2005), Bradshaw et al. (2007), Espelage y Polanin (2014) y Bjereld et al. (2017). En dichas investigaciones se afirmaba que es muy complicado llegar a la resolución de los conflictos si las tres partes no concuerdan, así como que el alumnado pierde confianza en el adulto para resolver dichos casos al no sentirse escuchado.

Resulta positivo que tanto docentes como familias concuerden en la mayoría de los bloques presentes en la encuesta, hecho que negaban gran parte de las investigaciones citadas en el apartado 3 del marco teórico y que se pretendía hallar en esta investigación. El evidente consenso entre estas dos partes es un gran avance para conseguir que el alumnado consiga comprender eficazmente ambos fenómenos y se pueda llegar finalmente a un punto en el que las tres partes elijan actuar de igual modo para solucionar los actos de bullying y cyberbullying.

8. Limitaciones

Como penúltimo apartado para cerrar este trabajo de final de máster, es necesario hablar sobre las limitaciones que presenta este estudio. Las primeras limitaciones de este estudio están ligadas a la accesibilidad de la muestra y el centro educativo. En primer lugar hay que tener en consideración el acceso al centro educativo en el que se ha realizado el estudio. Ante la falta de medios y tiempo para acceder a más centros educativos de la ciudad de Zaragoza, el centro seleccionado para la investigación fue al que más facilidades como investigador tenía para que se admitiera el trabajo.

El hecho de haber seleccionado este centro redujo la muestra a una zona concreta de la ciudad de Zaragoza, y por tanto, la capacidad de esta investigación para generalizar los resultados obtenidos es únicamente al propio centro educativo y la zona en la que se encuentra. En un primer momento se pretendía acceder a más muestra de la encuestada, sin embargo, el tiempo en el que se realizó la recogida de datos coincidía con la jornada partida, hecho que seguramente afectó a la disponibilidad de las familias para realizar al encuesta in situ.

Relacionado también con la muestra de familiares, con el objetivo de ampliar la accesibilidad de las mismas, se facilitó que éstas pudieran cumplimentarlas sin supervisión en sus hogares. Esto supone una falta de control que podría haber afectado a los datos, ya que estos hayan podido buscar algo de información a través de Internet para rellenarla o hablar con sus hijos/as debido a que ya la había complementado. Se confía en que las familias atendieran al llamamiento que se hizo desde el centro educativo y que fueran sinceros a la hora de rellenarla.

Otras de las limitaciones de este estudio reside en el hecho de que la recogida de datos se realice en un único punto en el tiempo, hecho que si bien elimina la amenaza de la mortalidad experimental, afecta a la validez externa de la propia investigación. Esta limitación unida a la necesidad de realizar la recogida de datos dentro de un único centro, hace que la propia validez externa se vea disminuida, y por tanto, no se pueda generalizar de algún modo a otros centros de la ciudad de Zaragoza o a la propia comunidad autónoma.

En lo que respecta a la encuesta, se ha venido diciendo a lo largo del apartado de conclusiones que se teme que la rigidez de la encuesta haya podido influir en las respuestas. El hecho de elaborarse con un formato de respuesta cerrado, puede haber supuesto que otras definiciones, tipologías, causas y estrategias que no se han tenido en cuenta para la elaboración de la misma no se contemplen en este trabajo, y es posible que se hubieran obtenido puntuaciones diferentes si éstas no se hubieran dado o que directamente, los participantes pudieran haberlas omitido.

Quizá se podría haber evitado dejando un mayor margen de respuesta en las preguntas y apostando un poco más por preguntas de carácter abierto y cualitativo. Esta limitación viene inspirada por la falta de diferencias significativas encontradas en las causas que pueden ser detonantes del cyberbullying. Cabría la posibilidad de plantear nuevas formas de medición de este apartado, ya que resulta extraño que los tres grupos hayan otorgado puntuaciones tan similares a cada posible causa

9. Perspectivas futuras

Por último, aun teniendo en cuenta las limitaciones, los resultados obtenidos aportan información interesante y plantea nuevas líneas de investigación. Los tres grupos fueron capaces de identificar adecuadamente la definición de bullying, sin embargo, a la hora de distinguir la correcta definición de cyberbullying, solo la mitad del alumnado fue capaz de acertar. Debido a que los resultados hallados muestran que el alumnado tiene dificultades para identificar el cyberbullying, se plantea que en un futuro, al igual que ya se han implantado diversos proyectos de convivencia sobre el bullying, deberían comenzar a implantarse dentro de éstos, apartados referentes al

cyberbullying, de manera que el alumnado pudiera comenzar a tener una noción de qué es, sus tipologías y posibles estrategias de uso frente a él.

En lo referente a la capacidad de los tres grupos de identificar adecuadamente los distintos tipos de bullying, los resultados obtenidos han sido muy positivos. Sin embargo, todos los grupos obtenían un porcentaje total de aciertos inferior al bullying al identificar los tipos de cyberbullying. Aunque algunas de las posibles tipologías hayan sido identificadas adecuadamente por los tres grupos, otras obtuvieron una puntuación muy baja. Estos resultados llevan al planteamiento de que en esta ocasión, no sólo sería necesario proporcionar información y casos prácticos de estas tipologías al alumnado, sino que a los docentes y las familias también deberían facilitárseles.

En lo que respecta a la relevancia otorgada a los distintos roles por su capacidad para resolver los actos de bullying, deberían plantearse nuevos proyectos a través de los cuales formar al alumnado en la importancia que tienen todos los roles dentro del fenómeno bullying y cyberbullying. Esta propuesta es debida a que, mientras que encontramos que los docentes y las familias aceptan en mayor medida los roles no implicados en ambos fenómenos, el alumnado los ignora y les quita una gran relevancia.

Además, sería necesario investigar sobre los cambios de opinión entre los docentes y las familias respecto al acosado y el acosador. En ambos fenómenos, los docentes se focalizarían en tratarlo a través del acosado y el espectador defensor, dejando en segundo plano al acosador, sin embargo, las familias tienen la opinión opuesta y prefieren focalizarse en el acosador, el seguidor cómplice y el seguidor pasivo, dejando en un segundo plano al acosado y al espectador defensor. Resulta llamativo y necesario investigar sobre este cambio, ya que podría propiciar una falta de entendimiento entre docentes y familias que llevase al aumento de ambos fenómenos y la no resolución del conflicto activo al que debieran hacer frente.

Además, se podrían llevar a cabo investigaciones futuras centradas únicamente en la percepción de las posibles causas del bullying y del cyberbullying a través de encuestas con casos prácticos en las que los participantes tengan que redactar al final la causa que creen que es la detonante y el porqué de la misma. Esta investigación podría ir íntimamente ligada a la educación emocional, ya que el tipo de respuesta dada y la profundidad de la misma, podría marcar la diferencia entre las creencias de que el

bullying y el cyberbullying se realizan por aburrimiento o diversión y las creencias de que tras el acto cometido por el acosador hay un contexto mucho más complejo.

Por último, hay que destacar la importancia de seguir ofreciendo formación al alumnado para la correcta elección de las estrategias frente al bullying. Aunque la preferencia del alumnado por las estrategias proactivas, que le llevan a resolver el conflicto adecuadamente, han sido las mejor puntuadas, hay que continuar trabajando en que el alumnado comprenda que evitar al acosador o que le castiguen, no es una buena opción para solucionar el acto de bullying. Sería interesante realizar nuevas investigaciones a través de las cuales se formase a distintos grupos sobre las posibles consecuencias de utilizar diversas estrategias, de modo que pudiera aumentar su capacidad para elegir aquellas de carácter proactivo como las primeras.

No muy lejos de este planteamiento se debería encaminar las futuras investigaciones sobre la eficacia de las estrategias frente al cyberbullying. En el caso del cyberbullying, sería necesario realizar dicho planteamiento de investigación con los tres grupos. Este planteamiento se debe a que, como se ha explicado en el apartado de conclusiones, alguna estrategia de carácter técnico como es el acto de bloquear, prevalece por encima de otras como dialogar con el acosador.

A través de los resultados obtenidos en esta investigación, se podría concluir que es necesario aumentar la investigación existente sobre el cyberbullying, ya que los peores resultados a nivel de identificación del fenómeno y tipos, de elección de relevancia de roles y causas posibles, así como la elección de las estrategias más efectivas para enfrentarlo, aún están alejados de los valores obtenidos sobre los mismos parámetros dentro el bullying, y que muestran el buen camino que se está tomando respecto al enfrentamiento de este fenómeno.

Lista de referencias

- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L. y García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.
- Bjereld, Y., Daneback, K. y Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and youth services review*, 73, 347-351.
- Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14(4), 371-387.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361-382.
- Brown, S. L., Birch, D. A. y Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9-to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384-392.
- Cerezo, F (2012). *Bull-S: Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Manual de referencia (Versión 2.2)*. Vizcaya: Grupo ALBOR-COHS
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide, D. L
- Cerezo, F. y Méndez, M.I. (2009). Adolescentes, agresividad y conductas de riesgo de salud: análisis de variables relacionadas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 217-226
- Chan, H. C. O. y Wong, D. S. (2017). Coping with cyberbullying victimization: An exploratory study of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Law, Crime and Justice*. 50(1), 71-82.
- Compton, L., Campbell, M. A. y Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383-400.
- Cooper, L. A. y Nickerson, A. B. (2013). Parent retrospective recollections of bullying and current views, concerns, and strategies to cope with children's bullying. *Journal of child and family studies*, 22(4), 526-540.

- Cowie, H. (2013). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist*, 37(5), 167-170.
- De la Caba, M. A. y López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes de último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M. y Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2091-2100.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. y Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287-305.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 473-483.
- García, C., Romera, E. y Ortega., R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento psicológico*, 14, 49-61.
- García, M.V. y Alvarado, J.M., (2000), *Métodos de investigación científica en psicología. Experimental, selectivo, observacional*, Barcelona, España, EUB.
- Giuffre, K. (2013). *Communities and Networks*, Cambridge, Reino Unido, Polity Press.
- Gualdo, A. M. G. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de los escolares. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 49-65.
- Heras, J. y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación Secundaria. *Quriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 105-124.
- IBM Corp.. (2013, 4 Agosto). IBM SPSS Statistics (22.0.0) [SPSS]. Recuperado 6 junio, 2018, de <https://ibm-spss-statistics-base.uptodown.com/windows>
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of school health*, 79(10), 451-465.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.

- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), 234-247.
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S. y Cross, D. (2017). Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2716-2727.
- Lucas, B., Pérez, A. y Giménez, M. (2016). La evaluación del "cyberbullying" situación actual y retos futuros. *Papeles del psicólogo*, 37, 27-35.
- Menesini, E., Nocentini, A. y Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267-274.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Mudhovozi, P. (2015). Bullies and victims at a public secondary school: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Sciences*, 10(1), 115-121.
- Navarro, N., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2013). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know & What We Can Do*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Ortega, R., Casas, J. y Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 602-628.
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Sánchez, V. y Ortega-Rivera, F. J. (2008). Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar (docentes). *Recuperado desde:*
<http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/UVymnuCSKR79ZQz.pdf>.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79.
- Ortega, R. y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1-4.
- Ortiz, O. G., Romera, E. M. y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la

- convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 27-38.
- Ozansoy, K., Altinay, Z. y Altinay, F. (2018). Developing Strategies to Prevent “Cyber-Bullying”. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1925-1929.
- Patchin, J. e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-168.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Bullying y cyberbullying: investigación e intervención en contextos escolares y sociales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D. y Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.
- Schenk, A. M. y Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37.
- Schroeder, B., Morris, M. y Flack, M. (2017). Exploring the relationship between personality and bullying; an investigation of parental perceptions. *Personality and Individual Differences*, 112, 144-149.
- Sherer, Y. C. y Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M. y Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367
- Thomas, H. J., Connor, J. P. y Scott, J. G. (2015). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents - a Review. *Educational Psychology Review*, 27, 135-152.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.

- Undheim, A., Wallander, J. y Sund, A. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old norwegian adolescents involved in bullying. *The journal of nervous and mental disease*, 204(4), 274-279.
- Von Marées, N. y Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33(5), 467-476.
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Yoon, J. S. y Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35.

